Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Débora Muramoto Alves de Castilho

Era ele, e era eu: atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Profª. Liliana Cabral Bastos

Rio de Janeiro
Setembro de 2018

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Débora Muramoto Alves de Castilho

Era ele, e era eu: atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Liliana Cabral Bastos
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Giovanna Marafon
UERJ

Profa. Monah Winograd
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Rio de Janeiro, 17 setembro de 2018

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Débora Muramoto Alves de Castilho

Licenciou-se em Letras com habilitação em Português e Literaturas pela Universidade Federal Fluminense. Cursou Pós-Graduação em Língua Inglesa na PUC-Rio em 2015. Atuou como professora de Redação no Projeto Construindo Saber e na Associação Educacional de Niterói, ambos na cidade de Niterói. Tem apresentado trabalhos e publicado artigos voltados para a área da Sociolinguística Interacional.

Ficha Catalográfica

Castilho, Débora Muramoto Alves de

Era ele, e era eu : atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista / Débora Muramoto Alves de Castilho ; orientadora: Liliana Cabral Bastos. – 2018.
156 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Ocupação estudantil secundarista. 3. Gênero. 4. Horizontalidade. 5. Narrativas. I. Bastos, Liliana Cabral. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

A todos os estudantes que um dia tiveram que lutar pelo conhecimento.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Liliana Cabral Bastos, pelo incentivo, revisão atenta e por todas as vezes que me instigou a pensar um pouco mais e a ir além.

À professora Liana de Andrade Biar por todas as observações brilhantes e pelas tocantes palavras no dia da defesa, que me fizeram chorar.

À professora Geovanna Marafon pela delicadeza em aceitar o meu convite mesmo sem me conhecer, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas excelentes sugestões.

Ao grupo de pesquisa NAVIS pelas valorosas contribuições.

Ao meu querido marido Diego, pela paciência com as minhas ausências e ansiedades. Pelos abraços nos momentos de angústia. Pelo cuidado. Por vibrar com as minhas vitórias! Amo você.

À minha amada e sábia mãe, que sempre apoiou as minhas escolhas e me deu forças para continuar.

À minha amiga Girlene, professora grevista e uma inspiração aos estudantes ocupantes! O seu sonho se desdobrou em luta! Obrigada por estar sempre disponível.. Você é uma das vozes que compõem esse texto.

Às melhores companhias que um grupo de pesquisa pode oferecer: Etyelle e Naomi, cujos trabalhos foram de grande inspiração! Obrigada pelas alegrias, trocas de texto e ideias e por estarem sempre disponíveis a me ajudar.

À Bruna, minha irmã que a vida trouxe, e a única revisora a quem confio minhas palavras em inglês.

À Tatiana, outra irmã de amor que, mesmo a um mar de distância, sempre esteve ao meu lado!

Aos funcionários da PUC-Rio e da Secretaria de Letras que sempre me atenderam com gentileza e paciência, em especial à Chiquinha, tão cuidadosa com alunos.

Aos professores da PUC-Rio, com os quais tive a grande satisfação em aprender em seus cursos.

Aos participantes de pesquisa que tão delicadamente se dispuseram a participar das entrevistas e dividir um pouco de suas vidas.

Ao CNPq e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Resumo

Alves de Castilho, Débora Muramoto; Bastos, Liliana Cabral (Orientadora). **"Era ele, e era eu": atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundarista:** Rio de Janeiro, 2018. 156 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As ocupações de escolas estaduais de 2016 no Rio de Janeiro acenderam uma fagulha de resistência entre secundaristas. Partindo desse contexto, esta pesquisa se propõe a analisar, sob uma ótica local, como a horizontalidade, parâmetro central nas propostas dos movimentos de ocupação, se apresenta nas falas sobre o movimento dos jovens ocupantes. Examinaremos como sentidos e identidades se constroem em narrativas sobre a ocupação, focalizando como gênero e poder orientam tais construções. Adota-se a entrevista de pesquisa semiestruturada para a geração de dados e, para a análise, a perspectiva Sociointeracional e a Análise da Narrativa, situadas no paradigma qualitativo e interpretativista da pesquisa. A análise foca nas narrativas coconstruídas nas entrevistas, pois as compreende como um espaço de criação e negociação dos significados que transitam no âmbito macrossocial. Os resultados apontam para estratégias narrativas que procuram justificar discursivamente as interferências na horizontalidade, responsabilizando as circunstâncias por atitudes assimétricas dos participantes. Nota-se que o caráter generificado do discurso, relacionado com cenários onde o binarismo das categorias "homem" e "mulher" prevalece, ainda sustenta um lugar socialmente marcado. Em contrapartida, percebe-se que o letramento social da ocupação, que trouxe a horizontalidade como possibilidade normativa, gerou questionamentos que promoveram posturas agentivas, contrárias à lógica tradicional patriarcal. Por fim, esta dissertação levanta um debate crítico e multidisciplinar, que convida à reflexão sobre as possibilidades práticas de, no espaço escolar, se desconstruir paradigmas de gênero muitas vezes problemáticos e potencialmente limitantes para a realização subjetiva do *eu*.

Palavras-chave

Ocupação estudantil secundarista; gênero; horizontalidade; narrativas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Abstract

Alves de Castilho, Débora Muramoto; Bastos, Liliana Cabral (Advisor)**. "It was him and it was me": gender and horizontality crossings in narratives about a secondary school occupy movement**. Rio de Janeiro, 2018. 156 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The occupy movement in Brazilian state schools, in Rio de Janeiro, 2016, ignited a spirit of resistance among secondary students. Starting from this context, the present study seeks to analyze, from a local perspective, how the concept of horizontality, a central parameter of such a movement, occurs in the participants' speeches. I intend to examine the way meanings and identities are constructed in its narratives, focusing on how gender and power direct these discursive constructions. The in-depth interview is used here as a means for generating data. As for the analysis, the perspective of Interactional Sociolinguistics and Narrative Inquiry present in the qualitative and interpretative paradigm were applied. The analysis focuses on the coconstructed narratives emerged from the interviews, understood here as a space for construction and negotiation of meaning taking place in the macro social sphere. The results point to narrative strategies used to formulate discursive accounts, justifying actions that interfere in the horizontality, blaming the circumstances for asymmetrical actions taken by the participants. Also, gender aspects of speech related to scenarios where binary understandings of the categories "men" and "women" prevail, still sustain a rigid pattern ruled by society. Conversely, the space for social literacy provided by the occupy movement, together with the notion of horizontality as a normative possibility, generated questions that promoted a change in attitude in the students, contrary to the traditional patriarchal logics. Finally, this dissertation raises a critical and multidisciplinary debate, stimulating the reflection on practical possibilities for deconstruction of problematic gender paradigms in the school environment. Furthermore, it allows other forms of subject realization of the self.

Keywords

Secondary student occupation; gender; horizontality; narratives

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Sumário

1.	Introdução	12
2.	Ocupações de escola: um breve histórico	20
2.1.	A noção de ocupação	20
2.2.	As juventudes	25
2.3.	O primeiro grande caso: Chile	27
2.4.	O segundo grande caso: São Paulo	29
2.5.	O terceiro grande caso: Rio de Janeiro	34
3.	Metodologia	39
3.1.	Posicionamento epistemológico	39
3.2.	A dimensão pós-moderna: uma etnografia do discurso	42
3.3.	Caminhos da pesquisa	45
3.4.	A entrevista de pesquisa	48
3.5.	Gênero e horizontalidade no campo de pesquisa	51
3.6.	Geração e transcrição de dados	56
3.7.	Os participantes	58
3.7.1.	João e José	59
3.7.2.	Fabiana e Letícia	60
3.7.3.	Luís, Luísa e José	61
3.7.4.	Juliana e Ana	62
3.7.5.	Andrea	63
3.7.6.	Maria	64
3.7.7.	Juliana – a segunda entrevista	65
3.7.8.	Bianca	65
3.8.	A pesquisadora	66
3.9.	Organização dos dados para a análise	68
4.	Fundamentação teórica	70
4.1.	Sociolinguística Interacional	70
4.1.2.	Aplicação teórica	72
4.2.	Interação, gênero e poder	73
4.2.1.	A teoria na prática da análise	77
4.3.	Narrativas	78
4.3.1.	A narrativa laboviana	79
4.3.1.1	Aplicação teórica	80
4.3.2	A narrativa breve	80
4.3.2.1	Aplicação teórica	82
4.3.3	Narrativa: significados, agência e coerência	82
4.3.3.1	Aplicação teórica	85
4.3.4	O diálogo construído	85
4.3.4.1	Aplicação teórica	86
4.3.5	Narrativas, identidades e gênero(s)	86
4.3.5.1	Aplicação teórica	91
5.	A construção discursiva dos heróis e da mãe	96
5.1.	“explica essa mãozinha!”	97

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

5.2.	“era ele e era eu”	100
5.3.	“eu era tipo mãe”	104
5.4.	“alguém tinha que tomar conta do portão”	106
5.5.	“fiquei adulta”	108
5.5.	“eu gosto de cuidar das pessoas”	111
5.6.	Considerações parciais: uma ocupação binária	114
7.	#Ocupar e resistir: outras possibilidades discursivas de realização do feminino	116
7.1.	“é uma questão social mesmo”	116
7.2.	“você é machista”	123
7.3.	“exatamente. Isso aqui é uma escola”	133
7.4.	Considerações parciais”	138
8.	Reflexões finais	142
9.	Referências bibliográficas	152
10	Anexo	156

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Lista de figuras

Figura 1	32
Figura 2	32
Figura 3	32
Figura 4	33
Figura 5	92
Figura 6	92
Figura 7	92
Figura 8	92

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Lista de tabelas

Tabela 1 57
Tabela 2 126
Tabela 3 145

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Introdução

> *Juliana: Teve um momento que eu me estourei e falei assim: "se você não sair daqui eu vou te meter a porrada", aí ele "Então vem. Você não é mulher o suficiente pra isso". Aí acabou, aí Pedro pegou e me segurou as pernas e eu fui arrastando Pedro, eu queria meter a porrada nele porque eu não conseguia me aguentar, eu não consigo me aguentar.*
> *Débora: Uhum, ele tava te provocando muito também, né Juliana: Aí eu falei assim "você é machista.(...)" (Débora e Juliana/ 2ª entrevista)*

Esta epígrafe é parte de uma das interações entre mim e Juliana[1], uma das participantes, em uma das entrevistas que gerou os dados para esta pesquisa. Nela, Juliana descreve um momento de tensão com um colega de escola. À primeira vista, uma situação como essa poderia se encaixar em inúmeros contextos envolvendo homens, mulheres e o machismo que ainda permeia as relações sociais contemporâneas. No entanto, o que torna as circunstâncias acima peculiares é o fato de elas terem ocorrido entre dois *estudantes-ocupantes*, durante um movimento social alegadamente horizontal, em uma ocupação de uma escola estadual na cidade de Niterói.

As propostas de relações sociais dentro desse movimento têm como característica central a horizontalidade. Segundo Jasper (2016), essa questão advém do dilema da pirâmide em movimentos sociais, em que se discute a existência ou não de hierarquias e, ao admiti-las, de que tamanho tais hierarquias seriam. No caso das ocupações de escola estadual, o discurso sustentado pelos manifestantes era de que imperava uma organização mais plana e que eles, através do esforço coletivo, conseguiam manter relações horizontais entre si. Isso se dava, segundo eles, através da distribuição igualitária de tarefas, além da ausência de líderes. Todavia, cabe salientar que, ao longo deste trabalho, os entendimentos acerca do conceito divergem entre os participantes e eu. Assim, enquanto a eliminação de hierarquias, na minha compreensão, envolve os mais variados aspectos do convívio entre os sujeitos, a saber, gênero, raça e classe, fica cada vez mais claro, na fala dos entrevistados, que esse conceito é flutuante, ora se limitando à divisão de tarefas como algo homogêneo, ora podendo ser flexibilizado e admitindo assimetrias de poder entre os sujeitos.

As ocupações de escola estadual ocorreram de forma massiva e ganharam uma maior visibilidade entre os anos de 2015, no estado de São Paulo, e 2016, no

[1] Nome fictício.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

estado do Rio de Janeiro. Desestabilizadoras da ordem, a primeira desafiando o autoritarismo do governo de Geraldo Alkmin (PSDB) e a segunda protestando ao lado de professores grevistas na conjuntura do governo de Luiz Fernando Pezão (PMDB), esse movimento procurou reconstruir a vivência da democracia direta em seu cotidiano, embasado no poder da autogestão. Nesse cenário, acabaram colocando a seus participantes um pressuposto: a ideia da ausência de superiores e subordinados sugeriria uma equidade que teria que se articular com as desigualdades sociais e normativas construídas e referendadas no dia a dia naquela nova comunidade. Tais diferenças, entretanto, constituem a base da socialização de muitos indivíduos ainda hoje. Como fazer, portanto, para transformar palavras de igualdade em ações de igualdade? Como recriar, no terreno da escola ocupada, relações que não reproduzissem assimetrias, como a referida na epígrafe no início desta sessão, e que propusessem uma proximidade substancial e menos assimétrica entre os sujeitos?

Nesta pesquisa, um estudo qualitativo e interpretativista (Denzin&Lincoln, 2006), olho para esse contexto e me engajo sobre questões de gênero e horizontalidade que tocam essas assimetrias, inspirada pela lente *micro* da Sociolinguística Interacional de Goffman ([1964], 2013; 1967; [1969] 2002; 1972, [1955], 1982) e Gumperz ([1982] 2013) e ao instrumental teórico dos Estudos da Narrativa de Bastos (2005), Bastos e Biar (2015), Labov (1972), Labov e Waletsky (1968). Utilizo também, os estudos sobre gênero e poder na área do discurso de Cameron (1998, 2005, 2018), Eckert (1999), Eckert e McConnell- Ginet (2013) e as teorizações sobre diálogo construído de Deborah Tannen (2007). Acrescente-se também que o presente estudo se desenvolve no contexto do grupo de pesquisa NAVIS (Narrativa e Vida Social), do PPGEL, Letras, PUC-Rio, que focaliza o discurso e a interação. Analiso entrevistas de pesquisa que fiz com adolescentes de uma ocupação ocorrida em 2016, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, voltando o meu olhar para os atravessamentos de gênero que emergem de suas narrativas e como os mesmos tensionam a noção que eles entendem como horizontalidade.

Na época das ocupações cariocas, eu trabalhava como professora em instituições particulares. No entanto, pude observar como o movimento de ocupação começou a refletir nas escolas niteroienses. A escola escolhida aqui, quando ocupada, criou uma página no *Facebook*, à semelhança das páginas das

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

ocupações ocorridas em São Paulo, no ano anterior. Lá, eles postavam fotos de denúncias, rotinas da ocupação, pedidos de doação. Em uma dessas postagens, os alunos pediam que professores se voluntariassem para aulas públicas e eu me ofereci para uma delas. Desta forma, tornei-me colaboradora e apoiadora do movimento por um mês, ministrando aulas de inglês.

Conhecer a ocupação e a luta dos estudantes despertou em mim o desejo de escolher o movimento como objeto de estudo para esta dissertação de mestrado. A ideia inicial era olhar para a entrada dos jovens na militância, por meio do seu engajamento no movimento. Todavia, foi durante a análise e escuta atenta dos dados que notei imbricações entre gênero e horizontalidade importantes, que tinham o potencial de despertar reflexões sobre esses temas, relevantes e atuais, especialmente, no universo escolar. O debate se mostra relevante, principalmente hoje, com o avanço do conservadorismo na sociedade brasileira e a consequente ameaça a direitos das mulheres, da população negra e LGBTQ.

Devido ao fato de o fenômeno da ocupação ser recente, a literatura acerca do assunto não é vasta e circula majoritariamente na área de Sociologia e Educação. Dentre esses trabalhos, destaco "Escolas de Luta" (2016), escrito a seis mãos por Antonia Malta Campos (IFCH/Unicamp), Jonas Medeiros (FE/Unicamp) e Márcio Ribeiro (EACH/USP), que consiste em um relato etnográfico detalhado das ocupações paulistanas. Suas contribuições abordam as condições que viabilizaram o estabelecimento do movimento, além de reflexões acerca de aspectos estigmatizantes da condição de ocupante. Esse trabalho ainda dedica um capítulo exclusivamente à horizontalidade, sinalizando para a importância dessa questão para os ocupantes. O artigo de Corsino e Zan (2017), que compõe o dossiê da *(Des)ocupar é resistir?*[2] da Universidade de Campinas (Unicamp), também traz importantes pontuações sobre a criminalização de jovens ocupantes de periferia, bem como levanta a possibilidade de se pensar a ocupação como um processo de descolonização do currículo escolar. Paes e Pipano (2017), do mesmo dossiê, discutem o processo de ocupação como um movimento de ressignificação do espaço sensível da escola, que constrói autonomias. Já Ratto, Grespan e Hadler (2017), tratam do movimento no contexto da cibercultura como um evento que, ao viabilizar um "reencantamento do mundo" na pós- modernidade, potencializa o estar junto, o

[2] Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1331>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

cuidado de si e a sociabilidade, indo na contramão da imobilidade e verticalidade da instituição escolar. Ocupar, como uma fissura democrática no capitalismo, propicia momentos conjuntos de produção de conhecimento de si, tanto na escrita em redes sociais quanto nos eventos organizados nas ocupações que abordaram assuntos de interesse coletivo como gênero, sexualidade e movimento estudantil.

Esses trabalhos, embora olhem para questões relativas a novas sociabilidades e por vezes toquem a questão da horizontalidade do movimento, percorrem caminhos analíticos distintos, procurando, na maior parte das vezes, entender as ocupações a partir de referenciais teóricos exclusivamente macrossociais. Ademais, não há, entre eles, escritos da área do Discurso, nem tampouco reflexões que focalizem em como as questões de gênero permeiam as relações entre os ocupantes e, consequentemente, se imbricam com a noção de horizontalidade. Nesse sentido, tendo em vista o potencial interdisciplinar da Linguística Sociointeracional, além do seu caráter *micro*, compreendo a relevância desta dissertação como uma contribuição discursiva de cunho interdisciplinar que discute gênero no terreno na escola ocupada e, portanto, convida a pensar sobre esta questão e a sua articulação no universo da juventude periférica e multifacetada que habita as escolas públicas brasileiras. Se a proposta da horizontalidade envolvia suspender desigualdades, qual foi o alcance do movimento no que tange às relações de gênero entre seus participantes? Há como pensar em possíveis intervenções após a ocupação a partir das observações *micro* das vivências aqui analisadas? Assim, este trabalho interconecta dimensões *micro* e *macro*, e preenche uma lacuna no leque de estudos dedicados às ocupações de escola como objeto social.

Considerando os apontamentos acima, as discussões ao longo do mestrado sobre os dados, tanto nas disciplinas quanto no NAVIS[3], delineei uma pergunta central, que se subdivide em três outras perguntas secundárias que a compõem:

Pergunta central:

1) *Como a horizontalidade se articula com as questões de gênero que são tornadas relevantes ao longo das narrativas coconstruídas entre entrevistadora e entrevistados?*

Perguntas secundárias:

2) *Que narrativas são coconstruídas ao longo da interação*

[3] Grupo de Pesquisa Narrativa e Interação Social – PUC-Rio/Cnpq.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3) *Como os ocupantes constroem suas identidades através das narrativas que emergem de suas falas?*

A primeira pergunta buscará olhar que construções de gênero são tornadas relevantes no decorrer das entrevistas e como tais construções, quando eleitas, relacionam-se com a horizontalidade do movimento. As perguntas 2 e 3 terão o papel de apoiar a primeira, caracterizando as narrativas construídas pelos participantes, apontando para construções identitárias que são construídas a partir dessas mesmas narrativas e indicando o quão relevante, ao longo do processo interacional, é a questão da horizontalidade para os sujeitos, a ponto de esse aspecto influenciar na interação.

Buscando responder essas perguntas, esta dissertação foi estruturada em dez partes. Inicia-se com o presente capítulo de introdução, no qual apresento a motivação, relevância, as perguntas de pesquisa e os objetivos do trabalho.

O capítulo 2 se ocupa em construir uma contextualização sobre ocupações, mostrando, primeiramente, a noção de ocupação trabalhada, sob uma perspectiva mais sociológica. Ademais, apresento um breve histórico dos principais movimentos de ocupação de escola ocorridos na América Latina – Chile, São Paulo e Rio de Janeiro – a fim de situar historicamente o estudo, finalizando-o com a descrição do contexto desta pesquisa, em Niterói. Neste mesmo espaço, faço considerações sobre a categoria de juventude como constitutiva de sujeitos histórico-sociais e agentivos, trazidos por Juarez Dayrell (2003; 2007), lado a lado com a perspectiva de Robert Lawy e Gert Biesta (2009) sobre como jovens aprendem a cidadania. Neste ponto, me interessa deixar claro que entendo o processo de ocupação como um evento promotor de letramento social, racial, de gênero e sexualidade e que a participação dos adolescentes viabilizou vivências marcadas pelo gênero que talvez a escola não-ocupada não oferecesse.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia que fundamenta esta pesquisa. Inicio apresentando o meu posicionamento epistemológico, consoante aos estudos qualitativos interpretativistas de pesquisa social (Denzin & Lincoln, 2006) com as quais me alinho. Caracterizo o trabalho como uma pesquisa de dimensão etnográfica (Bastos e Biar, 2015; Winkin, [1953] 1998; Coelho, 2017), além de me inserir no campo de estudos pós-modernos de pesquisa que tem no posicionamento crítico e no exercício de reflexão sobre o papel do pesquisador como peculiaridade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Em seguida, defendo a entrevista de pesquisa como um evento interacional de fala em que ocorre a coconstrução de significados entre entrevistadores e entrevistados (Mishler, 1986; De Finna, 2009; De Finna e Perrino 2011). Passo à descrição dos caminhos da pesquisa, do seu contexto e a esclarecimentos sobre o princípio da horizontalidade, juntamente com apontamentos sobre gênero. Em seguida, descrevo os 11 participantes, cada uma das entrevistas conduzidas e a entrevistadora. Finalmente, esclareço como dividirei os dados para a análise, levando em conta o seu conteúdo e as perguntas já apresentadas.

O capítulo 4 discute os pressupostos teóricos que nortearam a análise propriamente dita. Levando em consideração o meu interesse em relacionar as dimensões *micro* e *macro*, utilizo teorias que me auxiliam na análise situada, a saber, interação e narrativa. Apresento uma explanação das categorias que utilizarei da Sociolinguística Interacional, dando destaque ao trabalho de Erwing Goffman (1972, [1955]; 1964; 1969; 1982) e aos conceitos de face e trabalho de face, em interface com os estudos de Jonh Gumperz (1982), com a sua noção de pistas de contextualização.

Prossigo com as teorizações sobre gênero e poder dentro de Estudos do Discurso. Primeiramente, apresento a ideia de gênero como uma performance. Deborah Cameron (1998; 2005) desenvolve explanações discursivas sobre a noção de gênero como situada e que constrói localmente sobre quem se fala na interação. Em seguida, apresento a noção de *mercado heterossexual* de Pennelope Eckert (1994), que esclarece como jovens adolescentes adaptam seus interesses e comportamentos de acordo com a heterossexualidade normativa para, assim, garantirem *status* em seus grupos sociais. Finalmente, a mesma autora traz estudos sobre gênero dentro de comunidades de prática (Eckert, 2007), já numa perspectiva mais *macro*.

Logo depois, abro espaço para tecer considerações a respeito de identidades narrativas (Bastos, 2005; Bucholtz e Hall, 2003; De Finna, 2015; Schiffrin, 1996) e noções cristalizadas de gênero (Eckert e McConnell-Ginet, 2013; Sell, 2012). Interessa-me mostrar categorias identitárias tradicionais de gênero e seus traços específicos, bem como os entendimentos de gênero dos estudos pós-modernos que focam no paradigma da diversidade.

Em seguida, passo aos Estudos da Narrativa, começando com os estudos seminais de Labov e Waletsky (1968) e Labov (1972). Em interface com os estudos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

labovianos, utilizo também Bastos e Biar (2015), que concebem a narrativa como uma forma de construir um sentido de si e do mundo que nos cerca, diretamente ligado à sociabilidade. Serão também usadas as contribuições de Alexandra Georgakopoulou (2006) e Anna De Finna e Michael Bamberg e Alexandra Georgakoupoulou (2008) e Riessman (1993, 2008), que tratam de uma perspectiva pós-moderna de narrativa, sublinhando a importância de pequenas histórias para as investigações narrativas. Tais histórias, desconsideradas pelo cânone laboviano, podem prover, pistas importantes para se entender construções identitárias em gêneros narrativos.

Finalmente, ao final do capítulo teórico, na subseção sobre Narrativas, apresento os sistemas de coerência de Charlotte Linde (1993), juntamente com as noções de significado de Jerome Bruner (1997) e da narrativa como o princípio organizador da experiência humana, finalizando com a categoria de "diálogo construído" de Deborah Tannen (2007) que envolve a hábil reconstrução discursiva de situações contadas a terceiros.

Ao final de cada subseção do capítulo 4, escrevo algumas palavras sobre a utilização das categorias elencadas em outras subseções, todas igualmente intituladas "Aplicação Teórica". O objetivo desse espaço é dar ao leitor primeiros esclarecimentos sobre como as categorias serão aplicadas na análise de dados.

Nos Capítulos 5 e 6, analiso os dados das entrevistas realizadas com os estudantes. Recorto para a análise os trechos das entrevistas que trazem contribuições específicas para a discussão sobre gênero e horizontalidade separando-os em dois capítulos. O primeiro trará uma entrevista cuja interação conta com a participação de homens e mulheres, na acepção tradicional desses termos, e apresentam em seu conteúdo alguns fragmentos narrativos que reconstroem vivências marcadamente generificadas; no segundo, analiso entrevistas que fiz somente com mulheres e que trazem narrativas segmentadas a partir do cânone laboviano. Ao final de cada um deles, abro uma subseção que tece considerações parciais a respeito da análise empreendida.

Por fim, o capítulo 7 encerra a dissertação com as considerações finais. Retomo às questões da pesquisa, apresentando os entendimentos gerados com a análise das entrevistas com os ocupantes. Finalizo com uma reflexão acerca desses entendimentos e com apontamentos práticos para discussões futuras acerca do assunto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

O capítulo 8 apresenta as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

O capítulo 9 traz os anexos com as convenções de Jefferson utilizadas nas transcrições.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

2
Ocupações de escola: um breve histórico

Para se entender o desenho de uma ocupação escolar, faz-se necessário esclarecer, primeiramente, a noção de ocupação aqui trabalhada. Além disso, é também relevante levantar uma breve retrospectiva histórica acerca de movimentos secundaristas urbanos de ocupação escolar. As ocupações chilenas, paulistanas e cariocas, sobre as quais tecerei algumas palavras, são movimentos cuja dimensão e relevância histórica devem ser mencionados, além de possuírem características fundacionais relacionadas ao meu objeto de estudo.

As ocupações são entendidas aqui, de maneira geral, como ações coletivas que remetem à Primavera Árabe (2010) e ao *Occupy Wall Street* (2011) ambos levantes contra- hegemônicos e anticapitalistas (Lanzilotti, 2017). No que diz respeito ao Brasil, é inegável considerar que as ocupações não só tiveram forte influência chilena como também podem ser vistas como desdobramentos das chamadas Jornadas de Junho de 2013, que encheram as ruas de cidades em 27 estados brasileiros.

Após expor meu entendimento do conceito de ocupação e descrever como os acontecimentos se desenrolaram nesses três espaços, me reportarei ao contexto tratado nesta pesquisa, a saber, a ocupação niteroiense para a qual olho.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

2.1
A noção de ocupação

Analisar qualquer uma das ocupações estudantis é se deparar com um caleidoscópio de objetos sociais singulares. Entre elas, existe uma espécie de identidade comum. Em todas elas, jovens adolescentes ocuparam suas escolas, algumas por uma semana, um mês, por meses. Enquanto umas organizaram passeatas, outras aderiram a passeatas organizadas por seus companheiros de luta. Algumas nutriam um grande apoio da comunidade nas cercanias e recebiam grandes quantidades de doações, ao passo que outras sobreviviam mais timidamente, em localidades mais distantes. Sabe-se de ocupações que conseguiram conquistar algumas de suas demandas políticas e de outras que, em contrapartida, outras

minguaram antes mesmo de listá-las. Por essas razões, é difícil tomar um conceito tão plástico como o de ocupação, que se materializou de formas tão diferentes – e ao mesmo tempo semelhantes – na vida social, como facilmente compreendido, ainda que se possa identificar similaridades entre as várias ocupações de instituições de ensino. Isso seria ignorar as fronteiras de espaço e tempo e as idiossincrasias dos sujeitos que transitam entre uma escola ocupada e outra.

Isto posto, reservo este espaço inicial de contextualização para a expor meus entendimentos sobre o que entendo que é uma ocupação, elencando algumas reflexões teóricas que me parecem úteis para esta tarefa. Depois disso, irei particularizá-las, desde o Chile em 2006, passando por São Paulo, em 2015, até alcançar o estado do Rio de Janeiro em 2016 e, por fim, a cidade de Niterói.

Primeiramente, é importante pontuar que um manual sobre como ocupar um colégio foi escrito por secundaristas da Argentina e Chile. Nesse texto, eles explicavam em linhas gerais de que forma uma ocupação deveria ser estabelecida, caso qualquer grupo de estudantes tivesse a intenção fazê-lo. A cartilha, intitulada "Como ocupar uma escola"[4], foi utilizada pelos estudantes de São Paulo, e descreve o ato de ocupar como uma ferramenta dentro de um plano de ação ao qual se deve recorrer somente em casos de situação extrema. Segundo eles, ocupar é basicamente o *agir* de um grupo. Ao agirem inseridos em circunstâncias específicas e com características inerentes aos seus contextos, os estudantes provocam na realidade social determinados efeitos. Uma vez ocupada, a escola se submete a novas regras, todas sob a égide da ideia central de desobediência civil[5]. O espírito do ato de ocupar se materializa pela alocação do próprio corpo no espaço de demanda, de forma voluntária, não mais obedecendo à ordem que estabelece horários e práticas predeterminados. No desenrolar dessa nova organização, os sujeitos que antes ocupavam os lugares enrijecidos do *professor*, *aluno*, *inspetor*, *cozinheiro*, aos poucos vão redefinindo quem são e para onde vão. Seus talentos são reconsiderados e as oportunidades de aprender novas atividades são aos poucos apresentadas. Nesse processo, a estruturação do que Etienne Wenger (1998; 2015) descreve como

[4] Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>.

[5] A ideia de "desobediência civil" foi meticulosamente num ensaio desenvolvido pelo autor americano Henry David Thoreau, que viveu no século XIX. Sua proposta coloca que regras injustas devem ser questionadas por homens conscientes. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000019.pdf>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

comunidades de prática parece acontecer, e é dessa forma que compreendo este fenômeno social, em um âmbito *macro*. Os estudos desse autor, embora foquem na questão da aprendizagem dentro da sala de aula, muito contribuem para esta explanação.

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham paixões e interesses por algo que fazem e aprimoram. Assim, interagem regularmente enquanto fazem em conjunto. O *status* de membro de uma comunidade de prática pressupõe um comprometimento com o seu domínio, que deve ser uma prioridade. O membro precisa fazer uso de uma determinada *expertise* que possua, que sirva ao grupo e ao propósito coletivo, de forma que ele e seus companheiros aprendam no intercâmbio de experiências. Este aspecto é especialmente verificável em meu material etnográfico, uma vez que durante as entrevistas, tenho gravado relatos dos estudantes afirmando que ensinaram e aprenderam na ocupação trivialidades da vida comum que jamais haviam feito fora dali, como cozinhar a própria comida, falar em público, debater ou se sentir suficientemente autônomo para tomar conta do próprio espaço. Assim, é perceptível que dentro da ocupação com a qual trabalhei, a questão contestatória, antiestatal e que clamava por melhorias na educação pública é uma face das outras possíveis de se encontrar em uma ocupação de escola.

Dessa maneira, uma questão que me parece de grande importância é o potencial de aprendizagem que uma ocupação de escola pode ter e que ultrapassa a formação militante de membro de um movimento social. Diferente de organizações humanas que se encontram periodicamente para simplesmente compartilhar seus interesses, ou de uma manifestação de rua, com sujeitos engajados enquanto durar a passeata, em torno de uma causa comum, os ocupantes conseguiram articular aspectos desses dois cenários, se sujeitando a um intenso convívio diário, em um *fazer-e-engajar* concomitante. Esse fato intensifica e potencializa a sua condição de praticantes de uma comunidade de prática (Werger, 2015, p. 2) e amplia o leque possível de atividades que um indivíduo pode desenvolver.

Tendo em vista que, dentro da ocupação, uma pluralidade de demandas individuais e coletivas foi aparecendo ao longo do processo, é possível ressaltar a fertilidade do espaço da ocupação como um lugar de múltiplas comunidades menores, dentro de uma maior, cujos surgimentos são medidos pelo termômetro das necessidades. No estudo de Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (1999),

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

também sobre comunidades de práticas, as autoras afirmam que

> todo indivíduo que participa de uma variedade de comunidades de prática tende a ter diferentes formas de participação em cada uma delas. Os indivíduos negociam identidades – um lugar no mundo – negociando a sua participação em múltiplas comunidades de prática. [tradução minha] (Eckert e McConnell-Ginet, 1999, p.188)

Assim, quando não estavam engajados na sustentação de um enquadre político, desenvolvendo o seu repertório conjunto de recursos – experiências, histórias, ferramentas, maneiras de abordar problemas recorrentes – os estudantes ficaram sujeitos a uma série de outras interações, cuja natureza é pouco previsível e que exigiu deles uma grande capacidade de solucionar conflitos e conviver em grupo. Ademais, por se tratarem da população fundadora de sua organização social, os ocupantes tiveram que estabelecer determinadas regras sociais, adaptando o ideal de uma ocupação às normas que já conheciam. O funcionamento operacional resultante dessa mistura de diretrizes pode ser iluminado com as palavras de Maria Claudia Coelho (2013). Ao falar sobre o escopo do projeto sociológico interacional e da atenção para a dimensão *micro* da vida social, a autora constrói um argumento esclarecedor sobre a natureza dos agrupamentos humanos. Quando coloca lado a lado as palavras de Simmel (1971) e Goffman ([1955], 2011) acerca do isolamento social[6], a autora ressalta que o social pode ser muito bem atestado no indivíduo nos momentos de afastamento, quando ele pensa estar completamente sozinho, em atitudes aparentemente banais. Assim, o social se manifesta em circunstâncias como o embelezamento de si ou quando o sujeito se envolve no ato de "falar consigo mesmo", pois o indivíduo carrega o social consigo para onde for. Dentro desse raciocínio, é interessante pensar nos ocupantes afastando-se de um primeiro lugar – a escola em sua rotina regular – em direção a um novo espaço – o da escola ocupada. Embora materialmente se trate da mesma localização, é inegável que a sensação deles era a de estar habitando um espaço novo, distante da sociedade e de suas regras, e que, ao ressignificarem aquele espaço, poderiam construir juntos uma nova possibilidade de relações, de educação e de convivência. No entanto, tendo

[6] "O isolamento, na medida em que tem importância para o indivíduo, não se restringe de forma alguma apenas à ausência de sociedade. Ao contrário, a ideia envolve a existência da sociedade, de alguma forma imaginada e em seguida rejeitada." ([Simmel, 1964a , pp. 118-119], apud Coelho, 2013, p.13) e "O indivíduo que mais se isola de contatos sociais pode então ser o menos isolado das exigências da sociedade."([Goffman, [1955] 2011, p.114], apud Coelho, 2013, p.13). Ambas as citações foram traduzidas pela autora.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

em vista as colocações de Maria Claudia Coelho (2011), é difícil o indivíduo conseguir descolar-se integralmente do seu capital social. Logo, não é difícil imaginar que os estudantes, mesmo com intenções de inaugurar algo totalmente novo, vivenciaram a confluência de suas utopias se chocando com as normas da sociedade de onde cada um deles veio.

Dessa forma, compreendo que as tensões entre horizontalidade e gênero tenham suas raízes nesse encontro. Muito embora o discurso de "todos somos iguais" fosse recorrente entre os estudantes e houvesse propostas interessantes de oficinas para se discutir sobre a questão de gênero, por exemplo, não era fácil, para os alunos suspender as normas sociais que constituíram as suas subjetividades e identidades ao longo da vida e assumir automaticamente uma postura que não construísse relações assimétricas entre eles.

Tendo em vista essas reflexões, apoio-me mais uma vez em Maria Claudia Coelho (2013), ao citar uma definição de Simmel sobre a sociedade que, para este trabalho, é bastante proveitosa e complementa a ideia de comunidade anteriormente apresentada:

> um dado número de indivíduos pode ser uma sociedade em grau maior ou menor. Com cada formação de partidos, cada agrupamento para a realização de tarefas comuns ou num sentimento ou num modo de pensar coletivo, com cada articulação da distribuição de posições de submissão e dominação, cada refeição comum, cada embelezamento de si para os outros – a cada crescimento de novos fenômenos de síntese como esses, o mesmo grupo se torna 'mais sociedade' do que antes. Não existe uma coisa tal como a 'sociedade em si'; isto é, não há sociedade no sentido de uma condição para a emergência de todos esses fenômenos em particular. Pois não há nada como a interação 'em si'; há apenas tipos específicos de interação. E é com sua ocorrência que a sociedade emerge, pois não são nem a causa nem a consequência da sociedade, mas são, eles mesmos, sociedade." ([1971, p.27], trad. da autora, apud Coelho, 2013, p.18)

Tomando um conceito elástico de sociedade como esse, com um forte caráter interacional, é admissível pensar na organização da ocupação como uma sociedade nesses moldes de limites movediços. No caso da ocupação deste estudo, muitas pessoas frequentaram as ocupações sem o *status* oficial de ocupante – incluindo a autora desta dissertação –, mas é difícil definir precisamente que essas pessoas não fizeram parte dela. Pode-se pensar em níveis de participação, talvez. Além disso, também houve momentos mais sérios de conflito que envolveram expulsões. Logo, o número de integrantes da ocupação variava, dependendo do arbítrio dos indivíduos ou de sua retirada. Olhando-se, de forma geral, para algumas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

ocupações da cidade de Niterói, essa característica numérica variava também de acordo com as regras de entrada e saída do local, que eram estabelecidas pelos ocupantes. Vale dizer que não se trata de invalidar o comprometimento dos sujeitos para com a ocupação, mas de ressaltar a dinâmica funcional do movimento, que o construía desta forma: no fazer diário, em um solo do devir.

Assim, percebe-se que é bastante difícil definir "ocupação" com precisão. Todavia, traçar essas características de grupo facilita entendê-la enquanto fenômeno social. Passo agora para alguns esclarecimentos sobre como compreendo os atores sociais que a compunham majoritariamente: a juventude.

2.2
As juventudes

Os movimentos estudantis contemporâneos de ocupação de escolas são protagonizados por jovens. Dessa maneira, é fundamental que se pense esse ator social apropriadamente. Este é um ponto importante, uma vez que os estudantes foram frequentemente desacreditados pela sua idade, em diversas ocupações, tanto pela sociedade civil quanto pelas autoridades[7]. Corsino e Zan (2017), ao relatarem a experiência em São Paulo de uma diretora e uma secretária no momento em que elas entravam numa ocupação, exemplificam esse tipo de situação:

> (...) Após saírem, a diretora conversou com algumas professoras, dizendo que os/as jovens liberariam a sua entrada e a da secretária para que pudessem encaminhar algumas pendências da administração, fazer as matrículas e outras atividades, desde que fossem acompanhadas por algum/a dos/as jovens ocupantes; a secretária não aceitou: "imagina ser escoltada por um menino de quinze anos". Logo em seguida, outra professora complementou: "analfabeto ainda". (Corsino e Zan, 2017, p.32)

Lanzinotti (2017), quando fala sobre essa questão na sua sessão sobre juventude, relata algo muito semelhante em Niterói:

> (...) estudantes que estavam trabalhando na comissão de segurança na portaria da escola falam sobre discursos que escutavam acerca das ocupações. Segundo uma delas, o movimento era julgado por muitos que não o conheciam enquanto uma "brincadeira". Ainda em uma roda de conversa entre estudantes e professores após

[7] Alguns exemplos dessas situações foram noticiados e podem ser vistos em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas- ocupadas/noticia/2015/12/governo-de-sp-diz-que-teve-prejuizo-de-r-1-milhao-em-escolas- ocupadas.html>, <http://videos.band.uol.com.br/16052968/temer-critica-ocupacao-nas-escolas- publicas.html>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

> um cine debate, relatando o início da ocupação do COLÉGIO[8], um aluno afirma que um dos argumentos mobilizados pela direção da escola para deslegitimar o movimento foi a acusação de que não eram eles que organizavam as ocupações, mas estudantes universitários que os manipulavam. Além desses exemplos, a questão da insatisfação com acusações de serem tutelados se repete na fala de muitos estudantes. Essa recorrência indica que a questão da juventude é compreendida como um período em que os indivíduos tendem a não agir baseados nas próprias opiniões e posições políticas, mas seguindo a instruções de outros (Lanzinotti, 2017, p. 42)

Nesse sentido, é necessário operar aqui com uma noção mais complexa de juventude, que abarque de maneira precisa os sujeitos que participaram desta pesquisa. Juarez Dayrell (2003), em seu trabalho sobre *rappers* e *funkeiros*, dispensa definições que entendam a juventude de maneira romantizada. Para o autor, ela não é um grupo homogêneo, definido pela faixa etária e marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, nem tampouco sujeitos sempre atrelados ao que *virá a ser*. O educador opta por uma perspectiva que a entende como multifacetada – ele a chama de "juventudes", no plural –, constituída de sujeitos históricos. Ele ressalta a dimensão da diversidade atrelada à juventude, e o seu caráter de ser ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Esta visão dialoga com este trabalho já que, a partir das narrativas que emergem das entrevistas, interessa aqui observar como são constituídas as identidades dos jovens entrevistados situadamente, admitindo que esse processo de construção é um *continuum*.

Em seu outro trabalho, que relaciona as juventudes e a escola, Juarez Dayrell (2007) especifica essa noção juventude como diversidade, tratando a sociabilidade como uma dimensão importante para entender os jovens. O autor ressalta a sua centralidade, tanto nos espaços de lazer e diversão quanto em espaços institucionais, como o da escola. É lá onde o grupo de amigos, uma inegável referência, é concebido, bem como os intercâmbios de ideias e de pensamentos. Ele afirma: "(...) a sociabilidade tende a ocorrer no fluxo do cotidiano" (Dayrell, 2007, p.1111) e parece responder às necessidades do jovem "(...) de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade" (Dayrell, 2007, p.1111).

Biesta, Lawy e Kelly (2009) trazem uma visão de juventude que

[8] Nome fictício.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

complementa os entendimentos de Juarez Dayrell. Os autores realizaram um estudo longitudinal para investigar como os jovens aprendem cidadania. Partindo da premissa de que a vivência jovem não está alheia ao desenrolar da tessitura social, mas faz parte dela, os pesquisadores compreendem os jovens como sujeitos ativos que assimilam conceitos a partir de suas próprias experiências, um processo que ultrapassa os limites das instituições de ensino. Para eles, isso revela a importância de "ter voz", "ter influência", e do potencial transformador desses fatores no comportamento social, pois viabilizam aos jovens oportunidades de aprendizagem.

Considerando-se a noção de comunidades de prática trabalhada na subseção anterior para se definir "ocupação", percebo que uma ocupação *de jovens* articula todos os aspectos da juventude a esse tipo de agrupamento. Nessa proposta de organização social, os sujeitos envolvidos trazem as suas experiências e, dentro da comunidade de prática que é a ocupação, trocam conhecimentos, vivenciam experiências e aprendem com elas.

Fechando as reflexões de âmbito social sobre o contexto desta pesquisa, passo agora a uma breve retrospectiva histórica sobre as ocupações de escola no mundo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

2.3
O primeiro grande caso: Chile

Os movimentos estudantis contemporâneos e urbanos de ocupação apareceram na América Latina pela primeira vez no Chile, em 2006, com a denominada "Revolta dos Pinguins". Nomeada em alusão ao uniforme escolar dos estudantes e inspirada na luta secundarista contra o regime ditatorial de Pinochet, o movimento secundarista começou ocupando maciçamente as ruas do país, levantando pautas políticas diversas e abarcando mais de 100 colégios chilenos. No início, quando ainda organizavam somente passeatas de rua, a repressão das autoridades já era de grande violência e as mídias tradicionais retratavam os estudantes de maneira depreciativa. Assim, cansados das reprimendas e da indiferença dos holofotes, os estudantes mudaram de tática e decidiram ocupar o espaço físico da escola para chamar a atenção do governo e da sociedade. Concomitantemente, em uma manifestação, um repórter fora ferido pela polícia e a partir daí a abordagem midiática mudou. Isso, aliado à decisão de ocupar, constituiu

uma virada estratégica, pois influenciou a opinião pública contra as ações do corpo policial. Ademais, foi eficaz em proteger os estudantes da violência da polícia e finalmente chamou a atenção das câmeras a seu favor.

O documentário[9] que aborda essa revolta, disponível no *YouTube*, descreve os jovens ativistas como atores politicamente engajados, cujas demandas, apagadas inicialmente pelas lentes das câmeras de televisão, iam desde a estrutura física da escola, passando pela contestação da privatização do ensino, até o modo de educar que, segundo eles, era altamente mercantilizado e segmentado. A leitura política desses estudantes era que, embora as estatísticas oficiais apontassem para uma melhora da educação no país, o estudante chileno de classe baixa saía da escola com um conhecimento parco acerca do mundo que o cercava, estando pronto somente para servir como força de trabalho. Para eles, isso enfraquecia drasticamente as suas chances de mobilidade social. Assim, de posse de instrumentos eficazes de comunicação *online* – na época utilizaram a tecnologia do *MSN Messenger* – os secundaristas se organizaram e articularam o movimento que cresceu em âmbito nacional.

Dentro dos colégios, imperava um funcionamento organizado que envolvia ocupantes prioritariamente. As tarefas eram divididas entre todos, alegadamente de maneira horizontal. Uma rotina de assembleia para a tomada de decisões foi estabelecida, o que colocava em prática preceitos da democracia direta que pleiteava a participação do grupo. Estrangeiros e visitantes só podiam circular pelas dependências das instituições acompanhados por um estudante. A fim de se sustentarem, eles contaram com o apoio da população, que fazia doações em dinheiro, comida e materiais de limpeza. O movimento alcançou projeção internacional e, segundo a avaliação dos próprios estudantes, foi fundamental para romper com o clima de silêncio e passividade pós-ditadura de Pinochet. Essa atmosfera que ainda permanecia na época, mesmo após a instauração do regime democrático no país.

No decorrer do movimento, os secundaristas foram capazes de espalhar um sentimento de luta que se alastrou pela América Latina. Isso e foi tão impactante

[9] Documentário feito por Jaime Díaz Lavanchy intitulado “A Rebelião dos Pinguins”, em alusão às cores dos uniformes dos estudantes, preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU&t=5s>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

que estudantes argentinos da "Frente de Estudiantes Libertarios"[10] escreveram sobre suas próprias experiências de luta inspirados na experiência chilena, tendo como resultado o pequeno manual "Como ocupar um colégio"[11]. Traduzido e adaptado em 2015 pelo coletivo paulistano "O Mal Educado", o texto já era uma releitura das experiências de nossos vizinhos sulamericanos. Ele não só consistia em uma tradução, mas também incluía um episódio de sucesso de uma ocupação brasileira ocorrida em 2012, no Mato Grosso do Sul, para impedir que uma escola fosse municipalizada. A vitória desse movimento serviu de argumento de autoridade para mostrar a quem lesse que ocupar uma escola não era uma tarefa impossível, mas sim uma eficaz estratégia de resistência que, se articulada da forma adequada, tinha grandes chances de triunfar.

2.4
O segundo grande caso: São Paulo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Quase dez anos depois, já em terras brasileiras, no cenário paulistano, no dia 23 de setembro de 2015, foi anunciada a proposta de reorganização das escolas estaduais pelo governo de Geraldo Alckmin, do PSDB. A ideia era fechar escolas e transferir cerca de um milhão de alunos da rede para que as escolas restantes fossem divididas por ciclos de ensino. Os estudantes de São Paulo e a comunidade escolar não receberam a notícia positivamente e começaram a questionar. Eles alegavam que aquelas decisões não haviam sido discutidas com a comunidade e que impactariam violentamente na vida de todos os envolvidos.

O governo do estado, em contrapartida, reagia mesclando, retoricamente, "diálogo" com "comunicado", este último, muitas vezes, chegando aos ouvidos das famílias como uma amarga surpresa. Ao irem às escolas fazer a rematrícula, muitas não encontravam os nomes dos seus filhos nas listas de alunos e nem tinham orientação alguma sobre onde estes seriam realocados. Queixas referentes à distância que a entrada de uma nova escola na logística familiar poderia acarretar, bem como a ligação emocional com o espaço escolar rompida pela decisão abrupta,

[10] Organização política e social de orientação anarquista fundada em 2011 que tem como âmbito de militância o meio estudantil e as bandeiras o antiestatismo, o anticapitalismo, o classismo, o anarcofeminismo, a ação direta, o federalismo e a necessidade de organização

[11] Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>.

alimentavam uma revolta crescente. Embora a Secretaria de Educação insistisse que nem todas as escolas passariam por esse processo, e que a medida visava a uma melhoria na qualidade da educação oferecida, o desagrado foi tão grande que começou a ser manifestado através de articulações nas redes sociais.

O *WhatsApp,* o *Facebook* e o *Twitter* foram as mídias que tiveram um papel central neste processo, intensamente utilizados na organização do movimento. Eles eram usados tanto para questionar as instituições do governo em suas páginas e contas, quanto para o gerenciamento do movimento, organizando reuniões, passeatas e ações diretas. Essas redes também foram responsáveis pelo rápido alastramento dos eventos de manifestações de rua e posteriormente ocupações pelas cidades, disseminando os acontecimentos e organizando os acontecimentos rapidamente através de *hashtags*.

A ocupação, para os paulistanos, assim como para os chilenos, fora o último recurso. Antes de partirem para o território da escola eles já haviam feito abaixo-assinados, visitado a Câmara dos Vereadores de suas cidades, feito barricadas, organizado abraços coletivos em torno das escolas, além de manifestações de rua. Após uma série de tentativas de chamar a atenção das autoridades para estabelecer canais de diálogo eficazes, pairava a forte sensação, à semelhança da experiência chilena, de que nada mudaria, ainda que o secretário de educação da cidade de São Paulo, na época, Herman Voolward, tenha assinado um dos abaixo-assinados.

A resposta, então, viera de um grupo de *WhatsApp*. Foi de lá que a cartilha traduzida pelo coletivo "O Mal Educado" surgiu. O que de início parecia loucura, começou a alimentar o desejo de luta de alguns estudantes e fortaleceu o movimento, renovando suas possibilidades de ação. Rapidamente, mais de 200 escolas no estado estavam ocupadas, fenômeno que ganhou projeção internacional[12] , da mesma forma como ocorrera no Chile. Na cartilha, os chilenos e argentinos afirmam claramente que escreveram ali o que faltou a eles quando fora a sua vez.

Em suas instruções, comissões básicas deveriam ser criadas em assembleia de estudantes. O que se observou em São Paulo foi a alternância de indivíduos em comissões, em um grande esforço para se evitar lideranças políticas, estratégia que

[12] Vários tabloides internacionais noticiaram as ocupações paulistanas: <https://www.nytimes.com/2015/12/16/opinion/brazils-students-occupy-their-schools-to-save-them.html>;
<https://www.smh.com.au/world/under-new-administration-brazilian-students-occupy-hundreds-of- schools-to-protest-reforms-20161201-gt23p1.html>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

confundia as autoridades que sempre procuravam figuras responsáveis, que falassem pelo todo. É desse quadro que se observa o entendimento dos estudantes sobre o que é a horizontalidade e sobre como colocá-la em prática: ser horizontal significa não se organizar em torno de uma liderança e se esforçar para que todas as tarefas sejam partilhadas por todos. Aparentemente, o princípio é tomado dessa forma e tem na divisão das tarefas a garantia de que assimetrias não ocorressem. É um entendimento finalizado na esfera política, que ignora as relações generificadas entre os ocupantes. Relatos de alunas, por exemplo, alegando terem sido questionadas por seus colegas ao se disponibilizarem para tarefas tradicionalmente associadas ao masculino heterossexual, não eram incomuns, e exemplificam o caráter marcadamente segregador no imaginário social que ainda circulava nesses espaços.

Em contrapartida, um outro fato bastante noticiado e que se relaciona com a ideia de se estabelecer relações horizontais, foi a celebração da forte participação das estudantes em momentos de confronto. Isso gerou, posteriormente o documentário "Lute como uma menina"[13], disponível no *YouTube*, e que sugere um certo nível de discussão sobre a questão da igualdade de gêneros na ocupação. Algumas fotos do enfrentamento de estudantes diante de policiais em momentos de conflitos em manifestações ficaram famosas e inclusive são mencionadas no documentário. Algumas dessas fotos podem ser vistas logo abaixo:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

[13] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>.

Figura 1:

Fonte: http://www.chicoalves.com.br/2015/12/01/terca-e-dia-d-para-a-ocupacao-de-escolas/

Figura 2

Fonte**: https://jornalggn.com.br/noticia/a-historia-por-tras-da-foto-de-marcela**

Figura 3

Fonte: https://ponte.org/fuzilamento-no-rio-e-violencia-contra-os-estudantes-em-sp- duas-faces-de-uma-policia-anacronica/

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Figura 4

Fonte: http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/10/documentario-sobre-luta-de-meninas-secundaristas-sera-exibido-amanha-em-sp-1507.html

Como se pode perceber pelas imagens, os estudantes, em São Paulo, foram duramente repreendidos pelas autoridades[14]. Além do uso da força policial, o governo de Geraldo Alkmin foi acusado de propagar boatos de que havia o envolvimento de partidos políticos aliciando os ocupantes[15], além do argumento de que as ocupações impediam o bom funcionamento das escolas. Ademais, foi noticiado de que, além de promover a violência nas ruas, o governo cortou a luz, água e o gás para tentar desmotivar os ocupantes e impedir a ocupação de mais escolas[16].

Apesar disso, muitas mídias brasileiras contaram a narrativa da ocupação sob uma perspectiva favorável aos alunos. Isso reforçava a versão das inúmeras postagens individuais nas redes sociais, além dos grupos de *Facebook* criados pelas ocupações para divulgá-las e fazer denúncias. Essas páginas funcionavam como verdadeiros diários das ocupações, um canal poderoso para apontar a negligência do estado e a violência vinda da polícia – muitas vezes acionadas pelas próprias direções das escolas –, que não titubeava agredir e assediar menores de idade.

Em dezembro de 2015, o governo começou a dar sinais de que suspenderia

[14] A presença marcante da violência policial nos movimentos sociais contemporâneos brasileiros é uma característica relevante investigada por estudiosos da linguagem em interação, e tem um papel importante no engajamento dos indivíduos em movimentos sociais, como se pode ver no trabalho de Araújo (2015), do grupo de pesquisa NAVIS – Narrativa e Interação Social da PUC-Rio em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311695_2015_completo.pdf >.

[15] Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/ha-uma-nitida-acao-politica-diz-alckmin-sobre-protestos-de-alunos.html>.

[16] Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/11/abusos-do-governo-alckmin-contra-alunos-em-escolas-ocupadas-serao-denunciados-a-oea-5118.html>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

temporariamente, até 2017, o projeto de reorganização. Isso foi recebido com desconfiança por muitas das escolas ocupadas. Enquanto alguns comemoravam a notícia como uma vitória da queda de braço há meses travada, outros acreditavam que esperar por um parecer oficial e concreto que desse diretrizes sólidas acerca do futuro das escolas era a opção mais sensata, pois a suspensão poderia ser uma manobra para desestabilizar o movimento. O desejo dos ocupantes não era pela suspensão temporária, mas pelo seu cancelamento.

No entanto, no decorrer do mês, começaram a haver tentativas agressivas de retirada dos ocupantes por grupos da sociedade contrários à ocupação. Ficava claro que a estratégia de luta deveria mudar. Assim, aos poucos, as escolas paulistanas foram sendo desocupadas. O saldo do movimento, segundo Pablo Ortellado no prefácio de "Escolas de Luta", foi que "Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado do patrimônio público." (Campos, Medeiros, Ribeiro, 2016. p. 17).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

2.5
O terceiro grande caso: Rio de Janeiro

As ocupações ocorridas no primeiro semestre de 2016 no Estado do Rio de Janeiro estão ligadas às acusações de corrupção da administração do então governador Luiz Fernando Pezão (PMDB). Ele atrasara o pagamento de servidores públicos e propunha medidas de austeridade justificadas pela reafirmada crise econômica do estado. Em março daquele ano, os professores da rede estadual do Rio de Janeiro decidiram entrar em greve.

A proximidade temporal com o movimento de São Paulo e Goiás, este último ocorrido na virada de 2015 para 2016 e que alcançou 28 escolas, nesse contexto, foi crucial para os acontecimentos posteriores. A visibilidade da experiência paulistana havia projetado a tática de ocupação como viável em momentos críticos como aquele. Isso resultou, no estado, em mais de 70 ocupações. No dia 21 de março, os estudantes do Colégio Estadual Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro, se organizaram para ocupar a sua escola e apoiar a greve dos professores da rede estadual.

Levantando a bandeira do sucateamento da educação, em um clima de animosidade que se agravava em função da véspera dos Jogos Olímpicos, os estudantes colocaram-se ao lado dos professores, contrários ao clima festivo. As pautas centravam-se em questões relacionadas às acusações de negligência do estado e a sua incompetência e corrupção administrativa, decorrentes da alegada crise fiscal. De certa forma, embora não existisse uma situação como a de São Paulo, as reivindicações no Rio tocavam alguns pontos elencados pelos paulistanos como a precariedade da estrutura física da escola que tornava desagradável o estudar, a falta de professores de algumas disciplinas e o suposto despotismo das direções das instituições. A descoberta de materiais escolares trancados em salas de aula que jamais chegaram às mãos dos alunos – situação que testemunhei na escola eleita para este estudo – também causava revolta e espalhava um sentimento de que a escola não os via como sujeitos e não existia para ajudá-los a crescer. Ademais, os estudantes protestavam contra o SAERJ[17] e pediam o direito de votar para eleger a direção.

Diferente das ocupações em São Paulo, em que Geraldo Alckmin investiu esforços em uma verdadeira guerra contra os estudantes, a experiência no Rio de Janeiro caracterizou-se por um embate travado entre ocupantes e parte da comunidade contrária ao movimento. Não que a oposição de direções autoritárias e o embate com a polícia mobilizada pelo governo não tivesse ocorrido, porém, o que foi uma característica do final da ocupação paulistana, permeou as ocupações cariocas do início ao fim. O contramovimento, autodenominado "Desocupa", não só se opôs às ocupações formalmente como se espelhou em suas alteridades, criando grupos de *Facebook* e se reunindo para pensar em "táticas de desocupação", fossem elas o uso de "espiões" infiltrados no grupo dos ocupantes, ou a remoção forçada das ocupações através do uso da violência. Seus argumentos, reiterados por todos os jovens que entrevistei para este trabalho, se resumem basicamente no fato de que eles, em sua visão, estavam sendo impedidos de frequentar a escola. Além disso, notícias de mídias tradicionais faziam circular um boato que acirrava os ânimos: caso as ocupações não cessassem, os alunos perderiam o ano[18]. Sobre essa

[17] Sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro que acabou em 2016, num acordo com a Secretaria de Educação e os ocupantes. Para as ocupações, o SAERJ era uma forma de transformá-los em estatísticas e maquiar os problemas enfrentados pela escola.

[18] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/escolas-ocupadas-secretaria-diz-que-alunos-podem-perder-ano-19226114>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

construção de significados na mentalidade das pessoas, Manuel Castells fala em seu livro “Redes de Indignação e Esperança”:

> (...) a construção de significado na mente das pessoas é uma fonte de poder mais decisiva e estável. A forma como as pessoas pensam determina o destino de instituições, normas e valores sobre os quais a sociedade é organizada. Poucos sistemas institucionais podem perdurar baseados unicamente na coerção. Torturar corpos é menos eficaz que moldar mentalidades. Se a maioria das pessoas pensa de forma contraditória em relação aos valores e normas institucionalizados em leis e regulamentados pelo Estado, o sistema vai mudar, embora não necessariamente para concretizar as esperanças dos agentes da mudança social. É por isso que a luta fundamental pelo poder é a batalha pela construção de significados na mente das pessoas. (Castells, 2012, pp.14-15)

Nesse sentido, contar com veículos de comunicação oficiais para divulgar uma notícia que alimentava o ódio entre estudantes ocupantes e não ocupantes, que corrobora com a criminalização de jovens de periferia e que desestabiliza a legitimidade do movimento, fomentou desentendimentos entre a população e os ocupantes, e foi definitivamente vantajoso para o estado, já que a própria comunidade se organizava para promover a repressão e o justiçamento.

Casos em que as escolas foram desocupadas por esses grupos contrários no dia seguinte à ocupação não foram incomuns. O governo decretou férias escolares antecipadas, em maio[19], construindo o argumento de que assim os estudantes não sairiam tão prejudicados com o que eles chamavam de “invasões escolares”. Tais atitudes ratificavam a mensagem de que as ocupações eram nocivas, o que gerava consequências violentas para os ocupantes, seja em embates físicos, ameaças, ou agressões *online*.

Na cidade de Niterói, vizinha do Rio de Janeiro e que com ele compartilha parte das margens da baía de Guanabara, também ocorreu um processo intenso de ocupações. Um mês depois do início das ocupações cariocas, em abril de 2016, iniciou-se, entre as escolas estaduais niteroienses, um processo de ocupação forte. Sua trajetória assemelha-se muito à carioca, já que a conjuntura política das escolas estaduais fluminenses era a mesma. A decisão por ocupar foi também um último recurso, uma vez que os alunos niteroienses já haviam promovido passeatas e manifestações antes, mas nada haviam conseguido. Como descreve Lanzillotti:

[19] Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/com-quase-70-escolas-ocupadas-rio-tera-ferias-em-maio-e-aula-nos-jogos.html>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

> Os estudantes das ocupas[20] não eram somente ligados a cada uma das escolas, mas também estudantes que circulavam de outros colégios da Rede Estadual em Niterói (como, por exemplo, do Liceu Nilo Peçanha e do Colégio Estadual Aurelino Leal). Já se organizavam em atos de rua em defesa da educação, muitos deles identificados enquanto Secundaristas em Luta, grupo articulado por esses estudantes para organizar, através de assembleias e reuniões, suas ações coletivas. Antes da primeira ocupação de Niterói há pelo menos 9 registros de passeatas e mobilizações desses jovens, conforme registra o Centro de Mídia Independente. (Lanzillotti, 2017, p.36)

Assim, no dia 7 de abril de 2016, a primeira escola niteroiense, localizada no centro da cidade, foi ocupada, somando a décima segunda do estado do Rio de Janeiro. Os estudantes se posicionaram em protesto contra a precarização do ensino e a falta de autonomia dos alunos, além de se colocarem favoráveis à greve dos professores. Depois dela, mais quatro escolas foram ocupadas que também enfrentaram investidas dos grupos de "Desocupa". Uma delas, caracterizada como "truculenta" pelo Centro de Mídia Independente[21] e organizada pelos funcionários da própria escola e a sua direção, atuou no Colégio Estadual Leopoldo Fróes que, por isso, ficou pouco tempo ocupado.

No que diz respeito à organização interna das ocupações na cidade de Niterói, Lanzinotti (2017), em seu trabalho etnográfico sobre as ocupações niteroienses, reporta:

> "(...) um jovem faz uma fala de caráter mais sintético acerca da ocupação: ele enumera ao menos cinco comissões: segurança, limpeza, comunicação, alimentação e atividades. Sobre a forma de gestão da organização, afirma ser autônoma e horizontal." (Lanzinotti, 2017, p.44).

Essa fala é representativa, uma vez que muitas das ocupações do estado do Rio de Janeiro não tiveram acesso direto à cartilha do coletivo "O Mal Educado". Mesmo assim, apropriaram-se desse modelo de estruturação, o qual relacionaram frequentemente à ideia de horizontalidade. É difícil precisar como exatamente o acesso a essa organização, textualmente estruturada na cartilha, aconteceu. É possível que uma conjunção de mídias e circunstâncias tenham contribuído para para que os estudantes entrassem em contato com a ideia de ocupação como, por exemplo, por meio da internet, do contato com movimentos secundaristas militantes, como os Secundaristas em Luta – RJ, além da troca de informações entre

[20] Maneira como os estudantes chamavam as ocupações.
[21] Ver em: <https://midiaindependente.org/?q=e28ac>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

ocupações mais geograficamente isoladas e ocupações instaladas em localidades mais centrais. Aqui, é interessante notar como a estrutura geral de uma ocupação, transcrita no texto da cartilha – e, neste ponto do trabalho, gostaria de ressaltar a importância desse texto ter sido escrito –, atravessou tempos e espaços, e impactou tanto na decisão dos jovens em ocupar quanto na forma como o fariam.

Ao longo dessa trajetória entre países na América Latina, é importante pensar não só nas diferenças contextuais e nas coincidências – muitas vezes impressionantes – dos episódios aqui levantados, mas no processo de transmissão de informações que ocorreu ao longo dos anos. A partir do Chile, o movimento foi se adaptando a conjunturas políticas distintas, transformando-se e enformando-se. Assim, é possível pensar que, ao realizar-se e mostrar-se necessário de cenário em cenário, o ocupar vai sendo gradativamente reproduzido – muitas vezes na intenção de se recorrer a um *agir* imprescindível e imediato – e menos submetido a processos de reflexão sobre como ou o porquê de se agir de determinada forma. Isso foi bastante perceptível nas entrevistas, em que se notava nos estudantes uma consciência sobre os problemas mais palpáveis e imediatos da escola, que os impediam de, por exemplo, prestar o ENEM[22] e competir igualmente por uma vaga na universidade sem entrar em aprofundamentos sobre injustiças sociais mais amplas, de ordem *macro*, diferente dos estudantes chilenos que questionavam estruturas sociais injustas calcadas em uma educação que os relegava eternamente a uma condição proletária. Dessa maneira, questões mais abstratas como o conceito de horizontalidade permeavam o imaginário coletivo como uma norma que pouco se conhecia e era pouco refletida ou contestada: no dia a dia era mais evocada, sobretudo em momentos de conflito.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

[22] Exame Nacional do Ensino Médio, prova utilizada para o ingresso ao ensino superior brasileiro.

3
Metodologia

A presente seção é dedicada à descrição da orientação metodológica deste trabalho. Explicitarei meu o posicionamento epistemológico em consonância com a natureza da pesquisa aqui apresentada. Em seguida, discutirei a dimensão etnográfica da pesquisa, bem como os seus caminhos, tendo em vista a importância de cada passo na elaboração do trabalho. Ampliando o entendimento sobre a qualidade do objeto aqui estudado, discorrerei sobre a escolha da entrevista como método de geração de dados e como a mesma se deu. Descreverei a pesquisadora e os participantes da pesquisa, o campo de estudo, a organização dos dados gerados e a caracterização das transcrições e, finalmente, as categorias eleitas para a análise.

3.1
Posicionamento epistemológico

"(...) o conhecimento é 'certo' ou 'errado' à luz do ponto de vista que escolhemos assumir."
(BRUNER, 1997, p.31)

As ocupações ocorridas em escolas estaduais durante o primeiro semestre de 2016 constituem desdobramentos das chamadas Jornadas de Junho de 2013[23] e de seu cenário político em crise que se estende até o presente. Dentro de uma perspectiva *macrossocial*, portanto, o objeto deste trabalho se insere nos fenômenos sociais contemporâneos que regem e ordenam esses novos movimentos sociais brasileiros no século XXI.

No entanto, a análise que será desenvolvida aqui consiste em um olhar *microssocial* para narrativas em interação, que emergem de entrevistas com participantes de um caso de ocupação na cidade de Niterói, focalizando a articulação entre gênero e horizontalidade. Dentro dessa perspectiva deseja-se observar como os estudantes secundaristas se constroem identitariamente ao se projetarem durante o encontro e como, nesse processo, aspectos de gênero de suas

[23] As Jornadas de Junho de 2013 compreendem uma série de protestos populares que ocorreram em vários estados do Brasil, entre os meses de abril e julho no mesmo ano, motivados pelo aumento de R$ 0,20 das tarifas de transporte público. Gradativamente essas manifestações foram ganhando apoio popular e aumentando as suas pautas e reinvindicações, tendo como resposta do governo a chamada "agenda positiva", que prometia uma série de mudanças e reformas políticas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

falas tensionam a horizontalidade proposta pelo movimento. As considerações acerca dos dados serão guiadas, portanto, por um viés analítico interacional, utilizando-se as ferramentas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Narrativa, procurando fazer conexões, ao longo da análise, com o âmbito *macrossocial*.

Tais relações corroboram com a visão goffmaniana que compreende os universos *micro* e *macro* como imbricados. Segundo o autor,

> É um fato em nossa condição humana que a maioria de nós passa o tempo diário na presença imediata de outros; em outras palavras, o que quer que sejam nossas ações, elas são socialmente situadas, no sentido estrito do termo. Tanto é que atividades procuradas na privacidade podem ser caracterizadas por essa condição especial. Espera-se que a situacionalidade provoque alguma consequência, que pode ser, às vezes, bastante reduzida. Essas consequências têm sido tradicionalmente tratadas como "efeitos" que são indicações, expressões ou sintomas de estruturas como relacionamentos, grupos informais, graus de idade, gênero, minorias étnicas, classes sociais ou coisa semelhante, sem grandes preocupações em tratar esses efeitos como dados por si só. O truque, é claro, é diferenciar conceitualmente esses efeitos, sejam eles grandes ou pequenos, de modo que o que eles compartilham possa ser extraído e analisado, e as formas de vida social das quais eles derivam possam ser organizadas e catalogadas sociologicamente, permitindo ao que é intrínseco à vida interacional ser exposto. [tradução minha] (Goffman, 1982, p.2)

Assim, o autor compreende que se pode identificar o *macro* através de análises *micro*, e que, mais importante que distingui-las uma da outra é analisar as situações sociais considerando essa correlação. Nesse sentido, é fundamental ter em mente que os entendimentos sobre gênero, relevantes para a presente proposta, ocupam aqui uma posição central. As possibilidades de realização do feminino e do masculino na vida social dependem não só dos discursos *macrossociais* hegemônicos que procuram definir e cristalizar essas identidades, como também apoiam-se na capacidade dos indivíduos de resistir, no cotidiano de suas relações, a discursos generificados dominantes e de criar novos discursos colocando-os em circulação.

Dentro desse raciocínio, a abordagem à qual me alinho neste trabalho é a dos estudos qualitativos interpretativistas de pesquisa social. Nessa perspectiva, entende-se que, ao se observar dados gerados empiricamente no mundo é possível produzir inteligibilidades com aquilo que está ao alcance – em análises *micro* – a partir de um ponto de vista. Dessa forma, os dados com que trabalharei na análise são gravações de interações em um dado momento, com determinadas pessoas, e as

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

palavras produzidas situadamente pelos participantes são os únicos subsídios aos quais eu, como pesquisadora, tenho acesso. Essa característica metodológica distancia este trabalho de pesquisas que pretendem investigar a subjetividade psicológica humana, de caráter essencialista, trabalhando com interpretações que ultrapassem a materialidade do discurso produzido situadamente.

Como afirmam Denzin e Lincoln (2006): "(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo." (Denzin & Lincoln, 2006, p.17). O conhecimento, dessa forma, se dá através de interpretações, cujos significados são socialmente construídos e reconstruídos pelos atores sociais a cada vez que entram em contato e são analisados pelo pesquisador do lugar ocupado por ele no mundo. Isso valoriza a natureza interpretativa do discurso que é gerado, além de iluminar o papel do pesquisador qualitativo. Próximo ao seu objeto de pesquisa, ele desenvolve um trabalho que ultrapassa a mera observação e o registro de uma história, mas faz parte dela.

Nessas interpretações, serão refletidas, portanto, a voz e o engajamento direto e pessoal do pesquisador a partir da sua realidade histórica (Denzin e Lincoln, 2006). Na realidade, dentro dessa perspectiva, acredita-se que qualquer pesquisa sempre será orientada pelas crenças, ideologias e sentimentos a respeito do mundo e das relações sociais. Logo, o pesquisador é uma espécie de "pesquisador-autor" que não se apaga, mas, juntamente com os participantes da pesquisa coconstruirá ativamente a tessitura da vida social, reconstituindo-a ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, coloco-me como uma pesquisadora generificada neste trabalho de investigação, que se envolve não só com a luta dos estudantes por condições mais dignas de estudo, como também me identifico enquanto mulher nas questões que envolvem as desigualdades entre os gêneros e suas consequências na vida social.

O caráter "(...) interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar (...)" (Denzin e Lincoln, 2006, p.21) da pesquisa qualitativa viabiliza não privilegiar dadas práticas de metodologia em detrimento de outras, nem tampouco possui um conjunto de práticas característico. Isso possibilita ao pesquisador lançar mão de estratégias que melhor se adequem às suas necessidades, construindo uma *bricolagem* (Denzin e Lincoln, 2006) metodológica que satisfaça às suas demandas investigativas. Nessa mesma seara, Moita Lopes (2004) afirma que a complexidade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

do mundo social só pode ser focalizada a partir de uma abordagem teórico metodológica híbrida. Partindo desse pressuposto, a discussão proposta por este trabalho não envolve somente a
área do Discurso, mas estudos que abarquem entendimentos sobre horizontalidade, gênero, juventude e movimentos sociais contemporâneos. Sendo assim, é bastante razoável que se estabeleça uma conversa entre campos distintos do conhecimento além da Linguagem, a saber, estudos feministas, sobre gêneros e poder, a Sociologia, a Antropologia e a Educação. Não cabe aqui tecer um aprofundamento acerca dessas áreas, visto que não se tratam da área de atuação da pesquisadora; todavia, apoiada pela abordagem qualitativa, valho-me de seus conhecimentos para tratar de pontos que julgo relevantes acerca do recorte aqui proposto, bem como estabelecer uma rica reflexão multidisciplinar.

Considerando o exposto acima e o trabalho que será desenvolvido, é necessário, por fim, fazer algumas considerações a respeito do rigorismo associado aos critérios utilizados na pesquisa que envolve a interlocução com atores sociais através de entrevistas, como é o presente caso. Tendo em vista que a pesquisa quantitativa, preocupada em mensurar variáveis e criar generalizações que abarquem uma grande quantidade amostral, é costumeiramente o parâmetro de referência científica, é importante que se entenda que os questionamentos de ambas as abordagens são distintos, porém igualmente relevantes. Como afirma a pesquisadora da Fiocruz, Minayo (2017), elas são complementares, pois quantidade e qualidade se sintetizam no objeto. Enquanto a quantidade mede a magnitude, a qualidade compreende a dimensão sociocultural. Assim, esse aspecto não isenta a pesquisa qualitativa de assumir parâmetros e normas que orientem claramente os passos do pesquisador. Assim, tais critérios que encaminharam os passos da presente pesquisa serão delineados nas subseções seguintes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.2
A dimensão pós-moderna: uma etnografia do discurso

A etnografia, método advindo da antropologia, consistia em uma longa tradição de pesquisa que acreditava, em seu início, espelhar culturas na elaboração minuciosa de suas descrições, a partir da estadia do pesquisador no campo para a observação e o desenvolvimento de reflexões baseadas em um enfoque

pretensamente neutro (Winkin, ([1984], 1998). Tal visão, antiga dentro dos estudos sobre a sociedade, sustenta uma percepção rígida sobre o campo, que o compreende dentro de delimitações espaciais e geográficas concretas e identificáveis. Considerando esse paradigma, seria possível compreender que este trabalho não foi gerado por meio de uma ida ao campo, uma vez que as entrevistas se passaram após o movimento de ocupação ter acabado e, portanto, não se trataria de um trabalho etnográfico. No entanto, gostaria de usar este espaço para tecer algumas considerações sobre o campo que me parecem metodologicamente válidas. A experiência de pesquisa não só provocou em mim reflexões sobre o sobre qual era o meu campo de pesquisa, como também questionou uma acepção estritamente material sobre ele.

Primeiramente, é importante considerar que passei um mês frequentando a ocupação para ministrar as aulas públicas de inglês para as quais me voluntariei. Além disso, apoiei a ocupação explicitamente no que tange a ideologias e a entendimentos de mundo que defendem a justiça social e a educação de qualidade para todos. Nesse sentido, considero aqui que é inegável que esta vivência influenciou diretamente o meu comportamento durante as entrevistas, além de impactarem minhas interpretações sobre as falas analisadas juntamente com aquilo que testemunhei. Assim, o meu papel enquanto entrevistadora não pode ser apagado das interações que compõem o *corpus* deste trabalho, não só por eu também ser um sujeito que participa das conversas analisadas, como também porque compartilho algumas vivências no movimento que não podem ser ignoradas. Em contrapartida, é importante, entretanto, ressaltar que, da mesma forma que as experiências da ocupação nos aproximam, outros aspectos que constituem nossas subjetividades e identidades nos distanciam. Assim, a minha posição de mulher, branca, de classe média e estudante de pós-graduação em uma universidade católica e privada, por exemplo, me diferencia desses sujeitos adolescentes, estudantes de escola pública, negros em sua maioria e moradores de comunidades pobres. Dessa forma, o campo é a intersecção entre nós e ressurge a cada lembrança que emana nos diálogos construídos conjuntamente ao longo da entrevista. Maria Claudia Coelho (2016), ao abordar o objeto de pesquisa da etnografia “Vozes do meio fio” (1995), um estudo sobre o universo dos “meninos de rua”, afirma que o trabalho empreendido pelos autores Hélio Silva e Claudia Milito enfrenta a dificuldade de etnografar o que ela chama um “ânimo difuso”, nebuloso, uma vez que a comunidade sobre a qual os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

autores estavam se debruçando caracterizava-se essencialmente pela errância. Como estudar um grupo que não pode ser facilmente apontado, identificado, como o de meninos de rua? A sua solução fora optar pelo episódico, pelo fragmentado, "(...) que descreve um ambiente, uma percepção coletiva e difusa sobre esses integrantes excluídos da cena urbana (...)" (Coelho, 2016, p.19), reconstituído por falas de várias pessoas que frequentam os múltiplos lugares onde se encontram os meninos. É um trabalho que, por suas limitações, traz as falas *sobre* os meninos. No caso deste trabalho, em que no presente eu me reúno com os ex-ocupantes para falar *sobre* a ocupação, uma vez que este é um estudo *sobre as falas da ocupação* e não sobre as ocupações propriamente ditas no calor do seu desenrolar.

Ademais, apesar de eu ter visto e vivenciado experiências *in locus*, assumo também uma perspectiva que rejeita a ideia de uma autoridade etnográfica que carrega uma palavra de autoridade porque foi testemunha. Maria Claudia Coelho (2016), ressalta as características literárias do gênero etnográfico e propõe um rompimento com "(...) uma relação de referência que o meio antropológico supunha até então haver entre o texto etnográfico e a realidade cultural 'descrita'"(Coelho, 2017, p.8). À semelhança de Yves Winkin ([1984] 1998), que vê na escrita etnográfica o gênero ideal para escrever sobre experiências subjetivas, a autora sugere o abandono da *naïveté* que crê poder alcançar materialmente a realidade cultural.

Logo, deve-se concentrar esforços não numa suposta transparência do texto a fim de se alcançar a realidade do "outro", mas na própria construção textual em sua "fantasia de objetividade" (Coelho, 2017, p.9). É ela que viabiliza o exame da construção de realidades sociais sem enxergar a identidade/subjetividade do pesquisador como "intrusos indesejáveis da pesquisa". Não há, portanto, um *status* de verdade no meu *estar lá* durante a ocupação, nem no *estar lá* dos ocupantes, mas uma parcialidade bem-vinda que torna a própria ocupação aqui estudada única e particular.

Dentro deste raciocínio, este trabalho se alinha a uma visão pós-moderna, crítica e reflexiva do texto etnográfico, já que se propõe a se aproximar da cultura do outro – do conjunto de práticas e saberes necessários para se fazer parte da ocupação – sem reificar os seus aspectos. Essa atitude favorece uma postura do pesquisador crítica e consciente sobre o trabalho de investigação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.3
Caminhos da pesquisa

Os primeiros passos para a elaboração desta pesquisa se deram no início do mestrado na PUC-Rio, em 2016, que coincidiu com a minha participação na ocupação aqui estudada. Apesar de as questões sobre as relações entre os gêneros e sobre como todos esses debates eram absorvidos e colocados ou não em prática pela sociedade já chamavam muito a minha atenção e me despertavam interesse, eu não via, de início, uma relação direta entre os dois temas. Assim, meu interesse inicial era o de compreender a entrada dos jovens para o movimento.

Durante a minha breve participação, observei as dificuldades enfrentadas por eles, principalmente no gerenciamento de suas relações com a comunidade externa. Enquanto parte dos amigos e familiares dos alunos posicionavam-se favoráveis, as reações daqueles que não concordavam eram frequentemente de revolta e agressão, verbal ou física. Muitos daqueles jovens perderam amizades, brigaram com familiares, romperam relações devido a uma única escolha: ocupar e resistir. Um dos eventos, organizado pelos alunos, que chamou a minha atenção a respeito dessa questão, foi a ida de uma psicóloga, antes de uma de minhas aulas, para uma roda de conversa. Os ânimos estavam tão exaltados que, quando entrei nas dependências da escola, os estudantes estavam envolvidos em construir suas narrativas de desabafo e serem ouvidos. Naquele dia não consegui dar a aula pública, e os estudantes me pediram desculpas. Evidentemente que não me ofendi, mas voltei para casa com muitos questionamentos. O que fazia um sujeito entrar para um movimento social? Quais seriam as razões que levavam pessoas tão jovens a suportarem pressões tão violentas?

Tendo isso em mente, a principal delimitação que estabeleci para selecionar os participantes da pesquisa foi entrevistar estudantes que tivessem participado da ocupação da escola não como frequentadores esporádicos, como existiram, mas como ocupantes diários. Não era necessário que nenhum deles tivesse participado de qualquer outro movimento social anteriormente. Iniciei neste momento as minhas gravações e explorei esta temática nas oportunidades que tive, seja durante as disciplinas do mestrado, seja em eventos acadêmicos. Todavia, com o passar dos meses e o com o fim do movimento, fui me afastando aos poucos do terreno

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

concreto de meu objeto de pesquisa.

A fim de me aprofundar em temáticas sociais, procurei eventos que me auxiliassem a aprimorar o olhar crítico para contextos de movimentos sociais, e fui a um seminário sobre ocupações de escola no Departamento de Sociologia da UFF[24]. Lá, vivenciei uma experiência que me despertou novos incômodos. Houve uma roda de conversa com estudiosos da Educação e Sociologia, além de membros da ocupação do centro da cidade. Nessa parte do evento, o que mais me chamou a atenção foi a fala de uma jovem ocupante. Diferente do que eu já tinha ouvido antes sobre o tema, que tendia a glorificar sobre o movimento como a grande revolução estudantil brasileira no século XXI, ela iniciou com palavras duras a respeito da postura dos professores de sua escola. Segundo ela, eles se recusaram, depois que a escola deixou de ser ocupada, a abrir mão de suas posições de poder, e insistiram em manter uma hierarquia que, segundo ela, a ocupação havia questionado. Ademais, mesmo a escola, atualmente, sendo gerida através de uma direção compartilhada entre estudantes e professores ela criticava a permanência desse comportamento por parte de seus mestres.

Aquelas palavras despertaram em mim um grande estranhamento. Novos questionamentos alimentaram a ideia de que poderiam haver assimetrias de poder que estariam passando despercebidas. Esse evento abalou minhas compreensões homogêneas a respeito do movimento, ainda demasiadamente ancorada em uma narrativa oficial que tratava os ocupantes como corpos amorfos e igualmente injustiçados, e desconsiderava o que poderia estar acontecendo nos interstícios entre eles.

A essa altura, eu já tinha algumas entrevistas gravadas e, seguindo as orientações das professoras do PPGEL[25] da PUC sobre sempre estar atenta aos dados, eu tinha o costume de ouvi-los quando voltava da universidade, para Niterói. Nesse movimento, fui aos poucos percebendo como as questões de gênero permeiam as falas do campo e como, nesse contexto de revisão de concepções de mundo que hoje levanta uma discussão de alcance mais popular sobre o que é ser homem ou mulher, comecei a notar como os participantes se esforçavam mais ou

[24] Universidade Federal Fluminense. Página do evento: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/semin%C3%A1rio-ocupa-tudo-saberes-e-mobiliza%C3%A7%C3%B5es-secundaristas>.
[25] Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

menos para reorganizar seus entendimentos sociais e agir discursivamente.

A partir daí redefini meus objetivos analíticos e passei a dar uma atenção mais cuidadosa aos aspectos da entrevista que pudessem prover inteligibilidades sobre questões relacionadas a gênero e horizontalidade propostas pelo movimento. A opção por esse recorte me pareceu mais interessante que a inicial, pois vejo em sua relevância uma possibilidade de se aprofundar e avançar nos debates sobre gênero, aprimorando a nossa capacidade de reconhecer atitudes assimétricas e trabalhar para combatê-las.

Após essa mudança do foco analítico na investigação, conduzi três últimas entrevistas com três jovens, separadamente. Não modifiquei a delimitação de entrevistar estudantes que tivessem participado da ocupação, mas neste segundo momento procurei direcionar a conversa a assuntos relacionados a gênero. Em quase todas as entrevistas, quando discutíamos alguma situação de conflito provocada pelos rapazes ocupantes, foi curioso notar resistência de algumas das entrevistadas em criticá-los de forma incisiva e pontual. Ainda que estejamos em pleno século XXI, nota-se o quanto a imagem da mulher que critica arbitrariedades masculinas abertamente ainda é malvista, quando não é tomada como uma grosseria antinatural e, por isso, deve ser evitada. Ao falar sobre a construção de uma teoria feminista baseada em uma visão de "libertação das mulheres", levantando a bandeira da "igualdade de gênero" –, bell hooks (2000)[26] toca neste ponto. Até hoje, a visão contemporânea rejeita a imagem da mulher combativa, que ataca abertamente estruturas sociais opressivas; a essa mulher, mais frequentemente à mulher negra, relega-se o lugar da feminista misândrica e raivosa.

A autora discute que o quanto um feminismo como estilo de vida ainda é mais palatável a muitos, pois evita enfrentamentos, uma vez que facilmente se adapta a lógicas de opressão como o classismo, o racismo e a homofobia, e ainda alimenta um certo nível de sexismo, uma vez que excluiria uma série de mulheres não-brancas. Deborah Cameron (2018), em seu recém-lançado livro "*Feminism*", inicia a sua obra pontuando a relutância de muitas mulheres em se autodenominarem feministas ainda hoje, devido à consciência do esteriótipo negativo associado ao feminismo pelo senso comum. Para ela, o termo "feminista"

[26] A tradução desta obra aqui utilizada se encontra em: <https://medium.com/qg-feminista/cap%C3%ADtulo-1-de-feminismo-%C3%A9-para-todos-por-bell-hooks-1bb5b922e950>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

foi exaustivamente utilizado para desacreditar mulheres questionadoras como não-amigáveis, sérias, pouco femininas e odiadoras de homens. Nessa discussão, a questão central repousa em uma problemática que me parece importante e que consolidou minhas motivações para levar esta pesquisa adiante: como combater comportamentos machistas, como alguns apontados nos dados dessa pesquisa, se o ato de questioná-lo ainda é um tabu? Penso que para se enfrentar um problema, é crucial saber reconhecê-lo primeiramente.

A consciência e a tranquilidade para se posicionar diante de injustiças me parecem, portanto, fundamentais nesse sentido. Para abordar a temática de gênero, que circunscreve relações horizontais, entrevistei alunos e alunas. O processo de geração das entrevistas, a sua gravação e a transcrição serão esclarecidos nas próximas subseções.

3.4
A entrevista de pesquisa

> *Pronto, beleza, tá gravando. Você vai ver que você vai até esquecer. Não é câmera né, que você fica nervoso?*
> *Então... você quem teve a ideia da ocupação?*
> *(Débora, nos primeiros minutos da entrevista individual com José)*

A epígrafe acima foi retirada da segunda entrevista que realizei para esta pesquisa. O rapaz com quem falei, que chamei pelo nome fictício de José, havia me perguntado, minutos antes de começarmos, se eu ia gravar. José é conhecido por ser particularmente tímido, um sujeito que fala pouco, característica que eu já sabia que talvez fosse um obstáculo para o desenrolar de nossa conversa. Por isso, quando ele me interpelou sobre o gravador, expliquei a ele que sim, mas que se aquilo fosse muito desconfortável, ele tinha a liberdade para recusar ser entrevistado, e que da minha parte não haveria problemas. É evidente que era do meu interesse que ele ficasse, e por isso me limitei a argumentar que, no início, a presença do gravador parece de fato estranha, mas que ao longo da conversa nos esqueceríamos dele. José decidiu ficar e só partiu 45 minutos depois.

Este preâmbulo muito fala sobre a entrevista de pesquisa. Pode-se entendê-la de maneiras diferentes dependendo do posicionamento epistemológico; enquanto método de geração de dados, ela foi muito criticada por se acreditar que não constituiria em um dado de fala naturalístico para algumas áreas do conhecimento,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

sendo, portanto, considerada artificial e não autêntica. Entretanto, quando se trata de entrevistas como as desta dissertação, é difícil sustentá-la como um evento neutro dotado de objetividade, em que o entrevistado transmite as suas falas para o entrevistador de forma automática. As perguntas podem ser elaboradas anteriormente, em uma espécie de roteiro, mas, ao longo da conversa, podem ser descartadas ou trocadas de acordo com o desenrolar do diálogo.

Além disso, o assunto é sobre uma experiência compartilhada por todos, o que nos aproxima. Ao longo de nossa interação, houve momentos em que narrativas introduzidas por "lembra do fulano? O fulano você conhece, é o namorado da fulana...?" ou "o que você achou daquele dia ...?", nos aproximou e diminuiu a nossa distância na hierarquia entrevistador-entrevistado. Assim, a presença intimidadora de um gravador que supostamente "coletará a verdade" do entrevistado acaba, no fim, se apequenando e dando lugar à interação. É dessa forma, portanto, que compreendo a entrevista qualitativa de pesquisa: ela é um evento interacional de fala e, logo, um dado naturalístico legítimo.

Ademais, na vida contemporânea, somos solicitados a todo o momento a falar sobre nossas experiências. Práticas sociais como entrevistas de emprego, formulários de estabelecimentos, pesquisas *online*, censos e, inclusive, pesquisas acadêmicas, reiteram o papel importante que a entrevista tem na vida social. Alguns pesquisadores argumentam que vivemos hoje numa "sociedade de entrevistas" (Bastos e Soares, 2013; Riessman, 2008; Briggs, 2007) , o que torna ainda mais forçada a visão rígida e tradicional de entrevista como um evento pontual dotado de formalidades. O pesquisador Charles Briggs (2007) alega que há na sociedade uma quantidade grande de práticas interrogatórias que produzem conhecimento e formatam relações sociais. Seu trabalho teoriza a entrevista no âmbito da Antropologia, buscando compreender as múltiplas formas de produzir subjetividades, textos, conhecimento, autoridade e relacionando-as com outras práticas sociais contemporâneas.

O estudioso Elliot Mishler (1986), pesquisador da área de psicologia social, critica a perspectiva tradicional de entrevista, argumentando que na entrevista de pesquisa qualitativa há a participação ativa de todos os envolvidos. Em seu texto clássico sobre a entrevista como um evento de discurso, Mishler toma de empréstimo o conceito de atividades discursivas de Hymes ([1967, p.19] Mishler, 1986) a fim de defender essa abordagem alternativa à visão antilinguística de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

estímulo-resposta relegada à entrevista pela tradição. Tal visão ignora uma série de características contextuais relevantes que tornam as perguntas de entrevista complexas e ambíguas. Assim, ele aponta para a importância de se examinar a entrevista enquanto discurso para além do seu registro escrito, sem eliminar os sujeitos envolvidos. Ademais, é importante também destacar que, longe de o entrevistador exercer o poder de "dar voz" aos entrevistados, é importante também ter em mente que a interação em questão pressupõe que aquele é um momento que abre oportunidades para a escuta, uma vez que "voz" o entrevistado nunca deixou de ter.

Anna De Finna e Sabrina Perrino (2011) também desconstroem o paradigma da entrevista tradicional. Para as autoras, existe um contexto interacional que circunda a entrevista e que enforma o que emerge dali, que tem sido negligenciado nos estudos discursivos. Segundo as elas, "(...) as narrativas sempre envolvem produção e coordenação discursiva de domínios distintos: o domínio do evento comunicativo (neste caso, a entrevista), o domínio do mundo da contação de história, e o domínio do mundo da história" (De Finna e Perrino, 2011, p.2), três facetas que entrelaçam o universo da narrativa e da entrevista. Ao se olhar para esses domínios, notam-se duas configurações espaço- temporais que compõem a entrevista: a situação presente e a passada, conversada pelos envolvidos. Ao se olhar para essas duas lâminas de realidade, é possível identificar as estratégias dos participantes nas negociações de sentidos, os efeitos construídos situacionalmente e o como as suas falas reconstroem um mundo pregresso que obedece a uma dada coerência e a uma agenda própria.

Anna De Finna (2009) salienta que a fala que emerge da entrevista está longe de ser homogênea como a pergunta que é escrita no papel. Trata-se de um discurso coconstruído na interação, sendo, portanto, um evento de fala situado. Dessa maneira, perguntas e respostas são formuladas e moldadas conjuntamente, bem como os sentidos que delas emergem. Assim, para se compreender uma narrativa que é construída em um diálogo construído em entrevista, é fundamental que se olhe para a "narrativa na entrevista", e não somente para a "narrativa da entrevista", enxergando o contexto de enunciação como relevante para a análise.

Tendo em vista tais ponderações, as entrevistas empreendidas nesta dissertação visam a reconhecer e aproveitar o potencial dialógico da entrevista de pesquisa, interpelando os entrevistados e entrevistadas com algumas perguntas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

semiestruturadas e outras que surgiram ao longo das conversas. Não houve perguntas predeterminadas que deveriam ser compulsoriamente respondidas, mas um pequeno roteiro de pontos a serem discutidos, levando em consideração que variações e reformulações poderiam acontecer. Não foi o meu papel obter respostas prontas e únicas dos participantes, mas atentar para nosso intercâmbio ativo de ideias e reflexões.

3.4
Gênero e horizontalidade no campo de pesquisa

> *"é como se a gente tivesse criado uma espécie de movimento anarquista na escola, onde todo mundo tem voz"*
>
> *(João, ocupante)*

O cenário da ocupação deste estudo em muito se assemelha, em linhas gerais, com a descrição das ocupações precedentes a ela: uma escola pública, negligenciada pelo poder do estado, com sua estrutura física e processo de aprendizagem comprometidos por tal negligência. No livro "Escolas de Luta" (2016), Campos, Medeiros e Ribeiro ressaltam que "Cada ocupação representa um microuniverso particular, com circunstâncias e personalidades singulares que conferem a ela sua dinâmica própria e identidade (...)" (2015, p.127). Para além dessa visão, que aponta para uma identidade coletiva do movimento, há algumas particularidades que julgo importantes de serem mencionadas que caracterizam os estudantes que nela transitam e suas relações.

Em primeiro lugar, é fundamental dizer que a primeira escola a ser ocupada na cidade de Niterói estava localizada no centro, próxima a um grande fluxo de informações. Foi considerada a ocupação de maior nível de radicalidade, cuja desconfiança de instituições, veículos midiáticos e autoridades era tão grande que a entrada de *outsiders* era restrita, salvo em momentos de aulas públicas e atividades abertas. Antes de me envolver com a ocupação onde trabalhei, fiz doações à ocupação do centro, mas só conseguia contato do portão para fora da escola, já que eu não era professora de escola pública, nem tampouco conhecia docentes ou discentes de lá.

A instituição eleita aqui como objeto de pesquisa, em contrapartida, possui uma configuração ligeiramente diferente. Situada a aproximadamente 9 km do centro da cidade de Niterói, ela não goza da mesma centralidade da escola acima

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

referida. Seu bairro sofrera uma urbanização relativamente recente e é majoritariamente residencial, parte de classe média alta, parte de comunidades pobres. Dessa forma, não há lá uma circulação intensa de serviços e informações assim como há no centro. Logo, é possível considerá-la uma escola relativamente isolada. Visitas de apoio da comunidade do entorno, de grupos políticos ou universitários aconteciam, mas eram menos frequentes em comparação ao centro da cidade. Nesse sentido, julguei a sua compleição interiorana um aspecto idiossincrático e me despertou a curiosidade olhar para uma ocupação cujas circunstâncias de estabelecimento não fossem tão favoráveis e que, mesmo assim, ela não só vingou por quatro meses como foi, juntamente com a escola no centro, a única a conseguir destituir a direção e instaurar o voto para o cargo de diretor[27]. Relacionando-se as características do espaço da escola com os sujeitos que nela circulam, fica claro entender o porquê de, em uma das minhas conversas com a atual diretora, ela afirmar categoricamente que não acreditava que os alunos, com um perfil tão distante dos estudantes militantes e politizados do centro, se organizariam em um movimento social.

Ela ressaltou, quando conversamos, que a existência de modelos prévios de ocupação foi fundamental para que eles pudessem se organizar de maneira adequada, de acordo com um "molde". Assim, como já foi falado na sessão 2, não é coincidência que todas as comissões existentes na cartilha partilhada pelo coletivo "O Mal Educado" existiram nessa ocupação, mesmo que os seus alunos participantes jamais tivessem lido uma única linha sequer do texto. Eles possivelmente tiveram acesso a esse formato através de outros acessos, sobretudo na internet e na troca de informações com coletivos secundaristas e grupos anarquistas. Os estudantes mobilizaram esforços, tanto com os cuidados com a escola assim que a ocuparam, quanto na divisão de tarefas, supostamente igualitária, da mesma forma que ocupações pregressas. As decisões, segundo eles, eram submetidas a sessões em assembleias, no esforço coletivo de se valorizar a democracia direta. A rotatividade foi instituída aos poucos, à medida em que eles iam entendendo as demandas das circunstâncias. Durante o processo, e nas próprias

[27] A escola do centro conseguiu instituir uma direção compartilhada entre estudantes e professores. A escola aqui estudada destituiu a antiga diretora, que estava no cargo há 14 anos, e conquistou o direito de eleger seus diretores. A cada três anos os candidatos apresentam uma proposta com um projeto para a escola e o processo eleitoral é fiscalizado por uma comissão eleitoral composta por membros da comunidade escolar.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

entrevistas, é possível notar o empenho dos estudantes em estabelecer um espaço democrático de "autogestão horizontal".

Entretanto, a questão da horizontalidade é, por vezes, tomada como dada nesse tipo de contexto. É importante considerar, por exemplo, que não são somente as divisões de tarefas de manutenção do espaço que asseguram relações horizontais, como está sugerido na cartilha da ocupação e como ouvi em conversas com os estudantes, ao lançarem afirmações como "aqui todo mundo é igual, todo mundo faz tudo". A sustentação da situação de "ocupação de escola" é, na realidade, composta por todas as atitudes tomadas por seus membros, portanto, para além da divisão de tarefas e do discurso político. Nesse sentido, mesmo que haja um esforço coletivo para se distribuir funções de forma equânime, como foi o caso da ocupação estudada por este trabalho[28], as ações que circunscrevem tais tarefas têm grande relevância no estabelecimento de relações entre os participantes. Dessa forma, mesmo que uma estudante seja sorteada para a comissão de segurança, por exemplo, se a capacidade de ela executar esta tarefa for questionada por algum de seus companheiros, já é possível considerar uma desestabilização na qualidade das relações subjetivas ali presentes.

Assim, as consequências advindas de se partir de pressupostos que não esclareçam sobre o que se fala quando se discute a horizontalidade podem ser a de análises passíveis de serem contestadas. Nesse sentido, questiono quando Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) afirmam, a respeito do caso paulistano, que

> (...) ficou claro que os secundaristas conceberam as ocupações como espaços democráticos e horizontais, não apenas pelas orientações do manual 'Como ocupar um colégio?', mas também por um simples desejo de que ali fosse um espaço diferente do que costumavam viver na escola. (2015, p.128)

A realização desse simples desejo pode corresponder a um tipo de relação em detrimento de outra, por exemplo. Podem-se estabelecer relações menos distantes, mais horizontais, entre professores e alunos – como foi ressaltado pelos estudantes em muitas de minhas conversas –, ou entre estudantes de turmas diferentes que passaram anos na mesma escola, mas jamais se falaram, ou até rivalizavam. Por outro lado, podem-se manter, concomitantemente, distâncias e lugares sociais mais tradicionais do que nunca, como os de gênero, reforçando-se

[28] A entrevistada Andrea afirmou que, no processo de estabelecimento do movimento e de suas regras, os estudantes passaram, em dado momento, a sortear as tarefas diárias.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

uma distância e hierarquia. O capítulo do livro "Escola de Lutas" (2016) que discute a horizontalidade, se desenrola à favor do argumento da divisão de tarefas na coletividade como um sinônimo de horizontalidade, esforçando-se para traduzir que, se as atividades são conduzidas em conjunto e distribuídas de acordo com o que cada um "pode", ou com seus "interesses pessoais", o que já são pressupostos questionáveis, então o movimento obteve êxito no que se refere a estabelecer relações horizontais entre seus membros – o que seria o entendimento militante de horizontalidade. Neste trabalho, como já fora anteriormente mencionado, vejo a construção desse raciocínio como problemática, uma vez que ele inviabiliza possibilidades de reflexão que entendem a horizontalidade de uma perspectiva mais precisa, que ultrapassa a divisão de tarefas. Aqui, entendo que a horizontalidade é afetada a cada momento em que aparecem desequilíbrios nas interações, incluindo as assimetrias de gênero, como as que aparecem nos dados.

Ainda analisando os relatos de "Escolas de Luta" (2016), quando falam sobre o protagonismo feminino das paulistanas, os autores mencionam, por exemplo, a recusa das estudantes em se submeter à naturalização da divisão de tarefas ancorada em pressupostos de gênero, como já exemplifiquei. Nesse ponto, há de se reconhecer a resistência a valores generificados que entraram na ocupação e que foram questionados, pois o movimento oferece oportunidades para isso. Porém, como o já ressaltado, um cenário como esse corresponde a tensões entre as relações sociais que envolve, na realidade, a disputa entre valores dominantes e subordinados.

Logo em seguida, os autores ilustram o seu ponto com o seguinte depoimento de uma ocupante, que qualificam como "subversão das relações de gênero":

> Na minha escola, o protagonismo feminino foi bem grande [...] Por quê? Porque toda noite a gente tinha visita de policial, gente! Toda noite tinha policial lá batendo na porta. E rapazes pra conversar com policial, não dá certo. Porque um bicudo com outro, os dois vão se bicar. Isso é literário, isso é normal. Então as meninas saíam lá fora pra conversar, até para que as coisas não fugissem do controle. (Medeiros, Campos, Ribeiro, 2015, p.137)

Não é minha intenção aqui desabonar o trabalho coletivo e o protagonismo das estudantes de São Paulo. A questão que vejo como séria e que procuro chamar a atenção neste exemplo é para a aderência a discursos de senso comum, que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

naturalizam a ideia de que “homens são nervosos e mulheres são calmas”. É forçoso o seu uso retórico como se este fosse um exemplo de subversão de gênero propiciado pela ocupação. Afinal, se as meninas foram chamadas para acalmar os policiais, o que se passou foi um evento que corrobora com as expectativas sociais normativas tradicionais sobre um dado perfil de mulheres e não uma subversão dessa identidade. Isso pode ter resolvido um problema pontual dos ocupantes naquele momento, mas não constitui horizontalidade.

Na realidade, tomo, neste trabalho, o próprio conceito de horizontalidade como um objetivo utópico de se alcançar em si mesmo, uma vez que entendo que as relações sociais, discursivamente constituídas, engendram assimetrias de poder estabelecidas situacionalmente e coconstruídas entre os participantes no encontro. Além disso, me parece complicado considerar que, dentro das diferenças que certamente existem entre os vários indivíduos, seja possível construir relações que as apaguem por completo. Este é um segundo problema e, nesse sentido, alinho-me com o que diz Orton[29] (2017)

> Quando aceitamos que o poder não é distribuído igualmente nos movimentos sociais, assim como na sociedade, podemos começar a reconstruir esses espaços em outras bases. Para tal, precisamos perceber que o processo de produção é tão importante quanto as coisas que produzimos. Ao invés de fingir que independência das construções sociais da nossa sociedade é possível, ou aceitar visões utópicas como a horizontalidade como dadas, é necessário focar na construção de um espaço mais igualitário. Apenas ao entender isso como um processo constante, carente de monitoramento, talvez possamos nos engajar em práticas transformacionais. (Orton, 2017, p. 21)

Assim, mais importante que determinar se a horizontalidade “existe ou não” é observar como essa proposta povoa o imaginário dos ocupantes e se articula com o seu conhecimento de mundo, criando, nos encontros cotidianos, efeitos na vida social. Esse tipo de investigação certamente contribui com reflexões não só sobre como identificar e diferenciar discursos dominantes e subordinados, mas também para se pensar em como evitar a reprodução de práticas assimétricas que podem engendrar opressões.

[29] Naomi Orton participa do grupo de pesquisa NAVIS – Narrativa e Interação Social (PPGEL, Letras, PUC-Rio). Esse grupo desenvolve trabalhos de pesquisa em discurso e interação, na ótica narrativa, levantando discussões sobre temas sociais contemporâneos, entre os quais movimentos sociais e ativismo de sem teto, comunidades tradicionais, mulheres negras, Jornadas de 2013 e mobilidade urbana.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.6
Geração e transcrição dos dados

Tendo explicitado que este trabalho compreende a entrevista de pesquisa como um evento interacional de fala, coconstruído entre os participantes, a presente subseção se dedicará a caracterizar as entrevistas realizadas. Nessa abordagem, emprega-se o termo "geração de dados" em detrimento de "coleta de dados", porque entendemos que "(...) a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação" (Garcez et al., 2014, p.262).

Durante os anos de 2016 e 2017, conversei com 11 alunos da ocupação, em oito entrevistas organizadas individualmente, em duplas e trios, configuração que se deu de acordo com a disponibilidade dos estudantes para me encontrar. Todas foram gravadas em áudio, através do gravador do meu *smartphone*. Elas aconteceram em lugares diferentes: algumas no apartamento onde eu morava na época, outros na escola que foi palco da ocupação, outras ainda no pré-vestibular onde trabalhei no qual alguns alunos da ocupação estudavam como bolsistas.

Inicialmente, eram entrevistas semiestruturadas com o foco na questão da entrada para o movimento, mas, com o recorte escolhido para esta dissertação – gênero e horizontalidade –, passei a levar somente os tópicos que gostaria de discutir com os estudantes e abordá-los de maneira mais livre. Até conversávamos sobre a entrada para o movimento, mais por me parecer uma forma eficaz de se iniciar o assunto e menos por se tratar de um critério pré-estabelecido. Finalmente, conversei com todos sobre a finalidade daquele momento – a escrita da pesquisa de mestrado e possíveis artigos acadêmicos sobre o tema – e o anonimato da pesquisa, em que todos teriam seus nomes trocados a fim de garantir o caráter ético do trabalho. Os esclarecimentos e consentimentos orais dos estudantes foram todos gravados no mesmo dia da entrevista.

De forma geral, todas as entrevistas abordam vivências que se assemelham, ocorridas durante os quatro meses de ocupação. Os estudantes, como era o esperado, davam destaque a sua luta, posicionando-se frente a alteridades, como uma escola opressora, pais, parentes e conhecidos que não compreendiam as razões de suas participações e o movimento "Desocupa". No entanto, para selecionar, as entrevistas que seriam tratadas na análise, limitei-me ao critério de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

que elas teriam que carregar, primeiramente, situações que envolvessem a tensão entre gênero e horizontalidade.

O quadro abaixo traz um panorama geral de todas as entrevistas e destaca aquelas eleitas para a análise:

Tabela 1 – Entrevistas

Nº/ nome	Data	Duração	Local	Temas
1) João	15/11/2016	55’	Apartamento	Entrada para o movimento; vida militante; injustiças do mundo; perspectivas de vida
2) José	15/11/2016	45’	Apartamento	Entrada para o movimento; vida militante; injustiças com os estudantes; como lidar com alteridades
3) Fabiana e Letícia	11/01/ 2017	1°02’22’’	Apartamento	Entrada para o movimento; participação; atividades; críticas à escola; relacionamentos
4) Luís, Luísa e José	22/05/2017	59’06’’	Biblioteca da escola da ocupação	Entrada para o movimento; distribuição de tarefas; mudanças na vida trazidas pela ocupação
5) Juliana e Ana	01/06/2017	54’39’’	Pré- vestibular	Entrada para o movimento; julgamento de terceiros; alteridades na escola; conflitos com a família
6) Andrea	11/07/2017	34’24’’	Pré- vestibular	Entrada para o movimento; Avaliação da direção da escola; aprendizagens na ocupação
7) Maria	29/10/2017	1º04’05’’	Escola da ocupação	Entrada para o movimento; comparação com outras ocupações; avaliação dos companheiros de movimento; histórico pessoal dentro da instituição
8) Juliana – segunda entrevista	27/11/2017	59’58’’	Pré- vestibular	Agressão sofrida por um companheiro de ocupação
9) Bianca	30/11/2017	59’36’’	Escola da ocupação	Manifestação organizada por ela antes do movimento; estabelecimento da ocupação na escola; atividades;participação mediada pelos pais; transformações na vida pessoal

O processo de transcrição de dados, dentro da epistemologia da pesquisa qualitativa que faz uso da entrevista de pesquisa, já é considerado um primeiro passo analítico interpretativo e não uma etapa preliminar à análise. Durante a escuta e transcrição das gravações, são feitas escolhas e seleções, tanto no que diz respeito à segmentação das entrevistas para compor os dados que serão analisados, quanto à ortografia e simbologia utilizada para compor a prosódia das falas. Consequentemente, “(...) diferentes formas de transcrição carregam e dão suporte a diferentes interpretações e posicionamentos teóricos” (Santos, 2013, p.31). No caso da presente pesquisa, optei por utilizar uma simplificação das convenções de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

transcrição de Jefferson, desenvolvidas pela pesquisa da Análise da Conversa Etnometodológica, apontadas na seção Anexo, ao final deste trabalho. Tal escolha se baseia no fato de essas convenções serem utilizadas e recomendadas por muitos pesquisadores da área de Sociolinguística Interacional. Destaco que isso não se dá porque tais convenções constituem um sistema superior em comparação a outros, mas que qualquer opção envolveria vantagens e desvantagens para a leitura dos dados.

Neste trabalho, tomo o cuidado de seguir as orientações de Garcez (2014), a começar com o respeito sobre o que o autor fala acerca do consentimento: "Não se justifica, sob hipótese alguma, a gravação de fala-em-interação sem o consentimento expresso dos participantes." (Garcez, 2014, p.264). Como já foi mencionado aqui, os participantes não só consentiram em gravação participar da pesquisa, como o anonimato através da modificação de seus nomes por outros nomes genéricos nas transcrições e alteração de suas vozes em apresentações em eventos, lhes foi assegurado.

Ademais, optou-se também por adotar a grafia padrão em detrimento da grafia modificada, em palavras pronunciadas pelos falantes de forma distinta à escrita, como, por exemplo, verbos no infinitivo que têm o *-r* apagado na fala, ou reduções de palavras como *você* para *cê*. Além de facilitar a leitura para um público mais amplo, por não exigir nenhuma "alfabetização prévia" (Garcez, 2014, p.268), essa escolha evita a marcação de aspectos desviantes que possam, em alguma medida, causar algum estranhamento na leitura ou estigmatizar os participantes, enquadrando-os em categorias identitárias ou institucionais que desvirtuassem o foco da análise, abrindo espaço para preconceitos. Essa opção é importante, visto que alguns dos participantes fazem uso da variante linguística de comunidades carentes, mas olhar para essa característica de suas falas não é o intuito da pesquisa.

3.7
Os participantes

Esta seção tem como objetivo traçar um perfil geral de cada um dos participantes da pesquisa. As características que serão apresentadas consistem, certamente, em um apanhado de minhas impressões sobre os jovens junto com informações que eu consegui conversando com eles e perguntando a uma amiga

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

minha, professora deles, no colégio ocupado. Espera-se que essas informações contribuam para se entender os sujeitos entrevistados, suas colocações e relações. Os critérios que utilizei para selecioná-los limitou o grupo a estudantes que fossem alunos da escola e tivessem participado da ocupação mais intensamente, de forma a serem reconhecidos como *ocupantes*. Este critério em específico é importante, na medida em que nem todos os sujeitos que circularam pelo espaço da ocupação eram identificados com esse *status* e não estavam necessariamente envolvidos com a manutenção do movimento. Todos os estudantes são da cidade de Niterói, moradores do subúrbio.

3.7.1
João e José

As primeiras duas entrevistas aconteceram no dia 15 de novembro de 2016. O primeiro estudante que foi entrevistado, que chamarei de João, negro, 17 anos, é morador de uma comunidade próxima ao prédio onde eu morava na época. Já o segundo rapaz, que aqui chamarei de José, negro, 20 anos, estava marcado para o mesmo dia de João. Ele morava perto da escola, a cerca de 8 quilômetros da minha residência, e me disse que tentaria arranjar o dinheiro da passagem para me encontrar, embora eu o tivesse deixado à vontade para escolher o lugar pois, se ele não pudesse, eu iria ao seu encontro. Aos olhos de todos na ocupação, a ideia do movimento tinha sido dele, fato mencionado em praticamente todas as entrevistas.

No dia e hora combinados, eu esperava outros alunos além dos dois. Logo, a intenção era entrevistar um grupo. No entanto, duas participantes não puderam comparecer e desmarcaram por *Whatsapp*. João chegou primeiro e demonstrou uma leve insatisfação com os amigos por não terem aparecido. José não havia chegado e não respondeu às minhas mensagens de celular, fato que me deixou ligeiramente preocupada.

Prossegui então entrevistando João. Sua entrevista durou cinquenta e cinco minutos. Muito comunicativo, ele pareceu não se acanhar em estar em um lugar estranho pela primeira vez e, quase empolgado, respondeu às perguntas. Sua família, descrita por ele como “extremamente religiosa”, parece não ter gostado

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

muito de, além de João ter se tornado ocupante, ainda agir como *black block*[30] em manifestações de rua, no entendimento pejorativo que o senso comum sustenta desses sujeitos. João se apresenta para mim como um sujeito "muito religioso" também, mas "com a cabeça aberta para tudo".

Assim que a entrevista com João terminou, perguntei no *WhatsApp* por José, pois estava preocupada com a ausência de resposta. Desde o início ele aparentava ter um dificultado acesso à internet, mas mesmo assim sempre dava um jeito de responder as mensagens que recebia. Minutos depois de João partir, um número ligou para o meu celular, a cobrar: era José perguntando o número do prédio, do qual não se recordava. Quando desci para encontrá-lo, ele estava bastante suado – fazia um calor forte no dia –, e parecia muito cansado, evidências
que imediatamente me levaram a perguntar algo que para mim beirava o absurdo: "Você veio à pé?". Ele respondera que sim, mas que não era um problema, pois já estava acostumado. Quando disse a ele que não precisava ter feito aquilo, ele me respondeu que não tinha problema e que não deixaria de ir, pois havia combinado comigo. Ele dissera que ia e voltava de todos os seus compromissos a pé, inclusive a manifestações no Rio de Janeiro, por exemplo. Sua entrevista durou quarenta e cinco minutos. Ao final, ofereci a ele dinheiro para a passagem de volta, e mais uma quantia para cobrir a ida, mas ele rejeitou. Bebeu um copo d'água, me agradeceu e partiu para uma outra ocupação que estava acontecendo na UFF[31].

3.7.2
Fabiana e Letícia

A segunda entrevista foi feita no dia 11 de janeiro de 2017, com as meninas que haviam combinado de se encontrar no mesmo dia de João e José, mas não puderam ir. Elas também foram ao apartamento e lá almoçaram comigo. A primeira, que chamarei de Fabiana, tinha 20 anos, enquanto a segunda, que chamarei Letícia,

[30] Tática de ação direta surgida na Alemanha nos anos 80, empreendida por grupos de afinidade que se reúnem mascarados, vestido de preto, para protestar em manifestações populares. No Brasil, os grupos ficaram conhecidos durante as Jornadas de Junho de 2013. Várias narrativas acerca de suas atuações foram levantadas na época, incluindo a que criminalizava o grupo, sustentando a tese de que eram vândalos e arruaceiros.

[31] Universidade Federal Fluminense. O momento dessa entrevista, particularmente, coincide com as ocupações que aconteceram em Institutos Federais e universidades públicas e privadas no Brasil para protestar contra a PEC 55, do teto dos gastos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

tinha 17 anos na época. Ambas moram em uma comunidade próxima à escola. A entrevista com as duas juntas durou uma hora e meia e ao final se tornou uma conversa entre amigas. Ambas tiveram a oportunidade de se conhecer na ocupação – um fato que materiais sobre as ocupações de São Paulo também apontam: muitos ocupantes passaram anos estudando na mesma instituição, mas não se conheciam e lá fizeram amizade.

Fabiana, branca, foi criada pela mãe. Ela testemunhara, ainda pequena, ao assassinato do pai. Ela e sua família são evangélicas, uma questão que parece ter ido de encontro com alguns episódios na ocupação. Ela fala com carinho do movimento, que pareceu ter sido um episódio único em sua vida, uma recordação que ela compartilha com seus amigos e não um acontecimento que a tornara militante.

Já Letícia, negra, diferentemente, muito comunicativa, fala de lutas e de como participou de várias outras manifestações de rua depois que se tornou ocupante. Ela tinha sido responsável pelo celular da comissão de comunicação da ocupação, cargo do qual fala com orgulho durante a entrevista. Enfrentou seu pai no início da ocupação, que se opusera ao movimento por ouvir boatos de que os jovens estariam promovendo orgias e usando drogas. No decorrer da conversa, uma de suas falas que ficaram marcadas em minha memória foi no momento em que ela disse que eles podiam fazer qualquer coisa na vida, pois haviam conseguido ocupar uma escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.7.3
Luís, Luísa e José

A terceira entrevista que fiz foi no dia 22 de maio de 2017 com um jovem casal de ocupantes que se conheceu na ocupação, à semelhança de Fabiana e Letícia. Eles eram alunos da escola há bastante tempo, estudavam em salas vizinhas e nunca tinham se visto antes. Foi ao confeccionar os cartazes de protesto para espalharem pela escola que Luis e Luísa, como os chamarei aqui, se conheceram. Ele, 18 anos, branco, trabalha na cozinha de um restaurante e pretende um dia ser chefe de cozinha. Um rapaz articulado, não era militante antes de participar da ocupação, mas conta que aderiu ao movimento no dia de seu estabelecimento. Mora com a mãe e o padastro, que se opôs à sua participação, mas não o impediu de frequentá-

la. Luis se tornou um dos ocupantes mais presentes durante o movimento, sendo constantemente requisitado para debater com antagonistas em momentos de conflito.

Ela, 20 anos, mora com o pai e a irmã. Sua mãe fugiu enquanto ela ainda era criança e já na adolescência retornou à casa tentando uma reaproximação que lhe foi negada. Hoje, com o ensino médio concluído, Luísa precisa trabalhar para ajudar o pai no sustento da casa e, diferente do namorado, executa uma atividade que alega não ter a intenção de seguir como carreira: é atendente de uma padaria em um bairro de classe média alta em Niterói. Luísa afirmou que, fora da ocupação, que está "perdida na vida". A sua postura durante a entrevista me causou um grande estranhamento, pois, enquanto, na ocupação ela parecia bastante proativa, no dia em que nos encontramos para conversar ela me parecia passiva e alheia ao caráter político do movimento. Tive novamente essa impressão quando mandei uma mensagem a ela perguntando sobre a sua raça. Como ela tem a pele clara mas os cabelos encaracolados e traços da raça negra, tive dúvidas sobre como descrevê-la. Ao interpelá-la, a sua resposta foi a de que não sabia, que essa era uma dúvida que as pessoas tinham recorrentemente, e que eu podia descrevê-la como preferisse. Em outras palavras, ela não se declarou.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.7.4
Juliana e Ana

A quarta entrevista, no dia 1º de junho de 2017, aconteceu com a participação de duas jovens, no curso pré-vestibular onde são bolsistas. Chamarei as duas de Juliana e Ana. A entrevista tinha sido combinada com Juliana, mas por acaso Ana acabou participando.

Juliana tem 19 anos, já terminou a escola e é moradora de uma favela situada no subúrbio de Niterói. Branca e LGBTQ, eu a conheci na ocupação, na primeira vez que visitei a escola. Ela aparentava, na época, ser uma das ocupantes mais ativas e presentes, estava lá todos os dias, das sete da manhã até tarde da noite. Quando a mãe viajava, dava um jeito de conseguir dormir na ocupação e uma das tarefas que assumia era explicar aos visitantes tudo o que eles gostariam de saber sobre o movimento, referido por ela, inúmeras vezes, como "uma grande família". Ela me contou que sofreu com reprimendas em casa, pois os familiares eram contra ela

frequentar o movimento tão intensamente. Segundo ela, como já era maior de idade, enfrentava os pais. Ana mora com sua mãe, que inicialmente desconfiou da idoneidade da ocupação. Ela conta que seu pai alimentava preconceitos de fundo machista com relação ao grupo, e chegou a acusá-la de frequentar um ambiente supostamente promíscuo. Ela me disse que, na verdade, a companhia constante dos amigos era uma proteção contra ameaças diárias de agressão, as quais atribui ao "Desocupa".

Minha relação com Juliana era boa, e se estabeleceu em conversas de corredor, se estendendo a conversas via *WhatsApp*. Em uma de nossas conversas *online* Juliana mencionou um episódio de agressão na ocupação que envolveu um rapaz e ela. Por causa disso, combinei, posteriormente, uma segunda entrevista.

Ana, negra, 17 anos, eu conheci no dia da entrevista. Ela me disse que esteve nas minhas aulas públicas, porém, eu não me lembrava. No dia da entrevista, eu encontrei Juliana perto do prédio onde eu morava e ela já estava acompanhada por Ana. Enquanto Juliana me cumprimentava, pois fazia meses que não nos víamos, Ana se mantivera reservada, mantendo a conversa somente com Juliana. Foram cerca de dez minutos de caminhada até o local da entrevista. Depois de alguns convites sutis durante a caminhada para nos engajarmos as três em uma conversa só, Ana concordou em participar também. Todavia, a sua participação na entrevista foi visivelmente menor que a de Juliana.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.7.5
Andrea

A quinta entrevistada foi Andrea. Eu não me recordava dela na ocupação, mas, como ela era bastante ativa dentro do movimento, eu ouvia muito falar sobre ela, além de já tê-la visto debater na página oficial da ocupação com pessoas que falavam contra a atuação dos ocupantes. Por ser prima da Juliana e ter sido citada por ela algumas vezes em sua primeira entrevista, encontrei seu perfil no *Facebook* e, via *chat*, a convidei para a entrevista. Ela aceitou com a ressalva de que era bastante tímida, alegando que eu me decepcionaria com a sua fala pois ela falava pouco. Disse a ela que não me incomodaria se ela se limitasse à quantidade de palavras que a deixasse o mais confortável possível, e inclusive que ela poderia se negar a conversar comigo a qualquer momento, incluindo o da entrevista.

Assim, no dia 11 de julho de 2017 nos encontramos no mesmo pré-vestibular onde entrevistei a Juliana e Ana. Andrea já havia terminado a escola e também tinha uma bolsa de estudos no curso, mas havia cancelado para trabalhar na mesma padaria onde trabalhava Luísa, pois precisava ajudar com as despesas de casa. Neste dia ela estava particularmente animada porque havia conseguido ajustar o seu horário para voltar a estudar. Teríamos quarenta minutos antes da aula dela. A entrevista transcorreu tranquilamente e teve a duração de pouco mais de meia hora. Ela me agradeceu posteriormente por *Whatsapp* pela oportunidade para falar e por eu ter conseguido deixá-la à vontade pois, segundo ela, ela estava bastante nervosa.

3.7.6
Maria

Minha sexta entrevista aconteceu na escola, com a ocupante Maria, 19 anos, no dia 29 de setembro de 2017. Lembrava-me dela da ocupação e da sua intensa atuação na comissão de comunicação. Ela foi uma das primeiras ocupantes a me receber quando comecei a visitar a escola, antes de me voluntariar. Quando levei minha turma de pré-vestibular para conhecer o movimento, ela foi uma das meninas que conduziu a visita e nos deu explicações sobre as condições da escola e as razões para ocupá-la.

Consegui seu telefone e a contactei via *Whatsapp*, combinando a entrevista na escola da ocupação. Maria vinha de uma escola particular e de uma família de classe média, era branca, o que a colocava numa posição bastante distinta de muitos outros alunos dali. Ela conta na entrevista que chegou a sofrer *bullying* na escola por conta de seu perfil economicamente mais alto que dos outros estudantes. Quando perguntei a ela, então, sobre o porquê de participar de um movimento social com todos ali ela explicou, com vários reparos, dizendo que as pessoas foram saindo e entrando da escola e que o grupo que ali se formou na ocupação nunca tinha investido contra ela. Na hora de construir a sua justificativa, ela parecia rememorar os fatos de maneira intensa, e pude perceber pela empolgação em seu relato o quanto a experiência da ocupação foi significativa para ela.

3.7.7

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Juliana – segunda entrevista

No dia 27 de novembro de 2017 aconteceu a sétima entrevista com uma ocupante já entrevistada, Juliana. Em uma de nossas conversas, Juliana me confessou que havia sofrido um ataque na ocupação por um dos rapazes ocupantes (o mesmo episódio da epígrafe que abre este trabalho), que quase resultou num embate físico. Sendo ela uma jovem conhecida por não temer enfrentamentos, percebida por seus companheiros como uma mulher masculinizada[32] não fiquei exatamente surpresa por esse detalhe, mas por esse assunto não ter sido mencionado na primeira entrevista. Perguntei a ela se havia algum problema em fazermos uma segunda entrevista. Ela pareceu animada com o convite e aceitou. Nesta segunda entrevista, portanto, há uma diferença fundamental que é o fato de ela saber sobre o que eu gostaria de ouvir, o que influencia diretamente em sua performance narrativa.

Combinamos de nos encontrar no mesmo pré-vestibular onde havíamos conversado na entrevista anterior. A conversa durou aproximadamente uma hora, e foi a única entrevista que a abordagem ficou mais centralizada na questão de gênero.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.7.8
Bianca

Na mesma semana em que entrevistei a Juliana, eu conversei também, no dia 30 de novembro de 2017, com a Bianca, 16 anos, em minha oitava e última entrevista. Eu já havia feito o convite a ela há alguns meses atrás, pois Geovana, uma amiga minha, professora grevista da escola, havia me dito que a responsável pelo movimento de ocupação ter acontecido era ela. O motivo da demora de sua resposta se deu não só por causa de sua nítida timidez – característica que ela reafirmou ao falar comigo mais de uma vez – mas talvez pelo receio de sua família ter reservas quanto a ela ser entrevistada por envolvimento com um movimento social com o qual eles não concordavam. Eu já tinha ouvido falar que ela era bastante obediente a seus pais, especialmente ao seu pai, pastor evangélico, que a deixou participar da ocupação, mas a acompanhava e limitava o seu trânsito no

[32] Averiguei essa percepção em várias conversas com alunos e professores.

espaço da escola ocupada, segundo ela, por zelo.

Bianca foi descrita por Geovana como uma jovem muito tímida, que fala pouco. Eu definitivamente não me recordava dela no mês que passei na escola e nem mesmo os estudantes mencionaram o seu nome em qualquer uma das entrevistas. No entanto, segundo Geovana, Bianca foi a primeira a se manifestar em apoio à greve dos professores, entrando em contato com ela pelo *Messenger* do *Facebook*, dizendo que era preciso "fazer alguma coisa" diante da gravidada da situação dos professores e da escola. Geovana a aconselhou falar com José e seus amigos, pois eles eram envolvidos com o movimento estudantil e talvez pudessem ajudá-la. Ela os procurou e junto com eles organizou a primeira passeata estudantil com os alunos da escola.

Foi uma experiência singular em que me lembro de, ainda antes de eu decidir por optar pela ocupação como objeto de estudo, ouvir Geovana me dizer, quando nos encontrávamos no trabalho, que os alunos foram procurá-la para pedir que ela revisasse os cartazes, pois se houvesse algum erro de ortografia eles talvez não fossem levados à sério por quem fosse lê-los. Além disso, a experiência proporcionou aprendizagens que Bianca relata em sua fala com ânimo e nostalgia, como a ida à prefeitura para pedir permissão para passar na rua com a manifestação e a experiência de falar na rua, na frente de todos, sobre problemas políticos. Segundo Bianca, na ocupação, ela "aprendeu a falar". Durante a entrevista, que durou uma hora e ocorreu na escola, Bianca falou ininterruptamente e, ao final, me disse que se eu não a cortasse, ela não pararia de falar. Mais tarde, quando eu já estava na PUC, pois tinha aula naquele mesmo dia, ela me mandou uma mensagem para agradecer, dizendo que ficou extremamente feliz em conversar comigo e ter tido a oportunidade de falar sobre o assunto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.8
A pesquisadora

Este espaço será dedicado a traçar o perfil da pesquisadora, em consonância com a perspectiva que vê o pesquisador como um sujeito ativo na pesquisa e que nela interfere. Como já foi colocado, o ato de se engajar em investigações sempre será permeado pela subjetividade do olhar nos questionamentos e do posicionamento ideológico nas tomadas de decisão, o que ocorre independente da

natureza da investigação.

Partindo desse pensamento, acredito ser de grande importância se olhar para quem é a pesquisadora deste trabalho, uma vez que a sua presença nas entrevistas traz a vivência na ocupação como uma experiência compartilhada com os participantes. Esse fato aproxima pesquisadora e participantes e impacta nas interações durante as entrevistas, mesmo que a experiência da entrevistadora com a ocupação seja parcial (participei da ocupação por um mês somente e ela durou quatro). Em contrapartida, diferenças de classe – os participantes são todos moradores de subúrbios e comunidades pobres do município de Niterói, estudantes de escola pública, enquanto a pesquisadora faz parte da classe média e estudou a vida inteira em escolas particulares – também são cruciais para diferenciá-los ou, por vezes, colocar em evidências determinadas experiências de vida divergentes que nos diferem.

Assim, compreendendo a relevância dessas relações, acredito ser possível dizer que estou inserida nesta investigação não só pela breve participação como colaboradora do movimento, e como alguém de acordo com suas demandas, mas também como mulher que, como muitas, vivenciou discriminações de gênero em diversos espaços. Ademais, também me coloco como professora que se preocupa em entender os jovens como sujeitos que devem ser respeitados e perceber a importância de se levantar o debate sobre gênero nas escolas, a fim de se pensar em políticas educacionais a esse respeito. A forma como me coloco nas conversas, principalmente quando se trata de interações com as estudantes, transparece posturas colaborativas, colocando-me ao lado delas, ao falarmos sobre situações que envolvem discriminações de gênero e idade. Por outro lado, são visíveis minhas dificuldades para lidar com noções tradicionais de gênero em situações que identifico como potencialmente opressoras e limitantes. Dessa maneira, é evidente que estou imbricada como pesquisadora na produção dos significados das interações pois sou, assim como os participantes, um ser social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

3.9
Organização dos dados para a análise

A análise dos dados foi orientada com o objetivo central de compreender as imbricações entre horizontalidade e gênero no movimento de ocupação de uma escola estadual. Para tal, três perguntas foram delineadas a fim de nortear e sustentar esta investigação. Foram conduzidas 9 entrevistas com 11 participantes durante o período de 2016 e 2017, porém, em função das limitações espaciais do trabalho, somente as entrevistas 4, 6, 7 e 8 (cf. Tabela 1) irão compor os capítulos de análise. A escolha dessas entrevistas se deu pela adequação ao ponto central da pesquisa – gênero e horizontalidade – e a sua conformação com as categorias de análise que serão utilizadas e explicitadas na próxima seção.

Dentro das entrevistas, à exceção da nº 4, foram recortados excertos narrativos que contassem um episódio ocorrido na ocupação em que gênero e horizontalidade emergissem. Os critérios utilizados para se fazer esse recorte foram as categorias narrativas labovianas: a orientação para a abertura e a coda para o fechamento da narrativa, a presença de verbos no passado e de um ponto e avaliações do narrador. A entrevista 4, que foge a essa regra, foi selecionada porque, além de seu conteúdo estabelecer relações importantes entre gênero e horizontalidade, faz referências constantes ao cotidiano da ocupação. Além disso alguns de seus momentos foram interpretados pelos participantes como narrativas breves. Assim, devido ao seu caráter altamente fragmentado, a essa fuga aos moldes do cânone de Labov, os excertos retirados não consistem inteiramente em narrativas, nem tampouco em partes de narrativas, mas contém fragmentos narrativos que apontam para construtos identitários relevantes para a análise.

Devido à temática central deste trabalho ter emergido de formas distintas em cada entrevista, optei por dividir a análise em dois capítulos. O primeiro, irá conter a entrevista 4 que consiste em um encontro misto, com homens e mulheres, com Luís, Luísa e José. Ressalto que esse critério se baseia nos construtos de gênero com os quais os sujeitos operam na vida social e não com o alinhamento teórico da autora sobre o que é gênero. No segundo capítulo de análise, as entrevistas 6, 7 e 8, trarão excertos em que participam somente alunas, e que apresentam negociações de noções de gênero em maior conformidade com uma noção contemporânea, fluida, mas ainda sim com traços da concepção dominante sobre gênero. Dentro de cada capítulo, as perguntas de pesquisa serão abordadas com o devido suporte teórico, como subseções. Abaixo estão apresentadas as perguntas e os referenciais teóricos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

que sustentarão cada uma delas:

1) Como a horizontalidade se articula com as questões de gênero que são tornadas relevantes ao longo das narrativas coconstruídas entre entrevistadora e entrevistados? Aqui, empreenderei uma análise interacional, utilizando as categorias de interação de face e trabalho de face de Goffman (1972, [1955]), e pistas de contextualização, de Gumperz ([1982] 2013), para compreender o contexto da entrevista. Junto delas, procurarei observar a presença da noção de gênero como situado e construído no discurso, de Deborah Cameron, além das relações intersubjetivas que caracterizam a ocupação como uma comunidade de prática marcada pelo gênero, de Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2007; 2013). Colocarei a noção de gênero em interface com os princípios de coerências, causalidade e continuidade, de Charlotte Linde (1993), além da categoria de agência, observando como a construção do gênero aponta para ações que reforçam a horizontalidade do movimento ou a enfraquecem;

2) Que narrativas são coconstruídas ao longo da interação? A estrutura laboviana além da noção de narrativa breve de Michael Bamberg e Georgakoupoulou será crucial aqui para, primeiramente, identificar os excertos das entrevistas. Além disso, a noção de Jerome Bruner (1997) de narrativa como um processo de intercâmbio de sentidos, além das categorias labovianas de ponto e avaliação, importantes para apontar os entendimentos dos interactantes sobre o que falam serão também considerados;

3) Como os ocupantes constroem suas identidades através das narrativas que emergem de suas falas? Para abordar este questionamento, é importante explorar a construção de categorias identitárias de masculinidade e feminilidade, dentro ou não da concepção de diversidade de gênero. O ponto e a avaliação das narrativas, juntamente com o sistema de coerência de Charlotte Linde (1993), também contribuirão para se entender a relevância dada às histórias construídas, bem como a relação dessas histórias com quem os ocupantes são. Por fim, uso o diálogo construído de Deborah Tannen (2007), útil para compreender a tessitura das narrativas que emergem da entrevista e os seus efeitos nas negociações que serão desenvolvidas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4
Fundamentação Teórica

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico utilizado para sustentar a análise proposta nesta pesquisa. Divido-o, levando em consideração duas dimensões: a interacional e a da narrativa. A teoria está organizada com uma subseção destinada à sua descrição, seguida de uma subseção seguinte que descreve a sua utilização na prática analítica.

Além do mais, apresento também teorias dos estudos do Discurso que trabalham com as noções de poder e gênero. Entendo que uma análise discursiva situada em um contexto é composta de uma série de elementos sociais e, por isso, deve se preocupar em abarcar os universos *micro* e *macro*, uma vez que eles se entrelaçam e se influenciam reciprocamente na composição da vida social. É o que procuro abarcar com as teorias que apresentarei a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.1
Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional é uma tradição de pesquisa que se preocupa em entender o que está acontecendo nas interações face-a-face quando os indivíduos utilizam a linguagem. Essa perspectiva nega uma concepção a priorística do que vem a ser a sociedade e suas instituições (Garcez 2002), pois enxerga-as como ações estruturadas situadamente em turnos de fala. Tais ações, apresentadas na vida social como uma miríade de gêneros discursivos, carregam consigo mensagens que transitam de indivíduo para indivíduo e organizam os encontros sociais. Dessa maneira, a relevância de se olhar para os encontros repousa no seu papel central na vida social. É nos encontros que se constroem significados, identidades e se materializam as relações de poder.

Jonh Gumperz ([1982] 2013), quando fala sobre interações verbais, reflete sobre processos inferenciais a partir de pistas sociolinguísticas de contextualização. Tais pistas são utilizadas pelos falantes envolvidos em uma interação para sinalizar o propósito comunicativo ou inferir objetivos conversacionais do interlocutor. Elas podem ser linguísticas, como a utilização de um dado dialeto, estilo, alternância de

códigos, ou prosódicas, como também podem ser o uso de um acento, entoação ou tom. Todas essas pistas são (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos e, portanto, para que o processo comunicativo se concretize, esses sistemas devem ser compartilhados entre os falantes. Para o autor, o processo de intercâmbio desses sinais está em constante desenvolvimento e canaliza a interpretação, pois os participantes vão selecionando certos aspectos do conhecimento prévio, tornando-os relevantes, ao passo que diminuem a importância de outros. Os significados das pistas de contextualização, geralmente referenciadas dentro do seu contexto, são implícitos. Durante a comunicação, os participantes entendem e notam as pistas relevantes identificando um pressuposto que é relacionado ao contexto enunciativo e interpretado; no entanto, pode ocorrer de um falante não reagir a alguma das pistas por não reconhecê-la, o que gera divergências interpretativas, mal-entendidos, gafes e julgamentos equivocados sobre as expressões, intenções e interesses envolvidos.

Erwing Goffman, um dos maiores expoentes do projeto interacionista, fala sobre as regras que orientam a ordem interacional e ressalta que o indivíduo terá que se engajar para se projetar da melhor forma possível quando estiver diante de alguém. Em outras palavras, ele deverá se preocupar em construir uma face, o valor social positivo que o sujeito reivindica enquanto se engaja em agir, conscientemente ou não, em uma dada linha de atuação que assumiu para si. Além disso, no decorrer do processo interacional, o sujeito também elaborará avaliações sobre a sua audiência.

A face, para o autor, é a imagem de si delineada em termos de atributos sociais aprovados. Nela, o indivíduo investe determinadas emoções e sentimentos coerentes com a sua linha de atuação. Essas emoções e sentimentos serão distribuídas entre os participantes e os atributos sociais aprovados funcionarão como restrições sociais reguladoras (Goffman, [1955], 1972). Essa imagem, atrelada ao indivíduo, pode ser compartilhada pelos outros quando o sujeito apresenta bem os seus atributos. No entanto, pode ser também hostilizada pelo grupo, dependendo do julgamento que se tem a respeito deste mesmo sujeito.

A face é um elemento ritual na interação, cuja constituição considera o lugar do sujeito no mundo. Para sustentá-la, o sujeito deve ter em mente a ocasião em que se encontra diante de outras pessoas e os aspectos do código social. É o que Goffman chama de “trabalho de face”. O trabalho regulatório de sustentação da face procura manter o equilíbrio interacional. Esse equilíbrio deve ser mantido por todos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

os participantes, logo, deve ocorrer em conjunto, pois a face de todos é elemento constituinte de uma mesma ordem (Goffman, 1980). Assim, um indivíduo trabalhará a sua própria face e tenderá a proteger também a de seus companheiros numa dada situação social. Esse aspecto dialógico do trabalho de face leva os sujeitos a se esforçarem para não perderem a face ou trabalharem a face errada, a fim de manterem o seu *status* na interação e não serem desacreditados.

Para Goffman, atributos sociais aprovados, atualizados nas interações, e a suas relações com a face, fazem de "cada homem (sic) o seu próprio carcereiro" (Goffman, 1967), pois tais atributos são elementos reguladores fundamentais. Manter da face é uma condição para que a interação ocorra, não o seu objetivo, como pode parecer. Um último detalhe importante que deve ser considerado quando se fala sobre salvar a face, é que os motivos que levam os participantes a salvarem a própria face e a de outros variam. Esse ponto é importante, pois um dos motivos que pode levar alguém a se engajar nessa defesa é uma ligação emocional do falante para com o entendimento que ele tem de si e dos outros, pois sente que "(...) seus co-participantes têm um direito moral a tal proteção, ou porque quer evitar a hostilidade que lhe poderia ser imputada caso os outros perdessem a face" ([tradução minha], Goffman, [1955], 1972, p.12).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.1.2
Aplicação teórica

As categorias elencadas na subseção anterior, a saber, o trabalho de face de Goffman, além das pistas de contextualização de Gumperz, são significativas na análise dos dados desta dissertação. Tendo em vista que a entrevista de pesquisa qualitativa é o seu material central e que aqui ela é tomada como um evento interacional de fala, compreende-se que a interação face-a-face se localiza no epicentro deste trabalho.

Primeiramente, considerando que o tópico central presente nos excertos selecionados envolve um questionamento acerca da horizontalidade, é esperado, ao longo das entrevistas, dificuldades no que diz respeito ao trabalho de face dos interactantes. Isso se justifica porque interrogar os ocupantes acerca de um pressuposto ideológico tão caro pode gerar constrangimentos da parte de quem pergunta e de quem responde. Assim, a própria temática desta dissertação é

abordada às custas de se comprometer o equilíbrio interacional da entrevista no momento em que ela ocorre, pois da mesma forma que é delicado colocar a horizontalidade em questão, também é difícil para os ocupantes, em alguns momentos, reconstruírem seus entendimentos de forma crítica sem prejudicar a face do grupo. O esforço empregado pelos participantes para preservarem a imagem coletiva pode ser entendido, em consonância às palavras de Goffman sobre as razões para se sustentar uma face, como consequência da crença compartilhada de que a ocupação, talvez, tenha esse direito moral à proteção.

Ademais, levando em conta a complexidade do tópico discutido nas entrevistas, a atenção às pistas de contextualização e as negociações de sentido face-a-face também ocupam um papel de importância para o sucesso das interações. Assim, a atenção dos participantes ao que está sendo discutido, bem como suas agendas ideológicas, consideradas na análise, contribuem integralmente para o curso das entrevistas apresentadas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.2
Interação, gênero e poder

Deborah Cameron, em seu texto "*Language, Gender, and Sexuality: current issues and new directions"* (2005) discute a noção de gênero estudada na academia e suas mudanças de paradigma através do tempo, procurando dar, ao final, alguns apontamentos para futuras pesquisas.

Para a autora, após atravessarmos um primeiro período teórico, em que vigorava o paradigma da dominância masculina sobre a feminina e um segundo período de estudos, que entendia as diferenças entre homens e mulheres como integralmente culturais, a virada pós-moderna, um terceiro período, trouxe, finalmente, o paradigma da diversidade. Essa perspectiva compreende questões de poder como constitutivas da diferenciação entre os gêneros e relaciona esses aspectos aos diferentes entendimentos de gênero que os sujeitos têm de si, fato que impactou profundamente a pesquisa empírica. Cameron argumenta que, desde Simone de Beauvoir, a teoria feminista tem sido de fato comprometida com a ideia de que o gênero é socialmente construído; no entanto, o entendimento sobre como essa construção opera na vida social se transformou ao longo do tempo.

Segundo a ela, tanto o argumento da dominância quanto o da cultura recaem no

equívoco de enxergar grupos de homens e mulheres como algo bem definido e internamente homogêneo. Eles focam, respectivamente, em "dominância", que basicamente desconsidera a agência dos indivíduos, e "diferença", que se concentra em relativizar discursos de homens e mulheres resumindo-os a diferenças culturais que provocam mal-entendidos, por pressupor que a reprodução de padrões discursivos tomados como masculinos e femininos implica em uma incompreensão ambígua acerca do que o outro fala. Em contrapartida, para Deborah Cameron (1998) deve-se olhar para uma questão que ela toma como crucial, a do "conflito de interesses" que se situa em um contexto cultural determinado, mas envolve também a defesa dos interesses dos sujeitos quando estão em interação. Apoiada no instrumental teórico da Pragmática, ela afirma que

> (...) na interpretação de enunciações eles (os falantes masculinos e femininos) utilizam assunções conflituosas sobre a posição de onde um falante em particular está ou deveria estar falando; e assim, eles carregam crenças conflituosas sobre os seus direitos e obrigações, que são normativas na relação entre falante e ouvinte. [tradução minha] (CAMERON, 1998, p.443)

Dessa maneira, para a autora, embora seja inquestionável que a preferência por diferentes estilos discursivos varie de sociedade para sociedade e que ela pode ser observada empiricamente, analisar situações em que há tensões de gênero deve ser uma atividade que envolve uma investigação comprometida em entender as estratégias inferenciais empregadas pelos falantes e que os auxiliam a alcançar seus objetivos comunicativos. Assim, homens e mulheres não diferem entre si em como eles raciocinam, porque têm raciocínios "de homem" ou "de mulher". O que ocorre é a diferença dos pressupostos que eles trazem aos seus raciocínios – que podem ou não ter uma relação explícita com aspectos de gênero – e como eles os utilizam nas situações de interação para conseguirem o que querem. Tais pressupostos, baseados em princípios pragmáticos, não são generificados, mas universais, e o conflito entre homens e mulheres, é um efeito discursivo na vida social. Esses pressupostos, dentro da comunicação, são importantes e influenciam na avaliação e orientação de comportamentos.

Nessa lógica, o gênero deve ser analisado situadamente, pois é na mobilização local desses pressupostos – o que se acredita que seja a posição social do indivíduo, o seu papel, os seus direitos e obrigações – que ele se constrói. Dentro dessa perspectiva, a autora ainda ressalta que, embora sociedades patriarcais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

posicionem homens e mulheres em lugares opostos, não é axiomático que eles irão se desentender sempre, mas um evento que pode ou não ocorrer. Eles ocorrerão na medida em que o gênero for potencialmente relevante e afetar pressupostos contextuais específicos durante o processo de interpretação durante a interação. Assim, quando

> (...) houver uma divergência interpretativa entre as partes ao longo de uma dada discussão, e não houver em outra, a explicação para esses fenômenos não está em respostas tipicamente generificadas, mas no nível das pressuposições e inferências que são específicas à situação em que os interactantes se encontram [tradução minha] (CAMERON, 2005, p. 48).

Em seu texto, ela ilustra essa questão ao apresentar uma situação tradicional de casamento ocidental em que o marido interpela a sua esposa sobre haver ou não ketchup para o jantar. A esposa, compreendendo aquilo como uma demanda para que o ketchup seja trazido à mesa por ela, levanta para buscá-lo. A análise empregada pela autora considera que "Há algum X?" seja um questionamento que não contenha nenhuma universalidade relativa a casais heterossexuais e mostra como uma pergunta aparentemente banal e definitivamente sem marcas de gênero, mobiliza entendimentos generificados entre os participantes. Esses entendimentos sim, dizem respeito a distribuições de poder, *status* e papéis sociais que diferem na maneira como os participantes são posicionados. No caso em questão, a mulher é lida como "mãe" ou "dona de casa" que é a provedora de serviços domésticos e o homem como o recipiente desses
mesmos serviços.

Considerando essas reflexões acercas de papéis sociais, sob uma ótima mais *macro*, Penelope Eckert (1994) desenvolveu uma pesquisa etnográfica que dialoga e complementa as assertivas de Deborah Cameron. Seu trabalho é sobre como pré-adolescentes negociam a sua entrada para o que a autora chama de "mercado heterossexual" [33]. Porque a experiência branca, na sociedade ocidental, é generalizada para toda a população, ela entende que as normas de feminilidade são baseadas nas práticas de comunidades brancas a partir de seus indivíduos

[33] Eckert parte do pressuposto de que se deve olhar para a categoria de gênero, entrecruzando-a com outros aspectos da identidade - classe, etnia, tipo físico, idade, habilidades físicas e cognitivas. No caso do estudo de grupos escolares, a autora salienta que gênero, práticas heterossexuais, *status* social e idade são inseparáveis (ECKERT, 1994).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

heterossexuais. Diferente de comunidades afroamericanas, as meninas estudadas experimentavam, desde o início da juventude, uma crise que minava a autoestima e a confiança, levando-as a sucumbir à subordinação ao masculino. Esse processo é chamado de "imperativo do desenvolvimento", que implica em mostrar à comunidade, agora com expectativas de maturidade com relação às jovens, que elas finalmente cresceram. Ao investigar o espaço escolar, a autora observou grupos de pré-adolescentes e adolescentes, ajustando o seu comportamento aos arranjos sociais da heterossexualidade apenas porque "era a hora" e certamente porque a heterossexualidade é a norma. É nesse momento que as jovens tomam consciência de que se tornarão mulheres e que a prerrogativa de elas se posicionarem subordinadamente aos rapazes é inevitável. A resistência a esse papel não é desejável e pode ser vista como imaturidade, comprometendo toda a vida social do sujeito.

Além disso, para a autora, o gênero compõe um repertório de performances conhecidas e compartilhadas por um grupo, com a valorização de dados estilos discursivos específicos que se relacionam com a heterossexualidade. O terreno escolar, nesse sentido, é um espaço interessante para se observar as práticas generificadas empreendidas pelos jovens estudantes. A escola institucionaliza, nas comunidades americanas, determinados lugares e atividades sociais, organizando espaços de divisão sexual do trabalho e glorificação da masculinidade e feminilidade hegemônicas. Assim, instituições de ensino compõem comunidades de práticas com particularidades de gênero, onde espaços masculinos, femininos e mistos operam diferentemente. Deborah Cameron (2005) chama a atenção a uma observação feita por Penélope Eckert (2007) sobre o fato de "(...) mulheres, em comunidades de prática mistas (...)" serem "(...) geralmente percebidas e percebem a si mesmas, como 'intrusas'." (CAMERON, 2005, p.498)

Dessa forma, mesmo que os sujeitos pertençam a uma mesma comunidade de prática, eles poderão ser posicionados na dinâmica interacional de formas distintas, o que trará consequências ao seu comportamento linguístico. Não é possível, no entanto, se atribuir generalizações e dizer que todas as comunidades de prática funcionarão dentro de uma lógica de exclusão, calcada na dominância de sujeitos masculinos sobre femininos, uma vez que haverá, em cada contexto, restrições e possibilidades disponíveis que são locais e dependentes do contexto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.2.1
Aplicação teórica

Esta dissertação se propõe a olhar para a categoria de gênero articulando-a com a horizontalidade. Portanto, é viável que se mobilize um entendimento analítico acerca do que é gênero que o aborde especificamente na interação. Dessa maneira, as explanações de Deborah Cameron (1998; 2005) acerca da natureza interacional do gênero contribuem para uma análise frutífera sobre como se constrói o gênero no decorrer do encontro social, tanto nas entrevistas que ocorrem com homens e mulheres, quanto somente com mulheres. Essa categoria viabiliza o reconhecimento dos tipos de homens e mulheres que são construídos ao longo da interação, abordagem analítica bastante coerente com a ideia de diversidade da pós-modernidade, com a qual eu me alinho.

Ademais, os apontamentos de Penélope Eckert (1994; 2000) sobre o mercado heterossexual e as características do espaço escolar oferecem, partindo de uma perspectiva mais *macro*, a possibilidade de se entender mais concretamente como funcionam os processos ritualísticos ligados à heterossexualidade normativa durante a adolescência e no espaço escolar. Embora a escola pública brasileira apresente diferenças com relação à escola americana, é possível traçar algumas semelhanças estruturais no que diz respeito à questão de gênero. Por exemplo, enquanto a autora menciona como um traço bastante marcado a questão das líderes de torcida e dos atletas nos Estados Unidos como representativos para o binarismo "masculino" e "feminino", pode-se notar, nas escolas brasileiras, a ocupação de determinados espaços com esse mesmo caráter. A quadra de esportes, de maneira geral, poderia funcionar como exemplo análogo. Além de a presença masculina ser majoritária neste espaço na maior parte do tempo, é possível também apontar para tipos de atividades distintas que a própria aula de educação física deixa evidente: enquanto os alunos jogam futebol, geralmente as alunas jogam queimado. Não é tarefa deste trabalho delimitar minuciosamente as semelhanças e diferenças entre os espaços escolares americanos e brasileiros, ainda mais admitindo a sua extrema heterogeneidade. No entanto, entendo aqui que existem paralelos possíveis entre o contexto que as autoras apresentam e a escola estudada aqui. Assim, vejo as suas considerações, sobretudo quando falam sobre o espaço escolar institucionalizar certas práticas sociais com marcas fortes da heterossexualidade normativa, como

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

bastante relevantes para esta pesquisa.

4.3
Narrativas

> *"Débora: Como assim o menino bateu em você, que história foi essa? Como isso aconteceu? Juliana: Foi assim...".*
>
> *(Débora e Juliana/ 2ª entrevista)*

A aparente trivialidade do ato de construir uma narrativa constitui uma prática social bastante comum e importante para as sociedades de maneira geral. É através das histórias que transmitimos sentidos ao longo de gerações e estabelecemos conexões com os outros e com o entorno. Jerome Bruner (1997), por exemplo, alega que o princípio organizador da memória humana é narrativo. Narrativas estão presentes em diferentes instâncias das nossas vidas, desde a simplicidade do dia a dia até grandes histórias que marcam identidades coletivas de grupos inteiros, podendo ocorrer em contextos cotidianos, institucionais, em situações ditas espontâneas ou em entrevistas de pesquisa. Assim, devido ao seu amplo alcance na sociedade, não é surpresa que as narrativas se tornaram um meio frequente de geração de dados em estudos qualitativos. Logo, a escolha por se analisar narrativas neste trabalho baseia-se na visão que a entende como um subsídio essencial para se investigar os entendimentos humanos sobre o que se faz, a forma como a vida social é ordenada pelos atores e as identidades dos sujeitos.

Existem várias formas de se estudar narrativas; neste trabalho, destacarei aquelas que fornecem o instrumental mais adequado para abordar os dados. Iniciarei com uma explanação sobre os estudos pioneiros de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). Em seguida, colocarei os estudos labovianos em interface com a análise da narrativa, uma área que agrega tanto abordagens estruturais quanto interacionais (Bastos e Biar, 2015) e se localiza epistemologicamente na perspectiva construcionista de discurso que marca a Linguística Aplicada (Bastos e Biar, 2015). Além da análise da narrativa, é importante aqui também o conceito de narrativa breve, que auxilia a compreensão de segmentos que fogem mais radicalmente ao cânone laboviano. Nas duas últimas seções subsequentes, trabalharei com categorias narrativas que compõem a análise dos dados selecionados: os sistemas de coerência de Charlotte Linde (1993) e apontamentos sobre gênero e identidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.3.1
A narrativa laboviana

A investigação narrativa desenvolvida por William Labov na década de 70 é considerada fundacional e ainda hoje é referência nos estudos linguísticos da narrativa. Inserida no contexto do vernáculo afroamericano falado nos subúrbios dos Estados Unidos, a investigação de Labov criou um modelo que continua a ser utilizado em pesquisas, ainda que haja críticas a seu respeito. Labov elaborou "(...) um método de se recapitular experiências passadas que combina, a partir de propriedades identificáveis bem delimitadas, sequências verbais e sequências de eventos." (Bastos e Biar, 2015). Convencionado como "o modelo canônico", a narrativa, para o autor, se define como uma forma de se "(...) recaptular sequências passadas a partir da recapitulação sequencial de orações" (Bastos e Biar, 2015, p.100). Dentro desse modelo, ela deve obedecer à seguinte estrutura formal:

1) *Um sumário*: resume a história a ser contada, podendo ou não despertar a curiosidade do ouvinte. Trata sobre o que é a narrativa;

2) *Uma orientação*: contextualiza a história identificando personagens, tempo, lugar, pessoas e circunstâncias;

3) *Ações complicadoras*: obrigatórias e estruturadas com verbos no passado, em orações narrativas, constitui o momento em que o narrador deixa de contextualizar para contar o que de fato aconteceu;

4) *As avaliações*: explicações da postura do narrador sobre o que está sendo falado. Elas podem aparecer encaixadas na narrativa, por meio de recursos expressivos que não interrompem o fluxo dos eventos narrados, ou externamente, interrompendo a sequência de ações narrativas como um parêntese para observar o seu ponto, a sua razão de ser contada (Bastos e Biar, 2015). Para Labov, toda história tem um ponto;

5) *A resolução*: consiste no desfecho da complicação dos eventos narrados;

6) *A coda*: síntese da narrativa que avalia os efeitos da história e/retoma o tempo presente da enunciação

De acordo com Labov, para que uma experiência se configure em uma narrativa, esses elementos não precisam aparecer na ordem colocada e nem tampouco é necessário que todos apareçam. Todavia, é imprescindível que os eventos sejam

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

narrados com verbos no passado e que apresentem o elemento central e a presença de uma ou mais ações complicadoras.

4.3.1.1
Aplicação teórica

Os dados trabalhados aqui, salvo os da entrevista 4, apresentam narrativas com grande parte dos elementos estruturais elencados dos estudos de Labov. Dessa maneira, me parece útil usá-los como ferramenta teórica no processo de segmentação das entrevistas, quando identificarei, a partir dessas estruturas, o que, na fala dos participantes, consiste em uma(s) narrativa(s).

Já as categorias de ponto e avaliação, especificamente, serão utilizadas para compreender o que exatamente os entrevistados tornam relevante quando contam suas narrativas de ocupação e como eles avaliam as suas ações dentro da narrativa, bem como a de outros personagens que eventualmente possam ser citados. Esse olhar será de extrema importância também no entendimento de suas identidades, pois são categorias que permitem ao pesquisador observar também, através dessas escolhas e avaliações, a percepção de *si*.

4.3.2
A narrativa breve

O modelo laboviano de narrativa foi amplamente criticado desde a sua criação. Para estudiosos como Riessman (1993), ao propor uma estrutura que prioriza a relação entre as sentenças que compõem a narrativa, Labov estaria negligenciando as relações entre os sujeitos envolvidos na narrativa. Assim, algumas revisões foram propostas. Riessman ressalta a importância de outros tipos de narrativa e enumera outros tipos como narrativas habituais, hipotéticas ou centradas em um tópico, mas ligadas a um evento comum. Em todos esses casos, o narrador pode, à sua escolha, ordenar os eventos narrativos da forma que achar mais apropriada.

Essa nova percepção amplia a visão de que a narrativa simplesmente reportaria sequências de eventos passados e aponta para uma perspectiva carregada de um relativismo epistemológico. Há uma atenção maior na maneira como o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

sujeito compreende suas experiências subjetivas, em detrimento de uma noção mais representacionista da narrativa. Nessa visão, admite-se que a narrativa, a serviço de padrões culturais e interacionais – logo, de uma organização social *macro* –, constitui realidades situadas. Assim, mesmo a história mais visivelmente simples e banal, dentro dessa lógica, pode ser considerada uma narrativa, pois isso dependerá dos participantes da interação.

Alexandra Georgakopoulou (2006) também se volta a histórias denominadas "não canônicas", que fogem do modelo laboviano, e para seus aspectos interacionais. A autora ressalta a importância do interesse da pós-modernidade, a "idade da identidade" (Georgakopoulou, 2006, p. 125), em um momento preocupado com contextos locais e com pequenas histórias que dele emergem, bem como com o instrumental analítico para compreendê-la. Assim, para se entender a diversidade da experiência humana, deve-se ampliar a pesquisa narrativa para além de tipificações que possam eventualmente limitar os entendimentos, mas compreender o caráter fragmentado daquilo que as pessoas contam. Orton (2018), ao citar a autora, descreve que

> Estas histórias podem contar sobre eventos em curso, futuros, hipotéticos ou compartilhados. Contemplam-se também momentos de alusão à narrativa, as narrativas adiadas ou recusadas, ou seja, os momentos de orientação narrativa muitas vezes ignoradas por uma lente analítica preocupada apenas com a identificação de narrativas plenamente desenvolvidas. Recusas para contar uma história ou narrativas adiadas podem, por exemplo, auxiliar a compreensão daquilo que os participantes constroem como adequado para contar ou não em um determinado contexto, ou seja, as normas sociais que regem aquela comunidade de prática (Georgakopolou, 2006, p.127 *apud* Orton, 2018).

Dentre as caracterizações dadas a pequenas histórias, destaco as histórias que, de tão contadas, foram ensaiadas inúmeras vezes pelos falantes e, quando reproduzidas em momentos diferentes, são reconstituídas de maneiras muito semelhantes entre si, como se tivessem sido ensaiadas. Além dessa, há as histórias que se apresentam de forma tão fragmentada que pequenas unidades narrativas apontam para acontecimentos passados. É preciso, segundo a autora, não mais se perguntar sobre o que a narrativa fala dos sujeitos, mas como é que construímos as nossas imagens dentro dos gêneros narrativos, numa variedade enorme de lugares de engajamento.

Essas investigações, como se pode ver, investigam o *micro*, o fragmentado,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

o contingente, e relacionam formas de falar com a produção de vida social. É uma perspectiva que têm uma visão de identidades em interação e está aberta a constante revisão. A narrativa é, sob essa ótica, um modo privilegiado de comunicação para fazer sentido de *si*.

4.3.2.1
Aplicação Teórica

A noção de narrativa breve contribui primordialmente no entendimento da entrevista 4. Essa entrevista, com falas altamente fragmentadas e de conteúdo fortemente identitário, por vezes aponta para experiências compartilhadas, constitui narrativas adiadas ou alude a momentos específicos da ocupação sem utilizar elementos labovianos, como os verbos no passado, por exemplo.

Dessa forma, tendo em vista a relevância dos tópicos que são tratados nela, ela foi selecionada. No entanto, considerando a estrutura geral das falas que dela emergem, semelhantes a uma série de *orientações narrativas*, elas não se enquadram no modelo proposto por Labov. Foi necessário, assim, buscar em outros autores, teorias narrativas que as sustentassem e justificassem os dados para do presente trabalho.

4.3.3
Narrativa: significados, agência e coerência

Jerome Bruner (1997), em sua proposta para uma psicologia cultural, afirma que os atos humanos possuem significados culturalmente institucionalizados e as pessoas carregam consigo crenças e desejos que acreditam ser coerentes com a organização do mundo. Tal coerência se organiza de acordo com o que ele chama de "psicologia popular", a esfera *macro*, que possui um estatuto altamente canônico. Os fundamentos dessa "psicologia popular" se configuram discursivamente na vida cotidiana, na forma de narrativa, quando o narrador, ao construir suas falas, assume uma dada postura moral.

Segundo o autor, a narrativa também é um meio de se utilizar a linguagem, que apresenta uma sequencialidade inerente. Ela pode ser considerada "real" ou

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

"imaginária" e essa possibilidade não constitui um demérito, pois a presença de personagens e um drama seriam seus aspectos de fato importantes e o seu significado é dado pelo lugar ocupado na sequencialidade narrativa. Ademais, narrar resgata afetos na lembrança, "(...) preenchendo uma função retórica no processo de reconstrução do passado." (Bruner, 1997, p.56). Esse processo é dialógico, pois envolve pressões sutis que se realizam na presença entre interlocutores.

Pensando nos significados daquilo que fazemos na vida social, alguns apontamentos dos estudos sobre agência podem ser particularmente úteis. A questão da agência envolve reflexões sobre a responsabilidade do sujeito sobre as suas ações, que podem ocorrer tanto em um âmbito individual quanto social. O interesse pelo tema nasce de abordagens que procuram compreender a prática, e emerge inicialmente da busca para se entender os movimentos sociais dos anos 60 e 70 no mundo, o que talvez explique a sua corriqueira interpretação como sinônimo de "resistência". Hoje é visto como um conceito multifacetado, mas ainda, por vezes, simplificado como "resistência" e "livre arbítrio".

Ahearn (2001), ao refletir sobre uma abordagem mais ampla sobre o assunto, afirma que a agência deve levar em conta aspectos culturais, contextuais e a centralidade das intencionalidades. Nesse sentido, a agência pode tanto ser capaz de constituir resistências quanto de reproduzir comportamentos do *status quo*. Ela admite que a agência emerge do discurso, tanto no sentido *micro* quanto *macro*, sendo este último uma forma de poder ao qual estamos todos submetidos. A capacidade humana de agir, dessa forma, é socioculturalmente mediada, pois os sujeitos têm possibilidades de ação que dependem de outros validarem esta mesma ação. Segundo a autora, o foco na interação linguística auxilia a compreensão da relação entre processos de agência nas esferas *micro* e *macro*, ressaltando a atenção que deve ser dada, portanto, ao aspecto cultural, concepção que dialoga com a noção construtivista de narrativa apresentada por Bruner e com a qual me alinho neste trabalho.

A concepção apresentada por Duranti (2004) complementa a visão de Ahearn (2001), no sentido em que ele considera a agência como presente em quaisquer atos de fala, relacionada a um caráter de performatividade da língua. Segundo ele, a agência está ligada a atividades humanas conscientes, independente das intenções dos sujeitos. A agência deve envolver um certo nível de controle sobre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

o comportamento, afetar outras entidades no nível social e empreender ações que sejam o alvo de avaliações. Assim, todas as ações humanas envolvendo o discurso, ainda que seja a hesitação em produzi-lo ou até mesmo a sua mitigação, configurariam indícios da produção de agência. Como suporte para realizar a agência no mundo social, teríamos o sistema de códigos linguístico que caracterizaria a agência, com elementos como a transitividade, o uso de verbos de ação e a presença de sujeito nas frases.

Por fim, a noção de coerência trabalhada por Charlotte Linde (1993), em seus estudos sobre histórias de vida, parece conversar com as categorias supracitadas. A autora apresenta o que ela considera como os dois maiores princípios de coerência: as noções de causalidade e continuidade.

A coerência em uma história, construída conjuntamente entre narrador e ouvinte, "(...) advém das relações que partes de um texto estabelecem com outra parte e com o texto como um todo, assim como da relação que o texto estabelece com outros textos do mesmo tipo" (Linde, 1993, p.12). Para a autora, tendemos a inferir a causalidade na sequência narrativa das orações, geralmente através do uso de conjunções como "porque", "desde que" ou "dessa forma". Todavia, a complexidade dessas relações vai além da sua organização estrutural: quando os sujeitos fazem escolhas, eles apresentam razões que parecem suficientemente boas ou, se não forem, podem ser vistas como aceitáveis em circunstâncias especiais. Isso demanda do narrador salientar que o protagonista exerceu agência o suficiente. A causalidade pode também ser atribuída ao caráter do indivíduo, o que, segundo a autora, é o mais recorrente. Em outras palavras, toma-se uma decisão ou outra dependendo das qualidades que acreditamos que temos. Em todos esses processos, se estabelece a causalidade adequada, ligada a crenças de senso comum. Dessa forma, para a causalidade se apresentar como adequada, é necessário que falantes e ouvintes compartilhem determinados pressupostos culturais.

Ademais, a história coerente constitui tanto uma realização de ordem individual quanto social. A relação entre os eventos que compõem a causalidade precisa obedecer a um ponto de equilíbrio, não sendo tão exagerados nem pouco substanciais. Caso esses extremos ocorram, é possível que o ouvinte corrija esses acidentes narrativos, adicionando fatos extras. O ouvinte pode ainda fazê-lo de forma que desafie diretamente o sistema de crenças do próprio narrador, perguntando, por exemplo, se ele acredita mesmo no que está contando.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.3.3.1
Aplicação teórica

A proposta de Jerome Bruner (1997), juntamente com a categoria de agência, delineada por Ahearn (2001) e Duranti (2004), ambos de natureza sociocultural, ajuda a compreender a relação entre os entendimentos dos participantes sobre si, suas ações – ou seja, a sua agência –, como eles compreendem as ações dos outros organizando esses entendimentos em sentidos.

Além disso, assumir a perspectiva de que a narrativa é uma forma de se organizar a experiência, juntamente com o sistema de coerências de Linde (1993) auxilia esta pesquisa a olhar para a organização interna das experiências narradas, além de ajudar a compreender a coexistência de ações que levam os sujeitos a tomar medidas que ora se aproximam, ora se distanciam do princípio da horizontalidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.3.4
O diálogo construído

A noção de "diálogo construído" cunhada por Deborah Tannen (2007), é usada para substituir a ideia de senso comum do que seria um "diálogo reportado", ou "discurso direto/indireto". Para a autora, "(...) tudo pode ser mudado de um lugar ao outro sem sofrer qualquer modificação, exceto o discurso" [tradução minha] (Tannen, 2007, p.104). Há uma fisionomia estilística na textura do discurso que reverbera palavras e locuções implícitas – ou, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov, que ela cita, "vozes" – incorporadas pelas palavras daquele que fala. Logo, o discurso, mesmo que soe inédito é, na realidade, sempre texto *a priori* ou, parafraseando Bakhtin, "qualquer texto é construído como um mosaico de citações: qualquer texto é a absorção e transformação de outro" (Tannen, 2007, p.103). Assim, ainda que não esteja explicitamente citando algo, o texto é, em si, uma voz construída em cima de vozes precedentes, que necessariamente o influenciaram. Segundo a autora, essa característica pode também ser atribuída à conversa cotidiana. Palavras reportadas deixam de ser a do falante de que se atribui e tornam-se material da fala enunciada, apropriadas por quem as repete, animadas e manipuladas a seu favor. Quando isso ocorre, o narrador habilidoso atribui a sua

história um caráter de dramaticidade e vivacidade que envolve o ouvinte, e desperta um senso de identidade que os conecta. Esse aspecto de envolvimento da narrativa complementa e amplia o que Riessman (2008) fala sobre argumentar e persuadir uma audiência através da narrativa. Quanto mais substancial o discurso parecer, mais crível ele parece e, consequentemente, mais convincente ele soa.

4.3.4.1
Aplicação teórica

A categoria de diálogo construído de Deborah Tannen (2007) olha para aspectos dramáticos da narrativa e para artifícios discursivos que os participantes usam ao longo da interação. A vocalização de personagens e a reconstituição detalhada de cenários não só conferem às narrativas veracidade como as constroem de maneira argumentativa, favorecendo os falantes que as enunciam em seus propósitos comunicativos ao longo das entrevistas.

4.3.5
Narrativas, identidades e gênero(s)

Narrativas são frequentemente usadas para expressar e negociar identidades que podem ser tanto coletivas quanto individuais. Tendo em vista que as identidades não são características que existem por si só para serem atribuídas aos sujeitos ou, como aqui compreendo, não constituem a essência das pessoas, é importante ressaltar a sua complexidade plural e polifônica e o fato de que elas emergem através de processos semióticos nos quais as pessoas constroem imagens de si e dos outros (De Finna, 2015). Tais processos são constitutivos da atividade narrativa e permitem que os indivíduos componham tanto apresentações coerentes de si como autoimagens negativas ou conflitantes. Essas identidades são gradativamente construídas no fazer discursivo que tanto edifica características de personagens quanto servem de elementos narrativos para despertar o interesse e a curiosidade do expectador.

Quando contamos uma história, reconstituímos realidades, retomando personagens, tempos e espaços unidos pelo fio da dramaticidade. Nesse movimento, as identidades podem ser encaradas como construções sociais, como afirma Bastos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

(2005):

> Se compreendermos identidade como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um lócus especialmente propício a essa exposição (...) Ao contar estórias, estamos situando os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades (Bastos, 2005, p.81).

Esse ponto reforça, portanto, o caráter socioconstrucionista do discurso, que faz das identidades construtos fluidos que emergem de interações na vida social, sujeitos à constante mudança. Nesse paradigma, os objetos da vida social não são dados, mas "(...) construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo" (Moita Lopes, 2003, p.23), resultantes de processos sociointeracionais.

Nesses processos, as narrativas também colocam uma questão identitária relevante que se refere à diferença entre a identidade do narrador e do(s) personagem(ns). Tal diferenciação é única na atividade narrativa, uma vez que quando narradores participam de suas histórias, eles estão simultaneamente construindo as suas próprias identidades em dois espaços diferentes: o espaço da narrativa e o espaço da narração. Elas podem tanto coincidir como diferir, levando o narrador a manipular dois tipos de apresentação. A estudiosa Deborah Schiffrin (1996), ao abordar essa questão, chamou estas apresentações de epistêmica e agentiva. Enquanto a primeira projeta as crenças do narrador, a segunda o apresenta como uma pessoa atuante no mundo da narrativa.

As identidades também têm o potencial de se diferenciar, à medida em fazem referência a elementos distintos. Narradores e audiências vão, conjuntamente, compondo a história e decidindo o que será tornado relevante, ao passo que se referem discursivamente às mais variadas identidades, que podem se relacionar tanto com contextos quanto com características ou afiliações que não dependem de contextos e são relativas a indivíduos ou grupos como etnias, classe social ou gênero (De Finna, 2015).

Nesse sentido, deve-se atentar para a natureza interacional desses processos de construção identitária quando se reflete sobre o significado social de identidades narrativas. Segundo De Finna:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

> *displays* identitários locais e suas negociações podem ser conectados e tornar tipos diferentes de contexto relevantes. Identidades construídas em narrações podem contribuir para reproduzir, confirmar e perpetuar diferentemente papéis que participantes de uma comunidade executam fora do evento narrado que está sendo analisado, apontando para relações mais permanentes entre membros de um grupo. Elas também podem reproduzir e fazer circular representações partilhadas sobre o eu e o outro e associações indexicalizadas entre categorias e características ou comportamentos que são ditados pelo *habitus* – o "conjunto de disposições" ou visões implícitas que, de acordo com Bourdieu (1979:72), fundamenta construções de senso comum sobre relações sociais e identidades. [tradução minha] (De Finna, 2015 p.363)

Mary Bucholtz e Kira Hall (2003), ao discutirem uma nova abordagem para os estudos das identidades, trazem os questionamentos da linguística antropológica referentes à natureza política das identidades e ressaltam a necessidade de se construir uma epistemologia que auxilie nos entendimentos sobre o que é a identidade sem essencializá-la. As autoras ressaltam o caráter homogeneizador de teorizações essencialistas que promovem o apagamento de diferenças identitárias cruciais, dependentes do senso de alteridade dos indivíduos. Essa percepção posiciona os indivíduos e os considerados "outros" em lugares que marcam tanto diferenças quanto semelhanças. Considerando gênero dentro desse contexto de discussões identitárias, é fundamental refletir sobre representações referentes ao que o senso comum crê sobre as categorias "homem" e "mulher", além de como elas são diariamente reforçadas e naturalizadas discursivamente. Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet colocam essa questão:

> Somos cercados por conhecimentos de gênero desde que somos muito pequenos. Eles estão sempre presentes em conversas, anedotas e conflitos e são evocados para explicar tudo, desde maneiras de se dirigir um carro até preferências culinárias. O gênero é tão minuciosamente incorporado às nossas instituições, nossas ações, nossas crenças e nossos desejos que parece ser completamente natural [tradução minha] (Eckert e McConnell-Ginet, 2013, p.1)

A citação acima sinaliza para a naturalidade com que historicamente o gênero é concebido. Em sociedades patriarcais, o tradicional binarismo "masculino" e "feminino" consiste em uma percepção identitária rígida que transparece uma falsa estabilidade. Calcado nesse essencialismo, a sociedade brasileira ainda abraça esses dois modelos de sujeito. Isto posto, penso ser significativo, nesta última subseção teórica, contrastar a concepção pós-moderna de gênero, ligada a identidades diversas com a qual Deborah Cameron (1998; 2005), Penélope Eckert

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

e Sally McConnell-Ginet (1999; 2013) trabalham, aos conceitos de masculinidade e feminilidade hegemônicos tradicionais e desenvolver algumas explanações a respeito de identidades e narrativas. Esses construtos de homem e mulher, embora (re)atualizados situadamente nos mais variados discursos, transitam na vida social há muito tempo, constituindo formas culturais socialmente cristalizadas. Assim, me parece frutífero olhar a sua historicidade, procurando entendê-los melhor quando emergem nas interações.

Para Jerome Bruner (1997), os sistemas simbólicos que os indivíduos utilizam para construir significados na vida social já estão colocados, arraigados na cultura e na linguagem. Os sujeitos se apropriariam de tais sistemas sociais, incorporando-os ao seu repertório sociocultural e os articularim de acordo com contextos distintos. Dessa maneira, é razoável dizer que noções tradicionais acerca dos gêneros, que circulam por meio da linguagem nos mais diferentes espaços, compõem os significados compartilhados pelas pessoas. Tais significados, embora participem de uma série de transações da vida cotidiana, podem ser incorporados ao discurso ou renegados e estão submetidos a transformações histórico-culturais. Da mesma forma, assim como entendimentos rígidos sobre o que é o gênero permeiam o imaginário coletivo, noções mais contemporâneas sobre essa questão convivem hoje com a tradição, tensionando-a e, gradativamente, lutando para conquistar o seu espaço de legitimidade.

As autoras supracitadas, Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet evocam as palavras de Judith Butler (1990), que repensa teoricamente o sujeito do feminismo e questiona esse sistema epistemológico/ontológico de gênero. Ela encara o gênero não como algo que possuímos ou que é nascido conosco, mas como algo que fazemos por meio do discurso. Ao desconstruir a dualidade entre sexo/gênero, ela desloca o sexo do domínio exclusivo da biologia, como é entendido pelo senso comum, e o realoca no terreno da cultura, onde se encontra a noção de gênero. Para ela, os limites entre gênero, sexualidade e desejo não são bem definidos e assim, não haveria sentido em se compreender gênero como uma interpretação cultural do sexo (Butler, 1990, p.25), porque ambos são elementos da cultura. O papel do corpo e da linguagem é central nesse sentido. A história se inscreve no corpo e a linguagem é a sua prática corporificada (Sell, M. 2012). É através da estilização repetida do corpo, um processo que envolve a linguagem, que se produz o que aparenta ser substância. Essa estilização invoca um componente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

estético que fica disponível para a avaliação de uma audiência (Bucholtz e Hall, 2003). Estudos de antropologia linguística que também abordam essa categoria reforçam que a performance ocorre em momentos interacionais frequentes e fugazes da vida cotidiana (Bucholtz e Hall, 2003; Hymes, 1975), não se referindo somente ao mundo social mas construindo a realidade desse mundo. Assim, identidades de gênero não poderiam mais existir senão no discurso e deixariam de ser um estado para se tornarem uma ação. Nesse processo, elas são constantemente performadas e negociadas, ora atualizando ideologias dominantes ora desafiando-as.

A despeito de uma vasta literatura médica e psicanalítica (Eckert, McConell-Ginet, 2013; Sell, 2012) esforçada em estabelecer um vínculo entre gênero e biologia e caracterizar o papel feminino como biologicamente e essencialmente subalterno ao masculino, hoje, estudos sobre gênero e poder que se combinam com saberes linguísticos, trabalham no sentido de expandir seus conhecimentos para além do binarismo "macho e fêmea". No entanto, a visão heteronormativa ainda tem espaço dominante nos mais variados círculos sociais. A concretização desses paradigmas identitários questionáveis se deu por um longo processo histórico. Em seu artigo sobre a negociação de performances identitárias da maternidade, um sólido lugar social reservado ao sujeito feminino heterossexual, Mariléia Sell (2012) afirma que

> A ciência, desde o século XVIII, busca obstinadamente localizar as diferenças sexuais, auscultando ossos, cabelos, cérebros, hormônios, para 'descrever de forma essencial as diferenças sexuais, das quais todas as outras brotam'. O evolucionismo tomou como natural que os homens, em virtude de sua 'razão natural de superioridade', dominassem as esferas públicas do governo e do comércio, da ciência e do saber. Já para as mulheres, 'criaturas de sentimento', era natural que realizassem seu destino como mães e conservadoras do costume na esfera confinada do lar. (...) A medicina sustentava que o excesso de estudo ou trabalho físico masculinizava a mulher. Também desenvolveu complexas teorias que explicavam a função primordial da mulher: a procriação. O tamanho da pélvis era a prova da natureza, traduzida pelos médicos, de que a mulher só se realizaria na maternidade: seu papel social mais importante e sem o qual sua existência não teria justificativa. Já seus ombros mais estreitos eram a prova biológica da sua fragilidade e necessidade de proteção (Sell, M. 2012, p.154)

Essa concepção antitética de fragilidadeXforça, emoçãoXrazão e ignorânciaXinteligência, fundamentada em uma ciência dedicada a mensurar a realidade social e trabalhar na manutenção do *status quo*, contribuiu para a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

construção de modelos de homem e mulher que até hoje são validados, referendados e, sobretudo, são objetos de desejo. Qualificar as mulheres como "criaturas de sentimento" fundamentou uma série de projetos identitários estereotipados que oprimem: além da "mãe elevada", há outras como a "mulher histérica", por exemplo, evocada em situações em que mulheres se irritam, e são desacreditadas, independente de estarem dotadas de razão. De maneira problemática, esses modelos não só reforçam estereótipos de gênero potencialmente opressivos, como a sua rigidez desconsidera outras possibilidades de realização subjetiva tanto para homens quanto para mulheres.

No que tange a essas identidades homogêneas e rígidas, uma representação marcadamente associada à feminilidade, e representada como vocação é a da mãe (Sell, 2012). Uma frase como "nasceu para ser mãe", comum no repertório cultural do senso comum, sustenta crenças que associam a maternidade à mulher, naturalizando-a. Assim, a ideia de que o "ser mãe" é um imperativo a qualquer mulher porque é algo natural ainda povoa a mentalidade das pessoas. Ser mãe ou querer sê-lo ainda constitui um atributo socialmente desejável e o agir de maneira contrária a isso, repelindo este desejo, abriria precedentes para sanções sociais e discriminações.

Ademais, essa visão de "mãe" envolve características bastante específicas. Há a dependência recíproca dos filhos pequenos em um trabalho solitário que sequer menciona o pai, o isolamento e a limitação da mãe ao espaço doméstico, a mãe como fonte de conforto e amor incondicional além da sua associação com o divino, que a dessexualiza e eleva (Sell, 2012). Ao fazer uma rápida pesquisa de imagens na plataforma de buscas do *Google* com a palavra "mãe", é notório, a partir das primeiras imagens, como essa visão tradicional de mãe ainda é presente,
como se pode notar:

Figura 5

Figura 6

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Figura 7

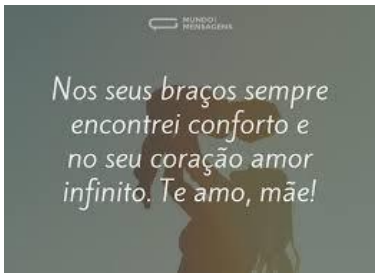

Figura 8

Em sua breve reconstituição histórica sobre a construção dessa visão de mãe, Mariléia Sell (2012) cita Elizabeth Badinter (1985) e afirma que, na verdade, não há nada de natural neste papel social. Historicamente, é sabido que mulheres nem sempre tiveram apreço por se tornarem mães. Muitas vezes, antes do lugar social da mãe ser elevado à posição de algo desejoso, muitas mulheres se colocavam indiferentes à maternidade, inclusive abandonando seus filhos nas mãos de amas de leite e enviando-os mais tarde a conventos e internatos. Posteriormente, esse paradigma se modificou e atribuiu ao universo da maternidade o *status* de sagrado, dentro de uma organização patriarcal de família que atravessou o tempo e alcançou a contemporaneidade.

Finalmente, a respeito da masculinidade hegemônica e heterossexual, parafraseio Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2013) ao enunciarem a famosa frase de Beauvoir: "(...) assim como mulheres não nascem mulheres, tornam-se mulheres. O mesmo também é verdadeiro para os homens" [tradução minha] (Eckert e McConnell-Ginet, 2013, p.7). Segundo as autoras, há um processo ritualístico ao qual tanto homens quanto mulheres são submetidos desde a infância. Antes do nascimento, a partir do momento em que se sabe o sexo biológico da criança, as pessoas associam cores, objetos e ações que o senso comum acredita estarem naturalmente vinculados aos gêneros.

As autoras ressaltam que desde cedo o masculino e o feminino são interpretados de formas distintas e que aprendemos a "ser generificados" ao longo da vida, inclusive a assumir práticas sociais assimétricas. Dentre as características atreladas à formação de sujeitos masculinos, estão associadas a força e a coragem, ao que elas chamam "masculinidade da classe trabalhadora", enquanto intelectualidade e qualidades técnicas estariam ligadas a "homens de classes médias alta". A despeito de tais classificações, é interessante notar que somente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

características positivas são associadas à masculinidade hegemônica,e elas são fundamentais para a composição dessa masculinidade.

Homens aprendem a reforçar essa masculinidade hegemônica nas diversas atividades em que se engajam, constituindo, no cotidiano, aquilo que é normativo. Suas atividades seriam lidas como não-marcadas ou normais, enquanto atividades femininas seriam marcadas. Nesse processo, desde pequenos os homens seriam desencorajados a se engajarem em atividades consideradas "femininas", construindo-se a ideia de que, na sociedade, são os homens – primordialmente brancos e heterossexuais – que executam atividades importantes como adultos e não as mulheres.

As autoras discutem também a divisão do trabalho e os seus aspectos generificados. Em todos os níveis, tal divisão não seria somente física ou mental, mas também relativa à esfera emotiva. Como nenhuma divisão de trabalho envolve somente uma mera distribuição de tarefas, uma vez que práticas e atividades determinam padrões e usos do espaço, entende-se que a divisão do trabalho é também uma divisão de valores. Ela tende a incutir nas práticas o binarismo tradicional de gênero, base de oposições que constituem poder e *status*. Correlacionando essa ideia com o que foi falado anteriormente, não é difícil entender que a atividade da "maternidade", nesse contexto, foi tradicionalmente relegada, em sociedades patriarcais, às mulheres, essas "criaturas de sentimento".

Além disso, ao chamar a atenção para a onipresença do gênero na vida social, as autoras apontam para o que elas chamam de "ordem generificada"[34]. Tal ordem envolve desde padrões de relações aparentemente banais do cotidiano até a esfera dos desejos mais íntimos, regulando a maneira como os indivíduos se ligam à sociedade. Assim, o que experimentamos como um aparente desejo individual, subjetivo, emerge de dentro de uma vasta ordem que se ampara em discursos sobre gênero – uma ordem que tanto sustenta quanto é sustentada por esses discursos, que enformam comportamentos e desejos. Nossas menores interações são imbuídas de gênero e desenhadas por performances generificadas, ao passo que essas mesmas performances fortalecem e alimentam essa ordem social. As autoras afirmam que "(...) a todo o momento em que uma menininha deseja um vestido rosa de babados, insiste em tê-lo, em vesti-lo, ela está performando o seu gênero, o que renova os

[34] The gender order.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

significados generificados associados à cor rosa, vestidos e roupas de festa." [tradução minha/grifo meu] (Eckert e McConnell-Ginet, 2013, p.20).

Essa tese de que vivemos em uma ordem social permeada por elementos generificados me parece extremamente esclarecedora e útil para este trabalho, não só para a análise, mas para as minhas escolhas metodológicas. Da mesma maneira que me alinho a uma concepção performática de gênero, que o compreende como construído localmente e que viabiliza inúmeras possibilidades para a realização de homens e mulheres, é impossível negar que a sociedade trabalha com as concepções binárias de gênero, homogêneas e simplificadas. Assim, é importante frisar que todas as vezes que utilizo o vocabulário marcado pelo binarismo, refiro- me às normas sociais dominantes, uma vez que é com elas que as pessoas operam.

O objetivo de, nesta seção, se apresentar construtos rígidos de gênero vai além da sua mera caracterização. Articulando o seu desenho à associação dos estudos narrativos com a pesquisa sobre identidade, minha intenção é procurar refletir sobre como os modelos tradicionais de gênero existem como forças coercitivas de ordem *macro* e de que forma a capacidade individual da agentividade humana lida com tais forças. Bastos e Biar (2015), ao citar Moita Lopes (2001, 2003), ressaltam quando o autor diz que "(...) é preciso ter em mente que as narrativas são parte de 'embates para legitimar sentidos' e, sendo assim, há que se considerar 'quem conta histórias para quem' e 'em que espaços institucionais'" (Bastos e Biar, 2015, p.109). Assim, deve-se questionar os estereótipos, observando se eles são aceitos ou rejeitados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

4.3.5.1
Aplicação Teórica

Olhar para a historicidade de determinadas categorias cristalizadas, como masculinidade/feminilidade hegemônica ou a categoria de "mãe", permite que se entenda uma série de aspectos relacionados a lugares sociais, *status* e poder. Ao aparecerem na interação, essas categorias, que carregam consigo uma bagagem cultural, canônica e normativa, viabilizam determinadas interpretações das falas das

pessoas no momento em que aparecem na interação. Não se trata, todavia, de reificar os sujeitos que evocam esses tipos de construtos, mas de articular o que há na esfera cultural *macro* quando se fala ou sugere uma "mulher feminina/delicada" ou um "homem masculino/destemido", com a esfera *micro*, da interação, de onde esses discursos aparecem. O que passa é que os participantes da entrevista e eu estamos a todo o momento comprometidos com nossas performances, inclusive no que diz respeito a nossas projeções generificadas, e essas performances podem ou não construir lugares tradicionais de gênero.

Além disso, quando tais categorias surgem em construções narrativas, e se observa o que os falantes fazem com essas narrativas ao longo da interação, é possível produzir inteligibilidades de gênero acerca de suas percepções de si e dos outros. Em outras palavras, pode-se tentar compreender como os falantes constroem suas identidades de gênero conjuntamente através de suas performances, relacionando essas atividades narrativas com categorias macrossociais.

Por fim, quando os falantes reconstroem contextos e situações imbuídas de aspectos de gênero, como é o caso das narrativas selecionadas deste trabalho, podem-se analisar as relações do seu discurso com a ordem generificada e com a divisão do trabalho sinalizada pelas autoras. Considerando que a ocupação aqui é tomada como uma comunidade de prática em que há uma questão de distribuição de tarefas diretamente relacionada à horizontalidade, a dinâmica que se observa é como se constroem identidades de gênero que conversam com essa ordem, optando por assumi-la, referendando-a ou repelindo-a, resistindo a ela. É nesse movimento que a horizontalidade ora se constrói e ora se desfaz.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

5
A construção discursiva dos heróis e da mãe

Neste capítulo me dedicarei à análise de momentos da entrevista 4, que fiz com Luís, Luísa e José. Relembro ao leitor que escolhi esta interação devido ao fato de ela ter sido a única composta por um grupo misto, de alunos e alunas, e que a presença de elementos generificados importantes que emergiram da conversa também foram levados em consideração.

Discutimos inicialmente como a ocupação foi estabelecida na escola, a partir da memória de cada um dos participantes. Interpelei cada um deles sobre os detalhes deste dia, as tarefas realizadas na ocupação e, por fim, sobre os impactos na vida de cada um por terem feito parte desse movimento.

A questão de gênero emerge primordialmente quando os questiono sobre a liderança, a divisão de tarefas e quando conversamos sobre as repercussões do movimento em suas vidas pessoais. Dessa forma, os excertos selecionados se referem a esses momentos da interação e visam atender as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução e retomadas logo abaixo:

1. Como a horizontalidade se articula com as questões de gênero que são tornadas relevantes ao longo das narrativas coconstruídas entre entrevistadora e entrevistados?

2. Que narrativas são coconstruídas ao longo da interação?

3. Como os ocupantes constroem suas identidades através das narrativas que emergem de suas falas?

A análise das entrevistas será orientada para responder as perguntas acima, mas não segue a sua ordem. Para a entrevista 4, foram recortados seis excertos em função dos assuntos abordados. A sua disposição logo a seguir obedecerá ao seguinte arranjo: a questão da liderança no movimento, as tarefas executadas pelos participantes e os impactos da ocupação em suas vidas. Foram também levados em consideração nessa seleção critérios estruturais, a saber, a presença de narrativas breves em seus conteúdos, bem como elementos que contribuíram para a construção discursiva de causalidades que justificassem a agência dos participantes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

A análise será dividida em seis partes, cada uma abordando um excerto, focando ora em aspectos interacionais e narrativos. Os excertos ocorrem em sequência cronológica na gravação e o seu agrupamento ordena os pontos sobre gênero e horizontalidade que me interessam investigar.

5.1
"*explica essa mãozinha!"*

O excerto a seguir se inicia próximo aos 20 minutos de conversa. Peço aos estudantes para falarem sobre o que chamo de "questão da liderança", na tentativa de trazer à tona a maneira como eles compreendem a organização dentro da ocupação, e se em seus pontos de vista havia ou não alguma hierarquia. Neste momento, como ainda não havia decidido pesquisar gênero no contexto da ocupação, fiz a pergunta motivada por desconfianças pessoais que tinha a respeito da horizontalidade. É um excerto com traços bastante sutis de gênero, mas a sua importância maior se dá porque ele introduz a situação que culmina em uma questão de gênero que aparecerá nos excertos subsequentes.

Quando frequentava a ocupação, era visível para mim que a participação de alguns era bastante diferente da de outros e parecia, a meu ver, que alguns ocupavam sim posições de liderança. Assim, ignoro o pressuposto compartilhado de que "não há lideranças em uma ocupação" e faço a pergunta aos ocupantes, como se pode verificar a seguir:

Excerto 1

1	Débora	e (1) essa questão da liderança, gente? (.) é:: é uma
2		coisa assim (.) que você:s que vocês
3	Luísa	desculpa (Luísa esbarra em mim acidentalmente)
4	Débora	tranquilo (.) (2) é-que-é-é que é engraçado de pensar(.)
5		porque assim é:: eu ouvi. dos já: ouvi assim a-a liderança
6		não havia
7	todos	não
8	Débora	não havia liderança centrada numa pessoa a pessoa
9		responsável
10		>por todo mundo ali< não tinha. vocês dividiram tudo
11	Luís	SIM
12	Luísa	°aham°
13	Débora	mas (1) vocês (.) viam assim é:: vocês viam que
14	José	((vira-se para Luís e gesticula)) hhhhh
15	Débora	hhhh (( )) explica explica explica explica explica essa
16		mãozinha
17	José	°não é nada não° hhh

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Tendo em vista a delicadeza do assunto, nota-se a minha dificuldade em frasear a pergunta, nas linhas 1 e 2 e 4, 5 e 6. No primeiro trecho, a pausa de um segundo sugere uma hesitação em tocar no assunto (linha 1); ao longo da fala, o embaraço se constrói com pausas de menos de um segundo (linhas 1 e 2), além de prolongamentos das palavras com marcadores discursivos que sinalizam para o planejamento da fala concomitante à sustentação da interação. No segundo trecho (linhas 4, 5 e 6), a pausa de 2 segundos para se retomar a pergunta, depois de uma interrupção, em conjunto com os ecos "é-que-é-é que é" (linha 4), apontam para a mesma hesitação e nervosismo do início. A solução que encontro para conseguir terminar a pergunta é me afastar da asserção e atribuí-la a terceiros. A construção frasal que opto por adotar dá a entender que haver lideranças no movimento seria para mim uma informação ainda não confirmada, colocação que protege a minha face diante dos entrevistados (Goffman, [1959] 2002) e não me coloca como interrogadora que desconfia deles e, consequentemente, do movimento como um todo.

As respostas que obtenho minam as minhas intenções iniciais de fazê-los falar. Elas são sintéticas, porém assertivas: todos me respondem negativamente (linha 7). A minha estratégia de proteção de face acaba colocando na conversa o próprio pressuposto da horizontalidade em "não havia lideranças" e, por isso, é bastante coerente que o assunto não se desenvolva por parte dos estudantes.

Prossigo nas linhas 8, 9 e 10 e reafirmo a ausência de lideranças, adicionando a informação da divisão de tarefas na forma de uma declaração. Apesar de esta ser uma terceira tentativa de pergunta, obtenho novamente, nas linhas 11 e 12, respostas que afirmam que a horizontalidade era uma realidade. Neste trecho, é interessante notar como a resposta de Luís, namorado de Luísa, se constrói como um "SIM", em volume de voz mais alto e assertivo. A resposta afirmativa dela, que ocorre logo depois da dele, é positiva, mas em um tom muito mais baixo, não chegando a constituir um vocábulo. Interacionalmente, este é o primeiro momento do excerto em que os dois tomam o turno simultaneamente, mas se colocam em posições distintas. Tendo em vista as considerações de Deborah Cameron (1998) sobre a universalidade dos discursos proferidos pelos atores sociais, é possível perceber como a enunciação de palavras que não têm marcações de gênero posicionam os atores em lugares diferenciados na interação:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

o homem como o sujeito assertivo e a mulher como secundária e deferente. Em outras palavras, não há nenhuma marcação de gênero em "sim" ou "aham". Porém, a forma como a enunciação é feita, com posturas e prosódia características da masculinidade/feminilidade tradicional, aponta, na interação, para quem é ele e quem é ela, e que tipo de homem e mulher eles são. Ambos se projetam de acordo com performances de gênero convencionais, o que delineia esta primeira assimetria.

Na linha 13, tento insistir no mesmo assunto pela quarta vez e, ainda hesitante, pausando a minha fala e utilizando marcadores discursivos, me perco quando paro para olhar para o que faz José. Ele direciona gestos e olhares a Luís e ri, o que chama a minha atenção. Infiro a mensagem por trás de seus gestos com as mãos, o mesmo movimento que fazemos quando queremos indicar que algo é "mais ou menos". Neste momento, a troca de olhares e gestos entre os dois estabelece uma conversa paralela (linha 14). Ao mesmo tempo em que gesticula, seu olhar e sorriso direcionados ao colega delineiam pistas contextuais (Gumperz, [1982] 2013) que interpreto como sendo de algo que não está sendo contado. Decido interrompê-los na linha 15, em busca da resposta para a minha pergunta. Solicito que eles me integrem à conversa esclarecendo o que seria a "mãozinha". Meu pedido é feito repetidamente (linha 14) e rio enquanto o faço, em um esforço para alinhar-me a eles e à sua brincadeira interna.

É relevante refletir não só sobre os sentidos que são construídos, mas também sobre outros aspectos da interação que contribuem para estabelecer certos relacionamentos. No processo de construção da resposta para o meu questionamento sobre a horizontalidade, José direciona seu olhar e gestos a Luís. Tendo em vista que elementos da cultura são assimilados pelos sujeitos (Bruner, 1997) e performados na vida social, essa atitude constrói na interação uma marcação de grupo generificada que define *insiders* e *outsiders*: eles de um lado e Luísa e eu de outro. Isso é pertinente quando se leva em conta o fato de o grupo de ocupantes a ser entrevistado ali é, em tese, constituído por Luís, Luísa e José, e não pelos dois exclusivamente. Esse arranjo estabelece, na interação, uma divisão entre os ocupantes calcada na masculinidade e na feminilidade hegemônicas.

Por fim, a resposta que recebo, na linha 16, é uma negação seguida de algumas risadas, em um volume de voz mais brando. José se recusa a me contar o que eu quero saber; voz baixa e as risadas parecem indicar a intenção de que eu pare de interpelá-los sobre esse momento e que paremos de falar sobre esse assunto. No

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

entanto, o desenvolvimento da explicação requerida por mim é feito no excerto seguinte.

5.2
"*era ele e era eu*"

O próximo excerto apresenta um fragmento narrativo que responde à pergunta feita no excerto 1 sobre os movimentos que José fizera com as mãos. Ao tomar a decisão de me responder finalmente, José me contará uma outra versão a sobre a horizontalidade. Isso demandará dele habilidade para construir a coerência necessária em sua narrativa, a fim de transmitir uma versão suficientemente crível da realidade, como ocorre nas narrativas de histórias de vida estudadas por Linde (1993). Este excerto é, portanto, relevante devido à sua complexidade, na medida em que apresenta uma nova perspectiva a respeito do movimento, diferente da narrativa oficial de luta que ampara o que é a ocupação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Excerto 2

```
1   José    não po é porque(.)querendo ou não acabava sobrecarregando
2           muito duas pessoas (2) era ele (.)e era eu
3   Luísa   °aham. isso que eu ia falar°
4   Débora  ham::
5   Luísa   apesar de não ter [líderes]
6   José                       [entendeu?] ↑
7   Luísa   José e Luís eram [sempre resolviam ((incompreensível))]
8   José                     [era o centro de tudo]
9   Débora  e por que que vocês acham que isso acontecia?
10  José    (1)°por quê?°
11  Luís    as pessoas tinham um pouco de medo né
```

Nas linhas 1 e 2, José decide me responder sobre o que se referia o gesto da "mãozinha" do excerto anterior. Ao tratar sobre um assunto que, até então, se mostrava como um tema de difícil abordagem, ele me responde relativamente seguro, em um volume de voz que, por conhecê-lo, sei que é um pouco mais alto do que o que ele costumeiramente utiliza. Sua resposta é curta, um fragmento sobre algo que, na interação, eu compreendo se tratar de um evento recorrente na ocupação: ele era sobrecarregado. Ele não explicita exatamente o que o sobrecarregava – poderiam ser as atividades gerais da ocupação? Alguma responsabilidade específica? – e inicia a sua fala mitigando a sua agência (Duranti, 2004) quando diz que isso acontece "querendo ou não" (linha 1). Quando ele o faz,

se coloca como alheio às circunstâncias, o que torna consequências posteriores, como se tornar líder, como algo fora de seu alcance. Além disso, ele não foi sobrecarregado sozinho: seu companheiro de luta, Luís, também era sobrecarregado. Quando José declara essa situação dos dois como vítimas das circunstâncias, ele começa a construção da causalidade de uma narrativa que ele apresenta de forma extremamente suscinta, uma narrativa breve (Bamberg e Georgakopoulou, 2008; De Finna e Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou 2006). Considerando o aspecto desmembrado dos sentidos que essas falas carregam, é interessante notar como os detalhes narrativos não são delineados, fazendo uma rápida referência ao contexto narrativo. Em contrapartida, a especificação sobre quem sofre com uma determinada situação – era ele, e era eu (linha2) – é bastante clara, pois José os coloca na centralidade de um dado cenário principal da narrativa.

Luísa contribui neste excerto para a sustentação dessa versão dos acontecimentos, nas linhas 4, 6 e 8. Primeiramente, ela confirma as palavras de José, em um tom mais baixo, afirmando que ela iria falar a mesma coisa (linha 4). Considerando as palavras de Goffman ([1955], 1972) acerca do trabalho de face, é possível interpretar a maneira como ela se coloca neste momento. Ela não é só uma interactante que se engaja na proteção da face do colega José, como também protege a face da própria ocupação. Segundo Goffman, a ligação emocional que um indivíduo tem com determinado grupo pode estar relacionado ao seu esforço interacional para protegê-lo, uma vez que ele acredita que deve ao grupo essa proteção moral. Dessa maneira, Luísa não só trabalha na manutenção do equilíbrio interacional como também coopera para manter a face de um grupo: a dos ocupantes.

Sua segunda afirmação também chama a atenção. Ela aponta para Luís e José como os líderes da ocupação quando diz “apesar de não ter líderes” (linha 6), e o faz por meio de uma construção concessiva. Para Charlotte Linde (1993) os falantes utilizam determinados elementos linguísticos a fim de construir relações sintáticas entre as sentenças. Dessa maneira, Luísa viabiliza a coexistência de dois

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

elementos aparentemente contraditórios na ocupação, a horizontalidade e as lideranças. Esquematicamente, os significados construídos em relação à ocupação são os seguintes:

→A ocupação é um movimento horizontal

→Ser horizontal implica em não ter lideranças

→Havia lideranças por causa de problemas: o medo das pessoas, por exemplo

Assim, essas pontuações constroem a primeira justificativa para um afrouxamento da horizontalidade, problemas – o medo dos outros, que não havia neles –, que são colocadas pelos participantes como causas suficientemente razoáveis e que embasam a coerência de suas alegações.

Em sua última fala, na linha 8, Luísa verbaliza que "José e Luís sempre resolviam" e é complementada por José quando ele diz, na linha 9, que "era o centro de tudo". Aqui, Luísa e José constroem um último sentido a respeito de quem é José e Luís: na visão do grupo, eles se localizam na centralidade do movimento. Essas falas corroboram com as anteriores sobre a presença da liderança e adicionam um novo elemento acerca da agência dos estudantes: eles *resolviam tudo*. Essa característica, aliada à maneira diferenciada como José e Luís foram colocados diante do coletivo, constrói um novo sentido que ratifica e amplia o esquema anteriormente apresentado. Charlotte Linde (1993) afirma que a causalidade é recorrentemente associada às características dos sujeitos. Assim, as lideranças existiram no movimento, não só por causa das circunstâncias, mas agora por uma segunda causa, ligada aos predicados dos indivíduos: a sua capacidade de resolver problemas. Essa segunda causa acaba reforçando a primeira, que pode parecer, a um ouvinte mais exigente, como uma razão menos convincente.

Ademais, considerando essa uma característica primordial para se ocupar um lugar de importância como uma liderança, pode-se inferir que os problemas eram recorrentes. Daí a necessidade de que alguém estivesse à frente do grupo e fosse uma pessoa capaz de resolvê-los, mantendo a ordem. Essa parte do excerto complementa e torna um pouco mais claro o trecho que fala sobre algo que os sobrecarregava. Essa colocação se integra da seguinte forma ao esquema anterior,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

como se pode verificar abaixo:

→A ocupação é um movimento horizontal

→Ser horizontal implica em não ter lideranças

→Problemas podem ocorrer durante um movimento de ocupação

→Havia lideranças devido a problemas que ocorriam na ocupação

→Esses problemas sobrecarregavam Luís e José, os líderes que os resolviam e eram o centro de tudo

Partindo do princípio de que esta pesquisa busca analisar os entendimentos de atores sociais acerca de suas experiências, prossigo, na linha 9, e pergunto se os estudantes compreendem o porquê do que eles tinham acabado de me contar. Enquanto José ecoa a pergunta, Luís se posiciona novamente de forma assertiva: a situação descrita acontecia porque as pessoas tinham medo. Sua formulação é curiosa e traz à interação mais um elemento que reforça a imagem de liderança dele e de José, destacando-os do coletivo.

Ao frasear que "as pessoas" tinham medo, Luís constrói uma relação de alteridade entre José, ele e os outros: afinal, se os outros tinham medo e não resolviam os problemas, eles, em contrapartida, eram o seu oposto. Nesse sentido, vale aqui destacar dois pontos importantes: Luísa faz parte do grupo dos outros, uma vez que em momento algum foi apontada como pertencente ao grupo "líder". Isso a diminui na interação e no contexto da narração, pois a coloca hierarquicamente em uma posição inferior aos rapazes, na narrativa da ocupação. O cenário construído por eles, reconstitui os eventos da ocupação como uma experiência liderada por sujeitos caracterizados dentro da masculinidade hegemônica. A José e Luís, dois indivíduos identificados como homens e heterossexuais, são atribuídas uma série de características que mesclam as concepções de homens do proletariado e da classe média alta apresentadas por Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2013): eles são destemidos – o que atribui a eles caracteres de força – e inteligentes – ou seja, possuem o conhecimento técnico.

5.3

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

“eu era tipo a mãe”

Nesta parte da conversa, volto-me para Luísa e pergunto a ela sobre suas impressões. Embora ela já tivesse se colocado algumas vezes, os rapazes sempre dominavam a interação e raramente se ouvia a sua voz. Por isso, interpelei-a sobre as tarefas realizadas por ela na ocupação, o que ela me responde no excerto a seguir. Seguindo a sequencialidade da conversa, esse excerto ocorre após a discussão sobre horizontalidade, e a sua importância se dá por introduzir uma nova categoria com a qual os ocupantes irão operar, que amplia meus entendimentos a respeito da forma como eles concebem o movimento, a horizontalidade, suas identidades e o que é gênero.

Excerto 3

```
1  Débora    vocês eram responsáveis em lidar com a
2            diretora((vira para Luísa))Luísa fazia o que?
3  Luísa      (.)°eu era tipo a mãe hhh°
4  Débora    hhh como ca como assim?
5  Luísa     eu era aquela que brigava porque as pessoas deixavam
6             copo ou então não arrumava a cama
```

Minha pergunta inicial é construída na linha 1 de forma declarativa, concluindo um pensamento em curso dos rapazes – “vocês eram responsáveis em lidar com a diretora” (linha 1). A seguir, volto-me para Luísa e construo a pergunta utilizando o verbo “fazia” para interpelá-la, aludindo à narrativa sobre o cotidiano do movimento (Georgakopoulou, 2006; Georgakopoulou e Bamberg, 2008), interessada em saber sobre as formas de participação (Eckert & Mcconnell- Ginet, 2007; 2013) nas quais ela se engajou durante a ocupação. Até então, eu só tinha informações mais concretas deles, já que a participação interacional dela fora secundária até aquele momento.

Ela me responde, na linha 3, com o volume de voz brando: na sua perspectiva, ela era uma “mãe” na ocupação. Essa resposta, que evoca a categoria tradicional de “mãe”, de forte peso cultural (Sell, 2012), é enunciada conforme um padrão de comportamento relacionado à feminilidade heteronormativa: a da mulher delicada e submissa, que fala baixo e ri timidamente, conforme a maneira como ela enuncia em sua resposta. Na linha 4, devolvo o turno rindo de forma semelhante,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

procurando equilibrar a interação alinhando-me a ela e interrogando-a de forma a mostrar, de maneira simpática, um não-entendimento de sua primeira resposta. No entanto, quando a pergunta é formulada, é perceptível um gaguejar em "como ca como assim?" (linha 4) que apresenta um constrangimento da minha parte. Tal embaraço se construiu devido a minhas expectativas com relação à Luísa: em minha memória, ela era um sujeito atuante no movimento, no sentido militante, e por isso não se passou pela minha cabeça que ela pudesse se autodefinir daquela forma. Além disso, o estranhamento com a categoria "mãe", por si só, já estabelece na interação uma diferenciação entre ela e eu (Cameron 2005). Enquanto ela se constrói como um sujeito que se alinha à ideia de se assemelhar a uma mãe, me coloco, ainda que de maneira sutil, como alguém que avalia essa ideia com desconfiança.

Nas linhas 5 e 6 ela me explica o porquê de se definir como mãe: coerente com a pergunta que se refere a atividades, enumera funções diretamente ligadas ao cuidar materno e concebe discursivamente – em uma narrativa breve, que alude à experiência vivida – a sua rotina de atividades no movimento. Tais atividades, ao serem referenciadas, consolidam o papel social de mãe que ela assume, e constroem a sua agentividade nesse lugar. Segundo Ahearn (2001), a capacidade humana de agir é socialmente mediada. Tendo esse pensamento em vista, é devido ao fato de os outros darem espaço para a sua fala naquele instante que ela se coloca. É um momento na interação em que não há a participação masculina e é possível notar que, por isso, Luísa utiliza essa oportunidade, colocando-se de uma maneira mais firme se comparada a excertos anteriores. Embora o seu volume de voz ainda possa ser caracterizado como baixo e fino, congruente com o que o senso comum entende como "voz feminina", ela faz uso do turno todo e fala de si pela primeira vez, sem se colocar na interação secundariamente para somente apoiar o que os outros participantes dizem.

Todavia, se contrastarmos a construção identitária dos rapazes – homens fortes e destemidos – com a dela – uma mãe, que cuida –, dentro da esfera *macrossocial*, conceber-se como mãe viabiliza a construção da sua agência, por um lado, mas a mantém em um lugar social assimétrico com relação a Luís e José, por outro. Segundo Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2013), vivemos em uma ordem generificada e nas comunidades de prática mistas que compõem essa ordem, homens e mulheres são percebidos de formas diferentes. Isso desestabiliza

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

o princípio da horizontalidade do cenário da ocupação, pois os diferencia entre si dentro de uma lógica hierárquica de gênero.

5.4 "alguém tinha que tomar conta do portão"

No excerto a seguir, concentro-me em formular perguntas para apurar detalhes sobre as tarefas, no intento de compreendê-las mais profundamente. Como não direciono a pergunta a nenhum deles especificamente, nota-se que a conversa retorna ao arranjo inicial, os rapazes em primeiro plano e Luísa no segundo:

Excerto 4

1	Débora	(2)ti-tinha uma rotatividade nessas nessas tarefas assim
2	Luís	si[m]
3	Luísa	[°tinha°]
4	Luís	a gente trocava sempre que podia assim "a to
5		sobrecarregado", "então a gente troca você faz a
6		segura:nça ou você: faz alguma coisa"↑["a gente faz uma"]
7	Débora	[como que era]
8		esse negócio da segurança
9	Luís	a volta e meia aparecia alguém na escola para tacar
10		bomba para tentar intimidar a gente tanto à noite
11		quanto[de dia]
12	Débora	[uhum]
13	Luís	mais à noite
14	Débora	uhum
15	Luís	então alguém tinha que tomar conta do portão ou das áreas
16		assim mais abertas da escola então a gente se revezava
17		acordava de noite ficava de madrugada acordado na escola
18		vendo se alguém ia acontecer alguma coisa se alguém ia

A resposta à pergunta é dada primeiramente por Luís e Luísa segue atrás, colocando-se com a mesma postura deferente de excertos anteriores. Sua resposta ocorre com um leve atraso a de Luís, mas não é construída como uma fala que interrompe. Pelo contrário, é uma fala colaborativa, pois é delineada no mesmo volume de voz baixo já utilizado por ela, e dá espaço para que ele fale. Da linha 4 em diante, Luís toma os turnos, dominando-os. Entre as linhas 4 a 6 ele começa a desenvolver a sua resposta e elege a segurança como um exemplo de atividade, incrementando-a na explicação, com a vocalização de personagens. De acordo com

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Deborah Tannen (2007), falantes, quando reconstroem discursivamente as suas experiências, utilizam estratégias criativas que conferem vivacidade àquilo que narram. Tais estratégias dão credibilidade a um discurso que é deslocado de um momento passado e reportado ao presente. No entanto, Luís imita a voz personagens da ocupação sem identificá-los, usando escolhas vocabulares que indefinem aqueles sobre os quais ele está falando, "você" e "a gente". Este último, especificamente, guarda uma ambivalência na interação, pois não se sabe se ele fala de outras pessoas no cenário da ocupação, ou dele e de Luís. Considerando que eles já haviam se caracterizado para mim como sujeitos que "não tinham medo" (excerto 2), há a possibilidade de se interpretar que a descrição da atividade de segurança se refira a eles dois. A outra possibilidade seria a de Luís estar se referindo a eles juntamente com a coletividade, o que criaria uma incoerência no todo do seu relato, conforme mostra o quadro abaixo:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

➔Éramos os líderes da ocupação pois não tínhamos medo como os outros tinham;
➔ Outras pessoas exerciam conosco a atividade da segurança, que exige coragem.

Aproveitando que Luís mencionara a segurança, decido apurar em detalhes o que exatamente isso significava e lanço outra pergunta. Engajado em me responder, ele coconstrói comigo (Bruner, 1997) o significado dessa atividade, concebendo-a, nas linhas 9 a 11, 13 e 15 a 18, como uma tarefa altamente perigosa, que envolve bombas noturnas e o enfrentamento intenso no cotidiano (dia e noite) com pessoas que procuram constantemente intimidá-los. Isso ocorre, segundo ele, especialmente à noite (linha 13), momento de maior escuridão e, consequentemente, maior ameaça. O alto risco utilizado na descrição detalhada da situação de se estar na segurança, dialoga com a caracterização de força e coragem que ele e José atribuíram a si em excertos anteriores. Tais predicados, paralelos à atividade de ser segurança, podem ser relacionados às práticas marcadas de maneira generificada (Eckert e McConnell-Ginet, 2013) que delineiam atividades masculinas e femininas. Dessa forma, ao eleger a segurança e o seu cotidiano arriscado para a sua explanação, Luís compõe uma performance (Eckert e McConnell-Ginet,

2013) que projeta, na interação, a masculinidade hegemônica. Essa masculinidade parece estar sendo atribuída, neste momento, a um coletivo, embora desde o início ele e José venham reivindicando esse perfil identitário para si. Assim, a mesma ambiguidade identificada na linha 5 aparece também na linha 15, quando ele indefine, através do pronome "alguém", quem deveria tomar conta das áreas expostas da escola.

5.5
"fiquei adulta"

Os excertos abaixo apresentam o fim da entrevista, quando passo a perguntar aos estudantes quais foram os impactos do movimento em suas vidas. Agrupei o quinto e o sexto excerto, curtos, na mesma seção, porque além de eles estarem em sequência, os dois, juntos, trazem para a análise um novo ponto, exposto por Luísa, o qual gostaria de discutir: a transformação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Excerto 5

1	Débora	e você mocinha?
2	Luísa	eu estou perdida na vida
3	Débora	você falou que estava perdida na vida mas que que você
4		acha que a ocupação trouxe para para sua vida?
5	Luísa	sei lá fiquei adulta (.)°eu era muito infantil°

Excerto 6

1	Débora	você acha que você vê as coisas de outras formas?
2	Luísa	vejo. °vejo°. eu acho que o meu olhar ficou mais adulto
3		sabe. eu era muito criança. °eu sei que eu era°

Inicio a minha abordagem, no excerto 5, escolhendo o adjetivo "mocinha" para me referir a Luísa. Esta escolha, no diminutivo, a infantiliza, o que corrobora com a postura interacional do feminino frágil e delicado que ela manteve ao longo de praticamente toda a entrevista, o que me levou, ao que parece, a assumir uma postura da "adulta que fala com a criança".

Na linha 2, ela me responde fazendo considerações negativas a respeito do presente, avaliando-o (Labov e Waletsky, 1968; Labov, 1972) de uma forma que constrói prognósticos desfavoráveis a respeito da sua atual situação. Ela é bastante

assertiva ao falar sobre a sua indefinição (linha 2), sem hesitações nem risadas como em excertos anteriores, usando um volume de voz mais alto e firme. Nas linhas 3 e 4 eu reformulo a minha pergunta, assimilando a sua declaração da linha 3 e especificando a informação que me interessa ouvir dela: se houve alguma mudança que ela considere significativa que tenha vindo da ocupação. Essa pergunta reorienta a interação do presente para o passado. Na linha 5, ela constrói uma resposta dizendo-me que houve uma transformação relativa a maturidade, utilizando as palavras "adulta" e "infantil" como antônimos para se expressar. É uma escolha de palavras que sugere que a experiência da ocupação provocou mudanças relativas à maturidade, algo que se alcança ao longo do processo de se passar da infância para a idade adulta.

Penélope Eckert (1994; 2013) em sua pesquisa em ambientes escolares americanos, afirma que os jovens, ao atingirem uma determinada idade[35], adaptam seus comportamentos a performances que transparecem interesses "mais adultos" e que os constroem identitariamente como sujeitos heterossexuais. Assim, sua atenção passa a se concentrar em práticas como maquiar-se, namorar, sair à noite ou a frequentar shoppings, abandonando atividades consideradas infantis, como brincadeiras, mudança que ela chama de "o imperativo do desenvolvimento". Relacionando o "mercado heterossexual" trabalhado pela autora (Eckert, 1994; 2013) com a ordem generificada, que ela trata junto com Sally McConnell-Ginet (2013), é possível tecer algumas reflexões sobre o "ser mãe" ao qual Luísa se refere para se entender como se passou esse processo de transformação levantado por ela.

"Mãe" é um construto identitário que compõe o cânone da cultura heteronormativa ocidental (Bruner, 1997) como uma forma social cristalizada que envolve atividades sociais marcadas como femininas. Desde muito jovens, está disponível a mulheres todo o aparato expressivo necessário para se ensaiar a performance de mãe, na forma de brinquedos, roupas e posturas. Esses recursos são caracteristicamente direcionados ao público feminino branco e heterossexual. Considerando o próprio perfil de brinquedos como bonecas, por exemplo[36], costumeiramente de pele clara e que podem ser tanto representações de bebês recém nascidos, quanto de bonecas adultas que, como mães heterossexuais, foram anos

[35] Próxima aos 12 anos,

[36] Há uma ampla discussão relativa à representatividade, negritude e inclusão quando se trata de brinquedos infantis para crianças negras como se pode ver em: <https://www.geledes.org.br/da-importancia-de-bonecas-negras-uma-colecao-de-questoes/>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

produzidas com seus pares masculinos[37]. Assim, pode-se considerar que "ser mãe" faz parte do conjunto de práticas sociais que definem uma mulher branca heterossexual e que parece emergir do imperativo de desenvolvimento de Luísa. Em suas alegações a respeito do seu papel de mãe e da sua condição de adulta no cenário da ocupação, Luísa faz afirmações que apontam para uma adaptação do seu comportamento naquele contexto, afinal, ela fala de uma mudança, de uma transformação. No entanto, para além da postura das adolescentes de Penellope Eckert, que expressavam desejos e vontades que se limitavam à aparência e a uma iniciação ao universo da sexualidade, Luísa parece ter construído a sua maturidade em um espaço posterior às jovens americanas: na maternidade.

Da mesma forma que uma menina alimenta o desejo de possuir um vestido de babados (Eckert e McConnell-Ginet, 2013) e esse desejo está presente nas performances de gênero na vida social, o desejo de ser mãe também pode ser compreendido dessa forma. Todavia, assim como o desejo de ser mãe tem o potencial de provocar a prática de ser mãe na vida social, para Luísa, mesmo que ela não tenha sido mãe no sentido de ter passado pela experiência biológica de engravidar, parir e cuidar de um filho, a ocupação parece ter fornecido os elementos necessários para que ela constituísse a sua experiência como uma vivência de mãe, instigada por um desejo possivelmente advindo da cultura.

No excerto 6, pergunto a ela sobre a sua percepção dessa mudança, e ela afirma, na linha 2, que houve uma transformação no olhar, como se hoje ela conseguisse enxergar a realidade de forma mais clara. Essa é uma colocação contraditória, considerando que no excerto 5 ela afirma que atualmente ela "está perdida". Tendo em vista as instâncias da interação e da narração, percebe-se que há em sua fala um trabalho discursivo que constitui duas identidades: a da narradora e a da personagem (De Finna, 2015). Quando ela opõe as categorias "criança" e "adulto" (linhas 2 e 3), fazendo referência a sua transformação, a sua percepção está voltada para o plano da história da ocupação, onde tudo aconteceu. Lá, amadurecida, ela transitava em um terreno que a fornecia os elementos necessários para ela se sentir suficientemente autônoma para mandar terceiros – aparentemente seus "filhos" – arrumarem suas camas ou tomarem café, conforme ela se constrói.

[37] Somente em 2017 a boneca "Barbie", produto estabelecido no mercado de brinquedos voltados para o público infantil feminino, ganhou uma versão lésbica, com uma boneca que representa a sua namorada, vestida com uma camisa com a frase "Love wins". Ver em: https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/barbie-namorada/

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Em outras palavras, é no universo da ocupação que o sujeito Luísa consegue exercer a sua agência de mãe, pois ela se coloca dessa forma e é ratificada pelos outros sujeitos que compartilham aquele terreno com ela. Porém, na esfera do presente, mesmo já tendo passado pela transformação viabilizada pela ocupação e mesmo se localizando hoje no polo da maturidade, Luísa não encontra as mesmas condições para se engajar na prática da maternidade. Portanto, a sua história como mãe, mitigada no presente, míngua também a sua agência de mãe. É um conflito identitário entre o hoje e o ontem.

5.5
"eu gosto de cuidar das pessoas"

O último excerto apresentado da entrevista 4 traz o seu final, com Luísa desenvolvendo um pouco mais a ideia do que seria "ser mãe" na ocupação. É um excerto que possui elementos coincidentes com os anteriores, mas, em contrapartida, ela dá mais detalhes sobre a sua rotina no movimento. Além disso, suas colocações levantam questões importantes de gênero e por isso decidi recortá-lo para finalizar este capítulo.

O início da sua fala, portanto, traça as características da sua rotina como ocupante:

Excerto 7

1	Luísa	é hhh e quando eu vinha pra cá eu me sentia super
2		responsável sabe porque eu cuidava das pesso:as eu GOsto
3		de cuidar das pessoas(.)acho que eu nasci pra cuidar das
4		pessoas ↑
5	Débora	hu:::m isso é um sinal
6	Luísa	é(.)eu adoro
7	Débora	ahum uhum
8	Luísa	cuidar das pessoas(.)e eu quando eu vinha pra cá eu
9		cuidava das pessoas eu gostava disso. aí eu me sentia
10		adulta ↑
11	Débora	SIM porque você era uma das porta vozes né a gente
12		chegava aqui você falava explicava falava pra caramba
13		sobre todos os problemas que a escola tinha
14	Luísa	°é eu gostava disso°
15	Débora	você falava
16	Luísa	é(.)era bom(.)eu gostava de vir pra cá de manhã e acordar
17		os meninos e preparar o café e mandar tomar o café e
18		arrumar a cama ↑ eu gostava de cuidar
19	Luís	nasceu para ser mãe

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

```
20  Luísa    é nasci pra ser mãe ↑ hh °eu tenho certeza disso°
21  Débora   não é só mãe que cuida das co:isas você pode pensar
22           em profissões assim que têm relação com isso
23  Luísa    °eu gosto disso°
```

Luísa começa usando verbo "ver" no pretérito imperfeito, juntamente com "quando" como advérbio de tempo, e constrói uma pequena narrativa (Bamberg e Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2006) que alude à narrativa do cotidiano da ocupação (linha 1). Ela associa a ação de frequentar a ocupação com um sentimento que esta atitude, segundo ela, provocava: a sensação de ser alguém responsável (linha 2). Essa estrutura constrói, assim, a sua agência (Duranti, 2004) – a de ir à ocupação – simultaneamente a uma avaliação (Labov e Waletsky, 1968; Labov, 1972) positiva que ela tem dessa experiência recorrente.

A causa que justifica a sua escolha de frequentar o movimento está relacionada sintaticamente, através da conjunção "porque" (linha 2), ao cuidar. Essa prática, já mencionada em excertos anteriores, está relacionada à identidade de mãe (Sell, 2012). Luísa prossegue e constrói uma avaliação, algo que ela não tinha feito antes a respeito dessa identidade que assume. Ela afirma que gosta de cuidar (linha 2) e esse "gostar" se repete inúmeras vezes no excerto, nas linhas 6 (com um sinônimo, "adorar"), 9, 14, 16, 18 e 23. Assim, ela reforça essa ideia reiteradamente, projetando, na interação, uma forte ligação emocional com a prática de ser mãe, construindo essa prática como objeto de desejo, através de uma performance altamente generificada (Eckert e McConnell-Ginet, 2013).

É interessante notar também, na linha 17, que, segundo ela, seus filhos eram os "meninos". Assim, ao passo que os rapazes se construíram como homens de ação, dentro da heterossexualidade normativa, dotada de força e autonomia, ela constrói os sujeitos masculinos como seus filhos. Em sua fala, não é possível reconhecer quem exatamente ocupava esse papel, se Luís e José estão inclusos neste grupo ou não, mas é curioso refletir sobre a sua escolha vocabular. Ela dialoga com o modelo de família patriarcal que tem na mãe aquela que deve organizar e manter o espaço doméstico.

Na linha 3 ela segue e complementa essa avaliação apresentando as causas desse gosto: ela alega que nasceu para ser mãe. Esta frase evoca o senso comum que, baseado em pressupostos sexistas, essencializa certas atividades de acordo com

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

uma lógica generificada. Em outras palavras, se Luíza nasceu para ser mãe, como ela coloca, o exercício dessa atividade se apresenta como natural.

Tento alinhar-me com ela na linha 5, afirmando que o que ela diz pode ser um sinal. Completo a minha fala nas linhas 11, 12 e 13, procurando reconstruir as suas colocações sob uma ótica de diversidade de gênero. Meu discurso empenha-se em erguer a imagem de uma Luísa ativista, que milita em favor de uma causa política. Considerando Bastos e Biar (2015), quando citam Moita Lopes (2001, 2003), salientando que "(...) narrativas são parte de 'embates para legitimar sentidos'", pode-se entender este momento da interação como uma disputa de duas pequenas narrativas completamente distintas: a da secundarista que durante a ocupação comportava-se como mãe, arquitetada por Luísa, e a de uma secundarista militante que, à frente do seu movimento, recebia visitantes e dava explicações sobre a ocupação, construída por mim.

Neste momento, é interessante pensar não só nas diferenças entre os pressupostos que Luísa e eu temos acerca do que é o gênero feminino e como eles são conflitantes, mas como eu, em minha posição de pesquisadora, me engajo em contestá-la, em modificar aquilo que ela diz, a fim de corresponder às minhas expectativas, a partir do meu ponto de vista sobre o que é ser mulher porque me incomodo com a fala dela. Ao mesmo tempo que esse comportamento corrobora com o posicionamento epistemológico deste trabalho, que considera o pesquisador como um sujeito ativo na investigação, a minha postura também pode ser avaliada como tradicional, por demandar ouvir de meus entrevistados a versão militante e politizada do movimento. Moita Lopes (2001, 2003) afirma que é necessário atentar para os estereótipos, se eles são rejeitados ou assumidos, algo que no momento da entrevista eu pareço ignorar. No caso deste grupo, a feminilidade/masculinidade tradicionais não só são assumidos como constantemente reforçados na interação e contribuem para construir identidades em conformidade com a heteronormatividade. Sob uma lógica patriarcal, a ocupação é desenhada nesta entrevista como um cenário de comunidades de prática com atividades marcadas que ressaltam hierarquias de gênero.

Na linha 19, Luís toma o turno de maneira colaborativa, reafirmando a essencialização da mãe relacionada à Luísa. Na sequencialidade da conversa, na linha 20, Luísa reafirma o caráter naturalizado de "ser mãe", salientando que "tem certeza" dele. Levando em consideração o relacionamento entre os dois e esse

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

momento interacional, este trecho do excerto cria uma dupla assimetria: uma na interação, em que Luísa e Luís são alocados nos papéis sociais tradicionais de masculino e feminino, e outra na narrativa, onde se confirma a posição de Luísa distinta da de Luís e José.

A entrevista encerra com uma fala minha tentando apresentar outras possibilidades de realização subjetiva para o feminino além do papel da mãe (linhas 21 e 22), alegando que existem profissões relacionadas a "isso", referindo- me ao cuidar. Luísa finaliza o excerto, reforçando o seu apreço à prática da maternidade uma última vez, dizendo que gosta "disso" (linha 23). A conversa termina desta forma, com o meu "isso" e o "disso" dela permanecendo em planos distintos de entendimento.

5.6
Considerações parciais: uma ocupação binária

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Na análise realizada, não são apresentadas narrativas estruturadas sob o modelo canônico laboviano, mas vários trechos que fazem alusão à narrativa da ocupação, especificamente ao seu cotidiano. Esses trechos, representam a vivência de experiências em particular e, embora não sejam detalhadamente desenvolvidas no diálogo como narrativas clássicas, com suas partes bem delineadas e facilmente identificáveis, seus fragmentos aludem a eventos passados que são interpretados ao longo da interação como recorrentes. Seu aspecto fragmentário organiza elementos identitários referentes a gênero que são tornados relevantes ao longo da interação e reivindicados pelos entrevistados.

De maneira geral, os 6 excertos da entrevista 4 constroem gradativamente a masculinidade/feminilidade heteronormativa tendo atividades e lugares sociais rígidos como elementos que compõem o cenário da ocupação. Suas descrições são binariamente contrastantes. Sob a ótica deles, a ocupação é o espaço onde homens praticam atividades que reforçam a masculinidade hegemônica. Essas atividades são relevantes para todo o grupo e para o movimento, uma vez que, dentro de uma ordem generificada, como a que é apresentada, são os homens que exercem as atividades sociais centrais da comunidade. Já na perspectiva dela, a ocupação é construída como um espaço doméstico que se organiza em torno da presença da

mãe e tem os rapazes como filhos.

Na dinâmica das trocas de turnos, percebeu-se que os rapazes projetaram a face de líderes destemidos e inteligentes, fundamentais na resolução de problemas. Seu relacionamento se estabeleceu também na interação, devido ao seu protagonismo nos turnos, ao falarem sobre atividades comuns. As atividades relacionadas a eles consistem em tarefas que envolvem força e inteligência, construindo-os não só como líderes, mas também como heróis. Ao exercerem atividades que requerem coragem, eles protegiam a ocupação nos momentos perigosos em que ela era ameaçada.

A performance deles desconsidera Luísa, pois sempre que a fala deles estava em primeiro plano, ela assumia um lugar secundário na interação, mantendo o decoro e o volume de voz muito baixo, em consonância com uma projeção de feminilidade tradicional submissa ao masculino. Em contrapartida, em seus turnos, Luísa constrói a sua agência no papel doméstico da mãe. Tal agentividade parte de um papel social cujo poder é limitado ao espaço da casa. Devido a isso, somente nos momentos interacionais em que havia a possibilidade de se discutir sobre suas tarefas maternas na ocupação que Luísa assumia os turnos e se construía identitariamente.

Esses dois papéis diferentes relativizam a alegada objetividade da divisão dos trabalhos entre os ocupantes. Ela é apresentada na entrevista em conformidade com a visão de Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet quando falam sobre como se dá a partilha de tarefas em uma comunidade de prática generificada. Refletindo sobre o que os ocupantes me disseram a respeito desse assunto, que as tarefas eram alocadas de acordo com o que “cada um pode”, é importante questionar no que isso significa. Na medida em que os perfis identitários dos sujeitos envolvidos está diretamente relacionado à sua forma de participação, é necessário considerar que, se esses indivíduos ocupam lugares marcados da masculinidade/feminilidade tradicional, as atividades exercidas por eles são orientadas por esses perfis e, consequentemente, isso impacta diretamente na horizontalidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

6
#Ocupar e resistir: outras possibilidades discursivas de realização do feminino

Neste capítulo serão realizadas análises das entrevistas 6, 7 e 8, com Andrea, Maria e Juliana respectivamente. Essas entrevistas, diferente da seção anterior, não foram feitas com participantes masculinos e são todas entrevistas individuais.

O motivo pelo qual elas foram agrupadas no mesmo capítulo se deu por critérios estruturais e de conteúdo. No que tange aos aspectos estruturais, o seu recorte foi inspirado no modelo laboviano de narrativa, uma vez que todas elas possuem narrativas canônicas. A respeito de seus conteúdos, essas narrativas trazem tentativas diferentes das três participantes de se construírem como feminilidades alternativas ao paradigma tradicional de mulher, o que resulta em tensões com modelos culturais canônicos em situações que desafiam a horizontalidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

6.1
"é uma questão social mesmo"

A entrevista a seguir foi feita com a participante Maria e está dividida em dois excertos. Eles apresentam entendimentos complementares entre si da entrevistada a respeito de situações que têm o gênero em seu epicentro e nas articulações dessas situações com a horizontalidade. Dessa forma, considerei-os relevantes para esta pesquisa e por isso são apresentados juntos em uma única subseção.

Maria foi uma das jovens que ficou responsável pela comissão de comunicação da ocupação. Como já foi dito na seção 3.7, ela relata em nossa conversa um histórico de *bullying* no ambiente escolar. Ex-aluna de escolas particulares e de perfil racial branco, diferente da maioria dos alunos da instituição, ela difere também de seus colegas por uma situação socioeconômica mais confortável e um arranjo familiar relativamente estável. Mesmo assim, durante a ocupação, ela assumiu responsabilidades de destaque que a motivaram a se socializar. Lembro-me dela ajudando os colegas ocupantes a explicar para a minha turma visitante o que era uma ocupação e nos mostrando as dependências da escola.

Tanto o excerto 1 quanto o 2 ocorreram no início da entrevista,

aproximadamente nos 15 primeiros minutos. Nesse momento, falávamos sobre ocupações que aconteceram no mundo. Durante a ocupação da escola, oficinas foram organizadas e alguns documentários foram exibidos, dentre eles "Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile"[38] de Carlos Pronzato, abordando as ocupações de São Paulo, e "La Toma de Winterhill"[39], da web-série sobre educação alternativa do Coletivo Reconsidere, sobre uma pequena ocupação ocorrida em uma escola particular de Viña del Mar, no Chile.

Nesse momento da conversa, perguntei a Maria se ela via alguma diferença entre as ocupações que já haviam acontecido com a de seu colégio. Baseada nos documentários que assistiu, ela alega que percebeu que as motivações dos estudantes desses outros movimentos eram semelhantes as deles. Porém, para ela, nesses outros lugares eles pareciam mais organizados, pois havia maior colaboração de todos os membros. Motivada por essa colocação, pergunto a ela sobre a organização da ocupação de sua escola, e como ela avaliava seus colegas ocupantes no que tange à colaboração. A sua resposta inicia o excerto 1:

Excerto 1

1	Maria	>tinha as duas galerinhas<(.)a galerinha que não
2		colaborava nada até que um dia um belo dia a gente
3		sento:u todo mundo "olha gente tem uma galera que é assim
4		se não fizer vai sair da ocupação" aí eles tomaram jeito
		e vergonha na cara
5	Débora	hhh
6	Maria	e começaram a ajudar mais do que os que colaboravam mais
7		ou menos e a maioria das vezes eram os meninos mas os
8		meninos aí eu vou entrar numa outra questão que é a
9		questão sócio questão social que é tipo o meni- quem que
10		faz tudo dentro de casa é a mulher é a questão de:
11	Débora	gênero
12	Maria	é(.)não só de gênero mas é uma questão social mesmo (.)
13		tipo no brasil você vê é: a mulher faz tudo dentro de
14		casa, ela limpa cozinha o homem não o homem sai pra
15		trabalhar(.) põe o dinheiro dentro de casa(.) as grandes
16		famílias não sei agora tá mudando mas há um tempo atrás,

[38] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>.
[39] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGwGuSR9GLk>.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

```
17          até pouco tempo atrás e aí eu vejo ainda muita gente
18          assim tipo o homem sai trabalha põe o dinheiro dentro de
19          casa e então ele não precisa fazer nada >só porque ele
20          põe o dinheiro dentro de casa<, entendeu?
21  Débora  uhum uhum
22  Maria   questã:o: é: econômica ele põe
23  Débora  você acha que os meninos reproduziam isso aqui é isso?
24  Maria   (1) não chegaram a rep-alguns sim outros não mas
```

Maria tem uma fala veloz e constrói, entre as linhas 1 e 4, uma narrativa completa (Labov e Waletsky, 1968; Labov, 1972). Ela orienta a história, me respondendo que "tinha as duas galerinhas" (linha 1), do que é possível, contextualmente, inferir (Gumperz [1982] 2013), que havia dois grupos: um que colaborava e outro que não colaborava. A orientação se completa quando ela diz "a galerinha que não colaborava nada até que um belo dia" (linhas 1 e 2) e estabelece uma transição da contextualização para o início das ações complicadoras, ou seja, a história propriamente dita. A primeira ação complicadora aparece quando ela diz "todo mundo sentou" e começa a imitar a voz de uma terceira pessoa falando (Tannen, 2007). Esse recurso é altamente eficaz na narrativa que ela conta aceleradamente, pois além do componente dramático que atribui veracidade à história, é possível depreender dessa fala, sem que ela me explique em detalhes, que os envolvidos no problema em questão – não colaborar – após sentarem-se, foram levados a algum tipo de debate com o coletivo. Quando imita a voz de terceiros, ela apresenta o ponto da história, "olha gente tem uma galera que é assim se não fizer vai sair da ocupação", ou seja, há um grupo de pessoas com um comportamento incômodo, que deve se esforçar para mudá-lo, caso contrário haverá consequências. Assim, essa fala apresenta também a resolução caso o problema não seja resolvido: a expulsão. A *coda* é construída quando ela afirma que esses indivíduos "tomaram jeito e vergonha na cara" (linhas 4 e 5), já na adversidade superada.

Com essa história, Maria não só responde a minha pergunta como acaba apresentando para mim a dinâmica de funcionamento da ocupação da qual fez parte. Embora ela tenha avaliado a ocupação como menos organizada anteriormente, o que motivou a minha pergunta, a ocupação que ela descreve nesta narrativa parece altamente eficaz no que se refere à resolução de conflitos, e essa resolução se dá no debate. Nele, a horizontalidade, que preconiza o "colaborar com o coletivo" é reforçado e apresentado como inegociável. Este aspecto é favorável ao princípio da horizontalidade, uma vez que o caminho do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

debate percorre um rumo oposto ao das decisões verticalizadas, baseadas em hierarquia. Em outras palavras, Maria projetou para mim, neste primeiro momento, uma face positiva do movimento (Goffman [1955] 1972) e, consequentemente, a de seus colegas, pois o grupo, em sua narrativa, parece se esforçar para deliberar sobre suas questões de maneira coletiva e horizontal.

Rio de sua resposta porque acho graça da forma como ela coloca os fatos – neste momento da entrevista o tom é bastante próximo ao de uma conversa informal – e ela prossegue da linha 6 a 10, apresentando uma nova questão. Agora, este trecho desenvolve detalhes do problema da "não colaboração", apontando os rapazes (linha 7) como os protagonistas deste transtorno. Maria orienta a conversa, afirmando que, se abordar este assunto mais profundamente vai entrar em "outra questão" (linhas 8 e 9), que ela qualifica como social. Ela procura introduzir esse assunto para construir a explicação do que isso seria (linhas 9 e 10), afirmando que dentro do espaço doméstico quem faz tudo é a mulher. Na sequencialidade da interação, procuro coconstruir significados com ela (Moita Lopes, 2001; Bruner, 1997), contribuindo com sua fala ao qualificar a "questão social" como uma questão de gênero (linha 11). Porém, da linha 12 em diante ela assume um papel palestrante para apontar uma incompletude na minha resposta e me explicar que não é "só de gênero" (linha 12).

Nos entendimentos de Maria, o problema de homens não contribuírem com tarefas domésticas repousa na organização da família tradicional, que ela afirma que está mudando, mas ainda perdura. Essa questão, que ela coloca como "social", circunscreve, no seu entendimento, um problema de gênero. É uma compreensão que dialoga com o que Deborah Cameron (2018) menciona em sua introdução do livro *Feminisms* sobre a resistência contemporânea de muitas mulheres em assumirem que a realidade dos conflitos produzidos por questões de gênero tem relação com os lugares e papéis sociais designados ao masculino e ao feminino. Segundo a autora, elas ficariam receosas de serem apontadas pejorativamente como feministas ao dizê-lo. Maria desenvolve uma explanação bastante detalhada sobre o arranjo tradicional no universo da casa, fazendo um paralelo com o cenário da ocupação – afinal, o discurso dela justifica a falta de colaboração dos estudantes, relacionando-a à cultura doméstica no Brasil. No entanto, a sua hesitação em nomear o problema diretamente como resultante dessas concepções enrijecidas de gênero desestabilizam a sua explicação, sobretudo ao final de suas colocações.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Suas ideias a respeito da divisão de tarefas na ocupação podem ser organizadas como no quadro a seguir:

➔Pessoas não colaboravam na ocupação;

➔A maioria eram os meninos que não colaboravam;

➔Esse não é um problema de gênero, é um problema social;

➔Esse problema social tem suas raízes na organização da família brasileira que delimita o espaço de atuação dos gêneros masculino e feminino;

➔Isso é um problema econômico, pois homens precisam sair de casa para trabalhar.

Certamente que é possível qualificar problemas de gênero como questões relativas à sociedade. No entanto, como este trabalho se alinha a um posicionamento teórico que caracteriza a ordem social como uma ordem generificada (Eckert, McConnell-Ginet, 2013), cujas normas estão calcadas em uma lógica binária que constitui uma hierarquia entre dois únicos tipos de gênero, entendo que uma leitura precisa de certos comportamentos não pode ser ignorada. Assim, a compreensão de Maria, ao resistir a dar um nome claro ao conflito vivenciado por ela, se afrouxa no final. Ela inicia me explicando que há uma questão social e termina dizendo, na linha 23, que é uma questão econômica, ignorando também que essa justificativa econômica está relacionada à divisão de papéis de gênero. Esse afrouxamento se consolida nas duas últimas linhas. Pergunto se ela acredita que os rapazes reproduziam o comportamento descrito por ela no espaço da ocupação (linha 24) e ela constrói uma resposta hesitante, pouco precisa e que se reformula quando diz "não chegaram a rep-alguns sim outros não, mas" (linha 25). No excerto 2, que ocorre poucos minutos após o primeiro, ela tenta estender suas explicações com exemplos do que ocorria na ocupação:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Excerto 2

1	Maria	exato tipo::. (1) mas depois é isso que eu tô falando é
2		questão da organização quando a gente começou era muito
3		desorganizado tanto os meninos quanto as meninas (1)tinha
4		os meninos que dormiam(.) aí eles comiam tudo o que tinha
5		hhh
6	Débora	hhh
7	Maria	aí chegava de manhã para fazer café hhhh tomar sei lá
8		>qualquer coi< NÃO TINHA
9	Débora	hhh
10	Maria	eu "gente" tipo dormiam cinco seis hhh CARACA como
11		assim(2)
12	Débora	hhh mas co-
13	Maria	não limpavam o banhei (.) o banheiro tipo eles ficavam
14		"po tira o lixinho da manhã" as meninas "põe lá pra fora
15		não tem problema mas tira o lixo"
16	Débora	aham?
17	Maria	né(.)que eles deixavam não(.)ficava tudo uma zona tinha
18		que limpar tudo hh aí até que um dia a gente virou pr-
19		não olha banheiro feminino quem limpa são as meninas
20		masculino quem limpa são os meninos e acabava que no
21		início ficou uma zona(.)quando eles viram que a gente
22		não ia fazer começaram a fazer

Maria insiste em não qualificar a questão com seus companheiros de movimento como um problema de gênero. Ela tenta agora enquadrá-lo nas dificuldades de organização sobre as quais falávamos no início da conversa (linhas 2 e 3). Ela procura homogeneizar a situação, apontando para os dois grupos quando diz "tanto os meninos quanto as meninas" (linhas 3 e 4), para logo em seguida exemplificar uma situação de desorganização em que ela aponta somente para os rapazes como envolvidos. Ela os constrói, nas linhas 4 e 5, 7 e 8 e 10 como alteridades que se comportam de maneira desleixada e negligente, que só dormiam e comiam. Suas avaliações (Labov e Waletky, 1968; Labov, 1972) acerca desse comportamento são negativas, aumentando o volumr de voz e pronunciando as palavras de maneira firme na linha 8, ao dizer "não tinha" . e na linha 10, quando fala "caraca". Eles comiam toda a comida, uma atitude nada colaborativa e favorável ao grupo, tendo em vista que a ocupação sobrevivia de doações

Entre as linhas 13 a 15, suas exemplificações opõem masculino e feminino quando, entre a construção de duas vozes, pedindo por organização, ela menciona "as meninas". A organização de suas frases aponta para uma situação conflituosa em que as secundaristas demandavam dos estudantes auxílio na limpeza. Reorganizando as sentenças, as ideias apresentadas por Maria e suas relações se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

estabeleceriam da forma como mostra o quadro abaixo:

As meninas diziam aos meninos: "po, tirem o lixinho da manhã, coloquem-no lá fora"

Mostro-me envolvida e concordo com ela na linha 16 e ela me retorna com um "né", na linha 17, mostrando estar alinhada comigo. Dali em diante ela constrói rapidamente uma última narrativa que conclui o seu pensamento.

A orientação acontece quando ela diz "ficava tudo uma zona, tinha que limpar tudo" (linhas 17 e 18). Esta orientação se apresenta altamente resumida e os elementos contextuais podem ser inferidos (Gumperz [1982] 2013) da seguinte maneira:

ficava [todo o espaço da escola ocupada] uma zona ↓ ESPAÇO [as pessoas que colaboravam] tinha(m) que limpar tudo ↓ PERSONAGENS

As ações complicadoras aparecem quando ela apresenta, na linha 18, uma virada na situação de bagunça, através de frases que também carregam significados a serem depreendidos:

aí até que um dia a gente virou pr-[aqueles que estavam causando o problema, e dissemos:]

A resolução do problema sobrepõe a lógica da ordem generificada com a horizontalidade, constituindo uma tensão: apesar da questão ser discutida entre eles, coletivamente, como ela coloca, resolve-se o problema mantendo-se uma divisão entre sujeitos e espaços identificados como masculinos e femininos. Assim, delibera-se que banheiros masculinos serão limpados por eles e os femininos por elas.

Há ainda um último momento de resistência dos sujeitos masculinos à

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

resolução, pois ela constrói que eles ainda demoraram a colocar a solução em prática. Ela explica que eles o fizeram por alimentarem expectativas que os sujeitos femininos assumiriam a responsabilidade da limpeza geral. Este trecho é bastante interessante pois Maria apresenta um embate de interesses distintos, que partem de pressupostos de gênero conflitantes (Cameron, 1998; 2005). A sua *coda* aponta para um final vitorioso por parte da comunidade feminina, incomodada, que não cede às pressões do grupo masculino. Este último, sem alternativas, se vê, segundo Maria, levado a encarregar-se da limpeza de seus banheiros.

6.2
"você é machista"

Os próximos quatro excertos foram retirados da segunda entrevista que fiz com a ocupante Juliana. Neles, ela me conta um episódio de conflito direto entre ela e um outro ocupante. Relembro que este segundo encontro só ocorreu devido à Juliana ter me contado, via *WhatsApp*, que entrou em um embate físico com um colega da ocupação. Assim, nesta entrevista, ela foi me encontrar sabendo exatamente sobre o que eu queria ouvir, diferente da primeira entrevista em que ela só sabia que conversaríamos sobre a ocupação de forma genérica.

Os cinco excertos estão em ordem cronológica e o seu conjunto constitui uma narrativa canônica sobre este evento, sendo esta a razão que justifica a sua apresentação em uma única subseção.

No primeiro excerto inicio nossa conversa pedindo, de forma bastante livre, para ela me contar o que aconteceu:

Excerto 1

1	Débora	que história foi essa(.) como é que isso aconteceu?
2	Juliana	foi assim, que:: é:: eu tava >dentro da biblioteca da
3		escola<
4	Débora	hum
5	Juliana	aí:: eu tinha falado >com o menino que tava< dormindo
6		assim no chão
7	Débora	ele era ocupante
8	Juliana	era(.) aí:: eu peguei e falei assi::m(.) eu entrei dentro
9		da biblioteca (.) fiquei lá atrás no ventilador
10	Débora	hum

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

11	Juliana	que eu queria ficar sozinha(.) tipo: afastar um pouquinho
12		descansar também aí o menino entrou >pegou e falou assim<
13		"juliana posso ligar o ar condicionado?
14	Débora	humhum
15	Juliana	porque tinham co= e:: alguns meninos tinham colocado (.)
16		uma plaquinha falando que se tinha que pedir autorização
17		para ligar o ar condicionado
18	Débora	humhum?
19	Juliana	aí eu peguei e falei assim ↑ "pode to aqui dentro não
20		tem problema e mesmo se eu não tivesse você poderia ter
21		ligado"
22	Débora	po isso é uma coisa engraçada né (.)pedir autoriza[ção]
23	Juliana	[é::](.)
24		foi um individinho lá que botou (.) não vou citar nomes
25		porque: é de:s= é desnecessario >aquela pessoa< hhhh

Juliana constrói a orientação (Labov e Waletsky, 1968; 1972) da história dando detalhes de lugar e personagens. Nas linhas 2 e 3 ela especifica onde é o cenário do que vai contar (na biblioteca da escola), nas linhas 5 e 6 ela traz personagens ao cenário (não só ela como um ocupante que já estava na biblioteca, dormindo) e deixa claro a causa (Linde, 1993) de ter se direcionado para lá: ela queria descansar e ficar sozinha (linha 11). Ela sabia que eu tinha conhecimento que o espaço da biblioteca fora transformado em dormitório e por isso essa informação não me causa estranhamento. Ela mostra nesse início que é uma narradora detalhista, pois especifica para mim onde exatamente deitaria, o que atribui a sua fala um importante componente de realismo, juntamente com as vozes que traz de si e dos outros personagens da história (Tannen, 2007).

Nas linhas 12 e 13 ela introduz, através da primeira ação complicadora (Labov e Waletsky, 1968; 1972), o evento que desembocará no conflito da história: um outro ocupante entra na biblioteca e pede a ela para ligar o ar condicionado. Esta informação é justificada entre as linhas 15 a 17, quando ela me explica que alguns meninos colocaram uma placa na sala que dizia ser necessário pedir autorização para utilizá-lo. Este detalhe serve a seu favor na interação, pois projeta uma primeira face dela de maneira positiva: embora houvesse a alegada placa, trazendo uma restrição, ela é uma pessoa suficientemente ponderada para não se incomodar com o ar condicionado ligado ou não. No entanto, na linha 22, eu estranho essa informação, não só por não me lembrar dessa placa das vezes em que entrei na biblioteca, como por avaliar uma regra que estabelece hierarquias entre os ocupantes como algo incongruente. Segundo Charlotte Linde (1993), narradores precisam construir histórias que obedeçam a um ponto de equilíbrio,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

não sendo tão exagerados nem pouco substanciais. Caso suas narrativas apresentem alguma falha, o ouvinte pode contribuir, corrigindo-a e adicionando informações. Assim, na linha 22, eu aponto para ela uma peculiaridade da sua narrativa. Ela aceita a correção (linha 23) e atribui a observação a um terceiro personagem (linha 24) que ela avalia negativamente (Labov e Waletzky, 1968; Labov, 1972), referindo-se a ele por meio de um diminutivo pejorativo ("um individinho") e cujo nome ela afirma não valer a pena citar.

Este personagem será importante pois ele entrará na biblioteca e será o pivô do conflito, como se pode averiguar no próximo excerto:

Excerto 2

1	Juliana	entrou xingando(.) dentro da: <biblioteca .hh "você não
2		era para ligar a porcaria do telefone" do telefone
3		[não]
4	Débora	[do ar condicionado]
5	Juliana	do ar condicionado "que não sei o que que não sei que
6		lá", "mas juliana deixou" "aqui quem é
7		juliana pra falar isso que não sei o que"
8		aí(.)levantei(.) falei assim "olha só você fala direito
9		com o garoto (.) ele me pediu e eu(.)deixei e outra
10		coisa não era pra ter nenhuma placa aí porque a ocupação
11		é normal então (.) deixa o garoto dormir"? (.)aí ele
12		pegou "a vai se °fuder°" °começou a xingar pra

Na primeira linha, Juliana constrói o sujeito que entra na biblioteca como alguém que o faz abruptamente, de maneira demasiadamente agressiva. Ela procura imitar a sua voz e a de outras pessoas (Tannen, 2007), o que serve para me mostrar o quanto ele gritava. A dramaticidade de sua representação o concebe de forma desproporcional com relação aos outros ocupantes, delineando uma primeira assimetria. Mesmo tendo cometido um deslize (linha 2) em sua descrição, o que eu reparo, ela recria o cenário da briga com uma alta carga dramática, apresentando o seu agressor como alguém extremamente despótico, belicoso e que não parece se preocupar em respeitar ninguém. Em contrapartida, ela se apresenta como o seu oposto (linha 8), tomando a frente da discussão, não para defender-se a si em primeira instância – que fora ofendida nas linhas 7 a 8 –, mas para defender o outro ocupante que estava dormindo. Isso projeta a face positiva (Goffman, [1955] 1972) de uma pessoa bastante altruísta e controlada diante de uma situação de tensão.

Nas linhas 10 e 11, é interessante notar como ela assimila a minha observação acerca da placa (excerto 1, linha 22), transferindo-a para a narrativa. Ela

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

reconstrói a pontuação feita por mim (Tannen, 2007) como um argumento contra o seu opositor, o que causa um duplo efeito discursivo: sua fala corrobora tanto na interação quanto na narrativa com a minha crítica sobre o absurdo da existência da placa. Esse absurdo se transfere ao rapaz que briga com ela, pois Juliana o apontara como o responsável pela placa estar lá (excerto 1). Isso contribui com a sua qualificação negativa, pois ele não só é caracterizado como alguém gratuitamente colérico como se torna a razão do conflito narrado ter acontecido.

Assim, há um caminho discursivo pelo qual a observação sobre a placa percorre, uma trajetória de vozes apropriadas por diferentes sujeitos (Tannen, 2007), desde o momento em que ela é enunciada por mim (excerto 1), até a enunciação feita por Juliana (excerto 2). Observe:

Tabela 2

Caminho discursivo das vozes	Espaço de enunciação	Efeitos discursivos na interação
Há uma placa que estabelece hierarquia entre ocupantes ↓ Essa placa é estranha ↓ O indivíduo que não vale a pena ser mencionado colocou a placa	Narrativa Interação Narrativa	Assimetria Estranhamento Qualificação negativa do ocupante

Dessa forma, Juliana reorganiza a narrativa e reforça a qualificação negativa de seu antagonista. Isso resulta em consequências interacionais importantes, pois ao reiterar que o ocupante é um sujeito opressor e que tem atitudes claramente opressivas, como colocar uma placa que diferencia ocupantes, ela constrói para mim uma situação que me convida a estar alinhada ao seu lado, solidariamente. Essa oposição “bem” e “mal” é tão consistente, que alivia a posição dúbia em que ela se encontra na linha 9. Quando explica o que houve antes do rapaz agressivo entrar na biblioteca, ela escolhe o verbo “deixar”, no

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

sentido de “dar permissão”, e se constrói no lugar de alguém que se pede autorização. Em outras palavras, enquanto protesta contra a placa na interação, em sua narrativa ela se descreve lidando com naturalidade como alguém que está na posição de dar autorizações.

No próximo excerto, Juliana descreve um momento em que outras pessoas entram na biblioteca e presenciam a briga. Nesta parte da história, ela torna relevantes algumas categorias de gênero, como se pode perceber:

Excerto 3

1	Juliana	[cara:ca° aí:: aí >eu peguei e falei assim< "olha só você
2		abaixa seu tom" e eu super tranquila e ele "a não vou
3		abaixar meu tom não que não sei o que" eu falei assim
4		"olha só, se você não sair daqui(2) vai dar merda(.)sai
5		daqui (.)aí o carlos você conhece o carlos namorado da
6		lila(.)aí eu peguei e falei assim "carlos tira esse
7		garoto daqui" aí ele começou o garoto começou a xingar a
8		falar alto as coisas e aí carlos "<para cara para com
9		isso> (.) a garota não tá nem te xingando " >aí teve um
10		momento que eu me estourei e falei assim< "se você não
11		sair daqui eu vou te meter a porrada" aí ele pegou “então
12		vem (.)você não é mulher o suficiente para isso” aí
13		acabou aí carlos pegou me segurou as pernas e eu fui
14		arrastando carlos eu queria meter a porrada nele porque
15		eu não consegui me aguentar, eu não consigo me aguentar
16	Débora	hum hum a ele tava te provocando muito também [né
17	Juliana	aí eu falei assim "você é machista (.)o seu problema >é
18		que você é machista<(.)você acha que mulher tem que ter
19		tem que tá ali no seu pezinho fazendo tudo o que você
20		quer só que não é assim" aí passou(.)aí carlos "calma
21		juliana ca:lma vamos tentar se acalmar">peguei e falei
22		assim< peguei falei pro menino “tira essa placa daí”

A briga segue e Juliana continua se apresentando como a pessoa calma das duas partes. É ela quem pede que o rapaz se acalme (linhas 1 e 2) e se qualifica como “super tranquila” (linha 2). Diante da recusa dele em se controlar, conforme ela descreve, ela mostra que a sua postura vai se tornando cada vez mais agressiva (linha 4). Este momento da sua narrativa é interessante, pois ela já contara bastantes fatos para que essa gradação fosse aceitável ao ouvinte. Em outras palavras, existem causas o suficiente para isso acontecer (Linde, 1993) pois mesmo após se construir como uma pessoa pacata, é admissível que ela se revele violenta, afinal, ela se encontra em uma situação em que precisa se defender. Isso se confirma na linha 16 quando eu a apoio e incentivo, justificando suas atitudes com o fato de ele provocá-la. Esse comportamento sugere que, a esta altura da história, eu me alinho com ela e me encontro fortemente envolvida com a narrativa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Nesta parte da narrativa ela introduz um novo personagem, Carlos (linha 5) recriando a sua fala (Tannen, 2007). Ela confirma a sua identidade comigo, o que confere veracidade à sua presença, e ele aparece como um amigo que procura conciliá-los. Ela pede que ele tire o rapaz agressor dali, o que Carlos faz, utilizando um argumento incomum: segundo Juliana, Carlos se dirige ao rapaz e afirma que não há motivos para o seu comportamento porque Juliana não está investindo provocações contra ele (linhas 8 e 9). É uma colocação curiosa, pois negligencia a horizontalidade que, se fosse levada em consideração por ambos, repeliria o conflito e questionaria a placa, uma vez que não há hierarquia entre os dois e, consequentemente, não há razão para se pedir qualquer autorização. Por esse motivo, nenhum deles poderia se sentir autorizado a agir dentro dessa lógica, dando permissão a outros ocupantes para se usar um ar-condicionado, por exemplo, como Juliana conta que aconteceu. Nesse sentido, há uma pessoalização da experiência política de se estar na ocupação (Araújo, 2015), pois o conflito entre os dois mostra-se na narrativa como uma questão de ordem pessoal e não como um desentendimento a respeito das regras de convivência que regem o movimento. Desde o início de sua narrativa Juliana constrói o rapaz como seu antagonista, definindo-se positivamente a partir do que é oposto a ele o que, interacionalment,e me convida, como audiência, a torcer pela sua vitória.

Entre as linhas 9 a 11, Juliana narra que chegou ao seu limite e ameaça mais uma vez o seu opositor fisicamente. É interessante notar aqui que todas as colocações dela, com ameaças de agressão, se estruturam no futuro. Em contrapartida, quando ele resolve aceitar o seu convite para brigar, aceita, com uma frase no presente. A sua resposta a desafia e ele complementa: “você não é mulher o suficiente para isso” (linha 11). Em sua narrativa, ela constrói duas ordens diferentes de agência (Ahearn, 2001; Duranti, 2004): enquanto a dela se constrói no plano discursivo e dramático, criando efeitos para o que ela **diz que fará**, ele, por outro lado, **faz** coisas o tempo inteiro ao longo da história, seja entrar na biblioteca violentamente, xingar, ou chamá-la para a briga. Isso estabelece entre eles uma diferenciação fundamental pois os apresenta em conformidade com as distinções de práticas entre a masculinidade/feminilidade heteronormativas (Eckert e McConnell-Ginet, 2013).

Ademais, é interessante refletir sobre os pressupostos de gênero que estão envolvidos nessa fala. É sabido pela cultura que sustenta o senso comum que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

homens que se identificam com a masculinidade heteronormativa, em situação de conflito, fazem uso de ofensas de base sexista como "você não é homem o suficiente" para diminuir a masculinidade alheia. No entanto, a situação delineada por Juliana em sua narrativa evoca elementos desses estereótipos generificados em um contexto ligeiramente distinto. Em vez de dois homens, há a presença de um homem e uma mulher. Vale lembrar aqui que Juliana se define como um sujeito LGBTQ abertamente, e se vê como uma mulher lésbica, como ela já mencionara em conversas passadas. Além disso, ela já fora apontada para mim como "diferente" por terceiros, não por sua orientação sexual, mas por ser vista como masculina. Esse atributo, aliás, já foi utilizado para justificar a sua presença na comissão de segurança, por exemplo. Esses elementos que a caracterizam são relevantes, na medida em que apontam para o conceito de feminilidade relacionado à delicadeza como o operado por vários ocupantes, em detrimento a uma noção de feminilidade que assume que mulheres são afeitas a brigas físicas. Por isso, auxiliam na interpretação da situação que ela descreve. Assim, considerando essas questões, além do contexto da narrativa, quando o rapaz a provoca e afirma que ela não é "mulher o suficiente", dificilmente ele poderia estar dizendo que ela não é delicada o suficiente para bater nele. O rapaz parece incutir na provocação os mesmos elementos da ofensa "você não é homem o suficiente", e a palavra "mulher", nessas circunstâncias, se inscreve no contexto como um vocábulo que se refere a Juliana como um "homem", na acepção heteronormativa, acusando-a de não ter coragem o suficiente para encará-lo. Em outras palavras, o que ela conta na narrativa é mostrado como uma forma que ele encontrou de chamá-la de covarde. Por ela tê-lo convidado a brigar primeiro, a sua fala parece ser uma provocação para incitá-la ao ataque. Assim, a maneira como a construção é concebida ressignifica o sentido costumeiro de "mulher", deslocando o seu significado de "frágil" para "covarde", como um homem fugindo da briga. Essa estratégia enunciativa que, ao mesmo tempo, torna obscuros os limites da binariedade, é desempenhada para reforçar uma prática discursiva que corrobora com o machismo, pois reforça lugares marcados da força masculina e da fragilidade feminina.

Por outro lado, ela responde a provocação, nas linhas 17 e 18, chamando o ocupante de machista. A sua avaliação negativa (Labov e Waletsky, 1968; Labov, 1972) relativa ao comportamento dele constrói uma explicação que justifica a sua atitude: ela afirma que ele acredita que mulheres precisam ser submissas a ele

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

quando diz “você acha que mulher (...) tem que estar ali no seu pezinho, fazendo tudo o que você quer, só que não é assim” (linhas 18 e 19). Ela lida com a situação como se ele a estivesse diminuindo por ela ser mulher, dentro da concepção tradicional de feminilidade. É uma leitura curiosa, que envolve expectativas sociais que mulheres têm com relação ao tratamento que recebem dos homens. Porém, considerando que quem o chamou para brigar, conforme ela constrói, foi ela, e ele não se nega, é difícil assumir, pelas razões supracitadas, que ele a tivesse discriminado simplesmente pelo seu gênero, da maneira costumeira. Como ele aceita o convite e a provoca à maneira heteronormativa que um homem faria com outro, essa interpretação de ele estar subjugando-a por ser frágil e delicada é pouco provável.

A sua reação explosiva, descrita nas linhas 13 a 15, reitera uma face sua afeita a brigas. Porém, como em momentos anteriores, muitas das ações complicadoras das quais ela faz uso não remetem a **ações**, mas a **emoções**, pois não saem da ordem da ameaça. Mesmo quando ela afirma “eu me estourei” (linha 10), quando se espera que ela tenha finalmente brigado com o rapaz, a frase indica somente um aumento em seu estado de raiva. A ação, da forma como ela descreve, é mitigada na narrativa pelos seus companheiros que nada fazem antes, quando o ocupante a xingava aos gritos e era ouvido por toda a comunidade da ocupação. Na linha 15, ela faz uma correção importante relativa a sua personalidade e que sinaliza para o seu caráter beligerante: ela não consegue se aguentar. Ao mesmo tempo, percebe-se que Juliana performa também o perfil masculino do “homem que briga”, que tem no embate a essência de sua personalidade. Esse é um predicado que caracteriza o hibridismo da sua performance, e contradiz o seu comportamento alegadamente calmo do início de sua fala. Isso desestabiliza o equilíbrio de sua história (Linde, 1993), pois põe em xeque as razões que ela teria na narrativa para não brigar. Todavia, é curioso notar que ela, mesmo assumindo esse perfil, não briga.

Além disso, a interpretação da maneira como Juliana constrói a si e ao ocupante que antagoniza com ela, a essa altura da entrevista em que a questão de gênero já foi apresentada, pode ser ampliada. Desde o início de sua narrativa, Juliana se descreve como um indivíduo tranquilo, provocado por um rival. À medida em que ela vai avançando na história, conta que perde a cabeça e assume uma postura justificadamente violenta. No que tange ao rapaz, ele é descrito do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

início ao fim como alguém irracional e descontrolado. De acordo com o autor Jerome Bruner (1997) os atos humanos na vida cotidiana possuem significados culturalmente institucionalizados e consistem em configurações discursivas da esfera *macrossociológica*, altamente canônica. Tais atos se dão na forma de narrativa e acontecem quando o narrador assume uma dada postura moral. O cenário e os personagens que Juliana aos poucos vai delineando, reconstroem a "mulher histérica" e o homem que a desacredita, só que com os gêneros invertidos. Nota-se em sua narrativa a ressignificação de valores culturais relacionados com a estrutura social do patriarcado, invertendo quem ocupa esses papéis e redefinindo quem é dotado de poderes. Assim, ainda que ela se apresente posteriormente como essencialmente agressiva, é ela que, discursivamente se coloca como controlada e constrói o outro no terreno da histeria, como se costuma fazer com mulheres. No entanto, é muito interessante reparar na forma em como ela mescla esses elementos da cultura quando compõe seus personagens, atribuindo o machismo ao *outro*, louco, e a feminilidade frágil a si, a pessoa que manipula. Porém, essa inversão toma um novo rumo toda vez que, quando descreve que está prestes a agir, Juliana é segurada por algum de seus companheiros. Assim, mesmo em uma história em que ela subverte o lugar social da mulher, ela retorna ao fim com representações amansadas do feminino pelo masculino.

O excerto 4 conduz a história ao seu desfecho, trazendo a resolução e a *coda* (Labov e Waletsky, 1968; 1972). Vamos a ele:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Excerto 4

1		[ele
2	Débora	te xingou na frente das pessoas
3	Juliana	na frente do carlos de novo
4	Débora	uhum
5		nisso quando ele começou a me xingar de novo eu peguei e
6		falei assim "é melhor você parar senão eu vou pra cima
7		de você(1)porque eu já tô de saco cheio(.)já foi
8		uma vez(.) não deixaram(.)e se encostar em mim eu
9		vou bater na pessoa também (.) aí: jose passou(.) jose
10		estava na cozinha jose ve:io pra portaria porque ele
11		começou a me xingar alto e todo mundo ficou o Olha
12		daí carlos pegou falando assim "deixa né, pra ver até
13		onde vai" aí: quando jose passou pela minha frente ele
14	Juliana	arrastou a cadeira e levantou (.) pra vir pra cima de mim aí eu fui (.)eu não quis nem saber
15	Débora	você enfiou a porrada nele hhh
16		quase (.)hhh porque jose me empurrou (.) me puxou
17	Juliana	e me botou no colo hhh ele meio que me suspendeu
18	Débora	e aí?
19		eu peguei e falei assim "se esse garoto vim na minha
20		frente eu vou bater nele (.) aí jose "não(.)a gente
21	Juliana	vai resolver isso em assembleia"

Prosseguimos a conversa com Juliana me contando sobre o momento em que ela e o ocupante estavam diante dos olhos de todos (linhas 1 e 2) e mais uma vez ela relata uma agressão verbal da parte dele (linha 3). Nas linhas 4 a 8 ela se apresenta uma vez mais dando a ele um ultimato, imitando a sua voz de ameaça daquele momento e estendendo-a àqueles que tentassem impedi-la.

De repente, um novo personagem é introduzido na história: José, o mesmo da entrevista 4. Todas as vezes que conversei com Juliana e falamos de José, ela se referia a ele carinhosamente. Até onde eu sei, os dois são amigos. Partindo da narrativa laboviana, esse trecho do excerto, que se inicia com os xingamentos do rapaz, apresenta uma série de ações complicadoras com estruturas no passado que são desencadeadas por suas ofensas. Elas se encadeiam da seguinte forma:

1) O rapaz **começou a xingar**

2) Juliana **ralhou** com ele

3) João **passou**

4) João **veio** para a portaria da cozinha porque ouviu os xingamentos

5) O rapaz **arrastou** a cadeira

6) O rapaz **levantou**

7) Juliana **foi**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Essa sequência atribui movimento à narrativa, que progride gradativamente da agressão verbal em 1 para a ameaça física em 7. Logo depois, Juliana reporta um gesto de José para Carlos e o interpreta como um pedido para que nada seja feito por enquanto e que se continue a observar Juliana lidando sozinha com o ocupante (linhas 11 e 12). Esta observação a respeito do grupo, que curiosamente só é constituído até este momento da narrativa por personagens masculinos, é bastante pertinente. Causa estranheza o fato de as pessoas não se manifestarem ao longo do conflito e ainda por cima, na versão construída por Juliana, haver um comentário de alguém que é apontado por vezes como líder do grupo para que não se interfira em um desentendimento da gravidade como o que ela descreve. Isso aponta para o comportamento costumeiramente adotado pelo senso comum quando, mesmo diante de um público, quando mulheres são agredidas, nenhuma atitude é tomada de imediato.

Na linha 15, em um tom de encorajamento, eu a pergunto se ela finalmente bateu no ocupante, como uma expectadora ansiosa, desejosa desse clímax. É um comentário que, da maneira como é enunciado, avalia positivamente a atitude da narradora. O meu comportamento nos alinha e aproxima e, entre risadas, ela me responde que quase, pois havia sido impedida por José (linha 17).

A sua construção identitária, nesse final, inverte os papéis do início: ela se retrata como uma mulher histérica, bradando ameaças, segurada pelo seu amigo (linhas 19 e 20), que não a defendeu assim que a viu envolvida em um problema. Simultaneamente, pode-se pensar também que a sua construção delineia um homem violento, quando é contrariado.

A solução da questão é proposta de uma maneira que aproxima o conflito, individualizado, da horizontalidade, que habita o coletivo: a questão será apresentada à assembleia da ocupação para ser deliberada pelo grupo.

6.3
“exatamente. isso aqui é uma escola”

O excerto que fecha a coleção de dados apresentada neste último capítulo de análise é parte da entrevista que fiz com a ocupante Andrea. Ele atende aos critérios de estruturais do cânone laboviano e narra um evento ocorrido com a ela

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

durante a ocupação compartilhada, quando ocupantes e não-ocupantes – incluindo aqueles contrários ao movimento – foram obrigados pela justiça do Rio de Janeiro a conviver. Este foi um momento tenso, especialmente no começo, pois não era raro os estudantes enfrentarem provocações.

Trago um único excerto e nele Andrea me conta uma narrativa curta, porém bastante significativa, que provoca reflexões interessantes sobre a articulação entre gênero, horizontalidade e juventude. Ele acontece aos 23 minutos de conversa, quando pergunto a Andrea sobre esse período. Ela me responde dizendo que os ocupantes procuraram organizar eventos para convidar os que não haviam se envolvido no movimento a conhecê-lo, mas a escola não permitia. Ela questiona a verticalidade da postura da instituição, apontando a diretora como estando no centro de decisões autoritárias desse tipo. Alegando que eles estavam em ocupação compartilhada[40], ela ressalta a injustiça da situação pois compreende este como um momento em que, em tese, a escola é tanto da comunidade que ocupou quanto da que não ocupou. Nesse momento ela decide me contar um caso para exemplificar o seu ponto:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

[40] A ocupação compartilhada consiste em um momento das ocupações em que a justiça determinou que as ocupações estavam obrigadas a abrir espaço para que a escola volte à sua rotina regular. E um momento de grande tensão no movimento, pois ocupantes e não ocupantes são forçados a conviver. Muitos estudantes com os quais eu conversei apontam este momento como o fim da ocupação.

Excerto 1

1	Andrea	teve uma vez que: a gente decidiu colocar cartazes na
2		escola?
3	Débora	uhum
4	Andrea	aí:: tinha uma frase sobre machismo (.) a:í ela >falou<
5		que "ô moça essa frase tá muito exagera:da"
6		[°e eu que tinha botado°]
7	Débora	[isso na ocupação compar]tilhada que ela viu a frase (.)
8		aham
9	Andrea	aí eu (.) e eu que >tinha acabado de colocar< °o cartaz°
10	Débora	você que escreveu?
11	Andrea	aham (.) aí ela >veio falar comigo< aí ela "não (.) é
12		porque você não acha que tem umas coisas muito obcenas"
13		aí eu falei "pinto"
14	Débora	hhh
15	Andrea	"por quê" ela "nã:o porque isso aqui é uma escola" eu
16		falei "exatamente? isso aqui é uma escola" aí ela
17		queria que eu tirasse o cartaz de lá
18	Débora	uhum
19	Andrea	eu falei "eu não vou tirar" (2) aí ela "ah eu vou falar
20		com o pessoal da ocupação que você está me enfrentando"
21		eu falei "não você só não tá aceitando uma opinião minha"
22	Débora	uhum
23	Andrea	e uma opinião que foi decidida em coletivo
24	Débora	uhum
25	Andrea	pra poder botar aquele cartaz ali [você não tá
26		respeitando]
27	Débora	[o que que tava
28		es]crito no cartaz?
29	Andrea	tava escrito:: (1) alguma coisa sobre respeitar as
30		mulheres
31	Débora	uhum
32	Andrea	sabe que mulhe:r (.) não é um objeto era alguma coisa
33		assim (1)a:í ela não aceitou porque: tinha pinto na frase
34		hh eu falei "não acredito que ela tá criando caso por
35		causa disso sabe?"

Andrea orienta a narrativa, delineando personagens, lugares e atitudes. Quando se refere a "a gente" (linha 1), infere-se (Gumperz, [1982] 2013) que ela esteja se referindo aos ocupantes e explica que suas intenções eram a de colocar cartazes pela escola. Esses cartazes eram confeccionados em oficinas promovidas pela ocupação e geralmente continham mensagens de protesto, com suas pautas políticas, quando não abordavam temáticas variadas que eles julgavam relevantes. Incentivo Andrea a continuar, concordando com ela na linha 3, e na linha 4 ela apresenta a uma sequência de orações narrativas, a segunda como causa da primeira, como se pode observar:

→ Nós escrevemos um cartaz que falava sobre machismo
→ A diretora chegou e disse:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

A chegada da diretora na narrativa, provocada pela exposição do cartaz, é caracterizada por Andrea através da reprodução da sua fala (Tannen, 2007) que diz "ô moça, essa frase está muito exagerada". O tom alto e a sonoridade esganiçada empregada por Andrea, além do prolongamento do "a" na palavra "exagerada" constroem uma representação caricata da diretora, que trata Andrea como se falasse com uma criança. Além disso, o fato de as suas atitudes serem resumidas a "chegar" e "dizer", concomitantemente, transmite a ideia de alguém que dispensa preâmbulos ao adentrar um ambiente. A dramaticidade da forma como Andrea representa a diretora funciona como uma avaliação negativa, pois atribui a ela uma série de qualificações desagradáveis de um *outro* (De Finna, 2015) que aponta, sem ser consultado, uma inadequação na forma como um assunto escolhido pelos ocupantes é abordada.

Confirmo com Andrea o contexto em que a situação ocorre (linha 7) e pergunto se ela escreveu a mensagem (linha 10) além de tê-la pendurado. Ela reassegura que o ocorrido fora na ocupação compartilhada e atesta que ela era a autora do que estava escrito. É interessante a maneira como ela me conta essa informação enquanto narra, duas vezes, nas linhas 6 e 9. Na primeira, ela diz "eu que tinha botado", em um volume mais baixo que o da narração, e na segunda, quando ela fala "tinha acabado de colocar o cartaz", ela o faz mais rapidamente, pronunciando "cartaz" em um tom mais baixo. Tais construções discursivas constituem avaliações encaixadas, que servem para a caracterização do ato de confeccionar aquele objeto diante de uma autoridade da escola, sugerindo o seu aspecto subversivo. Isso atribui à narração um aspecto dramático, que eleva a tensão desse momento em que Andrea é abordada pela diretora por estar "fazendo algo errado".

Além disso, ao repetir essa informação, Andrea dá relevância à sua agência: o ato de ter pintado (linha 11) e colocado o cartaz na parede. Isso projeta para mim a face de uma mulher que discute sobre questões feministas e é contestada quando o faz. É interessante a forma como Andrea constrói essa cena. Ela atribui à fala da diretora elementos que a tornam altamente moralista. A frase escrita no cartaz não é evidenciada, mas substituída, pela diretora, por "coisas obcenas" um sintagma que não especifica sobre o que fala, mas estigmatiza. A colocação é retrucada por Andrea, que devolve com uma fala que, resumida em uma única palavra, em um volume de voz assertivo, a desafia, quando diz "pinto?" (linha 13). Ao organizar os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

acontecimentos dessa forma e colocar, no contexto da narrativa, ela e a diretora frente à frente, ela constitui o embate de duas identidades diferentes, opostas e que vão além de antagonismos políticos. Há, certamente, um embate entre o estudante e a autoridade institucional mas ambas também são representações de sujeitos femininos delineados no discurso distintamente. Essas diferenças são traçadas na fala da ocupante que descreve a diretora como uma mulher que reforça e apoia valores culturais que não permitem o livre trânsito de um vocabulário marcado como moralmente inapropriado. Em contrapartida, Andrea se constrói como mulher feminista que julga relevante o debate dessas questões.

Na linha 15 ela prossegue pedindo justificativas à diretora sobre a sua colocação, usando mais uma vez um tom de enfrentamento. Nesse momento, ela inverte os papéis com a diretora, colocando-se no lugar da pessoa que faz os questionamentos, o que cria entre elas uma assimetria. Ela narra que a diretora a responde brandamente – mas mantendo a voz histérica –, fundamentando suas palavras no fato de o espaço ocupado pelas duas ser uma escola.

Nesse instante, a narrativa traz um novo pressuposto sustentado pelas personagens, nesse caso a respeito do que seria uma escola. A resposta de Andrea, na linha 16, sugere, de início, concordância, quando ela responde "exatamente". No entanto, ela prossegue e refuta a diretora reafirmando que aquele espaço era de fato um espaço escolar ao ressaltar a palavra "escola". Ao longo da narrativa, ela torna relevante a forma como as duas enxergam a finalidade da instituição: para a diretora, a escola serve para transmitir valores morais e coibir o que é obsceno através de medidas verticalizadas, que não consideram o diálogo, enquanto que para Andrea, a escola deveria debater sobre o machismo.

Na linha 17, Andrea destaca as intenções da diretora, me dizendo que "ela queria que eu tirasse o cartaz de lá"; porém, nas ações dela ela enuncia: diz que não tirará o cartaz (linha 19). Ela faz dois segundos de pausa que destacam esta última fala. A diretora protesta, segundo Andrea, colocando que levará a sua impertinência para os colegas da ocupação. Nesse momento, Andrea ressalta em sua narrativa um ponto extremamente relevante, que se relaciona com a identidade de grupo dela e de seus companheiros de luta: ela rebate a diretora em sua narrativa, destacando que não é porque a escola está em ocupação compartilhada que a horizontalidade irá cessar. Decisões verticalizadas não serão mais toleradas e a mensagem do cartaz foi decidida em coletivo (linha 23), portanto, deve ser respeitada.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Interrompo a narrativa e pergunto a ela sobre a mensagem do cartaz. Ela não lembra da frase exatamente, mas reporta que o seu conteúdo envolvia o respeito às mulheres, pois mulheres não são objetos. Essa colocação amplia a interpretação da cena da narrativa, uma vez que a sua posição firme diante da diretora não só consiste na defesa da horizontalidade como também se relaciona à resistência a processos de silenciamento empreendidos por discursos dominantes. Afinal, se a há uma mensagem que prima pela boa convivência entre grupos que se reconhecem como diversos, a sua destruição representa, simbolicamente, a impossibilidade dessa coexistência e o subjugo do grupo que se tinha a finalidade de preservar. Em outras palavras, quem silencia uma voz de protesto que pede respeito às mulheres, corrobora com a intenção de desrespeitá-las.

A narrativa não apresenta uma *coda*, mas é finalizada por Andrea através de avaliações negativas sobre a diretora, que a personagem, na narrativa, faz: ela não acredita que a palavra "pinto" havia gerado aquela discussão. Este último comentário alinha as identidades da narradora Andrea e da personagem Andrea, mostrando coincidência entre seus valores e suas atitudes nos planos da narrativa e da narração.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

6.4
Considerações parciais

Nesta última sessão de análise, foram apresentadas três narrativas bastante distintas entre si. No entanto, o elemento que as conecta é o fato de as três apresentarem em seus enredos possibilidades distintas de realização subjetiva do feminino. Diante de vivências altamente generificadas no contexto da ocupação, cada uma delas teve que confrontar situações conflituosas que as levaram a articular crenças e valores para alcançarem uma resolução. Tais conhecimentos envolviam não só o seu capital social normativo como também o que elas sabiam sobre uma ocupação. Nesse processo, ao se submeterem a reflexões diferentes e ao tomarem atitudes diferentes, elas construíam a si e à ocupação.

Maria se apresenta, em sua narrativa, dentro de um conflito com alteridades que ela identifica como sendo os rapazes do movimento. Em suas avaliações negativas a respeito deles, ela afirma que eles não agiam colaborativamente, de forma a manter a organização e limpeza do espaço da escola. A tensão entre os

gêneros, nessa história, aponta para uma narradora que, diferente do capítulo anterior, parte do pressuposto que não é admissível o seu subjugo, calcado em justificativas generificadas, o que aponta para entendimentos ampliados acerca da categoria "mulher" e as atividades que a envolvem, pois ultrapassa os limites do espaço doméstico.

Porém, quando pontuo que o conflito que ela me relatava se tratava de uma questão de gênero, desestabilizo o seu discurso, que, hesitante em apontar o gênero como o cerne do problema, passa a se construir de maneira mais instável, reformulando-se, preocupado em dar explicações. Isso dificulta o andamento e a clareza de suas reflexões, que nomeiam a situação de três formas distintas: um problema social, econômico, organizacional. É interessante notar que, dentre essas classificações, a de gênero é repelida. Mesmo procurando exemplificar as adversidades como revezes que cabiam ao grupo todo, ela tornava a apontá-los como os responsáveis pelas circunstâncias desagradáveis. O desfecho de sua narrativa, da mesma forma que todo o seu desenvolvimento, é permeado por valores de gênero. Embora se apresente como uma solução para uma questão em que um grupo oprime o outro, é uma saída que, ao pensar no coletivo nessa situação de tensão, reforça o binarismo entre os grupos.

Juliana, em sua narrativa, apresenta uma situação de conflito que abrange ameaças físicas. É muito interessante olhar para sua narrativa, pois ela mobiliza múltiplos entendimentos sobre gênero ao longo de sua fala e constrói diversos efeitos discursivos. Primeiramente, por construir uma história de briga envolvendo um homem e uma mulher, ela sinaliza para admissão de um feminino que não só questiona o comportamento opressivo de homens, como se atreve a pisar no terreno do embate físico, exclusivo deles. Considerando que atividades e espaços possuem uma ligação, e que há uma concepção que Juliana admite de masculinidades/feminilidades que não permite que os espaços desses sujeitos se entrecruzem dessa forma, isso é significativo. O conceito de feminilidade operado por ela fica mais claro quando ela explicita a forma como interpretou a provocação do seu oponente: como uma diminuição pelo seu gênero. Assim, Juliana indica que mesmo se enxergando como uma mulher que possa performar o brigar fisicamente, ela também se apresenta sujeita a opressões de gênero. Essa cena é bastante complexa, uma vez que ela chama o rapaz para a briga, já posicionada em um contexto de enfrentamento, colocando-se como igual a ele, e provoca a sua fala

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

"você não é mulher o suficiente".

Pode-se entender também que, ao mesmo tempo, ao performar também uma série de atributos relacionados ao homem heterossexual, afeito à brigas, ela também reproduz uma série de comportamentos heteronormativos que apontam para tentativas de oprimir o seu opositor, sobretudo ao longo do processo em que ela o constrói, inúmeras vezes, como um sujeito descontrolado, enquanto ela é descrita como uma pessoa calma e ponderada. Essas duas dimensões do conflito fazem da sua performance um hibridismo de atributos de gênero que ela opera a seu favor na interação.

A sua narrativa individualiza o conflito, que parece remeter a uma questão pessoal. Apesar disso, a sua construção perpassa obstáculos morais que envolvem o coletivo e, consequentemente, o princípio da horizontalidade. Embora ela se construa em papéis identitários inicialmente invertidos com o seu antagonista, a sua narrativa é constantemente atravessada por elementos machistas, seja pelo comportamento de seus companheiros que se calam e a deixam exposta às agressões do ocupante, seja por terminar de se construir como nos moldes da identidade da mulher histérica. A sua performance, ao longo de nossa interação, percorre a identidade da "mulher valente" e é substituída pela "mulher histérica", a partir do momento em que a sua personagem tem a coragem questionada pelo seu oponente. O desfecho da história, curiosamente, ocorre com a aproximação do conflito ao que é horizontal: a questão será levada a uma assembleia. Aqui, vale dizer que a deliberação da assembleia foi a favor de Juliana, acarretando na expulsão do ocupante.

Andrea, finalmente, constrói uma narrativa de enfrentamento diferente da de Juliana. Seu relato reporta a um momento de tensão entre as pessoas da ocupação, pois consiste em um período de coexistência entre muitos sujeitos que se reconheciam como antagonistas (ocupantes e não-ocupantes). Dessa maneira, a manutenção do enquadre de "escola ocupada" depende exclusivamente da postura daqueles que ainda representam o movimento. É um período desafiador, uma vez que a rotina da escola fora reestabelecida e as atividades da ocupação, segundo as palavras da ocupante, ficaram restritas à direção da escola permitir que elas acontecessem. Nesse processo, os entendimentos promovidos pela horizontalidade, centralizados no diálogo, para discutir, dentre muitas questões, a pauta de gênero, são, em sua história, ameaçados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Na narrativa, a sua rival é a diretora. Além de politicamente contrária à ocupação e aos seus princípios, ela simboliza a instituição opressora que a ocupação rejeita, e é descrita como uma alteridade ao feminino que Andrea representa. A narradora, portanto, constrói uma narrativa sobre um duplo embate: a da militante engajada na defesa do seu grupo e, portanto, do seu movimento, e a da mulher que defende valores que enxergam possibilidades maiores para o feminino e não admite que eles sejam desrespeitados e silenciados. São duas faces de questões que se tocam, uma vez que defender a ocupação e a horizontalidade parecem, nesse contexto, funcionar como metonímia para a defesa dos direitos das mulheres. Nessa história, portanto, Andrea se constrói não só como uma mulher que, como Maria, questiona opressões de gênero, ou como Juliana, que recusa tais arbitrariedades e as enfrenta, mas como uma mulher questionadora, que não teme enfrentamentos e que age subversivamente se for preciso.

A sua narrativa não apresenta uma *coda* mas uma avaliação negativa da postura autoritária da diretora. Ela não explicita o que ocorreu ao final, pois o objetivo da história, o seu ponto, parece ter sido focalizar no comportamento despótico que não se propõe a dialogar. Com isso, a narrativa de Andrea acaba também projetando a alteridade negativamente, o que lhe favorece na interação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

7
Reflexões finais

"Débora: Você chegou a fazer parte da segurança também?
Andrea: Fiquei. Eu achei muito legal porque teve um menino que falou 'mas segurança tem que ser só pros meninos' Débora: Hum!
Andrea: Aí caiu o meu nome e o da Fabiana. Aí eles 'se vocês quiserem Débora: Fabiana é de briga ela, hahaha
Andrea: Se vocês quiserem vocês podem trocar. Eu falei 'POR QUÊ?'. Aí ele 'não, porque você é menina...', e eu 'E?'
Débora: Hahaha
Andrea: Né? Que que tem a ver... Débora: Hahaha
Andrea: Aí ele 'não, pode ficar mesmo na segurança...'(...)
Andrea: Foi quando a gente começou a trabalhar o machismo na escola." (Débora e Andrea, fim da entrevista)

A epígrafe acima consiste no final da minha conversa com Andrea, a última ocupante a ter a entrevista analisada neste trabalho. Suas palavras apontam para aprendizagens e direcionamentos possíveis que pretendo ampliar nesta seção. Elas tocam as questões conflituosas envolvendo gênero apresentadas pelas várias conversas que tive com os ocupantes. O cenário da ocupação, com a sua proposta de horizontalidade, se mostrou um terreno fértil para se pensar essas questões, uma vez que a sua proposição de igualdade entre os sujeitos, mesmo que limitada a questões de divisão de tarefas – essas tomadas como uma segmentação homogênea e imparcial – propiciou oportunidades para reflexões sobre quem são os ocupantes e sobre o seu agir no mundo. Tais oportunidades nasceram de tensões ideológicas e de negociações constantes no dia a dia do movimento.

O objetivo deste trabalho, apresentado previamente, foi discutir as relações entre os sujeitos a partir da perspectiva de gênero, considerando as categorias operadas pelos participantes dentro das microcomunidades de prática que se formaram na ocupação, a comunidade de prática maior. Pretendeu-se também observar como essas relações tencionavam a horizontalidade, ao mesmo tempo em que eram atingidas por ela. Para investigar este cenário, foram delineadas perguntas de pesquisa que, nesse capítulo final, pretendo retomar e estruturar em respostas, a partir das análises que foram desenvolvidas. Vamos a elas:

1. Como a horizontalidade se articula com as questões de gênero que são tornadas relevantes ao longo das narrativas coconstruídas entre entrevistadora e entrevistados?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

O princípio da horizontalidade, caro a movimentos sociais contemporâneos, não é esquecido pelos entrevistados. Interacionalmente, ao longo de suas falas, eles o tornam mais ou menos relevante, evocando-o, principalmente, em momentos de conflitos, construindo histórias que ampliam as possibilidades de vivência de gênero. Tomando as pontuações de Juarez Dayrell (2003, 2007) que consideram a juventude como uma categoria sócio histórica, plural, localizada no mundo e capaz de agir nele, os entrevistados mostraram diferentes posturas a respeito das relações intersubjetivas dentro do grupo da ocupação; tais posturas variaram de acordo com a sua posição dentro da comunidade, das necessidades locais do grupo em interface com os interesses individuais dos ocupantes. Junto com isso, considera-se também que a leitura das situações passa pelo filtro sócio cultural de cada um deles, no momento em que essas situações se desenrolam e quando eles constroem comigo as falas sobre a ocupação. Assim, os entendimentos que cada um carrega sobre o que é o gênero emanam de suas palavras, ações, decisões e avaliações de cada uma das vivências que me contam.

Ademais, é importante considerar o que dizem Biesta, Lawy e Kelly (2009) sobre a juventude ser dotada de uma capacidade para aprender cidadania. Tendo em vista que a categoria de gênero é um conceito que está imerso nas múltiplas experiências da vida (Eckert e McConnell-Ginet, 2013), penso que dominá-lo e saber articulá-lo nas várias situações do cotidiano é fundamental, não só para se compreender como funcionam os mecanismos de socialização, como também para se combater comportamentos injustos, que constituem assimetrias e que impedem a realização plena individual. Tendo em vista que o intercâmbio de ideias e de pensamentos se dá na socialização (Dayrell, 2007) e considerando o processo de ocupação como um grande evento socializador organizado em uma comunidade de prática, vejo que os participantes se envolveram em um processo de letramento nas diversas experiências das quais participaram, que os levou a operar com suas crenças e valores, que são generificados, em diversas situações- problema. Quando discute sobre letramento, categoria de difícil definição, Teixeira (2018)[41] chama a atenção para o duplo caráter do letramento, o individual e o social, dimensões que se entrecruzam e complementam. Ao citar Magda Soares (1999), a autora destaca

[41] Jacqueline Teixeira desenvolveu a sua pesquisa no grupo NAVIS – Narrativa e Interação Social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

que o letramento trabalhará com habilidades específicas e mínimas que tornam um indivíduo letrado e que o levam a agir em sociedade – um aspecto, portanto, pragmático do conceito. Juntamente com esse pensamento, a pesquisadora traz as reflexões de Paulo Freire sobre a dimensão social revolucionária da vida, que crê que toda a atividade capaz de produzir reflexão social sobre si e sobre o outro e sobre a realidade – como é o caso da ocupação trabalhada nesta pesquisa – pode ser um instrumento de libertação e de transformação social. Nesse sentido, é possível dizer que cada um dos ocupantes foi incitado, mediante a vivência, a pensar sobre suas concepções de mundo, o que os levou a refletir e a encontrar saídas distintas para seus conflitos, vivências que certamente trouxeram níveis distintos de aprendizado. Tais experiências talvez não fossem possíveis caso a escola não tivesse sido ocupada.

Na entrevista 4, percebe-se que os ocupantes se engajaram na construção de cenários dotados da coerência necessária para subverter a horizontalidade. A consequência da concepção desse discurso é a estruturação e o reforço de estereótipos de gênero, não só ao longo da interação como na composição da narrativa. Eles constroem uma ocupação sob moldes tradicionais, o que a torna um paradoxal objeto de protesto. Isso se dá em função de os três carregarem consigo crenças e valores que embasam um substrato social generificado e hierarquizado, de onde as possibilidades de realização do masculino e do feminino se limitam a perfis conservadores. Essa configuração privilegia a figura dos rapazes e gera o apagamento de Luísa, que tem a sua existência restrita ao terreno da maternidade.

Todavia, Maria, Juliana e Andrea, na ordem em que foram apresentadas, mostram entendimentos que, gradativamente, apontam para novas possibilidades de realizações de gênero. É importante ressaltar que os seus discursos, sobretudo os das duas primeiras jovens, ainda contêm elementos da cultura que promovem assimetrias de gênero importantes; no entanto, é interessante notar o quanto os conhecimentos sobre gênero são articulados com o componente da horizontalidade e se manifestam nas histórias sobre as experiências das jovens, delineando um processo de letramento sobre essas experiências no gênero. O quadro abaixo resume a forma como elas apresentam os seus problemas, utilizam- se de seus conhecimentos e resolvem as suas questões:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

Tabela 3

Entrevistadas	Maria	Juliana	Andrea
Posturas	Questionamentos sobre opressões de gênero	Questionamentos sobre opressões de gênero; posicionamento opressor; ameaça de enfrentar o opositor	Questionamento sobre opressões institucionais e de gênero; enfrentamento do opositor; resistência às opressões
Letramento	Letramento político que não abarca reflexões de gênero. Limitações a apontamentos de ordem econômica/social	Letramento de gênero; uso de sintagmas como "você é machista" em contextos de conflito de gênero	Letramento de gênero; uso de vocabulário militante; identificação com o feminismo
Resoluções	Embora coletivize o problema que apresenta, e questione o comportamento dos companheiros, a solução colocada contribui para a manutenção de uma ordem generificada	Individualiza o problema apresentado, que é direcionado, por terceiros, para uma solução que desafie a ordem generificada: a assembleia	Coletivização do problema apresentado – aceitar tirar o cartaz é desrespeitar as mulheres e a ocupação; resistência ao discurso dominante; reforço da importância do diálogo e da assembleia

Aqui, é interessante notar no quão relevante é a reflexão sobre questões de gênero e como elas influenciam no trato com os problemas que as estudantes apresentaram. No caso de Maria, primeiramente, percebe-se que a sua solução, de certa forma, nutre a ordem generificada. Embora ela levante questionamentos relevantes sobre seus colegas, a resistência em aprofundar a sua reflexão possivelmente se relaciona com o tipo de solução encontrado por ela para as questões de limpeza, ou seja, a separação de grupos femininos e masculinos executando tarefas que cabem especificamente a cada um desses grupos. É uma solução que, certamente, transmite a mensagem "os homens precisam contribuir em tarefas domésticas e nenhuma mulher tem a obrigação de servi-los", mas não ultrapassa esse nível de pensamento. Se tentássemos ampliar suas reflexões a respeito dessas questões, seria possível pensar na possibilidade de se propor o questionamento "o que vem a ser uma tarefa masculina/feminina?".

No caso de Juliana, o conflito se constrói em torno de, segundo ela, uma questão normativa. Uma placa em uma sala. Em sua narrativa ela constrói o seu antagonista como o homem que oprime e que procura, segundo ela, diminuí-la e atacá-la. Ao mesmo tempo, em seu discurso, pode-se perceber suas tentativas de se colocar na posição masculina e desacreditar o seu oponente, o que consiste também

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

em um posicionamento assimétrico flagrante que, juntamente com o primeiro, desestabiliza a ordem na ocupação e fere uma proposta mais horizontal de relações. Esse ponto é especialmente interessante para se refletir, pois aponta para uma questão que costumeiramente o senso comum levanta: seria o feminismo um movimento preocupado em colocar as mulheres em uma posição de poder despótica? As mulheres querem oprimir os homens? É um questionamento que eu, pessoalmente, não corroboro. Vejo na teoria feminista possibilidades para se vivenciar a cidadania de maneira digna, mas essa não é uma interpretação consensual e interpretações que se alinham com o relato de Juliana não são incomuns. Eles estão por trás de alcunhas depreciativas como "feminazis" e são retoricamente empregados para se desacreditar discursos feministas.

Finalmente, é interessante não só atentar para o vocabulário letrado que Juliana mostra – ela chama o colega de machista –, como para a solução desse conflito em especial: a assembleia. Muito embora o comportamento dos ocupantes e o dela possa ser questionado, o desfecho do problema é especial pois retoma a horizontalidade e o poder do coletivo.

Andrea, finalmente, representa uma realização maior de feminilidade combativa ao apresentar um problema que envolve a autoridade maior da escola. A diretora, apesar de ser mulher, procura, segundo a narradora, oprimi-la e silenciá-la a partir de pressupostos generificados. A cena descrita por ela retrata uma típica situação de violência simbólica, uma vez que, se há uma frase ou manifestação contrária ao subjugo de mulheres, como o cartaz da história, que visa conscientizar os seus leitores, a oposição a ele pode ser interpretada como um reforço da opressão que ele combate. Assim, o posicionamento de Andrea diante da situação se configura em uma postura de luta, de uma mulher letrada no feminismo. Além disso, a coletivização da questão reforça o caráter comunitário da mensagem que o cartaz carrega e que está sendo protegida, e abafá-la seria como abafar as suas palavras também. Tendo em vista que a história se passa no momento de ocupação compartilhada, é importante ressaltar que a defesa das mulheres empreendida por Andrea se inscreve em outra defesa: a da horizontalidade. Ao enfrentar a diretora, conforme ela relata, Andrea também está deixando claro que, não é porque a escola retomou a sua rotina regular que a horizontalidade deve ser esquecida. Assim, não é porque a diretora se encontra hierarquicamente acima dela, que ela será cegamente obedecida; pelo contrário, quando for julgada despótica e equivocada pelo coletivo,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

ela será questionada por ele.

Na interação, essas coconstruções projetam os participantes dentro de uma estruturação moral específica de cada um deles, daquilo que cada um mostra atribuir o que julga "certo". Isso ocorre, seja apontando para necessidades do coletivo que reforcem desigualdades – como é o caso da entrevista 4 – ou assinalando para realizações de gênero que transitam entre a feminilidade tradicional e uma feminilidade mais aguerrida.

2. Que narrativas são coconstruídas ao longo da interação?

Cada entrevista configura tipos diferentes de narrativa. A primeira trabalhada, a entrevista 4, constrói cenários através de fragmentos que fazem alusão a uma experiência do cotidiano, diretamente ligada às atividades que cada um exercia no espaço da ocupação. É bastante interessante notar como esses fragmentos são colocados e coconstruídos na interação de uma forma que não só delimita os espaços interacionais dos participantes – homens de um lado e mulheres de outro – como essa configuração apresenta as atividades exercidas na ocupação como realidades completamente diferentes: o espaço do combate e o espaço doméstico. Essa configuração dialoga com o argumento da ocupação como uma comunidade de prática altamente generificada e, por isso, sectária.

Já nas entrevistas do segundo capítulo de análise, a estruturação das falas segue uma outra organização. As narrativas, em uma visão geral, se mostram de acordo com as categorias laboviana. São histórias com início, meio e fim, que contam sobre um evento reportável. Todavia, nota-se diferenças na construção de cada uma delas, sobretudo em função do seu propósito dentro das interações.

Na narrativa construída por Maria, a orientação é constituída de forma bem delineada – houve um problema na ocupação, e esse problema teve relação com os rapazes que participaram dela. Entretanto, no momento em que, interacionalmente, procuro coconstruir significados junto com ela, minha tentativa de contribuição, ao classificar o comportamento dos rapazes narrado por ela como uma questão de gênero, afeta a sua fala. Esse momento desencadeia explicações por parte da ocupante que se imbricam nas ações complicadoras que constroem o que os ocupantes faziam corriqueiramente e que incomodava. Embora Maria não nomeie como uma questão de gênero, ela procura me contar que, o que consistia no

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

problema era, nada mais, que a opressão às ocupantes, tomando-as como responsáveis pela manutenção espaço físico da escola, analogamente às "tarefas femininas" que delegam à mulher a obrigação de manter a casa limpa. Essa postura, embora não nomeada por Maria como uma discriminação de gênero, parece ter ocorrido com alguma frequência, uma vez que ela não fora a única ocupante a apresentar a mesma queixa, segundo ela conta. Maria consegue chegar à *coda*, mas suas avaliações sobre a sua história mostram-se imprecisas justamente pelos esforços que investe em tentar me convencer de que o que ocorreu não foi um problema de gênero.

Juliana constrói uma narrativa laboviana completa. A questão da sua construção diz mais respeito ao conteúdo, uma vez que a narradora manipula uma série de concepções de gênero diferentes ao longo das ações complicadoras, que criam efeitos discursivos complexos e por vezes controversos. Ela é uma narradora detalhista, que contesta a atitude do colega de ocupação. Apesar de a sua entrevista ocorrer com Juliana sabendo que eu queria ouvir uma história de machismo, a sua narrativa não consegue questionar integralmente as estruturas patriarcais e os papéis sociais de gênero como parecem ser as suas intenções. Ela se coloca em um papel opressor no início o que, embora atribua a uma mulher um lugar de poder, é um poder construído na opressão. Esse aspecto de sua narrativa a torna extremamente controversa. Ao fim, ela termina por construir-se em um lugar tradicionalmente relegado a mulheres que questionam, o lugar da "mulher histérica", e tradicionalmente masculino, a do "homem que briga", apresentando uma *coda*, devido a esse caráter ambivalente, igualmente ambíguo.

Andrea, por fim, constrói uma narrativa bastante distinta das duas entrevistadas anteriores. Ao rememorar a história do cartaz, Andrea reconstitui uma história de luta, o ponto de sua narrativa. Ela compõe a personagem que, dentre as três narrativas, parece ser a mais complexa. Além de compreender a luta da ocupação como um combate a estruturas opressivas reproduzidas no ambiente escolar, ela também entende a luta feminista como uma batalha pelo lugar social do respeito e da humanização, que repele objetificações. A sua narrativa não tem *coda* mas consegue atingir o objetivo na interação que é a de me mostrar os atravessamentos dessas lutas, orientadas pela horizontalidade.

3. Como os ocupantes constroem suas identidades através das narrativas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

que emergem de suas falas?

Em cada entrevista os ocupantes se constroem de maneiras distintas. Na entrevista 4, as construções identitárias se dão dentro da masculinidade/feminilidade normativas. Enquanto os rapazes reforçam estereótipos de força e inteligência, construindo-se como heróis necessários para o movimento, que se sobrecarregavam com tantas responsabilidades, Luísa, a única ocupante mulher entrevistada, reconstrói o ambiente da ocupação como o espaço doméstico e se concebe na identidade de mãe "dos meninos", como ela coloca. Atividades relacionadas ao cuidar como cozinhar e limpar são ressaltados e enaltecidos por ela, como o que ela mais gostava e a naturalização do papel social da mãe é reforçado por ela, que afirma – com a contribuição de seu namorado – que "nasceu para ser mãe".

Já as entrevistadas do segundo capítulo de análise se constroem de formas bem diferentes. Maria organiza o seu discurso não admitindo ser oprimida com trabalhos domésticos, mas ao mesmo tempo não questiona as raízes dessa opressão, como já fora apontado nesta seção. Como apresenta uma resolução para a sua questão que reforça o binarismo de gênero, é possível dizer que o seu questionamento reivindica determinados direitos, porém admite a manutenção do binarismo. A sua identidade, nesse sentido, se conforma de forma conflituosa, pois aponta para uma postura relativamente conservadora, que ainda separa questões masculinas das femininas. Já Juliana, amplia as colocações de Maria. Ela reconhece o sujeito que a oprime, nomeia-o "machista", apesar de organizar a sua narrativa elencando categorias tradicionais de gênero como a "feminilidade frágil" e a "mulher histérica". Devido a isso, a sua identidade flutua entre o conservadorismo e a subversão. Andrea, por fim, constitui a sua identidade como mulher de luta. Ela identifica os sujeitos da sua opressão e os enfrenta, propondo claramente posturas de respeito com relação ao tratamento concedido às mulheres, valores que ela coloca como inegociáveis.

Os adolescentes mostraram em suas falas que a organização da ocupação viabilizou vivências entre eles que foram incomuns se comparadas à rotina regular da escola. Se engajar em uma causa propiciou a eles experiências que compuseram a sua visão de mundo, mas também os levaram a mobilizar o capital social que tinham a respeito de gênero para solucionar problemas. Assim, entendo que cada

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

um deles experimentou essas vivências de forma distinta e, consequentemente, refletiu sobre elas de maneiras discrepantes. Os participantes dessa pesquisa apresentaram, cada um, em suas narrativas, níveis distintos de ponderações sobre essas experiências. Não vejo essa dessemelhança como algo negativo, uma vez que, enquanto seres que aprendem enquanto fazem, as possibilidades de eles aprenderem futuramente se encontram abertas e em constante construção. É relevante pensar, antes de tudo, que a vivência na ocupação por si só, que promoveu a convivência de sujeitos tão diferentes, já promoveu, através das relações que criou entre esses indivíduos, os primeiros passos para reflexões que se encontram disponíveis para eles. As contradições e conflitos, aspectos naturais da complexidade da vida, puderam ser avaliados a partir de novos lugares sociais – o lugar do ocupante. Esse é um sujeito que mescla pobre-negro-evangélico-católico-umbandista-adolescente-homem-mulher- gay-lésbica-trabalhador-estudante e tantas outras categorias juntas, vai à escola e se esforça para produzir algo diferente, um movimento que por si só já é um desafio.

Tendo isso em mente, junto com as respostas das perguntas de pesquisa, é possível apontar para direcionamentos futuros dos problemas aqui apresentados, ainda recorrentes: questões de gênero que permanecem como dificuldades da convivência entre homens e mulheres. A fim de se mudar este cenário, é fundamental pensar no espaço da escola, onde tudo começou nessas narrativas, como o terreno para se construir as oportunidades para reflexões mais amplas. Se foi na ocupação que os estudantes puderam viver e pensar quem eram e o que queriam, imersos em conflitos permeados de aspectos generificados, é nesta mesma instituição que, ressignificada, talvez seja possível convidar estudantes futuros a refletir sobre normas de gênero que oprimem e silenciam, e sobre como construir conjuntamente relações menos assimétricas e mais horizontais.

Assim, o colégio me convidou para ir até lá e conversar com os estudantes de hoje. Dos alunos atuais, muitos não estudam mais lá, vários retornaram a uma vida difícil nesse mundo onde as hierarquias são ainda tão marcadas, e outros se encontram até hoje com uma grande sensação de vazio interior, como se os 4 meses de ocupação tivessem sido um sonho distante. Acredito, portanto, que ir até o colégio mostrar um pouco deste trabalho e conversar com os estudantes sobre a memória da ocupação e sobre que questões essa experiência trouxe, é um primeiro passo para se construir um diálogo sobre gênero, esse debate tão necessário

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

atualmente e tão combatido por algumas camadas da sociedade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

8
Referências bibliográficas

ARAÚJO, E. P. **Não tá acontecendo nada e eles passam pra tocar um terror:** repressão policial e construções identitárias em narrativas de manifestantes de junho de 2013. Orientadora: Liliana Cabral Bastos. Dissertação (mestrado). PUC-Rio. Departamento de Letras. 2015. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311695_2015_completo.pdf

BARRETO, B. A. L. **Ocupar é resistir:** reflexões sobre a resistência dos secundaristas à precarização da educação. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Curso de Graduação em Ciências Sociais, Niterói. Monografia de Conclusão de Curso. Orientação: Profa Dra Renata de Sá Gonçalves, 2017.

BASTOS, L. C. (Puc-Rio/Cnpq) e BIAR, L. de A. (PUC-Rio). **Análises de Narrativa e práticas de entendimento da vida social**, D.E.L.T.A. 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta- 31-spe-00097.pdf>

_____. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L.C.; SANTOS, E. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa – Perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013.

BIESTA, G.; LAWY, R.; KELLY, N. **Understanding young people's citizenship learning in everyday life:** The role of contexts, relationships and dispositions. University of Saskatchewan Library. 2009. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197908099374>

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. **Language and Identity.** A companion to Linguistic Antropology. Oxford: Basil Blackwell. 2003. pp. 368-294.

DE FINNA, A. **Narrative and Identities.** The Handbook of Narrative Analysis, First Edition. Jonh Wiley & Sons, 2015.

CAMERON, D. **Language, Gender and Sexuality:** Current Issues and New Directions. University of Oxford: Oxford University Press, 2005

_____. "Is there any ketchup, Vera?": gender, power and pragmatics University of Strathclyde. **Discourse & Society** vol. 9, n. 4, 1998, pp. 437-455.

_____. Feminisms: ideas in profile. **A small introduction to big topics**. Profile Books, 2018.

_____. **Desempenhando identidade de gênero:** conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. Trad. Beatriz Fontana Clássicos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

traduzidos. Ana Cristina Ostermann e Beatriz Fontana. São Paulo: Parábola, 1998.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, A.; RIBEIRO, M. **Escolas de Luta.** São Paulo: Editora Veneta, 2016.

CASTELLS, M. **Articular mentes, criar significado, contestar o poder em Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Edição brasileira Rio de Janeiro: Anarge Zahar Editor Ltda, 2013.

COELHO, M. C. Sobre tropas e cornetas: Apresentação à edição brasileira de Writing Culture In: **A escrita da cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj/Editora Papéis Selvagens, 2016.
_____. Apresentação. In: **Estudos sobre interação**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

DE FINNA, A. Narratives in Interviews – The case of accounts: for an interactional approach to narrative genres. In: **Narrative Inquiry**, Jonh Benjamins Publishing Company, 2009.
_____. **Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative**. Text & Talk, Walter de Gruyter, 2008.

DE FINNA, A.; PERRINO, S. **Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts:** A false dilemma, 2011, Cambridge University Press

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2003, n. 24, pp. 40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Universidade Federal de Minas, Faculdade de Educação.
_____. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, pp. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

ECKERT, P. **Entering the heterosexual marketplace: indentities of subordination as a developmental imperative.** Stanford University, USA. 1994. Disponível em:
<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/subordination.pdf>

ECKERT, P. & MCCONNELL-GINET, S. New generalizations and explanations in language and gender research. **Language in Society**. Printed in the United States of America. Cambridge University Press, 1999.
_____. **Putting the communities of practice in their place**. Equinox Publishing, pp. 27-37, 2007.
_____**.** Chapter 1: an introduction to gender. In: **Language and Gender.** Second Edition. Cambridge and New York. Cambridge University Press. 2013

GARCEZ, P. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos.** DELTA [online]. 2014, v. 30, n. 2, pp. 257-288. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102- 44507830736490814 5>.

GEORGAKOPOLOU, A. **Thinking big with small stories in narrative and**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

identity analysis. King's College London. Narrative Inquiry. Jonh Benjamins Publishing Company. 2006

GEORGAKOPOLOU A.; BAMBERG, M. Small Stories as a New Perspective. In: **Narrative and Identity Analysis**. Clark University/King's College London, 2008.

GOFFMAN, E. On face work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: **Interaction Ritual**: Essays on Face-to-Face Behaviour. Penguin Books [1955] 1972. Disponível em: <http://hplinguistics.pbworks.com/w/file/fetch/38289359/Goffman,%20Erving%20%27On%20 Face-work%27.pdf>

_____. **The interaction order,** 1982. Disponível em: <http://www.csun.edu/~snk1966/Erving%20Goffman%20The%20Interaction%20Order.pdf>

_____. Introdução e Capítulo I. In: **A representação do eu na vida cotidiana**, 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis, [1959] 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B2yP5GLcIRlyUU5UVWtueTZKNG8/edit>

HOOKS, B. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista**. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/15309/10931>

LINDE, C. **Life stories.** The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

MISHLER, E. Research Interviews as Speech Events. In: **Research Interview**, Harvard University Press, 1986

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: **Narrativa, Identidade e Clínica**. Edições IPUB – CUCA, Centro Universitário de Cultura José Octavio de Freitas Junior, Rio de Janeiro, 2001.

ORTON, N. E**.** Desigualdade de gênero e (i)mobilidade urbana contemporânea: uma visão goffmaniana**.** In: **Rua** [online]. no. 23. Volume 2 - e-ISSN 2179-9911 - Novembro/2017. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/index.php?r=artigo/verpdf&publicacao_id=158

PAES, B. T.; PIPANO, I. Escolas de Luta: cena da política e educação. **Dossiê "(Des)cupar é resistir"**. v. 19, Campinas, 2017.

RATTO, C. G.; GRESPAN, C. L.; HADLER, O.H. Ocupa 1º de maio: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **Dossiê "(Des)cupar é resistir".** v. 19, Campinas, 2017.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Qualitative Research Methods Series, n.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

30. Newbury Park, CA, Sage, 1993.
_____. **Narrative Methods for the human sciences**. Los Angeles: Sage, 2008.

SELL, M. "'Minha mãe ficou amarga': expectativas de performances de maternidade negociadas na fala-em-interação". **Revista Estudos Feministas**, 2012.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>

TEIXEIRA, J. **Narrativas caiçaras:** discurso e identidade de uma comunidade em desalinho. Orientadora: Liana de Andrade Biar. Dissertação (mestrado). PUC-Rio. Departamento de Letras, 2018. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34566/34566.PDF

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, Etienne and Beverly. Communities of Practice: a brief introduction. V April 15, 2015. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of- practice/>

WINKIN, Yves, **A nova comunicação**: a teoria do trabalho de campo. Editora Papirus

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA

9
Anexo

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Tempo

...	pausa não medida
(.)	pausa menos de 2 décimos de segundo

Aspectos da fala

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
Sublinhado	ênfase em som
MAIÚSCUA	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[ ]	fala sobreposta

Formatação, comentários, dúvidas

( )	fala não compreendida
(( ))	comentário da analista

Outros

“palavras”	fala relatada

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612509/CA