



Barbara Venosa

Não, ele não acha, mas tá enraizado, né?
**Manifestações do discurso hegemônico em
um curso de marcenaria para mulheres**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Prof^a Líliliana Cabral Bastos

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Barbara Venosa

Não, ele não acha, mas tá enraizado, né?
Manifestações do discurso hegemônico em
um curso de marcenaria para mulheres

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.

Profa. Liliana Cabral Bastos

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria Claudia Pereira Coelho

Departamentos de Sociologia, Antropologia e
Ciência Política do Instituto de Ciências Sociais
(ICS) – UERJ

Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2020.

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

Barbara Venosa

Graduou-se em Letras – Inglês pela PUC-Rio, em 2005. Mestre em *Audiovisual Translation* (Tradução Audiovisual) pela University of Roehampton – Inglaterra, em 2008, com ênfase na área de legendagem e acessibilidade. Em 2012, cursou Especialização em Formação de Intérpretes de Conferência, pela PUC-Rio. Possui experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino da Língua Inglesa. Desde seu ingresso no Mestrado em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, dedica-se à pesquisa na área de Análise do Discurso e Sociolinguística Interacional.

Ficha Catalográfica

Venosa, Barbara

Não, ele não acha, mas tá enraizado, né? Manifestações do discurso hegemônico em um curso de marcenaria para mulheres / Barbara Venosa ; orientadora: Liliana Cabral Bastos. – 2020.

115 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2020.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Gênero. 3. Interação. 4. Performance. 5. Performatividade. 6. Narrativa. I. Bastos, Liliana Cabral. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Pela paciência, troca, ideias agregadoras, encorajamento, inspiração, insights, gargalhadas inesperadas em momentos de tensão, todo o suporte — teórico, técnico, emocional —, tempo concedido, motivação para perseverar, críticas construtivas, colo, ombro, ouvidos atentos, parceria, companhia madrugada adentro, abertura de portas, janelas, perspectivas e caminhos e tantos outros inumeráveis motivos de tão diferentes ordens que não de me escapar, são parte importante da história deste trabalho (em ordem alfabética): Adriana Nóbrega, sempre tão generosa e acolhedora; Angelo Venosa, minha prova maior de resiliência e coragem; Clarisse Meireles; CNPq e PUC-Rio cujos auxílios concedidos tornaram possível a realização deste trabalho; super Chiquinha; equipe da Biblioteca; equipe do Departamento de Letras; Fábio Lima; Flávia Huber; Inés Kayon, musa do afeto; Liana Biar; que muito me estimula com seu brilhantismo; Liliana Cabral Bastos, epítome de inspiração e otimismo; Michele Vivas; grupo de estudo Navis – Narrativa e Vida Social; os participantes de meus dados de pesquisa, sem os quais este trabalho não existiria; Raquel Oliveira, que amorosamente me apontou caminhos de vida onde eu via rua sem saída; Rachel Valença; Rosalina Gouveia; Suely Grosseman; Sula Danowski; Talita Rosetti; Thaís Borges.

A cada um de vocês, expresso a minha mais profunda gratidão pela contribuição que permitiu que assim se configurasse esta pesquisa.

Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Resumo

Venosa, Barbara; Cabral Bastos, Liliana. **“Não, ele não acha, mas tá enraizado, né?” Manifestações do discurso hegemônico em um curso de marcenaria para mulheres.** Rio de Janeiro, 2020. 115p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho almeja apontar a necessidade de se voltar o olhar para a construção do discurso hegemônico, com foco em questões de gênero e de etnocentrismo, partindo do que, de tão cotidiano, passa despercebido. Um curso de marcenaria para mulheres – no qual um professor homem interage com dez alunas mulheres – constitui o objeto desta investigação. Sob uma ótica qualitativo-interpretativista não essencialista, as interações em questão serão geradas a partir de uma perspectiva etnográfica de pesquisa e analisadas à luz da Sociolinguística Interacional e da Análise de Narrativas. De forma a dar abertura para o potencial problematizador de questões latentes, a teoria queer representa um construto indispensável para um olhar crítico sobre o tema. Com base em tais perspectivas críticas, será observado, especificamente, como se faz, na construção das relações entre professor e alunas, a sustentação de hierarquias de gênero e de viés etnocêntrico, sobretudo em relatos de narrativas dos participantes das interações. Assim, é analisada a performance dos envolvidos, examinando como se alinham nas sequências de enquadres da interação nas aulas de marcenaria em pauta; observando estratégias discursivas utilizadas pelo professor na construção de sua performance e na manutenção de seu piso conversacional; e como as alunas sustentam suas falas, percebendo a importância do contexto situado. Por fim, é analisada a interação metarreflexiva entre a pesquisadora e uma das participantes do curso um ano após em contexto de entrevista aberta.

Palavras-chave

Gênero; interação; performance, performatividade; narrativa; etnografia; poder; etnocentrismo; marcenaria para mulheres.

Abstract

Venosa, Barbara; Cabral Bastos, Liliana (Advisor). **“No, he doesn't think so, but it's deep-rooted, right?” Manifestations of the hegemonic discourse in a carpentry course for women.** Rio de Janeiro, 2020. 115p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work aims at presenting the need to observe the edification of the hegemonic discourse through the focus on issues related to gender and ethnocentrism coming from what goes unnoticed for its mundane ordinariness. A carpentry course for women – in which a male teacher interacts with ten female pupils – constitutes the object of this investigation. Under a nonessentialist qualitative interpretivist standpoint, the interactions at stake will be generated from an ethnographic perspective of research and analyzed in the light of the Interactional Sociolinguistic and Narrative Analysis. As to provide openness to problematization of latent issues, the queer theory represents an essential construct to a critical view on the concerned subject. The understanding of performance and performativity, the comprehension of what builds the ethnocentric perspective and unequivocal truths which are imposed by the dominant discourse, as well as the concept of ethnographic authority constitute the touchstone for the present research. From such critical perspectives and taking into account the relationship teacher/pupils, we will observe the maintenance of hierarchies of gender and the ethnocentric standpoint, above all as it happens in narrative accounts of the interacting participants. Therefore, the performance of the parties involved will be analyzed through the investigation of the way they align in the framing sequences of the carpentry lesson in question; by observing the discursive strategies adopted by the teacher while building his performance and keeping the floor; and also by the way the pupils support his speech, taking into consideration the importance of the situated discourse. Finally, we will analyze the metareflexive interaction between the researcher and one of the course participants a year later in the context of open interview.

Keywords

Gender; interaction; performance; performativity; narrative; ethnography; power; ethnocentrism; carpentry for women.

Sumário

1	Introdução	
	O sutil e sua força seminal.....	11
2	Arcabouço teórico-metodológico	
	Quem comigo encara a pedreira da naturalização.....	19
2.1	A importância da etnografia e de uma contextualização minuciosa.....	19
2.2	O curso como comunidade de prática.....	20
2.3	O jogo de poder manifesto em interação.....	22
2.4	Pós-feminismo e o namoro com o neoliberalismo.....	23
2.5	Linguística Aplicada (Crítica).....	25
2.5.1	Olhar além: uma perspectiva transgressora.....	28
2.5.2	Queerizar para desnaturalizar.....	30
2.6	Etnocentrismo: é possível superá-lo?	
	Por um pensamento de fronteira de ética não etnocida.....	31
3	Sobre o recorte microanalítico sociointeracional	
	Das ferramentas para quebrar a pedreira da naturalização.....	37
3.1	A interação social.....	37
3.1.1	Performance e performatividade.....	37
3.1.2	Pistas conversacionais, enquadres e alinhamentos (footing) e face.....	40
3.2	Narrativa e interação.....	43
3.2.1	Segundas histórias.....	46
4	Análise de dados	
	Sobre escavar a famigerada pedreira da naturalização.....	48
4.1	Da etnografia: a história, o percurso e o processo.....	49
4.2	Da organização da análise.....	53
4.3	A análise, enfim.....	54
4.3.1	A adesão à permacultura.....	54

4.3.1.1	O repertório lexical.....	54
4.3.1.2	O tom prosódico.....	57
4.3.1.3	O papel das codas.....	58
4.3.1.4	Enquadres e o alinhamento das alunas.....	61
4.3.1.5	Segundas histórias e a centralidade do professor na interação...64	
4.3.2	A saga na aldeia indígena.....	66
4.3.2.1	O convite – elementos da narrativa laboviana.....	66
4.3.2.2	O enquadre narrativo.....	68
4.3.2.3	O empenho colaborativo das alunas.....	70
4.3.2.4	A alteridade construída.....	75
4.3.2.5	A autoridade etnográfica.....	76
4.3.3	Reconstruindo a experiência: naturalização e invisibilidade do protagonismo masculino.....	77
4.3.4	Comparando expectativas.....	81
5	Considerações finais	
	Além da pedreira.....	87
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa.....	87
5.2	Sobre aquilo que “está enraizado”.....	91
6	Referências bibliográficas.....	95
7	Anexos.....	99
7.1	Anexo 1	
	Resolução CNS nº 510/2016, sobre o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
7.2	Anexo 2	
	Imagem vinculada ao Curso de Marcenaria para Mulheres.....	100
7.3	Anexo 3	
	Convenções de Transcrição.....	101
7.4	Anexo 4	
	Transcrição “A Adesão à permacultura”.....	102
7.5	Anexo 5	
	Transcrição “A saga na aldeia indígena”.....	105

7.6	Anexo 6	
	Transcrição “Reconstruindo a experiência – naturalização e invisibilidade do protagonismo masculino”.....	109
7.7	Anexo 7	
	Transcrição “Comparando expectativas”.....	113

Semeia o grande no pequeno

Lao Tsé

1- INTRODUÇÃO

O sutil e sua força seminal

Tocar o sutil é tarefa que requer abertura para escavar os escombros socioestruturais nos quais nos fundamentamos. É das miudezas que se pavimentam arranha-céus, muralhas, castelos. É das partes que se constitui o todo. Que não se subestime assim o poder do pequeno. Olhos devem ser treinados para que se veja e se observe, para, então, ser possível desconstruir ou transmutar o que não deve ser edificado. Um mero tijolo já antecipa a sua latência. Materiais precários originam construções frágeis, perigosas, passíveis de colapso.

Bohn (2005), ao discorrer sobre o processo de pesquisa, revela:

Conversar sobre pesquisa é produzir sentidos sobre a visão de mundo, é posicionar-se axiologicamente sobre um conjunto de variáveis que envolvem aspectos da episteme e da metodologia; é procurar o universal na expressão e nos sentidos de palavras localizadas na cultura local (cf. Bhabha, 1994); é articular e *(des) construir sentidos designados pelos discursos de autoridade, paradigmáticos, legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem os sentidos das palavras e de designarem as identidades [...].* (grifo meu).

Imbuída desse mesmo espírito de (des)construção de sentidos, pretendo neste trabalho aguçar o olhar para o que não se percebe de imediato e que está intimamente relacionado com as articulações de discurso dominante/hegemonico.

A história dos dados e a minha relação com eles neste trabalho me levaram inevitavelmente a adotar a etnografia como aporte teórico metodológico, como em Garcez & Loder (2014). Busco, então, através, desse olhar etnográfico, suscitar o estranhamento em situações circunstanciadas daquilo que, de tão corriqueiro, costuma se perder de vista, sendo percebido como banal. Esse estranhamento emerge da observação dos agentes envolvidos, das relações entre cultura e estrutura social e da construção de sentidos em situação de interação. Uma vez levantada a importância do olhar etnográfico, apresento nesta introdução um breve panorama de meus dados, o qual retomarei com maior profundidade mais adiante neste trabalho.

Em 2017, movida por uma onda de empoderamento pessoal/feminino, senti-me motivada a procurar um curso de marcenaria, vontade recalçada e procrastinada durante algum tempo por força das circunstâncias e que, para além

de representar um ofício que hibridiza técnica e fazer criativo, é constantemente associada ao universo masculino pela Cultura – que tomei a liberdade de capitalizar aqui de forma que fique claro o seu imbricamento com os Discursos com “D” maiúsculo¹ (Gee, 2001). Durante minha busca, atraiu-me o Curso de Marcenaria para Mulheres – oferecido por um coletivo situado em uma comunidade no Centro do Rio de Janeiro – pelo que o título em si explicita: um espaço onde, subvertendo as convenções culturais, mulheres estariam com as rédeas na mão, livres para aprender, trocar, criar e quebrar esse estereótipo de gênero ao qual o ofício da marcenaria está atrelado à revelia. Causou-me surpresa de início saber que o curso seria ministrado por um homem, ideia que, *a priori*, imprimiria uma carga de condescendência, reafirmando assimetrias de poder. Vi ali, no entanto, uma oportunidade para destrinchar esse tipo de relação. Tal sentimento fora logo contornado pelo clima cooperativo estabelecido entre as participantes e suavizado pela postura *low profile* do professor, que, além de tudo, não representava o modelo de masculinidade hegemônico prototipicamente cristalizado pela cultura. Ele se mostrou suave em sua abordagem, adotando tom prosódico lento e compartilhando com o grupo conhecimentos refinados não esperados para uma aula de natureza prática – isso sem interrompê-las. (Esses elementos serão tratados com maior profundidade mais adiante.) Ainda assim, tratava-se de um homem ensinando e interagindo com dez mulheres, especificamente representando o papel da ponte para a entrada em um universo do qual elas não costumam fazer parte cultural e socialmente, o que acarreta uma série de implicações atreladas a relações de poder assimétricas.

Minha primeira análise dos dados em questão ocorreu ainda em 2017 para a disciplina Discurso e Interação, ministrada pela professora Liliana Bastos. Em análise inicial, desde então de natureza não essencialista, qualitativa-interpretativista, inscrita no âmbito da sociolinguística interacional e análise de narrativas, algo que me chamou a atenção foram os ecos e as interrupções das alunas durante a narrativa do professor ao relatar sua saga de vida que o aproximou da marcenaria, que a mim soaram, à luz da literatura apresentada ao longo do semestre na época, típicas da fala cooperativa de mulheres e da

¹ Fazendo oposição ao discurso com “d” minúsculo, relativo aos usos da linguagem, o discurso com “D” maiúsculo, segundo Paul Gee (2001), volta-se para aquilo que permite a identificação de grupos sociais, como suas ações, valores, conhecimentos e possibilidades de existência.

predisposição para deixar o interlocutor confortável. Depois de um ano, minha abordagem inicial revista à luz da literatura de Deborah Cameron, estudada ao longo da disciplina Discurso, Gênero e Sexualidade, ministrada pela professora Liana Biar, já não me pareceu fazer tanto sentido isoladamente. Fez-se inevitável traçar a conexão com outras perspectivas, de forma a evitar abrir brecha para essencialismos. Seria preciso considerar que, para além de questões atreladas a cristalizações culturais, há também outras complexas relacionadas a poder. Além disso, a concepção de performatividade butleriana, com a qual Cameron se alinha, pareceu-me despontar como uma via menos determinista, o que possibilita um fluxo constante de ações a todo instante.

Remontando ainda a minha primeira análise, além dos modelos propostos por Fishman (2010), também me serviu de inspiração a perspectiva de Tannen (2010). Na mesma linha de Lakoff, precursora na análise de questões linguísticas relativas a gênero, Tannen também entende que há aspectos que se engessam através da subcultura desde a infância e que podem funcionar como marcadores de gênero. Lakoff foi pioneira nos estudos sobre relações entre linguagem e gênero (mesmo sem o uso de dados empíricos) e, embora tenha deixado o caminho aberto para desdobramentos e reelaborações, ateu-se à força da subcultura, não focando tanto nas disputas de poder, contexto e multifuncionalidades de forma geral. As pesquisas de Tannen e, sobretudo, de Fishman parecem afinadas com essa concepção de linguagem e gênero atrelada a subculturas. Esta última, no entanto, por mais que sustente traços distintivos de gênero em interação, não se esquivava de uma análise contundente sobre a questão da disputa de poder.

Saliento que toda análise pressupõe uma escolha, representando um recorte, e não me alinho a análises absolutas e imutáveis que possam esbarrar em essencialismos simplistas. Por outro lado, analisar é, pois, escolher um recorte – assumir um posicionamento –, não sendo assim possível se eximir de algum nível de seletividade em nossas análises (Cameron, 1997).

Além da questão de o recorte de pesquisa implicar um olhar particular, essa seleção está intimamente ligada à adoção de uma postura política:

Quando se politiza a linguagem, ou mais precisamente, se chama a atenção para o fato de que esta sempre foi política, alguém há de se ofender. A única questão é quem, o que também é uma escolha política.² (Cameron, 1995)

Hoje, aprofundo minha pesquisa com o olhar voltado para as edificações hegemônicas, em que questões de gênero e outras relativas aos desdobramentos do etnocentrismo vêm à tona fundamentadas nesse contexto situado sob uma perspectiva etnográfica, sendo aprofundadas através de duas dimensões de análise – a primeira, via interação social e a segunda, através das narrativas que desta emergem. A interação aqui analisada se dá então entre o professor do curso – a quem chamarei de Ugo – homem, mestiço, baiano, aparentando 35 anos, e um grupo de alunas constituído por dez mulheres cariocas, entre seus 25 e 55 anos, moradoras de diferentes regiões do Rio de Janeiro e exercendo profissões distintas. No segundo dos dois dias de curso, decidi gravar, mediante consentimento oralizado pelos presentes (Anexo 1).

A escolha do tema da presente dissertação foi de início motivo de incômodo, gerando relutância de minha parte em abraçá-lo por inteiro. Não há de ocorrer, afinal, ao senso comum desnaturalizar o naturalizado, mexer no que é padrão, problematizar o que é aparentemente singelo, inofensivo, inócuo. O que é familiar tende a parecer confortável por falta de parâmetro. Entendemos nossas referências como porto seguro, o lugar de domínio, mesmo quando isso implica acostumar-se com o desconforto por familiaridade e temer novos rumos e empreitadas por medo de adentrar o desconhecido e sentir-se um *alien* dentro de casa. No momento em que criticava o tema, evitando abraçar uma persona ferina, propensa a fazer “muito barulho por nada”, acabava por me alinhar, querendo ou não, ao discurso dominante. A menos que os motivos sejam gritantes, prestar-se a tal papel seria um tanto impertinente ao *establishment*. E assim, os Discursos hegemônicos tomam forma e força, consolidam-se e perpetuam-se, visto que não há motivos para evidenciar o que não convém.

Com o intuito de ventilar questões relativas a elementos-chave que permeiam tais construções hegemônicas estruturais, pretendo responder às seguintes perguntas:

² Tradução de minha autoria, bem como as demais traduções não publicadas.

1. Como o professor se constrói em performance? Essa construção é sustentada pelas alunas? De que forma?
2. Tendo em vista as relações entre Discurso, poder e assimetrias, há indícios de que o discurso de gênero oriente essas interações? De que forma a “invisibilidade” de manifestações de poder se manifesta durante uma tentativa de reconstrução conjunta e metarreflexiva da experiência vivida?

Para isso, pretendo me debruçar sobre as dinâmicas interacionais em curso nos excertos: o caráter performático e performativo das partes envolvidas, como se formam e se dissolvem os enquadres e alinhamentos, bem como a forma como as sobreposições e interrupções femininas ocorrem de modo a contribuir para a construção da narrativa em questão. Na mesma medida de importância das construções interacionais, está a dimensão da análise de narrativas.

A questão da construção do que, seguindo a tradição antropológica (Clifford, 1983), chamarei de autoridade etnográfica do professor diante das alunas em relação à sua vivência em uma aldeia indígena e da existência de marcas de caráter etnocêntrico em sua fala, também será abordada através da análise de narrativas, partindo da seguinte pergunta:

3. De que forma Ugo constitui sua autoridade etnográfica?

Assim, o capítulo de análise de dados constitui a chave para o encaminhamento de possíveis respostas e também para a abertura de reflexões críticas.

Como se faz notar, esta introdução – primeiro capítulo da presente dissertação – vem traçar o panorama de meu caminho de pesquisa: dos dados a minha relação com eles, explicitando minha motivação, objetivo, e relevância deste trabalho, além de demonstrar as escolhas teórico-metodológicas e ferramentas de análise.

No segundo capítulo, apresento meu aporte teórico, sustentado por um posicionamento etnográfico (Garcez & Loder, 2014). Divido esse capítulo em sete subseções, iniciando com um embasamento sobre a importância etnográfica; seguindo com uma reflexão sobre como se constitui o poder em interação; conjecturando sobre o que constitui uma comunidade de prática e suas interfaces com o contexto apresentado; tratando na sessão subsequente das noções de

Performance de Butler (2016) e Goffman (2014); discorrendo sobre pontos fundamentais da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006/2013), na qual a teoria *queer* desponta como aporte que valida a problematização e crítica de questões de gênero e para além dele. Trato, então, na sexta subseção, da questão da mercantilização do empoderamento através de uma visão crítica do dito “pós-feminismo” e de uma crença do senso comum de que não há mais batalhas a serem travadas no terreno feminista.

A subseção final desse segundo capítulo se designa a indicar como se constitui a visão etnocêntrica na fala de Ugo, apontando para a influência da Cultura na cristalização das verdades unívocas do Discurso dominante e revelando a relativização como um caminho possível – ou ao menos uma brecha para mitigar ou romper com essa lógica. Para tratar do etnocentrismo e seus desdobramentos, os trabalhos de Maher (2010) e de Rocha (1988) servirão de norte para esta pesquisa, assim como a perspectiva êmica de Munduruku (2017) sobre como as histórias e verdades imputadas pelo Discurso dominante estereotipam e acachapam formas de vida. Pretendo ainda revisitar conceitos desdobrados por Maria Cláudia Coelho (2016) acerca de *autoridade etnográfica* (proposto pelo antropólogo James Clifford em 1983), das descrições de cunho etnográfico e da representação da alteridade sob o viés cultural, o que perpassa, necessariamente, a questão da subjetividade do pesquisador. Também norteiam o capítulo em questão a ideia de quão nociva é uma única história repetida à exaustão até alcançar um patamar de “verdade” (Adiche, 2019), bem como a importância de atentar para as múltiplas laminações que constituem o lugar social e como o poder se articula a partir dali quando se atropela um lugar de fala do qual não se faz parte (Ribeiro, 2019). A perspectiva de Krenak (2019) sobre um olhar liberto e lúdico em relação ao período em que vivemos também possui papel importante nesse capítulo, remetendo a uma postura resiliente.

O terceiro capítulo explana aspectos que estão por trás do recorte microinteracional, os quais serão utilizados na análise de dados da seção subsequente, sendo dividido em duas subseções: uma, relativa à interação social, na qual serão esmiuçados conceitos goffmanianos, como performance (Goffman, 2014), face (Goffman, 1967), enquadres/alinhamento (reelaboração da ideia de *footing*, por Tannen, Wallerstein, 2013) e pistas de contextualização (Gumperz, 1982);

outra, em que tratarei de narrativa e interação e da importância de análises de narrativa para o entendimento de práticas sociais, atores e identidades e construção de sentidos situadamente (Bastos & Biar, 2015).

O capítulo 4, de análise de dados, retoma e faz uso de conceitos metodológicos introduzidos no capítulo anterior. Início remontando à etnografia deste trabalho, traçando a trajetória da busca por um curso de marcenaria até os diferentes olhares para a pesquisa que culminou nesta dissertação. Trato então da organização dos dados. A análise propriamente dita diz respeito a quatro fragmentos narrativos principais, dois dos quais gerados durante as aulas, entre professor e alunas; e os dois subsequentes, gerados em entrevista entre mim e Lara, uma das participantes, após cerca de um ano do curso. Atenta à dinâmica dos turnos, pretendo tratar, inicialmente, como se dá a construção da performance e performatividade dos alunos e do professor em interação (Goffman, 2014; Butler, 2016). Enquadres e alinhamentos (Tannen & Wallerstein, 2013), assim como pistas de contextualização (Gumperz, 1982), também servirão de parâmetro. O impulso autobiográfico do professor (Coelho, 2016), apresentado anteriormente, no capítulo 2, bem como o surgimento espontâneo de segundas histórias (Garcez, 2001), também serão observados aqui.

No capítulo seguinte, encerro a dissertação, retomando as perguntas de pesquisa, respondidas à luz das relações entre base teórico-metodológica e desdobramentos analíticos. Por fim, serão sugeridos possíveis caminhos teóricos e práticos acerca dos entendimentos alcançados.

Acredito que a presente análise venha representar uma contribuição para a percepção das nuances relacionais tecidas em interação no âmbito Linguística Aplicada Crítica. Esta se volta para o sujeito inscrito na produção do conhecimento sobre si e sobre o mundo ao seu redor (Moita Lopes, 2006), a valorização do micro e das interações situadas também se mostra central no âmbito da Sociolinguística Interacional e na Análise de Narrativas. Afinal, “ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidades” (Bastos, 2005, p.81).

Ademais, este trabalho explicita a necessidade de voltar o olhar para as construções sistêmicas e latências hegemônicas manifestas de forma não flagrante,

no plano sutil, durante interação, marcando que todo Discurso um dia foi discurso. Tudo o que é grande um dia foi pequeno. O *flamboyant* já foi semente, coisa ínfima, sutil. Perigosamente sutil.

2- ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quem comigo encara a pedra da naturalização

2.1 A importância da etnografia e de uma contextualização minuciosa

Para a apresentação, neste capítulo, de meu aporte teórico, faz-se necessário primeiramente sublinhar a importância da lente etnográfica na recuperação da história dos dados e o aprofundamento em cada assunto escolhido como transversal à espinha dorsal temática: o material pouco perceptível que sustenta o Discurso hegemônico.

Em *Contexto é/como crítica* (2005), Bloomaert, através de uma crítica a Análise Crítica do Discurso (ACD) – que parece já ter respostas para suas perguntas de pesquisa de antemão – reforça a importância de se delimitar profunda e meticulosamente o contexto. Se a ACD, por um lado, apresenta-se como comprometida com a ética e equidade, por outro, pode acabar distorcendo e manipulando dados devido ao seu afã de comprovar o que já se entende como assimétrico *a priori*, antes que se permita aprofundar sua pesquisa.

Ao longo da escrita deste trabalho, por diversas vezes me atormentou a dúvida se estaria eu tentando encontrar comprovações para, talvez não uma tese, mas uma sensibilidade prévia. Por conta disso, comecei a observar meu objeto de pesquisa por ângulos que ainda não havia me permitido encarar e então ocorreu-me que a questão de gênero, bem como a do etnocentrismo, faziam parte de uma espécie de interseccionalidade às avessas. Ambas, produtos do Discurso hegemônico – o pano de fundo maior de observação. De certo modo, o que parecia se mostrar pela etnografia e análise de narrativas é que o discurso hegemônico tende a se alimentar do próprio discurso hegemônico. Sua manutenção, como se sabe e conforme observaremos, nem sempre será executada exclusivamente por “representantes hegemônicos”, por assim dizer. Os falantes em interação, críticos ou não de assimetrias de poder, por vezes se empenham na articulação de determinado discurso sem ao menos se darem conta disso.

Garcez & Loder (2014, p.27) entendem a importância da etnografia para

entender cenários complexos e concretos e, ao mesmo tempo, compreender de forma ampliada diferentes cenários para construir conhecimentos a partir do que é

específico; estranhar o cotidiano e aguçar os sentidos e trabalhar individualmente e em grupo, construindo narrativas e amarrando os sentidos dos diversos pontos de vista; [...].

É então no exercício constante de remontar e esmiuçar uma história, pensar a relação pesquisador/pesquisa e todos os elementos e sujeitos envolvidos nessa equação, que o banal, tão diluído pela matéria líquida e opaca do cotidiano, passa a se apresentar como solo fértil para investigação.

Ao chamar a atenção para o texto etnográfico e as implicações de ordem teórica, metodológica, epistemológica e ética, Coelho (2016) aponta para a observação cautelosa das relações de poder que culminam na representação do que é tomado por alteridade. Representar o outro é um processo complexo onde há de se cuidar para não cair em uma simplificação trivial. Coelho atesta ainda o impacto da desconstrução do termo “cultura”, visto o perigo iminente do olhar leviano sobre “a cultura do outro” que pode levar a uma construção rasa e distorcida que aumenta o fosso imaginário entre o “nós” e o “outro”. Não há, assim, como evitar acolher questões identitárias do/a pesquisador/a e a forma como ele/a se constrói em relação a quem pesquisa.

2.2 O curso como comunidade de prática

Um curso que apresenta tamanha especificidade, voltado para um público-alvo explicitamente circunscrito (*a priori*, o público não associado ao ofício oferecido) leva a crer que suas participantes tenham em comum não apenas um foco de interesse técnico ou uma necessidade/vontade de se lançarem em um campo desconhecido ou de pouco domínio. Essas alunas, cada qual com suas vivências, atravessamentos e cargas de vida, compartilhariam com suas próprias lentes do sentimento do que é ser mulher na contemporaneidade (quais as lutas travadas e/ou superadas, conquistas, demandas e de que ordem). O contexto permite ainda uma reflexão acerca do conceito de Comunidade de Prática (Holmes, 1999) e das interfaces com questões linguísticas de gênero, esbarrando ainda nas noções de construção de identidade social, como em Tajfel (apud Holmes, 1999) e revelando certo hibridismo, conforme veremos mais adiante.

Miriam Meyerhoff explora formas nas quais práticas comuns, mesmo dentro de uma única comunidade, NÃO constituem uma Comunidade de Prática a menos que compartilhem um objetivo comum. (Holmes, 1999, p.172)

O enunciado acima me levou a refletir sobre o que definiria a ideia de objetivos compartilhados e até que ponto essa ideia se faria presente no caso do Curso de Marcenaria para Mulheres. Em princípio, e digo em princípio porque as alunas não foram todas entrevistadas individualmente (apenas uma delas, Lara), podemos afirmar que o objetivo compartilhado é o desejo de empoderamento viabilizado pela intimidade criada com o domínio técnico de saber ainda incomum ao universo feminino, desmistificando a concepção binária de “ofício de homem” X “ofício de mulher”.

No que tange a comunidades de prática e ao que está a elas subjacente, afirma Holmes:

Um conjunto de pessoas que se agrupam em torno de um empreendimento comum. Formas de agir, formas de falar, crenças, valores, relações de poder – em suma, práticas – emergem ao longo desse empreendimento comum. Como um construto social, uma Comunidade de Prática se distingue de uma comunidade tradicional, primeiramente porque se define por seu pertencimento e pela prática na qual se debruça simultaneamente. (1992, p.464)

Seria então não apenas o empreendimento coletivo do fazer em si que configuraria uma comunidade de prática, mas o que o grupo performa em conjunto, as relações que se estabelecem, a linguagem que se constitui. As designações identitárias que se desenham no grupo e que configuram o pertencimento possuiriam peso análogo ao da prática.

Um tópico que julgo merecedor de consideração é o papel do tempo na configuração de uma comunidade de prática. Trata-se aqui de um curso de dois dias composto, majoritariamente, por um público leigo. Que tipo de influência a efemeridade do curso poderia assumir em uma situação onde os códigos de pertencimento são aprendidos e absorvidos à medida que se pratica, se troca, se lança sobre ele?

Em relação ao processo de aprendizado, Holmes elucida que tornar-se um membro de uma Comunidade de Prática requer intimidade com e apropriação dos códigos envolvidos, da mesma forma como se dá em outras coletividades: em um novo trabalho, em um grupo de estudos, na construção de uma família. Performar

de acordo com uma determinada Comunidade de Prática passaria então pela aquisição de competência linguística. (Holmes & Meyrhoff, 1992, p.174)

Haveria então “tempo hábil” para que essa intimidade identitária se desenhasse nesse contexto situado do curso de dois dias? Embora não haja uma resposta objetiva para tal pergunta, fica o sentimento subjetivo de que, nesse curso de breve duração, é possível tatear construção e pertencimento, configurando uma espécie de comunidade de prática em construção forçosamente ejetada.

2.3 O jogo de poder manifesto em Interação

Fishman (2010) não se esquivava de observar como o poder se constrói nas relações cotidianas, triviais e mundanas, entre homens e mulheres. O simples fato de, em suas pesquisas, as mulheres serem aquelas com maior trabalho para manter o piso conversacional já é em si uma pista que não deve ser ignorada sobre possíveis assimetrias de gênero em interação. Recuperando Weber, faz a ponte entre poder e a imposição de vontade de um ator social sobre outro. Vai além ao constatar que, para além de imposição de vontades, poder tem a ver com construção de realidade, e a forma como agem as pessoas durante interação não passaria de reflexo de forças sistemáticas sócio-históricas. O poder, constata Fishman, é concreto e se dá durante interação, de forma situada, todos os dias, sendo uma combinação do que ocorre em interação com as forças estruturais.

Cabe também tratar aqui da percepção de poder como uma força que não opera na supressão, mas numa manutenção de interesses fluida, indireta e ainda assim direcionada, conforme elucida Byung-Chul (2019, p.19): “É uma crença equivocada que o poder atue apenas pela repressão ou pela destruição. Mesmo como meio de comunicação, o poder zela para que a comunicação *flua* de maneira veloz em uma determinada direção.” Alinhado à ideia foucaultiana de que onde há liberdade, há relações de poder, Byung-Chul (2019) aponta que o poder que passa despercebido e que permanece velado é definitivamente superior àquele que se autoafirma de forma escancarada, uma vez que o esforço empregado para mostrar-se mais forte já seria em si uma mostra de deterioração. A liberdade, então, seria condição básica para a existência de poder, e um binarismo excludente poder X liberdade cai, assim, por terra. Por outro lado, Byung-Chul percebe que Foucault compreende as situações de poder como uma luta, entendendo que não é possível

que se estabeleçam relações de poder sem alguma resistência. Poder sobre passividade não é poder e a luta compreende algum nível, mínimo que seja, de tensão. Em suas reflexões sobre a sistematização do poder, Byung-Chul também bebe de Nietzsche para observar como a verdade é também em si uma manifestação de poder e uma forma de exercer domínio sobre outrem, em que o subjugado acaba por replicar perspectivas que não partiram de si.

Uma outra abordagem sobre a construção do poder também cara a esses estudos é a de Butler. Importante salientar que essa abordagem problematiza o binarismo feminino X masculino e a categoria “mulheres” de representação, lembrando que essa suposta identidade feminina não é uma entidade homogênea e se fragmenta em questões interseccionais que fazem que as relações de poder não possam ser observadas com um entendimento único da verdade por trás da relação de dominação.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é [...] O gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (Butler, 2016, p.21)

Apesar de as artimanhas de ordem performativa da linguagem encobrirem o fato de que não se “é” fundamentalmente um sexo ou gênero, Wittig (apud Butler, 2016, p.58) reconhece que o sexo se faz presente na linguagem hegemônica como substância e que aplicações da linguagem possam representar uma forma de poder que subordina e exclui mulheres através de escolhas individuais.

2.4 Pós-feminismo e o namoro com o neoliberalismo

Este trabalho, dentre outros assuntos adjacentes, situa-se no escopo de questões e inter-relações de gênero, conforme já explanado. Assim, considero pertinente lançar um olhar crítico sobre as marcas do pós-feminismo presentes nesse contexto dos dados apresentados. Litosselliti, Gill & Favaro (2019) destacam formas distintas de se perceber e compreender o termo “pós-feminismo”.

A perspectiva na qual pretendo me debruçar neste trabalho coloca o pós-feminismo como uma sensibilidade e destaca paralelos entre feminismo e neoliberalismo.

Para Litosselliti et al. (2019, p.8) a sensibilidade pós-feminista, assim como o neoliberalismo, é uma entidade que evita tratar de questões estruturais e culturais relacionadas ao poder, particularizando assimetrias que seriam resultantes de escolhas pessoais descoladas de questões sistêmicas e do contexto sociopolítico em que se inserem. Tocar em assimetrias passa a ser então um tabu velado – tabu porque põe em xeque a supremacia neoliberal e o enfado com as questões de gênero vistas como ultrapassadas na era do “pós”, e velado porque não haveria de ser deliberadamente admitido.

Gostaria de chamar a atenção para a questão da mercantilização do empoderamento por trás do chamariz do Curso de Marcenaria para Mulheres. As alunas do curso escolheram estar ali e pagaram por uma prestação de serviço atrelada a uma suposta liberdade, equidade e reafirmação do potencial feminino. Ao menos *a priori*, o fato de o curso não ser ministrado por uma professora não é problematizado por e entre elas. O pós-feminismo que se articula aqui parece apontar para esse lugar da crença na ausência de conflitos ou de necessidade de engajamento, uma vez que a ideia que paira é de que as maiores lutas já foram encampadas no passado e que as conquistas coletivas mais proeminentes já estariam, basicamente, ganhas, conforme elucidam Litosselliti et al. (2019, p.15):

Também nos debruçamos no trabalho sobre pós-feminismo com o intuito de explorar como tais políticas enfatizam a “escolha” e celebram a “diversidade” enquanto cooptam tais ideias visando ao lucro, bem como apagam qualquer noção de luta coletiva para a igualdade de gênero.

Nessa perspectiva de pós-feminismo, lutas coletivas cederiam terreno para as percepções e construções de identidade individual e isolada que de certo modo se mistura a uma sensação pós-moderna e abundante em positividade, onde não há limites para se alcançar o que quer que seja desde que se coloque em movimento em direção à meta almejada. Impera então a sensação excessivamente autoconfiante do “tudo poder”, em que se esquece que “mesmo a obediência pressupõe uma liberdade, pois não deixa de ser sempre uma escolha” (Byung-Chul, 2019).

O pós-feminismo mercantiliza, então, o empoderamento em tempos em que aparentemente não há nenhuma “grande luta” a ser travada em um mundo oportunamente inclusivo, que cria filões de clientes com os quais forja empatia e

respeito. Ironicamente, a pretensa inclusão e ausência de assimetrias é diretamente responsável por criar a diferença, a discriminação, o jogo desigual de forças – apenas veladamente, para quem quer que possa comprá-la.

[...] “resiliência”, “felicidade”, “bravura” e “confiança” figuram entre as características cada vez mais cultuadas pela cultura pós-feminista. Esse novo significado que remonta a noções de caráter e atitude (Allen and Bull, 2016) combina perfeitamente com a ênfase capitalista neoliberal no individualismo e na necessidade de sujeitos que abracem o risco, se responsabilizem por si próprios e tenham a tão importante qualidade de “recuperação” quando as coisas não vão bem (Forkert, 2016; Litosselliti Gill & Favaro, 2019, p.9).

E assim, seguimos, travando uma batalha contra a força seminal do campo sutil.

Cameron, em *The Gender Response Gap* (no prelo, a ser publicado em julho de 2020), ressalta que, a despeito das conquistas das interseccionalidades da nova onda feminista, algo também se perdeu de vista: a força retórica desempenhada pela extensão do poder masculino exercida sobre as mulheres. Como reflexo do *backlash* e do advento do pós-feminismo, nos anos 90, o foco recai sobre as identidades e rejeição a generalizações de gênero (passa a ser preferível olhar localmente) – especialmente em comunidades de prática. O foco se volta então para as performances – inclusive para subverter convenções de gênero.

A autora aponta como opressões linguísticas passam despercebidas por serem consideradas mundanas e banais, o que só corrobora a dominância masculina de sempre, mas diluída pela trivialidade do dia a dia. Assim, chama a atenção para práticas linguísticas triviais e corriqueiras em que se exerce dominância de poder do masculino sobre o feminino. É através do banal – o sutil em oposição ao que é flagrante – que se consolida o que denomina *gender respect gap*: “a forma através da qual as percepções e comportamentos de outras pessoas com quem se interage contribuem para definir quem aquele indivíduo pode ser e que lugar ocupa no mundo”.

Ao constatar que mulheres são mais interrompidas por serem mulheres – o que implica a pressuposição de que seus assuntos sejam recebidos pelo senso comum impregnado pelo Discurso dominante como menos importantes e que seja admissível interromper uma mulher – Cameron, de certo modo, parece se alinhar também a Fishman (2010) e Tannen (2010), com quem sempre assumiu

discordâncias basais por acreditar, especialmente em relação a Tannen, que sua visão de feminismo não sustenta essencialismos provindos de cristalizações de padrões comportamentais de gênero justificados pela subcultura. Vê-se então que, discordâncias à parte, há espaço para lugares híbridos, visto que, volta e meia, posicionamentos entendidos como distintos encontram pontos de convergência.

Já que se almeja neste trabalho apontar o que não se vê de imediato, e nesta seção, dentre outras coisas, perceber como se articula a comodificação de bens simbólicos, pensemos novamente no título Curso de Marcenaria para Mulheres e no que a promessa por trás desse chamariz pode encobrir. Segundo Heller (2010), não há como dissociar formas (e práticas) linguísticas das atividades sociais com as quais se relacionam. A autora afirma que o capitalismo recente cria performances que, embora possam parecer expressões genuínas de *self*, foram comodificadas como produtos do mercado. Se o capitalismo se relaciona com a expansão/saturação de mercados, a linguagem tem papel de destaque nesse empreendimento. É ela que traz especificidade, cria nichos, faz que um mercado ganhe visibilidade pela sua aparente identidade, promete uma conquista: no caso, a de empoderar mulheres via apreensão de conhecimentos sobre um mundo a elas renegado.

2.5 Linguística Aplicada (Crítica)

[...] é nos interstícios deste pensar e nos atos performativos que se seguem a estes domínios das intersubjetividades que os traços identitários, individuais ou coletivos são negociados e abraçados. É nas diferenças que talvez estejam as respostas às novas perspectivas, a explicação das salas de aula bem-sucedidas, a compreensão das agressões inesperadas, os comportamentos ainda não registrados pela história humana. (Bohn, 2005, p.19)

Performatividade, intersubjetividade, identidade, diferença. Conceitos-chave para a construção de epistemes que permitem a compreensão do social na contemporaneidade e que transbordam nos dados que aqui serão analisados.

Performatividade, intersubjetividade, identidade, diferença. Entidades que merecem observação cautelosa, se o que se pretende é pavimentar novos caminhos na direção da ética e da equidade.

Retomo nesta seção o meu desconforto inicial em relação ao tema de pesquisa aqui desvelado: a evidenciação do sutil, simbólico e latente presente na interação social entre alunas e professor em um curso de marcenaria para mulheres. Minhas reflexões acerca do motivo desencadeador de tamanho incômodo apontam para a dificuldade de confrontar o *status quo* por saber-me parte indissociável de seu funcionamento. O caminho mais fácil à sua manutenção seria mesmo fingir crer não haver motivos justificáveis à problematização. Afinal, Ugo, o professor em questão, manifesta em sua performance sua identidade de gênero não prototípica, e o mal-estar pela possibilidade de suscitar confronto ou desafio de qualquer natureza diante de uma situação não ameaçadora parece funcionar como uma cortina de fumaça para questões profundas. Alguns meses se passaram até que pudesse me dar conta do óbvio: tocar o sutil implica desafiar os modelos vigentes em suas estruturas mais basais e exige abertura para reposicionamentos e novas configurações – e também para lidar com possíveis reações desencadeadas por ir de encontro a tais modelos.

Inevitável situar o presente trabalho no âmbito da perspectiva de Linguística Aplicada de Moita Lopes (2006) – uma Linguística Aplicada Crítica – ao levar-se em conta que a desnaturalização do naturalizado implica a problematização de construtos sociais profundamente enraizados, além da escuta atenta e da inclusão de perspectivas menos privilegiadas/contra-hegemônicas/marginalizadas, que se distanciam do *status quo*. A necessidade de voltar o foco para vozes representantes de grupos contra-hegemônicos, levando em conta todas as suas laminações e entendendo que ali se encontram as bases para a compreensão da vida social contemporânea e a criação de uma agenda anti-hegemônica são pilares compartilhados na tessitura da presente dissertação.

Retomando Bohn, há uma chamada para a necessidade de se perpassar o invólucro narrativo para alcançar perspectivas mais profundas e inter-relações que possam constituir subjetividades contemporâneas:

O que parece essencial e teoricamente inovador, além de politicamente crucial é a necessidade de projetar o pensamento além das narrativas originais e subjetividades iniciais de gênero e classe e mergulhar nas subjetividades de raça, gênero, geração, localização institucional, local geopolítico, orientação sexual, todas participantes da constituição da identidade dos habitantes do século XXI. (Bohn, 2005, p.20)

Através de construtos sociais da ordem do micro, presentes no discurso, relações com o macro se evidenciam. A projeção dessa ponte permite o trânsito para conexões entre o que há de mais encoberto nas camadas discursivas – a singela ervilha sentida por baixo das inúmeras camadas de colchão – e questões de ordem social abrangentes, reflexos históricos e estruturais de dominação e poder.

2.5.1 Olhar além: uma perspectiva transgressora

No propósito de criar as bases para uma nova era do que vou chamar de uma LA transgressiva, precisamos manter tanto um foco incansável nas operações do poder como também um questionamento implacável em relação aos termos que usamos [...]. (Pennycook, 2006, p.70)

“Projetar além” (Bohn, 2005) implica esbarrar no conceito de transgressão de Pennycook. Se, extrapolando uma ideia de movimento, de trânsito, a transgressão suscitada por Pennycook sugere também infringir uma norma vigente, tal “desobediência” deveria, pelo meu entendimento de um modelo de LA crítica, ser legitimada e enaltecida. Para além de uma postura de rebeldia aparentemente percebida por Kleiman (2013, p.46) sobre a proposta de uma LA transgressora, o que se sugere é, levando-se em conta o tempo, esforço e reflexão necessários, marcar que não mais se estará aceitando como padrão o modelo ocidentalizado de mundo.

Pennycook (2006) sustenta a importância de perceber e acreditar no potencial de investigação/problematização da pesquisa, evitando que se caia em um lugar hipócrita e apologético, em que o pesquisador se coloca quase como um vassalo acadêmico ao se desculpar e dar explicações excessivas por suas escolhas teóricas e objetos de estudo, o que aqui se comprova ao levar-se em conta a perspectiva etnográfica e da história dos dados – aspectos que caminham de mãos dadas, visto que a história dos dados é em si também a história da pesquisa, onde a pesquisadora é parte indissociável.

Bebo dessa fonte para demonstrar a importância de problematizar o não óbvio – o ínfimo por trás de construtos hegemônicos – e falo com a honestidade de quem já pôde em algum momento se flagrar nesse lugar subalterno de justificar a escolha de seu tema de pesquisa como que pedindo desculpas a todo instante –

evidências do quanto o *status quo* hegemônico nos condiciona a perpetuar sua lógica interna em modo “piloto automático” – sem contestação. Felizmente, detectar nuances de questões de configuração de poder e encará-las de frente me permitiram um movimento na direção da transgressão de Pennycook, viabilizando questionar o que é norma.

bell hooks¹ (2017) define transgressão como oposição, resistência e transposição de limites opressores de dominação, sugerindo que seja um “movimento para além das fronteiras hegemônicas”. “O desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível” implica que verdades inconvenientes sejam enfrentadas e hábitos e comportamentos padronizados sejam criticamente reavaliados. Desse modo, sob as lentes da perspectiva de estudos sobre gênero, nuances quase imperceptíveis de assimetria de poder e de jogos de sua manutenção acabam por emergir na relação professor/alunas em uma análise de dados cautelosa.

Pennycook (2006) considera a importância simultânea da virada linguística (reconhecimento da linguagem como constituidora de sentido na vida social e do que nos faz humanos), somática (que se volta para a refocalização da corporeidade da diferença) e performativa (com o entendimento de que as identidades são formadas em performance), cada qual ao seu modo, para a articulação de novas epistemes capazes de dar conta da complexidade da vida social, a despeito de que uma tendência logocêntrica possa exagerar o foco em questões linguísticas e discursivas e tirar a importância das corporificações, bem como da performance linguística, sobre a qual enfatiza – não é “pré-dada”, o que significa que acontece situadamente no aqui e agora, estando passível de transformação a todo instante (2006, p.83). Questões da ordem da performatividade nos levam inequivocadamente a discorrer sobre a teoria *queer* e sua potência questionadora.

¹ Pseudônimo (grafado com letras minúsculas) com que se consagrou a feminista americana Gloria Jean Watkins.

2.5.2 *Queerizar para desnaturalizar*

Com as teorias *queer*, abraçamos uma posição de desnormalização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo [...]. Desnormalizar tal legitimidade requer, porém, um esforço enorme, tendo em vista o grau de naturalização de que certas sociabilidades têm desfrutado, como por exemplo a heterossexualidade e a branquitude. (Moita Lopes, 2013, p.242)

A perspectiva *queer* embasa esta pesquisa por representar a importância de se problematizar – gênero, raça, etc., construídos e em construção de ordem performativa. Segundo Moita Lopes (2013) a teoria *queer*, a despeito de ter sido inicialmente atrelada a questões de gênero, permeia e transita por categorias cada vez mais amplas. Fala-se em *queerização* de questões de raça, por exemplo. A *queerização* constitui o único caminho possível para pôr em xeque o que já está tão profundamente consolidado como norma que desprender-se por um breve momento que seja de um olhar crítico pode significar deixar passar o “não marcado”, que se esconde sob a égide da naturalidade, do trivial, do lugar-comum, do corriqueiro: a noção de alteridade assim se estabelece, tomando como referência de “Outro” – e que serve de parâmetro para a construção do “Nós” – as categorias marcadas: mulheres, negros, enfim, o não hegemônico como um todo.

Não há, afinal, limites para aquilo que é digno de ser profundamente questionado. Como já dito, falar em inclusão parece (*parece*) não caber mais, visto que o hegemônico já trabalha com essa lógica, tirando dela seu proveito mercadológico e de poder. A inclusão e a tolerância, como jargões, carregam ainda em suas entrelinhas um discurso de concessão condescendente: “veja o quanto sou benevolente, abro aqui um espaço sublime para que você, marginalizado, seja amparado”. Contudo, não há como desconsiderar as *políticas de inclusão*, visto que, empiricamente, é gritante ainda haver dívidas sociais, assimetrias e discrepâncias de naturezas diversas que clamam por medidas práticas e urgentes.

2.6 Etnocentrismo: é possível superá-lo?

Por um pensamento de fronteira de ética não etnocida

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. (Adichie, 2019, p.22)

Século XXI, mundo contemporâneo, Brasil, 2019. Terra: para os povos indígenas, a própria vida;² para a hegemonia dirigente do país, *commodity*. Mercadoria. Lucro. E a figura do indígena, não uma pessoa. Um empecilho. Eis a expressão maior da extrapolação etnocêntrica: o *alter* incomoda, o *alter* não interessa, nem mesmo em sua alteridade. A artimanha colonizadora é despersonalizar o *alter*. Deslegitimar sua existência.

Via de regra, é notável como o hegemônico se atrai pelo que é hegemônico. Daí as extrapolações para nacionalismos desenfreios e massacres *lato* e *stricto sensu* (de indivíduos, povos e com eles suas culturas, identidades, senso de pertencimento, terras...). Da mesma forma, o senso comum é o informante e o informado. Senso comum se alimenta de senso comum, como ouroboros, a cobra que engole a si mesma, numa ciclicidade autofágica, esforçando-se para perpetuar toda uma mitologia de colonialismo e silenciamento.

Etnocentrismo e gênero tratados na presente pesquisa se amalgamam pela lógica de uma hegemonia eurocêntrica e heteronormativa que tende a ser historicamente perpetuada pela reverberação de vozes representantes de lugares privilegiados ocupados por homens, brancos, cis, e de classes sociais favorecidas – mesmo quando quem representa o veículo de reverberação não ocupa todos os lugares sociais mencionados. Os ecos hegemônicos mais notáveis costumam se fazer perceber através de falas impositivas; diretivas; falas-palestra; na forma como se conduz a escolha do tema; no monopólio de turnos; e, igualmente, na imposição de “verdades”, que partem de sua própria perspectiva dominante e moldam o conceito de alteridade por contraste.

Em relação à lógica etnocêntrica: nas escolas, não de hoje, reproduz-se a figura do indígena: “o índio” (como se esse pudesse ser reduzido a uma só coisa,

² “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza.” (Krenak, 2019, p.17) “[...] índio é terra, não dá para separar. E não é porque índio é terra que ele quer terra. Significa que ele é terra. O espírito dele é a terra. Então, ele deseja ter grande território não simplesmente porque quer ser dono da terra, mas porque ele se sente parte da terra.” (Munduruku, 2017)

facilmente identificável e mapeável), ora de forma negativa, como selvagem ou preguiçoso, ora de forma ingênua, romantizada e um tanto simplista – como se fossem todos iguais em seus hábitos, crenças, cultura, língua, forma de existência. Segundo Rocha (1988, p.8), “[...] o índio é, para o livro didático, apenas uma forma vazia que empresta sentido ao mundo dos brancos”. Para Rocha, o branco colonizador se adianta em dar sentido ao que não é de seu domínio – o que quer dizer que, a despeito do domínio de poder, há uma esfera à qual não pertence: o *locus*. A visão colonialista não possui qualquer intimidade com o lugar de fala. Dar de ombros para o lugar de fala é uma constante no discurso dominante.

A celebração do dia do índio nas escolas brasileiras, vista como uma homenagem pelo senso comum, é acrítica e irreflexiva. Em geral, as crianças chegam em casa com uma pena colorida na cabeça e dois riscos paralelos em cada lado do rosto – e fim. Munduruku (2017) aponta a necessidade de se perceber a complexidade e amplitude dos povos indígenas e suas tantas culturas e de falar abertamente sobre o que eles têm enfrentado: “Precisamos começar a chamar esses povos pelo nome, dizer quem eles são de fato, onde estão, como vivem, e por que, na nossa contemporaneidade, existe um massacre dessas populações”.

A partir do momento que um indígena é percebido como alguém que usa roupas, é familiarizado com o computador, etc., uma outra questão emerge do cerne etnocêntrico: sua “legitimidade”, que outrora era vista com desprezo, passa a ser questionada e cobrada. Não é mais vista como um indígena “autêntico” – ou seja, passa a ser alvo de um purismo hipócrita, que apenas mantém o seu lugar de figura inconveniente, mas agora como desestabilizador do mito criado.

Segundo Rocha,

a colocação central sobre o etnocentrismo pode ser expressa como a procura de sabermos os mecanismos, as formas, os caminhos e razões, enfim, pelos quais tantas e tão profundas distorções se perpetuam nas emoções, pensamentos, imagens e representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós. (Rocha, 1988, p.5)

O etnocentrismo consistiria então em uma atitude constante de “medir com a própria régua” percepções de mundo e possibilidades de existência que se diferenciem daqueles reconhecidos como seu e “dos seus” – em torno dos quais tudo parece orbitar. A referência e ponto de partida são os códigos e valores do

próprio grupo e como consequência, o material que constitui a identidade do outro tende a ser abafado, compactado, mutilado e deformado.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p.23)

O exercício de não se perceber como umbigo do mundo pode mesmo representar um desafio para muitos, especialmente quando se acumulam privilégios hegemônicos. Haja vista que mesmo aqueles que se permitem o exercício crítico de se vislumbrar no lugar do outro não possuem garantias de que o alcançarão de todo, em todas as suas nuances – possivelmente jamais o farão plenamente. Lentes identitárias originárias do colonialismo e da cultura dominante estão entranhadas de etnocentrismo.

Alguns caminhos de resistência parecem apontar para a relativização; a autodefinição da própria identidade, o que tem relação com o lugar de fala; e a afirmação da diversidade e pluralidade das minorias tão costumeiramente estereotipadas através do exercício da liberdade e da criatividade – esta última, tão vinculada com a ideia de cultura dinâmica, viva e em fluxo, conforme veremos.

A relativização seria um passo cada vez mais urgente aos impulsos etnocêntricos e etnocidas, representando a consciência de que a verdade é uma construção intimamente conectada como lugar de onde se fala. Rocha entende que a relativização seria uma forma de superar o vício etnocêntrico, entendendo a complexidade implicada: “Relativizar é sempre mais complicado, pois nos leva a abrir mão das 'certezas' etnocêntricas em nome de dúvidas e questões que obrigam a pensar novos sentidos para a compreensão da sociedade do 'eu' e da sociedade do 'outro'. (Rocha, 1988, p.22),

A possibilidade de relativização implica um exercício de empatia e desapego. Não falo aqui de uma empatia que possa ser confundida com condescendência, mas do esforço em entender uma lógica outra que não a própria. Desapego, porque ao nos permitirmos imaginar uma concepção de vida diferente/divergente, devemos abrir mão de velhas e conhecidas certezas – nossa zona de conforto.

Relativizar representaria, então, o abandono de certezas absolutas e verdades unívocas e incontestáveis, sabendo que forçosamente será necessário

encarar qualquer desconforto gerado quando cai por terra aquilo que se tinha como certo.

Vozes de dentro, reconhecendo também a importância do conceito de lugar de fala, não poderiam ser as mais adequadas para apontar o sentido de identidade e denunciar a real dimensão do que é ter essa identidade minimizada, dizimada, estereotipada de forma extremamente caricata e então perpetuada por um discurso atribuído, de fora, e que, portanto, não pode ser identificado e reconhecido. Segundo Ribeiro (2019, p.75), autodefinir-se representaria uma forma de combate e resistência a tais imposições de percepção providas do colonialismo.

Em relação aos entendimentos sobre cultura, caberia observar a influência da lente etnográfica do pesquisador. Coelho (2016) coloca como um dos quatro pontos centrais que constituem o paradigma teórico que veio a ser conhecido como pós-modernidade antropológica o papel da subjetividade/identidade do pesquisador na construção de seu objeto. Uma consequência desse imbricamento pesquisador/pesquisado hibridizado com a ideia de etnocentrismo é que o “estar lá” (Geertz, 2002) conferiria ao pesquisador o *status* de autoridade etnográfica – aquele que viu com os próprios olhos e que viveu na própria pele aquela experiência de vivência tão “exótica” e díspar do entendimento de normalidade da comunidade da qual faz parte. Conforme Coelho:

Do ponto de vista “teórico”, talvez o maior impacto seja a desconstrução do conceito de “cultura”, tão central na história do pensamento antropológico como base da construção de seu problema central de pesquisa – a “cultura do outro”. (Coelho, 2016 p.10)

Por outro lado, não é possível pensar em um distanciamento ou neutralidade por parte do pesquisador, havendo, portanto, uma imbricação necessária entre identidade do pesquisador, e a construção do objeto de pesquisa serve para ilustrar a forma da construção da “autoridade etnográfica”, sem perder de vista que o pesquisador não deve achar que conhece tudo o que é familiar e que alcança pesquisando em sua perspectiva (Velho, 1978).

É interessante e necessária a visão de cultura como algo dinâmico pelos povos indígenas e nesse sentido faz-se possível contrastá-la ou mesclá-la com as visões de cultura e performatividade vistas até então. A cultura para Munduruku

não é estática, se atualiza de acordo com as transformações, incorporando as novas demandas do tempo e só existindo em fluxo constante:

Quando atrelamos o tal do índio a uma imagem do passado, não consideramos que a cultura se movimenta. E essa cultura precisa se movimentar para continuar a existir. Então, quando as populações indígenas dominam os mecanismos, os instrumentos que hoje a sociedade ocidental desenvolveu, eles não fazem outra coisa a não ser atualizar a sua memória. (Mundukuru, 2017)

Ainda nessa direção, Maher (2010) aponta que a cultura não é um compêndio de traços inalteráveis definidos pelo externo. A cultura seria parte da etnicidade e produto de uma forma de existência de modo semelhante à percepção performativa de que somos condicionados pela cultura, mas não definidos por ela. O que nos define no aqui e agora seriam nossas “ações”, expressas performativamente. Neste sentido, a cultura não está engessada, pois abarca o criativo e a possibilidade de quebrar padrões e se reinventar a todo instante.

Krenak faz um elogio à diversidade e enfatiza a maravilha das diferenças e da heterogenia como uma forma de resistência do contra-hegemônico. Se subjetividades estão sendo consumidas, sugere que liberdade e criatividade sejam elementos necessários à subversão e à amplitude da experiência de “ser”.

Valendo-se de uma metáfora lúdica, nos faz lembrar que se o período obscuro que parece não ter fim se assemelha a um movimento de queda livre, a grande saída seria a capacidade de reinvenção da queda através do uso de paraquedas coloridos: as narrativas diversas já seriam a expressão da riqueza de cores dos paraquedas em toda a sua gama de diversidade e de potência criativa que atuam como força oposta à da gravidade, de forma a atenuar e impedir os impactos da queda.

A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. (Krenak, 2019, p.30)

Se o hegemônico se faz de surdo para as vozes do Sul, então, mais do que nunca urge que essas vozes se façam ouvir com mais vigor em sua constelação de singularidades. Como se vê, algo caro ao presente trabalho é engendrar compreensões mais abrangentes para além de nosso entendimento de mundo.

Kleiman (2013) remete ao pensamento de fronteira como constituinte do simbolismo de “uma forma ética de pensar, não etnocida”, que não se ensimesma e aniquila entendimentos dissonantes sobre formas de vida. Ainda segundo a autora, os mecanismos de produção de diferenças e binarismos são apontados como instrumentos do hegemônico, que viabilizam a mercantilização de bens simbólicos, reforçam estereótipos, por vezes encobertos sob o manto de “exotismo” e reforçam, nas palavras da autora, o “pensamento constante da base racional ocidentalizada” de onde emerge o questionamento: “de qual coro de vozes queremos fazer parte?” Conforme se verá na análise de dados, a figura do indígena ainda aparece como o exótico, estranho, catalizador de hábitos não convencionais (tanto no sentido daquilo que não foi convencionado como do que não convém). “As categorizações elencadas por culturas dominantes levam à exclusão, à discriminação e ao empobrecimento dos argumentos” (Bohn, 2005, p.21) em suas manifestações mais sutis e nem por isso menos profundas. Daí a necessidade de se apurar um faro, um sentido de alerta, crítico, autocrítico e descolonizador no que se aparenta trivial e que imprime sentido à vida cotidiana e suas interações. E assim, no pleno exercício de “ver com outros olhos” (Fabrício, 2006, p.52), como pesquisadores e seres humanos comprometidos com práticas mais igualitárias, aproximariamos teoria e prática no sentido de um mundo mais justo.

3- SOBRE O RECORTE MICROANALÍTICO SOCIOINTERACIONAL

Das ferramentas para quebrar a pedra da naturalização

O olhar para o micro, próprio de uma pesquisa inserida no âmbito da Sociolinguística Interacional pressupõe a escolha de certos construtos de análise. Assim, este capítulo abordará as opções adotadas para esse fim, sendo dividido em duas partes: a primeira, sobre interação social, na qual tratarei de noções de performance e performatividade; pistas de contextualização; enquadres e alinhamentos (*footing*); e face. Na segunda parte, tratarei de interação pela perspectiva de narrativas e da emergência de segundas histórias.

3.1 A interação social

A seguir, trataremos dos aspectos fundamentais da interação social utilizados como parâmetro na análise da presente dissertação.

3.1.1 Performance e performatividade

O conceito de performance (Goffman, 2013) compreende o que se dá em interação social como um jogo de cena, em que os participantes são atores e representam em determinado contexto circunscrito. Nas construções performativas, que se dão *in loco*, o ator espera que a personagem seja levada a sério. Esta pode se construir em relação ao que apresenta o seu interlocutor ou reagir a sua construção performativa, o que ecoa nas nuances de sua própria performance. Relações de poder se permitem entrever ou, de outro modo, ocultam-se pela máscara vestida.

Em uma performance há um elemento que ajuda a situar o observador: a fachada. Ela é composta de elementos como o cenário (que diz respeito ao que compõe o espaço físico) e a fachada pessoal, que subdivide em aparência (*status* social e ofício exercido) e maneira (os modos, o comportamento, o gestual adotado e o que ele expressa). Em uma comunicação bem-sucedida, aparência e maneira costumam estar em consonância.

Não é incomum haver momentos em que um ator não se convence da própria performance ou que se constrói para algum fim específico. Em grande

parte, no entanto, esses construtos e respostas ao contexto se dão de forma espontânea e não necessariamente orquestrada de forma fria, embora até possa ocorrer uma “performance cínica”, (Goffman, 2014) em que o autor não se convence ou é descrente de sua própria prática. Dito dessa forma, pode até parecer que a atividade performativa forja identidades que se contrapõem a uma suposta identidade original, mas o fato é que estamos a todo instante nos construindo em diferentes situações sociais. Essa perspectiva de performance será de grande valor para a análise de dados mais adiante e para a compreensão de como professor e alunas se apresentam uns aos outros e respondem às performances uns dos outros.

Já o conceito de performatividade butleriano entende que há um condicionamento atrelado a gênero que ocorre desde o momento em que se nasce e em que se tende a repetir certos padrões culturalmente imputados. O conceito de performatividade é marcado como não reconhecendo na cultura um elemento determinista e cristalizador: há espaço para novas construções situadamente a todo instante, a despeito do que possa esperar o senso comum sobre a influência da cultura no condicionamento de “padrões masculinos e femininos” de comportamento e interação. Levando em conta que a lente de gênero constitui um dos pilares deste trabalho, a perspectiva performativa também me serve de norte no sentido de uma construção de performance com potencial constante de transformação. (O que não quer dizer que na performance goffmaniana se esteja refém da cultura. O que se pretende ressaltar é que o conceito de performatividade possui intencionalmente essa característica em sua gênese).

Moita Lopes, assim como Butler, que se apoia na teoria performativa de Austin (1962), vê “o gênero e a sexualidade como efeitos de sentidos que não preexistem ao discurso” (2013, p.243), ou seja, são conceitos com significados atrelados ao ato discursivo e performativo. A anunciação “é uma menina” no momento do nascimento seria desencadeadora de atos performativos consecutivos, executados ao longo de uma vida. Os impactos semânticos partiriam então do discurso, afrouxando amarras essencializadoras e permitindo quebrar padrões em performance. Assim como a frase célebre de Heráclito: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontram as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”, não haveria meio possível de uma repetição *ipsis litteris*, exata, precisa e praticamente industrial de atos

performativos. As circunstâncias mudam, assim como os sujeitos nelas circunscritos. As mudanças podem aparentar insignificância sob a lente da normalização, mas indubitavelmente, mesmo que operando na sutileza, repercutem na performance.

Pennycook (2007) distingue entre performático e performatividade. Se o performático dá conta das performances repetidas, a performatividade inclui a possibilidade de inaugurarmos performances inovadoras. Essa teorização possibilita desnaturalizar qualquer sentido de essência para o gênero e para a sexualidade que passam a ser compreendidos como estando sempre em construção ou produzidos por meio dos efeitos de sentido que provocam na performance. (Moita Lopes, 2013, p.24)

Embora a distinção sugerida por Pennycook, conforme aponta Moita Lopes, contribua para que se perceba a performatividade com um olhar anticristalizador, em que cabe a mobilidade e a flexibilização de formas de se performar distintas daquelas impostas *a priori* pelo discurso, cabe abrir espaço para reflexão acerca do entendimento genérico sobre performance. Por mais que possa haver forças basais que condicionam e impulsionam a repetição de atos performáticos, dificilmente o fazemos de forma idêntica, da mesma forma que uma peça de teatro não é a mesma a cada apresentação. Independentemente de o texto, os atores, o cenário, o figurino serem os mesmos, há outras forças inerentes que influenciam direta ou indiretamente a performance – como o estado de espírito dos atores, a percepção de novas nuances dramáticas, etc. A performatividade, no entanto, parece sustentar o seu holofote na exata direção desse ponto de fuga, nessa possibilidade de quebra de padrões previamente condicionados e se relaciona, então, com o momento presente, com o situado, libertando-nos de cristalizações essencialistas. Não seríamos predestinados a algo ou moldados para algo, com a possibilidade de a todo instante transformar o que se toma como real, nos reinventarmos, nos desdizermos... Como mencionado, um ator pode repetir o mesmo texto em cena dias a fio. A performance nunca será a mesma, graças às sutilezas, às intempéries, à fluidez, que permitem flexibilizar.

3.1.2 Pistas conversacionais, enquadres e alinhamentos (*footing*) e face

Gostaria de iniciar esta subseção enfatizando a importância contextual para uma interação. É o contexto situado que fornecerá as pistas necessárias para que os interagentes se coloquem em/respondam a uma determinada situação, incluindo o local; instituições envolvidas, as expectativas em relação às mesmas e as metagensagens subjacentes; o que é transmitido de um participante para o outro através de comportamentos verbais e não verbais. Importante salientar que a observância da sequência de turnos e da dinâmica da conversa – aspectos provindos da Análise da Conversa – pode ser compreendida como uma fonte de pistas de contextualização e, assim, lanço mão desses recursos em minha análise no Capítulo 4.

Pistas de contextualização

Segundo Gumperz (2013, p.152), as pistas de contextualização podem ser entendidas como tudo o que, no âmbito linguístico, apontar para pressuposições relacionadas ao contexto, só podendo ser entendidas nesse contexto e constituindo parte do processo interativo.

A escolha lexical, mudanças de estilo e registro, entonação, pronúncia, estratégias de sequenciamento, de abertura e fechamento e mesmo gestuais e expressões faciais são alguns possíveis exemplos. Para que uma pista de contextualização seja validada, é necessário que aqueles envolvidos na interação a reconheçam e interpretem. Gumperz aponta que embora o potencial para sinalizar direcionamentos semânticos seja universal, há interpretações localizadas que resultam em entendimentos díspares. Assim, não é incomum que ocorram divergências de interpretação diante da não percepção de uma pista conversacional ou de percepções distintas de uma determinada pista, visto que há diferenças nos esquemas de conhecimento e expectativa (muitas vezes por uma questão cultural) em relação ao que é tido como “normal” e o que foge a essa normalidade com intuito de marcar um direcionamento de sentido.

Isso posto, entende-se aqui que os conceitos de enquadres e alinhamentos apontem para formas de compreender e fazer sentido de uma dada situação, sendo

assim percebidos através de pistas de contextualização, visto que pistas sinalizam enquadres.

Enquadres e alinhamentos

Os enquadres seriam aquilo que imprime especificidade a uma dada circunstância e que se relaciona com a forma como participantes envolvidos se comportam. Tannen & Waller (2013) indicam que um enquadre seria o “termo que se refere ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e reflete a noção de Goffman (1986) de *footing*: o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação”.

Segundo Tannen & Waller (2013), o enquadre diz respeito a uma percepção do que está acontecendo em uma determinada situação, da natureza da linguagem socialmente construída em contexto, de qual atividade está sendo encenada e qual sentido os falantes a esta atribuem. Os enquadres emergem então a partir de pistas verbais e não verbais (pistas linguísticas, paralinguísticas – como o tom prosódico – e também extralinguísticas, como gestos), e assim podem fazer que se acesse um determinado esquema de expectativa que o participante tem do mundo, do contexto e do acesso às suas vivências. Um elemento chave é o registro adotado, uma pista que funciona com um gatilho para o acesso de esquemas de conhecimento e então identifique o enquadre a ser estabelecido em dada situação. Assim, uma mudança de registro costuma indicar uma mudança de enquadre.

O *footing* (Goffman, 2013) ou alinhamento (Tannen & Waller, 2013) seria a forma como participantes enquadram os eventos de interação, negociam relações interpessoais e se posicionam a partir de então. O conceito de *footing* representaria para Goffman “uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos”, que seria “uma mudança que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução” para Tannen & Waller. O *footing* goffmaniano (ou alinhamento) diz respeito à postura de um participante em relação aos demais. Goffman relaciona a habilidade de ajustar o *footing* em uma situação à “habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação diferentes

círculos” (Goffman, 2013, p.147). Alinhar-se implicaria estar em consonância com o posicionamento por alguém expresso.

Face

...] o que um indivíduo passa a maior parte de seu tempo de fala fazendo é dar evidências que legitimam ou deslegitimam sua situação atual e outros motivos para ser merecedor de empatia, aprovação, exoneração, compreensão ou divertimento. E o que seus ouvintes são primordialmente obrigados a fazer é demonstrar algum nível de apreciação como plateia. Eles são estimulados a não agirem, mas a demonstrarem evidências de que foram estimulados. (Goffman, 1974, p.503)

Os conceitos aqui descritos até então serão úteis em minha análise, pois permitem perceber como professor e alunas sustentam ou deixam de sustentar situações e posicionamentos uns dos outros, o que acaba passando também pela noção de face – aquilo que nós mesmos tentamos apresentar de forma crível, atraente e legítima, fazendo malabarismo para que seja preservada nossa face positiva ou mesmo a face positiva de quem quer com quem estejamos interagindo em um determinado contexto.

De acordo com Goffman, face seria “o valor social positivo que alguém efetivamente reclama para através daquilo que os outros presumem ser a linha tomada durante um contato específico” (Goffman, 1967:5). Durante o trabalho de face, que ocorre em interação, há então um esforço de projeção dos valores sociais próprios, compatível com o respeito que nos julgamos merecedores por parte do outro. Por tratar-se de uma interação, a tendência natural é que ambas as partes envolvidas se impliquem em evitar que o valor projetado sobre si e sobre o outro seja deslegitimado. Assim, por uma consideração à face positiva do outro e pensando na manutenção da própria, os sentimentos daqueles envolvidos em uma interação são levados em consideração. Se esperamos sermos dignos de respeito, cortesia, afabilidade, assim agiremos com nossos interlocutores, nos empenhando para a preservação de sua face positiva, ou seja, aquilo que se relaciona com a necessidade de aceitação.

Se consideramos que não temos controle sobre o modo como nossos interlocutores interpretam e dão sentido ao que projetamos, todo o empenho, zelo e investimento no trabalho da face, embora sem garantias, parece indispensável.

3.2 Narrativa e interação

Para a análise das interações professor/alunas, que se verá no capítulo adiante, faz-se fundamental observar a emergência de narrativas, o que as constitui e o que elas próprias constituem. O exercício de atentar para a narrativa possibilita a percepção de articulações e construções discursivas.

Segundo Bastos (2005), é através da narrativa – da contação de histórias, tão presente nos mais variados momentos da vida de uma pessoa – que nos construímos em relação ao mundo e ao outro. Dessa forma, aponta como a narrativa passa a ser vista no âmbito da pesquisa como ferramenta para a organização da experiência humana e da compreensão da vida social, sendo esta um elemento de integração entre cultura e discurso na interpretação da sociedade. A autora relembra Sacks para situar as negociações interacionais que se dão ao se contar uma história. É imprescindível, afinal, que antes de qualquer coisa, se conquiste um turno de fala mais longo que o habitual. A sinalização da intenção de fala, uma vez captada pelo ouvinte, costuma ser aceita por ele, que cede então o turno, demonstrando atenção de variadas formas (através de perguntas, interjeições, expressões faciais, gestuais...), sem que com isso se quebre o fluxo da história e consolidando a negociação de espaço de fala para a narrativa. A autora elucida que embora a narrativa nos permita perceber o que há de extraordinário em nossas vidas (Bruner, 1990), a experiência tende a ser normalizada de forma que se encaixe nos padrões sociais de visão de mundo culturalmente estabelecidos (Sacks, 1984). Ser normal, no entanto, dá trabalho, sendo constante assim o empenho em nos apresentarmos como tal, em negociarmos e renegociarmos com o outro e com nós mesmos. A reelaboração é um processo constante.

Conforme nos lembram Bastos & Biar (2015), contar histórias implica organizar experiências de vida de forma que as narrativas, provenientes de contexto interacional situado, permitam fazer sentido sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Segundo as autoras, independentemente do contexto (cotidiano ou institucional) e situação de pesquisa (aberta ou de entrevista), o discurso se constrói durante a ação de se contar histórias, não com o intuito de informar um “real” que o antecede, até, porque, sob uma perspectiva construcionista, a “realidade social” se manifesta à medida que é discutida. A construção discursiva

se dá dialogicamente, pela negociação de sentidos, e também como forma de construção identitária.

Sob a perspectiva de Linde (1993), de narrativas como histórias de vida, aponta a autora que essas narrativas não são um mero agrupamento aleatório de ocorrências. Sequencialidade e causalidade, por exemplo, constituem fatores que imprimem sentido a uma história de vida. Não há máximas universais para o que pode ou não ser considerado uma história de vida e, assim, não há como desprezar a influência da cultura e da subcultura. Uma história de vida é uma unidade oral contada ostensivamente, em diferentes situações. Enquanto o conteúdo é formado pelo que se desejou tornar relevante – em detrimento do que se desejou excluir –, sua forma é delineada pela coerência estrutural e faz com que as partes de um texto sejam compreendidas como uma unidade, sendo parte de uma empreitada de cooperação entre falante e ouvinte. Para compreender uma história de vida, parte-se do princípio de que há sequencialidade ordenada de forma significativa para os interlocutores. Se, por um lado, trata-se de uma unidade linguística relacionada à interação social, esta também se constrói como algo muito particular que ajuda um indivíduo a organizar, compreender e dar sentido a sua vida. Segundo Linde, saber sobre a veracidade factual de história de vida seria secundário e, a propósito, difícil ou mesmo impossível de constatar. A narrativização não se ancoraria nesse senso do real, mas no que se articula no discurso. Assim, o foco na estrutura do texto – ou seja, em sua narrativa – possibilita pensar nos processos comuns a uma cultura ou indivíduo.

Considerando-se que há esquemas de conhecimento compartilhados culturalmente, a coerência é vista então como um requisito fundamental – uma obrigação – para que um participante seja visto pelo senso comum como um membro competente em sua cultura e se forma a partir da organização discursiva e da relação de eventos que despontam via sequencialização. A expressividade da associação narrativa/identidade é ainda reforçada por Biar (2017), que destaca a concepção de narrativa como *locus* de construções identitárias, ao retomar Linde (1993), lembrando que histórias de vida são elementos simultaneamente sociais e discursivos articulados de forma a criar e/ou manter identidades sociais.

Através de Bruner (2002), Nóbrega & Magalhães (2012) observam que as narrativas, como prática social, permeiam e estão entranhadas na vida cotidiana de

tal forma que esta se tornou tão natural como é a própria linguagem, permitindo significar experiências individuais ou coletivas em diferentes contextos. Destacando-se do pioneiro Labov, com sua abordagem de narrativa enquanto estrutura, estão tantos outros autores socioconstrutivistas (Bruner, 1997 [1990]; Sacks, 1984; Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005) para os quais a narrativa vai além do elencamento ordenado de ações no passado. Convidam então, a uma percepção situada e contextualizada, bem como uma reconstrução de experiências que vai pavimentar as construções identitárias. Conforme informam, para Bruner, além do contexto e situação, a cultura também tem peso importante na narração e a narrativa seria então um recurso organizador da experiência humana. Voltando para a relação entre narrativa e identidade, as autoras apontam como Moita Lopes (2001) vê as práticas narrativas como o espaço onde as pessoas se engajam discursivamente para tratar da vida social e assim se constroem e se reconstróem. É também narrando que, por comparação, sabemos quem somos em contraponto com o que se entende como “o outro”. Neste sentido, é contando histórias que construímos quem somos, dizemos de onde viemos, o que almejamos e com o que ou quem nos alinhamos ou deixamos de nos alinhar.

O entendimento de construção identitária em narrativas sob um prisma de gênero é desvelado por Sawin (1999). A autora aponta como os modelos de narrativa “feminina” vêm sendo repensados na contemporaneidade a fim de evitar que se caia em binarismos simplistas que determinem características próprias de uma narrativa tipicamente feminina, como se fosse possível isolá-las em um tubo de ensaio a despeito das condições de temperatura e pressão.

Para Sawin, não há traços formais ou contextuais que sejam exclusivos das mulheres (assim como propósitos narrativos tipicamente femininos). No entanto, ao lidar com discurso de gênero em narrativas, o falante está lidando com discursos tematizados e também com recursos contextuais (traços paralinguísticos, estrutura da história, estrutura discursiva...). Assim, são as gamas contextuais as responsáveis principais pelo que se desenha em uma narrativa. Sawin retoma então as chamadas “falas colaborativas”, elucidando a forma como elas diziam respeito a grupos específicos de mulheres (em geral brancas, de classe média e em relação à forma como gostariam de serem percebidas), sendo então

contextualizadas e situadas e não podendo responder como uma classe ou padrão universal “mulheres”.

Tomando como referência de estrutura a narrativa laboviana canônica, esta seria composta pelos seguintes elementos: *sumário* – que constitui um resumo da narrativa, com a introdução de assunto principal e justificativa de reportabilidade; *orientação* – onde há a contextualização do evento (indicando tempo, espaço, pessoas inscritas na situação, circunstâncias em que se encontram); *ação complicadora* – o narrador relata o ocorrido em sequências de enunciados ordenados temporalmente (um mínimo de duas já é considerado por Labov como uma narrativa); *avaliação*, que imprime o clima ou dramaticidade do relato, validando sua reportabilidade e podendo ser classificadas em *encaixadas* ou *externas* (quando a narrativa é suspensa). Por fim, a *coda*, com seu caráter avaliativo, indicaria o término da narrativa. Utilizarei alguns elementos labovianos para a análise da narrativa em questão, tendo em mente que os estudos contemporâneos sobre o tema vão além das definições formais, considerando para a análise também os segmentos não canônicos e as questões levantadas sobre narrativa como forma de construção identitária, do que se é e do que não se é, de significação e entendimento de si, do outro e do mundo.

3.2.1 Segundas histórias

Garcez (2001 p.201) analisa como Sacks trata das histórias que emergem a partir do estímulo narrativo de uma primeira história antecessora. Quando estamos em interação, é natural que, ao escutarmos um relato, nossos esquemas de conhecimento e memória sejam ativados e sintamos vontade de pegar o gancho temático e partilhar nossa experiência. Assim, de um movimento natural de interação, surgem as segundas histórias.

Para Garcez:

[...] o fato de que, ao final de uma estória, exista a relevância para que o interlocutor ratificado revele que escutou e que escutou bem, e que pode entrever algo da subjetividade do outro, faz com que um próximo movimento interacional bastante apropriado seja justamente contar uma outra estória que a primeira estória anterior fez lembrar.(Garcez, 2001 p. 201)

Ainda em Garcez:

[...] a segunda estória ratifica a razão de ser da primeira, como algo digno de ser contado, e na forma como foi contado. [...] Desse modo, contar estórias passa a ser um negócio interacional mais do que importante para a intersubjetividade. (Garcez, 2001 p.201)

Segundas histórias funcionam então como um elemento que valoriza e valida a história que a antecede. Este recurso também apresenta interfaces com o “me too” de Norrick (2005), segundo o qual uma história não vai competir com a outra, mas complementar e ratificar o sentido do que foi dito. Para ele, o entrelaçamento entre histórias estaria relacionado à colaboração entre os interlocutores contadores de suas histórias, como ocorre em situações espontâneas de conversa.

4- ANÁLISE DE DADOS

Sobre escavar a famigerada pedreira da naturalização

Na análise que se segue, o/a leitor(a) não encontrará demonstrações flagrantes de *hate speech*. Tampouco deverá se deparar com instâncias de interrupções bruscas, silenciamento, constrangimentos ou saias-justas de qualquer natureza. Não há ocorrências explícitas de opressão, mas a manifestação de forças sutis aparentemente empenhadas em manter o jogo sistemático de poder hegemônico. Tais forças, vale atentar, partem de ambos os lados – do homem (o professor) e também das mulheres (as alunas), tendo o segundo elemento – o grupo que poderia naturalmente insurgir-se contra as sutilezas provindas de relações assimétricas de poder – um papel fundamental na execução da manutenção desse sistema. Partindo do pressuposto de que, possivelmente, tão relevante quanto aquilo que se fala é como se fala, uma análise de dados seguida de extrapolação de viés crítico permite que se perceba a existência dessa força que atua de forma a impelir o grupo contra-hegemônico e “subordinado”, por assim dizer, a agir de forma a retroalimentar e a se alinhar aos interesses dos grupos dominantes, de forma a perpetuá-los.

A presente seção se dedica a introduzir os dados gerados propriamente ditos, bem como engendrar as principais questões que deles despontam à luz da teoria e literaturas revisitadas.

Partindo de uma ótica qualitativa interpretativista, em que a observação de dados gerados empiricamente leva à produção de inteligibilidades (e de subjetividade), optei no presente trabalho por assumir uma postura antiessencialista em que, conforme mencionado anteriormente, a percepção sobre o sujeito no mundo se dá por via de representações oriundas de contexto situado, uma vez que se entende aqui que a experiência social é singular e de caráter interpretativo e está diretamente imbricada com as múltiplas possibilidades decorrentes das subjetividade associadas às variações de contexto. Os postulados de Gilberto Velho (1978) acerca de sua visão de construcionismo social endossam a ideia de um discurso que constitui nossa vida social e lança entendimento sobre o que acontece. Para Velho, o conhecimento seria perspectivado e assim, o mundo social se moldaria conforme o discurso sobre o próprio é produzido”.

No que diz respeito à geração de dados, seria importante salientar que os excertos narrativos aqui analisados emergem de interação cotidiana, sendo espontâneos e abertos, não havendo uma estrutura preestabelecida, embora, em algumas situações, se configure naturalmente um enquadre com pontos semelhantes aos de uma entrevista. Uma vez gravados os dados em áudio, diversas sessões de escuta foram promovidas, inclusive durante orientações e reuniões do grupo de pesquisa Navis – Narrativa e Vida Social,¹ onde colegas e professores trocaram impressões. A partir de então, foi feita a escolha dos excertos e suas devidas transcrições (ver Anexo 3, 4, 5, 6 e 7) com a consciência de que, para tal, não é possível um distanciamento do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Suas lentes e processos pessoais estão inevitavelmente comprometidos com sua produção e se mostram presentes de formas diversas, como nas edições, escolhas de excerto, perspectiva de análise.

4.1 Da etnografia: a história, o percurso e o processo

Bloomaert (2005), em sua crítica à ACD – Análise Crítica do Discurso (em que o contexto é desenhado *a priori*, sob modelos pouco embasados de forma a permitir que uma tese seja confirmada de antemão) e à AC – Análise da Conversa (que se apegaria em demasia ao que acontece internamente, como se as interações fossem elementos quase autossuficientes, onde pesquisadores saberiam exatamente o que esperar dos padrões interacionais e nisso se fiassem), atenta para a importância etnográfica dos dados. Há, portanto, uma relação intrínseca da história dos dados com quem os pesquisa. Isso posto, resgato aqui a etnografia dos dados analisados.

Quando, no ano de 2017, iniciei minha busca por um curso de marcenaria, criei uma espécie de “banco” de cursos (alguns extraídos de pesquisas na Internet e outros oriundos de sugestões de amigos e conhecidos) oferecidos para iniciantes nesse ofício na cidade do Rio de Janeiro. Entre tantas sugestões, não poderia imaginar haver um curso declaradamente voltado para o público feminino e talvez pela própria peculiaridade inspirada tenha optado por me inscrever justamente nesse. Se nutri expectativas de alguma ordem, admito que não foram – e ainda não

¹ Grupo de estudos do PPGEL (Programa em Estudos da Linguagem) da PUC-Rio, organizado pelas professoras Líliliana Bastos e Liana Biar.

são – para mim de todo claras; no entanto, a ideia de um ofício ainda de domínio masculino ser apropriado por mulheres me capturou.

Fui logo de início seduzida pelas semioses da divulgação do curso: uma foto em preto e branco de duas mulheres negras, sérias, rostos fortes, possivelmente trabalhadoras, de mãos dadas, cada qual empunhando um enorme facão (Anexo 2). Uma imagem forte e plena de signos, verdadeiro chamariz para o empoderamento.

A estranheza pelo fato de o Curso de Marcenaria para Mulheres ser ministrado por um homem estava presente em mim de forma difusa de início. Afinal, o professor se constrói de forma atípica e singular nas interações sociais através de sua performance de masculinidade não hegemônica – não diretiva, não impositiva, sem autoritarismo e atropelos – desafiando o senso comum e o que se esperaria de alguém à frente de um curso de natureza prática e colonizada pelo domínio masculino. Ugo, um homem de fala mansa, *dreadlocks* nos cabelos, compartilha saberes refinados e atípicos naquele contexto sem atropelos ou “saiajustas”. Não ponho em dúvida sua boa vontade e intenções (dar espaço para as mulheres, contribuir para o empoderamento feminino através de transmissão de conhecimento) e posso crer que ele se alinhe idealmente com os grupos contra-hegemônicos em geral e por esse exato motivo causa estranheza a problematização. Até porque Ugo, o professor, contrariando cristalizações de gênero ao longo dos dois dias de curso, desafiava padrões previamente concebidos do que pudesse representar um professor de marcenaria. De marcenaria para mulheres.

A iniciativa da geração de dados ocorreu espontaneamente durante o segundo dia de curso, que se deu em um casarão em uma comunidade no centro do Rio de Janeiro, onde cursos de outras naturezas, bem como eventos, também são frequentemente oferecidos. Na ocasião, eu ainda era aluna extraordinária do curso de mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio e cursava uma disciplina intitulada Discurso e Interação, ministrada pela professora Liliana Cabral Bastos – que veio a ser tornar minha orientadora. Era o meu primeiro contato com a sociolinguística interacional e percebia ali uma oportunidade de destrinchar padrões de interação em uma contextualização atípica, ao menos para mim. Em meu primeiro trabalho com o material gerado, meu foco se voltou

basicamente para o caráter de cooperação da fala feminina, nos moldes de Tannen (2010) e Fishman (2010).

Um ano depois, o mesmo material sofreu uma ressignificação, após o curso Discurso, Gênero e Sexualidade – Textos de Deborah Cameron, disciplina ministrada pela professora Liana Biar. Nesse momento, meu foco se voltou para a questão da performatividade, que, assim como em Butler, iria de encontro a qualquer premissa com brecha para ser entendida como fruto de cristalizações – e, nesse sentido, a cultura também seria considerada uma amarra.

Em minha dissertação, assim como em meus projetos seminais, volto-me para as sutilezas pulsantes relacionadas a questões de gênero em contexto interacional, permitindo-me hibridizar questões de performatividade e cultura por um viés descristalizador. Meu olhar se aprofunda também na questão da performance goffmaniana e em como o professor se constrói sob essa perspectiva, contando ainda com o alinhamento das alunas.

Não poderia seguir adiante sem antes abordar o conceito de lugar de fala e do meu entendimento de que, a despeito das minhas intenções em pensar na criação de epistemes para ética e equidade, parto de um *locus* privilegiado de mulher branca, da classe média, moradora e original da Zona Sul do Rio de Janeiro. O meu entendimento empírico de gênero parte então dessa matriz de dominação² (Collins, 2019), de onde faço o constante exercício de tentar não universalizar questões que esbarram em tantas laminações, dependendo da perspectiva do grupo que as enfrenta. Há de se ter também muita cautela para não “infantilizar” (Gonzalez, 1979) e falar pelo outro na terceira pessoa, como se este não tivesse voz própria, e estar alerta para não recair em um certo lugar que retrata um determinado grupo de forma ingênua e condescendente. É importante lembrar que, por melhores que sejam as intenções do pesquisador, não se pode pretender forjar vivências e se colocar como detentor de narrativas apropriadas e, assim, ilegítimas. A raiz maior de meu desconforto epistemológico jaz aí, não há dúvida. Saber-me mulher, porém “apartada” por um feminismo que é hegemônico pelo acúmulo de privilégios do *locus* ocupado, problematizando gênero a partir de um micro onde o pesquisado, além de adotar uma postura não impositiva, ainda se

² Patricia Hill Collins cunhou o termo matriz de dominação para tratar da forma como se estruturam as opressões interseccionais.

encontra mais subalternizado do que eu em termos de matriz de dominação e consequente *locus social*: sua construção não é impositiva, como já dito; é um professor de marcenaria; e talvez se denomine negro.

Os dados foram gerados no segundo dia de curso, que tinha duração de dois dias, com início ao meio-dia e encerramento às cinco da tarde. O curso tinha por objetivo final a construção coletiva de um banco de madeira de quatro lugares – o qual foi sorteado ao término do curso. Durante as aulas, aprendíamos sobre a função de cada ferramenta, como manuseá-las, e tínhamos a oportunidade de experimentar na prática ferramentas diversas, o que, segundo o professor, não era de praxe em outros cursos oferecidos. As dinâmicas de aula oscilavam então entre a parte prática de manuseio e momentos em que o professor partilhava experiências e vivências. As alunas possuíam graus de proficiência variados. Algumas, com mais intimidade com as ferramentas e madeiras, já possuíam experiência de fazer seus próprios móveis. Outras, como eu, eram completamente leigas. As alunas, em maioria de classe média, vinham de diferentes bairros do Rio de Janeiro, exercendo diferentes profissões, como fotógrafas, professoras e jornalistas ou ainda estudantes universitárias. Algumas já se conheciam, como era o meu caso em relação a Lara, com quem tenho bastante proximidade. Nair e Dulce também já eram amigas. Além disso, uma das alunas trabalhava com produção e assistência na casa onde se deu o curso – um espaço onde cursos de diferentes naturezas eram oferecidos – e, assim, era conhecida do professor. No momento da geração de dados, não imaginava ainda que eles se tornariam o meu material de pesquisa para a dissertação. Era o meu primeiro contato com a Sociolinguística Interacional, ainda como aluna extraordinária do curso Discurso e Interação, e via ali uma possibilidade interessante de desdobramento de pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, sem imaginar as proporções que estes tomariam em minha trajetória acadêmica como aluna de mestrado. Por esse motivo, durante os dois dias de curso, não me atentei para um esmiuçamento etnográfico das alunas, suas carreiras e histórias de vida. Ao consolidar os dados aqui presentes como a base de minha pesquisa de mestrado, contei então muito com a escuta repetida e atenta deles, assim como com minha memória, uma vez que os contatos se perderam com o tempo e, com o encerramento do curso, não

houve oportunidade de recuperar detalhes não averiguados sobre trajetórias de vida, idades exatas, etc..

4.2 Da organização da análise

Os dados analisados se dividem da seguinte forma: há, de início, um fragmento, proveniente dos dados gerados em aula, onde o professor constrói sua identidade em performance, colocando-se como uma figura alinhada a ideias contra-hegemônicas de ecologia, de observação e respeito à natureza, demonstrando o seu conhecimento empírico sobre seus ciclos. Através de sua escolha temática, da demonstração da legitimidade de seu conhecimento, do tom prosódico adotado e de uma performance não hegemônica de masculinidade, mantém-se ao centro das interações.

Em um segundo fragmento, também extraído em aula, uma saga sobre sua experiência em uma aldeia indígena a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre a madeira, o professor reafirma-se como figura central e autoridade no assunto abordado, tendo sua *expertise* sustentada e legitimada pela postura colaborativa das alunas. Para fins de análise, as dinâmicas de alinhamento serão investigadas, tendo como eixo o conceito de autoridade etnográfica.

Há, por fim, um momento de entrevista aberta com Lara, minha amiga pessoal e participante do curso. A entrevista foi realizada em sua residência, em um bairro da Zona Sul carioca, um ano após a geração de dados. A entrevista se divide em duas partes: de início, há um resgate da experiência do curso, questionamentos e sentimentos suscitados, especialmente no que diz respeito a questões de gênero e de hegemonia de forma geral. Depois de ouvir os dados de aula comigo, Lara tem, então, oportunidade de aprofundar-se em algumas questões, reposicionando-se quando necessário, reforçando alguns alinhamentos e reelaborando outros. A entrevista com Lara constitui, assim, um importante momento metarreflexivo tanto para mim quanto para ela e permite que se ponham em xeque as naturalizações que o senso comum não percebe e não pode então encarar por força da Cultura.

Para a análise dos excertos selecionados, nos serão especialmente úteis a ideia de performance (Goffman & Butler) e construções identitárias que dela

despontam; a observância da dinâmica de alinhamentos e enquadres (Goffman/Tannen); os conceitos de pistas conversacionais (Gumperz/Goffman) – presentes de forma a indicar em que momento e com que fim se utiliza determinado ritmo e tom prosódico; além de elementos da narrativa segundo Labov & Waletzky (1967). Pontualmente, também trataremos de segundas histórias e de propriedade etnográfica (Velho/Coelho).

4.3 A análise, enfim

A seguir, serão apresentados quatro fragmentos de momentos distintos dos dados gerados em interação seguidos de suas análises.

4.3.1 A adesão à permacultura

No fragmento em questão (Anexo 4), Ugo, o professor, se constrói como ocupante do lugar central da interação, mostrando a sua *expertise* empírica em questões ecológicas.

Neste primeiro momento de análise, algo que chama a atenção é a fachada performática de Ugo – a forma como ele constrói diante das alunas. Faz-se notar seu conhecimento privilegiado da natureza e seus ciclos à medida que aborda temas relacionados à necessidade de observar a natureza antes de construir uma casa. O professor se alinha assim a questões relacionadas à ecologia. O conhecimento compartilhado e seu refinamento surpreendem pela quebra da expectativa do que seria uma aula de marcenaria padrão – um fazer manual e “pragmático”. Há então um conhecimento tácito, sensível e subjetivo sendo compartilhado.

4.3.1.1 O repertório lexical

A escolha lexical – em si uma pista que aponta para os enquadres explanatórios do professor e para seu alinhamento com tópicos a ecologia – permite que se entreveja esse conhecimento refinado: Ugo lança mão de nomes específicos, como “permacultura³ – logo no início da interação”; “bioconstrução”,

³ A permacultura provém do inglês “permanent agriculture” – agricultura permanente –, criada pelos australianos Bill Mollison e David Holmgren nos anos 70. Relaciona-se com uma forma sistêmica de concepção dos princípios ecológicos, com foco na otimização dos esforços daqueles

além de nomes próprios de pesquisadores e estudiosos dos saberes explanados. Dessa forma, se constitui como alguém conectado com a ecologia e com sensibilidades ancestrais e valida ainda seus conhecimentos e autoridade nos assuntos adotados.

Observemos no excerto abaixo, a articulação de narrativas em torno da permacultura:

1 UGO hoje (.) hoje não, já faz tempo a **permacultu:ra** (.)
 2 é:: quem inventou foi o **Bill Mollison** (.) com (.) com
 3 com um alu::uno (.) que se chama **David Green** se não me
 4 enga:no↓ (.) são dois paisagistas (.) que que eles
 5 fize:ram? (.) eles saíram por aí, (.) que nem o Darwin,
 6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas↑ estudando as
 7 coisas ancestrais↑, (.) os costumes ancestrais (.) e
 8 uma das coisas é (.) o meio ambie::nte↑ (.)
 9 alimentaçã:o (.) a **bioconstruçã:o** (.) várias coisas (.)
 10 e aí o que aconte:ce? ele estudo::u (.) uma coisa (.)
 11 hoje a gente chega em ca:sa (.) a gente vai
 12 comprar um terre:no, (.) a gente já chega e faz o que?
 13 já constrói, né? só que a gente não sabe de onde é que
 14 vem o ve::nto (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
 15 não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis
 16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos} o quarto tá muito
 escuro}

Conforme se observa, Ugo articula a atenção em torno de suas narrativas, como a inicial, sobre a adesão à permacultura, introduzindo, de forma temporalmente organizada, a ação dos paisagistas australianos Bill Mollison e David Green em relação à natureza e à tradição.

que a utilizam em prol da sustentabilidade. Baseia-se na simulação e/ou utilização daquilo que se observa em ecossistemas naturais.

1 UGO hoje (.) hoje não, **já faz tempo** a permacultu:ra (.)

A esse ordenamento temporal é articulada uma narrativa hipotética sobre a não atenção à natureza. Primeiramente vemos uma orientação, onde as personagens envolvidas são apresentadas:

5 fize:ram? (.) eles **saíram por aí**, (.) que nem o Darwin,
6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas† **estudando as**
7 **coisas ancestrais**†, (.) os costumes ancestrais (.) e

Temos então a ação complicadora:

2 é:: quem inventou foi o **Bill Mollison** (.) com (.) com
3 com um alu::uno (.) que se chama **David Green** se não me

A partir daí, Ugo elenca hipoteticamente na forma de causa e consequência o que se dá como consequência da não observação dos ciclos da natureza:

11 hoje a gente chega em ca:sa (.) a gente vai
12 comprar um terre:no, (.) **a gente já chega e faz o que?**
13 **já constrói, né?** só que a gente não sabe de onde é que

A “causa” acima seria a construção imediata de uma casa em um terreno recém-comprado. Na sequência, o professor sugere uma das possíveis implicações dessa ação: uma casa com cômodos escuros:

13 já constrói, né? só que a gente não sabe de onde é que
14 vem o ve::nto, (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
15 **não sabe de onde que vem na:da**↓ (.) **aí passa: (.) seis**
16 **me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos} o quarto tá muito escuro}**

Mesmo na ausência de referências precisas ao longo da narrativa de Ugo, jargões genéricos são utilizados – ver, por exemplo, o uso de ‘os mais antigos’ no

excerto abaixo, comprovando sua destreza em se constituir como autoridade não impositiva.

32 UGO e aí: **os mais anti:gos**, (.) pra não esperar um a::no, o
 33 que que eles faziam? (.) pegavam o tro:nco da á:rvore,
 34 (.) e aí:, o tronco da á:rvore, esse ve:io, (.) ela
 35 fica marcada por conta do vento e da á:gua↑

4.3.1.2 O tom prosódico

Ugo lança mão a todo instante de uma prosódia de ritmo lento, pontuado por pausas, alongamento de vogais e perguntas retóricas – recursos prosódicos que infantilizam as alunas, fazendo lembrar um pai contando histórias de forma didática para crianças:

1 UGO hoje (.) hoje não, já faz tempo a permacultu:ra (.)
 2 é:: quem inventou foi o Bill Mollison (.) com (.) com
 3 com um alu::uno (.) que se chama David Green se não me
 4 enga:no↓ (.) são dois paisagistas (.) que que eles
 5 fize:ram? (.) eles saíram por aí,(.) que nem o Darwin,
 6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas↑ estudando as
 7 coisas ancestrais↑, (.) os costumes ancestrais (.) e
 8 uma das coisas é (.) o meio ambie::nte↑ (.)
 9 alimentaçã:o (.) a bioconstruçã:o (.) várias coisas (.)
 10 **e aí o que aconte:ce? ele estudo::u (.)uma coisa (.)**
 11 hoje a gente chega em ca:sa (.)a gente vai
 12 comprar um terre:no, (.) **a gente já chega e faz o que?**
 13 **já constrói, né? só que a gente não sabe de onde é que**
 14 **vem o ve::nto, (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),**
 15 **não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis**

16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos} o quarto tá muito escuro}

Ao contar histórias para crianças pequenas, não é incomum pressupor, por exemplo, que estejam sendo apresentadas a determinada temática pela primeira vez – ou ainda – partimos do princípio de que o foco de atenção e os processos cognitivos infantis sejam facilitados por um tom didático, que facilite a absorção do conteúdo apresentado. Além da indexicalização com esse tipo de contexto, também podemos remontar a uma aula teórica, expositiva e acadêmica – inclusive pelo refinamento do conteúdo apresentado, que contrasta com o que se espera de uma aula de fazeres manuais.

Outro ponto a se observar diz respeito a certo conflito: a peculiaridade de seu estilo conversacional – o de “fala palestra”, característico de quem detém o saber e o poder – ser habilmente administrado com um posicionamento não hegemônico. Mesmo adotando um posicionamento não impositivo, esse estilo de fala alinha-se com o discurso hegemônico, uma vez que a atenção fica centralizada em torno de uma única pessoa, detentora do piso conversacional na maior parte do tempo em contraste com o silêncio da “plateia” – silêncio este que representa uma das formas de as alunas se alinharem com o professor. Retomando o enquadre de “aula teórica”, a despeito do que chamei de “silêncio da plateia”, alunos e alunas, evidentemente, fazem perguntas, o que não compromete a questão de o professor estar com as rédeas da aula em mãos e, conseqüentemente, com alguma forma de poder – hierarquia esperada para esse tipo de enquadre, mas que aqui também é associada a questões de gênero.

4.3.1.3 O papel das codas

Um aspecto que se destaca é o tom moralizante imposto por meio de codas avaliativas e que contribui para configurações de enquadre que mantém o professor em foco.

As codas seriam elementos moralizantes emblemáticos da narrativa laboviana que frequentemente imprimem um caráter avaliativo e podem inclusive reforçar a tal imagem de um adulto narrando para crianças. Ademais, constituem um fechamento para a história narrada. Observemos, no excerto abaixo, como se faz o fechamento da narrativa em análise:

Exemplo 1:

- 11 hoje a gente chega em ca:sa (.)a gente vai
 12 comprar um terre:no, (.) a gente já chega e faz o que?
 13 já constrói, né? só que a gente não sabe de onde é que
 14 vem o ve::nto, (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
 15 não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis
 16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos} o quarto tá muito escuro]
 17 muito [que:nte, é
- 18 LARA [agora eu vou ter que quebrar essa janela e botar
 19 UGO o:utra janela lá do outro lado↑ (.) e aí ele fala o que?
 20 ele fala que a gente tem que (.) observa:r, (.) a terra
 21 que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro
 22 estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da
 23 onde que
 24 NAIR que época
 25 UGO quando cho:ve, aonde que a água corre, (.) aí é toda
 26 uma organização, **que quando você vai construir a sua**
 27 **casa (.) cê vai construir de uma vez só:**
 28 NAIR Uhum
 29 UGO **não vai ter mais problema [nenhum**

A “moral da história” atrelada à coda do excerto acima sugere que aquele que se planeja pela observação das estações; do posicionamento do sol em cada época; da terra; da direção da água e do vento deverá construir sua casa sem passar pelo penoso inconveniente de ter que reconstruí-la por conta de contratempos provenientes da desatenção.

Exemplo 2:

Dando continuidade e na mesma linha do segmento anterior, Ugo remonta a uma narrativa sobre os costumes ancestrais, legitimando assim sua tese sobre a observação dos ciclos da natureza:

- 30 NAIR [o sol nasce no le:ste, se
 31 NAIR põe no oe:ste,
 32 UGO e aí: os mais anti:gos, (.) pra não esperar um a::no, o
 33 que que eles faziam? (.) pegavam o tro:nco da á:rvore,
 34 (.) e aí:, o tronco da á:rvore, esse ve:io, (.) ela
 35 fica marcada por conta do vento e da á:gua↑
 36 LARA ah: a direção?
 37 UGO aí a pessoa sa:be,
 38 LARA o:lha só↑
 39 UGO se (.) o vento vem mais do s- do leste↑, (.) fica mais
 40 achatado o veio↓
 41 LARA Aham
 42 e (.) no canto da raiz↑ (.) ele olha pra saber onde
 43 tá mais desbasta:do↑ (.) que aí ele sabe da onde que
 44 corre a água, (.) **não precisa fazer faculdade, não**
 45 **precisa fazer nada**
 46 NAIR a natureza te informa↑
 47 **é só chegar e [olhar**

Observemos que, no exemplo acima, mais uma vez, Ugo – em consonância com sua linha de performance – desenha sua “moral da história” sobre a valorização da observação cuidadosa da natureza quase em oposição às construções acadêmicas, validando assim os conhecimentos empíricos e holísticos.

Exemplo 3:

60 UGO sol, leste, oe:ste, todo mundo sa:be↑ e aí tem? (.) **são**
 61 **as pe- (.) os (.) pequenos pa:ssos, sa:be? observar,**
 62 **primeiro↓**

Conforme já feito anteriormente, Ugo conclui aqui sua narrativa com a mensagem de que observar os elementos da natureza constitui a base para o planejamento de uma construção.

Exemplo 4:

No exemplo abaixo, Ugo faz uso de uma narrativa hipotética sobre as tendências contemporâneas e relaciona os seguintes acontecimentos: a chegada da primavera e a necessidade de ter um celular com internet à mão para checar sua data de início, fazendo de sua coda a contraposição a esse comportamento: basta observar.

78 UGO ah::, (.) já entrou a primave:ra? (.) daí precisa ter
 79 um celula:r, entrar no google pra ver se já entrou na
 80 primave:ra↑ (.) é só você olha:r, pô, a folha tá
 81 cai:ndo↑ começando a dar flo:r, (.) **pronto, é**
 82 **primave:ra, é um fato↑**

4.3.1.4 Enquadres e o alinhamento das alunas

Através de comentários e repetições, as alunas se alinham como ouvintes atentas; as crianças que acompanham a história do pai; fiéis discípulas; boas alunas ou o que mais se possa indexicalizar no enquadre de aula em questão:

46 NAIR a natureza te informa↑

Quando Ugo detém a palavra, na grande maioria das vezes, impera o silêncio e as atenções estão majoritariamente voltadas para ele, que catalisa as atenções com maestria.

Conforme observamos no fragmento abaixo, as falas sobrepostas das alunas ratificam interesse e cooperação pela narrativa de Ugo, bem como as repetições e os comentários sobre assuntos relacionados, que endossam e validam a fala do professor:

- 15 não sabe de onde que vem na:da| (.) aí passa: (.) seis
 16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos}o quarto tá muito
 escuro]
- 17 LARA **muito [que:nte, é**
- 18 UGO [agora eu vou ter que quebrar essa janela e botar
 19 UGO o:utra janela lá do outro lado| (.) e aí ele fala o que?
 20 ele fala que a gente tem que (.) observa:r, (.) a terra
 21 que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro
 22 estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da
 23 onde que
- 24 NAIR **que época**
- 25 UGO quando cho:ve, aonde que a água corre, (.) aí é toda
 26 uma organização, que quando você vai construir a sua
 27 casa (.) cê vai construir de uma vez só:
- 28 NAIR **Uhum**
- 29 UGO não vai ter mais problema [nenhum
 30 NAIR [o sol nasce no le:ste, se
 31 põe no oe:ste,

Lara, ao completar a descrição do quarto,

- 16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos}o quarto tá muito escuro]
- 17 LARA **muito [que:nte, é**

72 NAIR [cê vê as
 73 constelações, mu:dam, (.) as pessoas não olham o céu
 74 por exemplo o (.) céu agora de, sete:mbro↑ (.) vai ser
 75 completamente diferente do céu, de jane:iro↑

E retoma o turno, mantendo-se assim no foco interacional:

76 UGO e a gente sai na ru:a, [alguém pergunta (.)
 77 LARA [(xxx telefo::ne aqui)
 78 UGO ah::, (.) já entrou a primave:ra? (.) daí precisa ter
 79 um celula:r, entrar no google pra ver se já entrou na
 80 primave:ra↑ (.) é só você olha:r, pô, a folha tá
 81 cai:ndo↑ começando a dar flo:r, (.) pronto, é
 82 primave:ra, é um fato↑

Há ainda instâncias de comentários paralelos com potencial de desdobramento para segunda narrativa e que não chegam a decolar, uma vez que não há qualquer tipo de reação por parte dos demais participantes da interação:

51 NAIR cê não vai construir ali, [né, porra,
 52 [mais nada *hhh*
 53 NAIR **vai ter uma tromba d'água, pum**
 54 UGO ah, aqui eu não vou construir gente, aqui é onde corre a
 55 água↑
 56 LARA é

É possível que isso indique falta de estímulo dos presentes, considerando que, via de regra, se espera a validação de uma fala na reação do interlocutor, que ratifica interesse na narrativa, mesmo quando não há intenções de pleitear o piso conversacional. No exemplo acima, a aluna Nair estaria se alinhando com o professor e validando a importância do conteúdo por ele exposto.

4.3.2 A saga na aldeia indígena

Neste fragmento (Anexo 5), o professor relata sua vivência em uma aldeia indígena, construindo um relato etnográfico que se inicia com o período em que começa a trabalhar com construções de casas na árvore e a pesquisar sobre madeiras junto com o coletivo do qual faz parte. Sua percepção de alteridade se revela através do estranhamento e da surpresa sentidos em relação às crianças; ao incômodo diante dos códigos internos relacionados a papéis de gênero; às noções de hierarquia e à designação de tarefas; à língua e à nudez – aspectos que torna relevantes em sua fala. Contrasta assim a “sua cultura” com a “cultura do outro”, reforçando-se como autoridade nos assuntos que aborda, bem como sua autoridade etnográfica.

Abundante em elementos da narrativa laboviana, conforme observaremos adiante, pistas de contextualização apontam para a configuração de novos enquadres (palestra, relato pessoal, entrevista...).

Assim como no fragmento anterior, as alunas se colocam de forma a colaborar com as falas de Ugo (por meio de perguntas e sobreposições através das quais reafirmam interesse) e fazê-lo se sentir à vontade.

4.3.2.1 O convite – elementos da narrativa laboviana

No excerto a seguir, Ugo inicia uma fala sobre um convite para implementação de seu projeto de casas nas árvores. É possível observar neste excerto uma série de elementos da ordem da estrutura narrativa – alguns mais canônicos, outros menos, em um contexto em que há vários segmentos ou episódios narrativos articulados.

A narrativa a seguir funciona com uma orientação na articulação narrativa da saga de Ugo:

- 2 UGO é, na **Rio Mais Vinte** foi aonde, (.) **a gente conheceu**
 3 **o indiano,**
 4 ANA Rio Mais [Vinte,
 5 UGO [que foi o fundador, da Comunidade Ecológica,

6 um indiano, (.) e aí:, nesse mesmo encontro
 7 a gente conheceu o Manu (.) que é o cacique dessa
 8 aldeia, (.) e aí↑ ele viu o projeto da Comunidade Ecológica
 9 junto comigo, (.) se passou cinco ↑anos, (.) até que
 10 chegou um dia,(.) que ia ter: um **congresso indígena**,
 11 (.) que se chama **Copa na Floresta**, (.) que ia ser um
 12 congresso que ia acontecer, junto com a Copa do
 13 Mundo, onde que ia receber, desde presidentes
 14 prefeitos a- de tudo (1.8) e aí:, **ele convidou a**
 15 **gente pra construir três casas na árvore**, (1,8) uma
 16 ia ser: uma casa só para os ancião,(.) onde ia ficar
 17 os mais velhos para entrar no congue- congresso
 18 decidir as coisas mais, (.)
 19 LARA huhum,
 20 UGO profundas, (1.8) **aí foi isso**, (.) hh

Além da sequencialização de ações no passado (em negrito: conheceram o indiano; conheceram o cacique da aldeia; viram o projeto; o tempo passou; receberam um convite), é possível, logo de início neste excerto, sobre a entrada de Ugo na Comunidade Ecológica, localizar o que poderia representar tanto um sumário como uma orientação, visto que há diversos elementos relacionados à contextualização: os participantes (o próprio Ugo, o indiano, Manu, além de outros elementos subentendidos e não explicitamente mencionados – Ugo diz: “a gente” conheceu o indiano); os eventos (Rio Mais Vinte e a Copa na Floresta) e o tempo (a passagem de cinco anos entre os eventos). Também é possível identificar a coda, que fecha esse primeiro episódio narrativo: “aí foi isso”.

A coda também se faz presente no segmento a seguir, em narrativa que trata da perspectiva dos indígenas em relação a culturas de fora. É possível identificar o tom avaliativo de Ugo ao concluir de forma taxativa, revelando de forma espelhada um incômodo análogo de sua parte.

53 UGO porque os caras nunca viam ninguém na vi::da cara↓
 54 (1.8) e aí via mulhe::r, (.) sa:be era↑ (.) ((bip
 55 de celular)) ao mesmo tempo que é uma vivência pra
 56 gente é pra eles também↓(.)é muito difícil,(.)
 57 só que é isso, eu não moraria nunca numa aldeia
 58 indigena (.)
 57 **só que é isso, eu não moraria nunca numa aldeia**
 58 **indigena (.)**

Ao declarar que jamais moraria em uma aldeia indígena, Ugo é categórico ao final de seu relato de experiência e deixa claro que aquela vivência foi circunstancial e pontual, e nisso consiste sua avaliação sobre o tema. Sua motivação para estar ali estava ancorada em interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre madeiras. O choque entre o alinhamento ideológico com uma cultura e discurso não hegemônicos e as demonstrações de etnocentrismo apontam quão forte é o discurso dominante em sua capacidade de se sobressair e, ainda assim, não ser notado ou ser endossado por quem naturalmente não se alinharia a ele.

4.3.2.2 O enquadre narrativo

O presente excerto corresponde ao momento em que as participantes se realinham de forma a constituírem um novo enquadre distinto do padrão “aula”. Não há instruções ou dúvidas acerca de material, manejo, projetos e afins. Ugo se coloca claramente no papel de narrador e coordenador da interação à medida que discorre sobre sua experiência e as alunas se alinham com esse posicionamento, ao se colocarem, por sua vez, como ouvintes (e coautoras dessa identidade que se forma), além de contribuírem nesse contexto para a configuração de um formato análogo ao de uma aula teórica/acadêmica, em contraposição a uma aula prática de fazeres manuais.

Conforme Tannen & Wallerstein (2013, p.185), Goffman declara que a “linguística nos fornece pistas e os marcadores através dos quais tais *footings* se tornam manifestos, ajudando-nos a encontrar o caminho na direção de uma base

estrutural para a sua análise”. Gostaria de chamar a atenção para as pistas observadas na forma como se inicia a sugestão para início desse enquadre (que pode ser entendido como uma entrevista aberta ou um relato pessoal, em contraposição ao de aula prática. Seguindo a sinalização de uma outra aluna do curso, de que Ugo estava iniciando uma fala sobre uma experiência e que valeria a pena me aproximar para gravá-lo (linha 1), anunciei “estar a postos”, o que deflagrou o início de um novo *footing*, com Ugo assumindo o lugar central de narrador na interação;

1 BARBARA pronto (.) pronto

2 UGO é, na Rio Mais Vinte foi aonde, (.) a gente conheceu

3 o indiano,

Da mesma forma, essa configuração de enquadre de relato é desfeita adiante pelo “chamado” de Ugo para que todos voltem às atividades do curso de marcenaria, o que aponta para o fechamento da narrativa em torno do estranhamento cultural.

Ugo deixa claro então, em sua última fala, que a partir daquele momento, não estaria mais assumindo o papel de entrevistado ou daquele que divide uma experiência – ou ainda um narrador ou palestrante –, voltando a se colocar como professor de marcenaria e “convocando” as mulheres presentes a se realinharem como alunas.

149 UGO todos, mas teve uma aldeia que eu fui:: que era todo

150 mundo pela::do, (.) quase ninguém falava portuguê:s,

151 (.) foi, esse daí eu fiquei mais assustado ainda,

152 (1.8)

153 xxxxxx

154 UGO **bom, vamo lá?**

4.3.2.3 O empenho colaborativo das alunas

Faz-se notar, na interação em questão, assim como no excerto anterior, o empenho colaborativo das alunas, mesmo nas interrupções e sobreposições. A narrativa e a construção identitária de Ugo, ainda que com sua predominância como autor, é tecida com o apoio das mulheres por meio das colocações delas, seja em momentos em que completam um enunciado inconcluso do professor, seja via sobreposições analíticas, por vezes repetidas de forma a reafirmar seu sentido, como um eco.

No fragmento abaixo, torna-se perceptível um esforço mútuo de coconstrução, participação e estímulo entre mulheres. Uma ecoa a fala da outra, colaborando para a dinâmica da conversa:

26 NAIR aí cê ficou um ano lá:,

27 BARBARA Construindo

28 NAIR construindo↑

A colaboração das alunas também se faz notar em:

2 UGO é, na Rio Mais Vinte foi aonde, (.) a gente conheceu

3 o indiano,

4 ANA Rio Mais [Vinte,

Ao repetir “Rio Mais Vinte”, no segmento acima, Ana parece dar indicativos de que está acompanhando o relato de Ugo. Sua repetição, mais uma vez, manifesta o esforço feminino para que a experiência do relato seja dinâmica, agradável e confortável para todos, sobretudo para quem se colocou ao centro dela.

Um olhar mais contemporâneo permite ainda perceber esses movimentos não como “atitudes de interação tipicamente femininas” em contraste com “atitudes de interação tipicamente masculinas”, mas como orientações movidas pela performatividade das partes envolvidas, carregadas de um sentido imputado desde muito cedo na vida e que podem forjar-se e fazer-se crer como pertencentes a um espectro de “natureza” feminina ou masculina por força da repetição. Nem

por isso estariam, no entanto, comprometidas com uma reincidência engessada *ad aeternum*, visto que na performance está contida a qualidade da ação circunscrita momentaneamente: “A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito”. (Butler, 2016, p.26) “Meu argumento é que não há necessidade de existir um 'agente por trás do ato', mas que o 'agente' é diversamente construído no e através do ato.” (Butler, 2016, p.245)

Nesse padrão que se configurou de trabalho de sustentação e preservação do protagonismo interacional do professor por parte alunas, risadas e interjeições, perguntas, expressões avaliativas (ver linhas 40 e 42 abaixo) desempenham um papel importante no sentido de mostrar interesse, enaltecer e validar os feitos de Ugo em sua epopeia por aldeias indígenas.

36 UGO e aí foi mais tranquilo, (.) só que quando a gente
 37 chego: na alde::ia, (.) por exemplo tinha uma
 38 cria:nça que nunca viu uma pessoa diferente, (1.8)
 39 então as crianças quando me viam elas chora:vam,
 40 NAIR =é mesmo?
 41 achavam que eu era um monstro
 42 **Hhhh**

Também faz-se notar nas falas das alunas acima o uso de repetição como uma forma de ratificar concordância, conforme se observa:

79 UGO onze anos de idade
 80 LEDA = hh ↑ge:nte (.) **onze anos de idade**↓

Além disso, são utilizadas expressões de surpresa, interesse e espanto:

81 ANA =ca:::raca
 82 BARBARA =no:::ssa

Há ainda, uma indicação de interesse na continuação da conversa:

83 UGO aí tipo tem umas coisas assim↑ que são tradições
 84 de:les mas,
 85 NAIR **aí você::, hhh**

Outra forma de colaboração estabelecida ganha contornos leves de “provocação”. Se, por um lado, no excerto abaixo, entre as linhas 53 a 57, Ugo trata da dificuldade que é para os indígenas daquela aldeia, acostumados à convivência com seus semelhantes, terem que lidar com pessoas estranhas, vindas de fora da aldeia, conclui seu relato com uma coda em que evidencia o seu próprio desconforto com a experiência de “choque cultural”: “não moraria nunca numa aldeia indígena”, sendo então confrontado pelas mulheres do grupo: “mas morou” (linhas 60 a 63).

53 UGO porque os caras nunca viam ninguém na vi::da cara↓
 54 (1.8) e aí via mulhe::r, (.) sa:be era↑ (.) ((bip
 55 de celular)) ao mesmo tempo que é uma vivência pra
 56 gente é pra eles também↓(.)é muito difícil,(.)
 57 só que é isso, eu não moraria nunca numa aldeia
 58 indígena (.)
 59 *Hhhh*
 60 BARBARA **{{rindo}mas morou}}**, *hhhhh*
 61 LARA **mas morou,**
 62 *Hhhhhh*
 63 NAIR **mas morou um ano *hhhhh***
 64 UGO é, eu quis ficar porque eu tinha intere::sse né?
 65 de aprende::, as madeiras, construir com e::les,
 66 DULCE =por que não moraria nunca numa aldeia indígena?

Embora a observação vinda de uma das mulheres presentes (linha 60) e a reafirmação pelas demais em relação à fala de Ugo (linhas 61, 62, 63) não implicarem, necessariamente, uma ameaça à face do mesmo, sendo uma marca

situada da dinâmica performática cooperativa adotada pelas alunas, a frase pontuada e repetida (“mas morou”) configura uma contestação mitigada. Ugo então reage (linhas 64 e 65), tratando de se fazer entender por meio de uma justificativa ou *account* – termo frequentemente utilizado pela Análise da Conversa para designar as explicações dadas muitas vezes em resposta a comentários avaliativos em relação a uma expectativa não cumprida do interlocutor (De Fina, 2009): sua vivência de um ano foi movida, não por vontade, mas por interesses. No caso, o aprendizado sobre madeiras e técnicas de construção.

64 UGO é, eu quis ficar porque eu tinha intere::sse né?

As mulheres sustentam o enquadre narrativo que mantém o poder interacional do professor, assumindo performativamente uma postura interativa, participativa, marcada por risos, ritmo acelerado, manifestação de interesse pela fala do interlocutor por meio de perguntas e repetições, adotando o que Tannen cunhou como *estilo conversacional de alto envolvimento* – ao que permito hibridizar com a proposta de Butler e dizer que “estão performando em alto envolvimento”, mas não engessadas nesse lugar (haja vista que criaram espaço para “contestação” da fala de Ugo) em contraste com o posicionamento de Ugo, que centraliza a atenção ao seu redor, tomando as vezes de orador em seu relato etnográfico⁴ em torno do momento em que começou a trabalhar com construções de casa na árvore e com madeiras, como membro de um coletivo e da sua vivência em uma aldeia indígena.

Segundo Fishman,

[...] a definição do que é assunto apropriado ou inapropriado seria escolha do homem. Seria o homem, e não a mulher, quem escolheria a orientação, a construção e a manutenção da realidade dos interagentes. Entretanto, as mulheres trabalham mais intensamente para desenvolver as interações..(Fishman, 2010 p.45]

Deixando de lado a convenção essencialista pressuposta e pensando sobre essa mesma linha no contexto situado apresentado, é Ugo quem performa de

⁴ Considera-se aqui o relato do professor sobre sua experiência em uma aldeia indígena como “etnográfico” por se colocar como um pesquisador que observa, investiga e descreve com suas próprias lentes um determinado cosmos que não o próprio e tudo o que nele se insere – a cultura, os costumes, hábitos, crenças.

modo a definir e estabelecer o assunto em pauta, e embora o curso da narrativa pareça estar nas mãos do professor, é visível o empenho das alunas para que a interação se estabeleça, o que fazem a todo instante, ao anteciparem o final de suas frases colaborativamente, ou mesmo ecoarem palavras, em apoio e reforço.

Como observamos, mesmo durante o único momento de alguma ousadia da parte das alunas, em que a incoerência no discurso de Ugo é apontada (afirma que jamais moraria em uma aldeia indígena, embora tenha morado), a risada surge como um elemento mitigador de possíveis constrangimentos, de forma que o professor não a receba como uma afronta a sua face positiva.

60 BARBARA {{rindo}mas morou}}, **hhhhh**

61 LARA mas morou,

62 **Hhhhhh**

63 NAIR Mas morou um ano **hhhhh**

Diante de uma informação que poderia gerar controvérsia, o *modus operandi* da risada ainda funciona como recurso favorável à manutenção da face positiva do narrador. A isso associadas, expressões avaliativas e interjeições intensificam de modo a destacar e reafirmar a reportabilidade da saga do professor:

76 UGO [bra:vo, (1.8) aí o pajé queria

77 que eu casasse com a filha dele [que tinha

78 **[hhhhh**

79 UGO onze anos de idade

80 LEDA = **hh** †ge:nte (.) onze anos de idade‡

81 ANA =ca::raca

82 BARBARA =no::ssa

83 UGO aí tipo tem umas coisas assim† que são tradições

84 de:les mas,

85 NAIR aí você::, **hhh**

4.3.2.4 A alteridade construída

Em relação ao professor, é interessante notar como, nessa narrativa sobre sua experiência na aldeia, ele constrói esse relato. Sua narrativa, por vezes, explicita sua visão da alteridade como algo “exótico”, contrapondo-se aos valores da cultura de que se sente diretamente parte integrante.

36 UGO e aí foi mais tranquilo, (.) só que quando a gente
 37 chego: na alde::ia, (.) por exemplo tinha uma
 38 cria:nça que nunca viu uma pessoa diferente, (1.8)
 39 então as crianças quando me viam elas chora:vam,

No exemplo acima, Ugo constata que a noção de ‘diferente’ pode ser de duas mãos. Da mesma forma como ele percebe os índios da tribo e sua cultura como exóticos, os “civilizados” (brancos) também podem ser percebidos como a “pessoa diferente”, conforme destacado no excerto a seguir:

53 UGO **porque os caras nunca viam ninguém na vi::da cara↓**
 54 (1.8) **e aí via mulhe::r,** (.) sa:be era↑ (.) ((bip
 55 de celular)) ao mesmo tempo que é uma vivência pra
 56 gente é pra eles também↓ (.) é muito difícil, (.)
 57 só que é isso, eu não moraria nunca numa aldeia
 58 indígena (.)

Configura-se aqui uma contradição em relação ao trecho analisado anteriormente. O exercício de se distanciar, porém sem se descolar, de suas próprias lentes é muito complexo e Ugo dá indícios de não perceber que sua escolha de palavras escancara uma visão de mundo em que o que é comum está ao centro, circunscrito pelo exótico e minoritário. É evidente que, ao dizer que os índios nunca viram “ninguém” na vida, se refere àqueles de culturas díspares à indígena – os colonizadores/civilizados. O mesmo quanto à “mulher” como sinônimo de “mulher branca”, desconsiderando as mulheres indígenas que habitam a aldeia.

As últimas impressões de Ugo acerca de sua vivência na tribo representam mais um exemplar de sua visão de disparidade cultural em um ambiente diverso do seu lugar de origem. O segmento abaixo (linha 149 à linha 152) é descrito pelo professor como uma situação limite, que superaria todas as outras em termos do que poderia ser tolerado. O desconforto com a naturalidade atribuída pelos indígenas em relação à nudez (“todo mundo pelado”), assim como a barreira imposta pela língua (quase ninguém falava português), consolidam sua sensação de não pertencimento, sendo consonantes a sua narrativa como um todo e contribuindo, de certa forma, para reforçar sua posição daquele que teve acesso ao desconhecido pelos demais.

149 UGO todos, mas teve uma aldeia que eu fui:: que era todo
 150 mundo pela::do, (.) quase ninguém falava portuguê:s,
 151 (.) foi, esse daí eu fiquei mais assustado ainda,
 152 (1.8)

4.3.2.5 A autoridade etnográfica

Ugo lança mão de suas próprias perspectivas e percepções de mundo durante a construção de narrativa, contrastando sua experiência em tribos indígenas – onde vê “todo mundo pelado” e percebe que “quase ninguém fala português” – com o seu entendimento pessoal sobre “normalidade”. No entanto, o fato de a estranheza pelo diferente despertar curiosidade e fascínio e de que não é todo dia que cariocas da capital, inscritos no contexto indicado, têm acesso a relatos de uma experiência como essa (ainda endossada pelo tempo de estadia: um ano) acaba legitimando sua autoridade sobre o assunto – o “estar lá” (Geertz, 2002), e os ouvintes têm a oportunidade de vivenciá-la, por suas lentes, no entanto.

Embora estivesse tratando, sobretudo, da familiaridade de cunho mais cotidiano e que acaba passando despercebido por “darmos como certo”, acredito que Ugo, no decorrer de um ano, também tenha passado a perceber o seu entorno como “familiar” e já conhecido. Há um estranho paradoxo entre sentir-se eternamente *outsider* de uma realidade que difere de sua original e familiarizar-se com uma nova cultura, sem, no entanto, identificar-se. O que há de comum é a

postura determinista, positivista que acaba por alçar uma percepção pessoal ao *status* de “verdade”, desconsiderando a existência de outras perspectivas.

4.3.3 Reconstruindo a experiência – naturalização e invisibilidade do protagonismo masculino

O fragmento em questão (Anexo 6) constitui um momento de interação meu com Lara – uma das alunas do Curso de Marcenaria para Mulheres e minha amiga pessoal – no formato de entrevista aberta. Juntas, remontamos à experiência vivida no curso de forma metarreflexiva. A dificuldade de desnaturalização do que é de praxe naturalizado pelo senso comum, especialmente em questões de gênero, é evidenciada à medida que as perguntas impelem a pensar no que há de dominante na performance não impositiva do professor e nas reações das alunas do curso. Fica claro como a posição de centralidade interacional de Ugo é habilmente administrada e conduzida mediante sua performance de masculinidade não hegemônica. Afinal, ele não se constrói como superior e muito menos faz uso de violência – tipo de Discurso para o qual já estaríamos preparadas para reagir. Torna-se clara a naturalização de sutilezas do discurso hegemônico, visto que o protagonismo masculino parece inviabilizado. Nesse momento, que antecede a escuta dos dados do curso por mim e por Lara, a análise se volta basicamente para o apego e o esforço empenhado na proteção de forças estruturais.

Através de elencamento temporal, Lara trata da surpresa inicial ao tomar conhecimento da existência de um curso de marcenaria exclusivo para o público feminino com demanda acirrada:

14 LARA: (1,8) é:: enfim↑ eu: **primeiro** me me impressionei pela::
 15 demanda por esse curso, assim, (.) por existirem tantas
 16 mulhe:res querendo fazer curso de marcenari:a↑ (.) a
 17 ponto de existirem cursos para mulheres, né? e as
 18 mulheres (.) se senti:rem, (.) é:: sentirem necessidade
 19 de ser um espa:ço↑ (.) só de mulheres, né? não era,
 20 enfim, uma aula mista, (.) e::: (.) **e aí a surpresa**
 21 do curso ser dado por um ho::mem↑, (.) muito simpá:tico

22 super bom professo:r, e tal,

Ao mencionar a surpresa pelo fato de o curso ser ministrado por um homem, Lara faz um *account*, desenhando Ugo como uma figura simpática e competente e, portanto, promovendo um trabalho de manutenção de face positiva do professor. Observemos nesse mesmo excerto:

20 enfim, uma aula mista, (.) e::: (.) e aí a surpresa
 21 do curso ser dado por um ho::mem↑, (.) muito simpá:tico
 22 super bom professo:r, e tal,

Lara avalia então a existência do curso e o comportamento do professor com positividade.

A resistência em problematizar e em desnaturalizar o naturalizado se manifesta inúmeras vezes, das mais diversas formas, durante a interação. Lara fala, por exemplo, da naturalização da marcenaria como um ofício masculino e de que as mulheres não costumam ser proficientes nesse saber. A naturalização por ela admitida justificaria, então, a existência do curso. Confessa não ter posto em questão, de início (a despeito do que colocou como uma surpresa no excerto anterior), o fato de o professor ser um homem e ainda vai além – o não estranhamento/não problematização talvez tivesse sido percebido como uma oportunidade privilegiada de acesso a algo que em tese não faria parte das vivências de mulheres. Sua ponderação é feita entre risos, sugerindo uma crítica ao próprio comportamento/expectativa.

25 LARA então, eu acho que é (.) tão naturalizado que: mulheres
 26 não são ainda, digamos, (.) profissionais ou
 27 proficientes em (.) marcenaria ao po::nto de dar um
 28 cu:rso↑ que eu acho que as pessoas, eu mesma no começo
 29 eu acho que eu ne:m, pus em questão cara:mba↑ mas
 30 é um homem então eu não vo:u. (.) acho que, era meio

31 i:sso assim, quase um (.) **quase u::m privilégio, assim**
 32 **cara:mba, que legal então ele quer dar aula pra gente,**
 33 **{{risos}vamos faze:r}**, é:, depois é que isso fica uma
 coisa:

Em sua fala, também remete ao fato de o professor em alguns momentos cortar as alunas, mais uma vez recorrendo aos *accounts* e justificando o ocorrido pelo ofício empenhado – o de professor e chamando a atenção para a ausência de rispidez com que se davam as interrupções. O trabalho de manutenção da imagem positiva de Ugo parece ser uma constante em seu relato. Algo que também aparece é uma cristalização avaliativa sobre as mulheres como “aquelas que têm necessidade de falar”. Vê-se assim que mesmo mulheres letradas para o feminismo também estão suscetíveis às armadilhas do patriarcado, tão profundamente arraigadas que nos impedem de *queerizar* o que deve ser problematizado e nos faz sentir que devamos nos desculpar e justificar a todo instante por ousar qualquer movimento que o ponha em xeque.

37 então sempre querendo (.) cortar alguns assuntos, eu
 38 sentia isso, [também,
 39 BARBARA [°é verda:de°
 40 LARA é↑ não era uma coisa [grosseira, pelo contrário, mas
 41 assi:m,
 42 BARBARA [não, eu le:mbro, si:m, era com
 43 tato, [mas,
 44 LARA **[eu acho que as mulheres também têm uma**
 45 **necessidade de fala:r** e tal que talvez (.) né?
 46 precisasse ali por ser um curso também cu:rto, de
 47 mais objetivida:de pra [ele conseguir dar os módulos lá
 48 que ele queri:a
 49 BARBARA [uhum,
 50 LARA e a gente fazer o, o exercício que era o ba::nco, hhh

96 LARA [sabe? sem nenhum tipo de:.(.)
 97 as pessoas vibra:vam, né? a gente vibra:va [quando:
 98 BARBARA [não,a gente
 99 ficou super feliz [quando
 100 LARA [quando conseguia [fazer as co::isas
 101 BARBARA [concretizar, né?
 102 LARA exatamente, assim isso foi uma coisa que não (.) não
 103 foi um [atrito
 104 BARBARA [nã:o↑
 105 LARA foi só uma reflexão, né? não foi uma coisa que
 106 dura:nte um atri:to você pensa o que que essa ca:ra tá
 107 fazendo aqui -não (.) é só: (.) realmente (.)
 108 pensa:ndo até a postero:ri assi:m (.) uma, uma:, uma
 109 coisa estranha, mas eu acho que a:: aula foi supe::r
 110 (.) bom, bom, bom clima, assim, (.)

Vemos então que a postura apologética e reparadora constante reforça e está em posição de conformidade com a naturalização de gênero dessa situação – um reflexo do macro no micro e do micro no macro. A postura de abster-se de problematizar o que é sutil se dá situadamente por conta das forças estruturais ou as forças estruturais são impulsionadas pelas inúmeras e repetidas naturalizações que se dão situadamente? Ao que parece, essas duas dimensões se retroalimentam e se sobrepõe de forma indissociável.

4.3.4 Comparando expectativas

Esta subseção diz respeito ao excerto disposto no Anexo 7. Após ouvir os dados gerados em aula, a figura de Ugo é então recuperada por Lara como a de uma pessoa muito simples e espontânea, de onde não haveria motivos concretos para estranhamento (evidenciando a dificuldade de desnaturalizar o naturalizado e assim problematizá-lo). Aspectos provenientes da construção performática de Ugo,

- 7 BARBARA Uhum
- 8 LARA **mas que a gente pergunto::u também, né?** (.) é: como
- 9 que ele tinha aprendi:do a faze::r as casas, quer
- 10 dizer, o projeto que se chama Comunidade Ecológica, né?
- 11 BARBARA Uhum

A abertura para a criticidade se aflora quando Lara reflete sobre o eurocentrismo estampado na fala do professor (linhas 33 e 34 do excerto abaixo). No momento em que sugiro que Ugo seja uma representação de desconstrução de masculinidade impositiva, Lara acusa a superficialidade dessa suposta “desconstrução”, sugerindo uma questão estrutural mais profunda (linha 40). Entre as linhas 50 e 53, a fala de Lara sugere a percepção sobre como a noção de alteridade do professor toma a própria cultura como referência:

- 33 LARA [eu acho que ele percebe (.) né? **a fala d:ele deno:ta:**
- 34 **o, o (.) o: (.) eurocentrismo** que no caso dele enfim,
- 35 já: [é um mix, né?
- 36 BARBARA [uhum
- 37 LARA mas, essa coisa ocidentalizada (.) né? mesmo que ele
- 38 seja [um cara::?
- 39 BARBARA [ele é desconstruidão, mas ainda assim, né
- 40 LARA não, ele é **desconstruidão mas não**
- 41 BARBARA mas [não, é
- 42 LARA [e ele mesmo:, é um cara,
- 43 né sei lá, mesti:ço, sei lá de origem, acho que é de
- 44 São Pa:ulo, né? (.)acho que [sim
- 45 BARBARA [é::: engraçado que ele
- 46 tem um sotaque paulista mas ele se diz baia:no?
- 47 LARA ahh baia:no, né? não lembrava de ele (.) de onde ele é,
- 48 (.) é porque ele morou muito tempo em São Pa::ulo, né?

- 62 BARBARA [é::: (.) nunca viram uma pessoa na vida
- 63 LARA (.) **ele fala peesso::a?** (.)
- 64 BARBARA eu não acho que ele [faz (.) é
- 65 LARA [ah, eu não,
- 66 BARBARA [consciente
- 67 LARA [não reparei
- 68 BARBARA mas ele fa::z?
- 69 LARA **ele fala peessoa, né?**
- 70 BARBARA nunca viram uma pessoa na vida↑

Como se vê abaixo, a naturalização também se manifesta com a relativização de qualquer expressão etnocêntrica pelo professor, proferida pelo reconhecimento de uma carga de dominação “inconsciente”. Ugo é apresentado como alguém aberto que se dispôs a morar no mato e que ainda assim é capaz de dizer algo não por acreditar, mas pela força do discurso. Sim, discurso é poder. E poder constitui realidade – que não se esqueça.

- 72 i::sso, exatamente, **não é consciente**, é a maneira de
- 73 falar que (.) carrega toda::: a:::, né? todo:: toda
- 74 uma história de dominação que nós somos pessoas, eles
- 75 são índios (.) né? (.) é: (.) é exatamente isso↑ (.)
- 76 eles não são gente, né? é: (.) a visão desse:,
- 77 BARBARA **e olha, que assim, é um [cara que se dispõ:e a morar no**
- 78 **Mato**

A denúncia de discurso hegemônico naturalizado na fala do professor coloca Lara em alinhamento com ele, quase como que em um corporativismo às avessas:

- 79 LARA [e se você perguntar (.) nã:o
- 80 **não, se você perguntar pra ele ele não a:cha i:sso,**

- 81 **[é uma maneira de falar**
- 82 BARBARA [não, ele não a::cha, mas tá enraizado, né?
- 83 LARA que entrega, exatame:ente
- 84 BARBARA É
- 85 LARA [em todos nós tá, tá enraizado

Em meio ao movimento de avanço e recuo reflexivo, a clareza de saber que alguns dos desdobramentos mais tóxicos do discurso hegemônico estão socialmente introjetados é evidenciada. (linhas 95 a 97). De forma a fundamentar a naturalização, o exemplo utilizado é o feminicídio (linhas 98 a 100), revelando uma ponte entre o sutil e o óbvio, entre o micro e o macro:

- 95 LARA fui (.) ma::s (.) é, eu acho que é i::sso, cara, **nós**
- 96 **temos o::, né? o raci:smo, o machi:smo, tudo isso**
- 97 **introjeta:do como se- e naturaliza:do, né? como se**
- 98 fosse, (.) é assim e ponto, tipo ontem a mulher foi
- 99 espancada quase até a morte e os comentários são que
- 100 ela deu mo:le? cê viu isso?

A despeito do esforço das partes envolvidas em prol da problematização e mesmo com frestas para revisitação e manifestações de criticidade contundentes, o que se observa é uma tendência a mitigar os possíveis impactos das iniciativas questionadoras, a menos que tratem do que é violento, explícito e indiscutível. Sem dúvida, o hegemônico parece mesmo enraizado – em todas e todos nós.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da pedreira

Inside most people, behind a socially useful image of the self, there is a sentient being suffocating slowly to death in a Kafkaesque atmosphere taken as 'natural', that denies not only the death but the live being as well.¹ (Gornick, 1979, na introdução)

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Conforme apresentado previamente, este trabalho tem por objetivo discutir as forças subjacentes às interações sociais e construções performáticas na relação professor/alunas em um curso de marcenaria para mulheres. Nesse contexto situado, a perspectiva de gênero constitui uma importante lente na compreensão dos campos de força em cena nessa comunidade de prática. De forma a aprofundar a investigação sobre o tema, foram elaboradas perguntas norteadoras que aqui retomarei a fim de observar até onde as respostas – desdobradas com base nas análises de dado sob a luz do posicionamento teórico – as contemplam e onde há espaço para reflexões e criações de novas epistemes.

1. Como o professor se constrói em performance? Essa construção é sustentada pelas alunas? De que forma?

2. Tendo em vista as relações entre Discurso, poder e assimetrias, há indícios de que o discurso de gênero oriente essas interações? De que forma a “invisibilidade” de manifestações de poder se manifesta durante uma tentativa de reconstrução conjunta e metarreflexiva da experiência vivida?

Entendendo a relação intrínseca inerente às duas primeiras perguntas de pesquisa acima dispostas, elaboro aqui uma tentativa de contemplá-las conjuntamente. Em suas falas, afora o tom aventureiro prevalecente, Ugo se constrói como conhecedor da natureza e seus ciclos. Seu ritmo prosódico é lento, exageradamente didático, professoral (sim, trata-se de um professor. Poderia porém não adotá-lo, a despeito de ser ele mesmo um professor), quicá infantilizador, e as alunas ratificam aprovação e interesse pelo que se apresenta como bagagem e histórias de vida, lançando mão de recursos de coconstrução

¹ Dentro da maioria das pessoas, por trás de uma imagem útil do *self*, há um ser senciente sufocando aos poucos em direção à morte em uma atmosfera kafkiana considerada “natural” que nega não apenas a morte, mas também a vida.

narrativa e colaborações, tais como perguntas, repetições, conclusões de enunciados em aberto, constantes risadas de aprovação, interjeições e silêncios típicos de uma plateia compenetrada. Se Ugo se coloca habilmente no centro das interações desde o primeiro excerto, há um empenho considerável por parte das alunas para que ele sustente a performance projetada, o que faz delas corresponsáveis pelo protagonismo e centralidade do professor em interação.

Parece natural que, ao ouvir uma história, nos remetamos ao nosso repertório pessoal e nos sintamos impelidos a dividir nossa experiência com o coletivo. Na mesma medida, dificilmente o fazemos sem esperar algum tipo de esboço de reação que valide a reportabilidade da história contada – o que, nesse contexto, não parece ocorrer com empenho análogo da parte do professor, a figura sustentada como central, ou mesmo das demais colegas – o que reafirma o professor e a manutenção de sua imagem positiva içados ao posto de foco de interesse principal em relação às alunas. A reação comedida mediante a ocorrência de uma segunda história no contexto apresentado contribui para que se desenhe e reforce uma dinâmica em que Ugo, o professor, é o detentor de poder e as mulheres, alunas, orbitem em seu entorno.

Partindo dos parâmetros de Fishman (2010) como base, seria possível, por um lado, atribuir o comportamento cooperativo das alunas para com o professor ao alto envolvimento das mulheres em interação e sua propensão à coparticipação e manutenção da face do falante. Ainda em Fishman, fica evidente, conforme explanado, quem detém o poder durante a interação. O que não se explica com tais parâmetros, no entanto, é o porquê de tal traço de cooperação culturalmente atribuído ao gênero feminino não se mostrar simetricamente ativo entre iguais no contexto dos dados. A lógica do poder evidencia sua preponderância, e a performatividade – aos moldes de Butler – pode ser mais um possível caminho para compreender o comportamento interacional adotado pelas alunas aqui. Remontando a Austin, assim como fez Butler, à locução performativa “é uma menina” e suas indexicalizações, embebidas de expectativas sistemáticas do mundo social, abre-se espaço para uma percepção sobre as dinâmicas sociais de gênero mais relacionadas ao poder e menos engessadas pela força da cultura.

No tocante a questões de gênero, tomemos como exemplo a interação de entrevista com Lara, em que, em reflexões acerca das relações travadas durante o curso, qualquer questão de gênero pareceu passar *a priori* despercebida.

Observamos que, se no nível de discurso a orientação de gênero pode, de alguma forma, ser questionada em relação às interações de aula, ela se evidencia nessa entrevista e na postura defensiva de Lara para com a imagem do professor, contribuindo para naturalizações que vão de encontro à proposta *queerizadora* aqui apresentada. Preservar a face positiva do outro como que preservando a própria, valendo-se de cerimônia, pisando em ovos: atitudes discursivas que põem em xeque a ideia de um empoderamento pós-feminista enlatado e pronto para consumo, prestes a passar pela caixa registradora. A resistência para questionar desponta, assim, como um sinalizador de que há mesmo questões de assimetrias encobertas a serem trazidas à luz e investigadas criticamente.

Tratando-se de uma análise situada, em que cada nuance contextual é levada em consideração, seria importante reforçar o fato de haver uma sobreposição (ou acúmulo) de assimetrias em questões de poder. Ugo é o professor e a tendência naturalizadora seria a de nisso justificar manifestações de disparidade; afinal, não é impossível encontrar professoras mulheres que também se colocam em posição de autoridade em sala de aula.

E já que estamos tratando da desnaturalização do naturalizado, seria importante notar que estamos a todo instante tomando como “natural” um determinado modelo ou cultura de sala de aula ainda tão vigente que sua problematização não ocorreu a mim, pesquisadora, em um primeiro momento. O modelo ao qual me refiro toma como certo que há uma assimetria inerente nas relações professor/a vs aluno/as. Se tal formato hegemônico de sala de aula ainda permeia e impera em nosso imaginário, temos motivos para questioná-lo e problematizá-lo através das lentes da *queerização*. Sabemos, pois, que não de hoje há professores, educadores e pesquisadores ligados ao campo da educação empenhados no aprofundamento de construções afetivas e horizontais no chão da sala de aula, em um entendimento de que mesmo o conhecimento é compartilhado e coconstruído e que o alunado não é uma mera *tabula rasa* absorvendo passivamente o que o/a professor/a tem a explicar. Aqueles que pensam a educação estão atentos para o fato de que o professor não é aquele que tudo sabe,

conceito desenvolvido com profundidade na obra de Jacques Rancière, Paulo Freire, Lev Vygotsky, bell hooks, para citar apenas alguns. Por que motivo o modelo vertical parece se sobressair em relação aos demais? A forma como tais modelos hegemônicos se consolidam como *default* requer vigilância constante.

A postura de justificar manifestações de poder pela relação professor/a vs aluno/as, no entanto, além de enaltecer determinada cultura de sala de aula em detrimento de outras representaria relativizar linações outras, como a de gênero, que complexificam a problemática em questão. Sendo, portanto, a perspectiva adotada contextual e situada, ancorada na linguística aplicada crítica, conjecturas de possíveis situações díspares não vêm ao caso. É importante que aqui se permita perceber e investigar o que há de fato e como se estruturam as forças em jogo. Ugo é o único homem na interação, aquele que faz as vezes de veículo e responsável pela inserção no ofício de marcenaria (indexicalizado histórica e culturalmente com o domínio masculino) e conseqüentemente, pelo empoderamento feminino. Se aos olhos do senso comum isso pode parecer pouco, para a linguística aplicada e analistas do discurso constitui uma “sutileza” de primeira ordem, digna de problematização e *queerização*.

Por fim, retomamos a terceira e última pergunta de pesquisa:

3. De que forma Ugo constitui sua autoridade etnográfica?

Da mesma forma como Ugo demonstra ser conhecedor dos ciclos da natureza, ele também abre espaço para se colocar como um canal de acesso para o “universo dos indígenas”, sendo ele, naquele contexto – falando para a “civilização” –, uma testemunha, alguém que viveu na pele e viu com os próprios olhos os hábitos e costumes do outro (o *alter*), tomando a si (o *ego*) como referência e modelo, ainda que acreditando-se distanciado do modelo hegemônico.

Em se tratando das questões ecológicas, como forma de evidenciar sua *expertise* durante sua construção identitária em performance, Ugo adota um repertório lexical especializado que o diferencia da figura de um leigo. Ao relatar sua experiência em uma aldeia indígena, a percepção de suas interlocutoras em relação a ele já está influenciada pelo respaldo da identidade que se constrói. Partindo daí, em relação à sua vivência em uma aldeia indígena, despontam narrativas com um número considerável de avaliações em que situações de

choque cultural e subjetividades da cultura do outro soam como máximas incontestáveis. (Isso no que diz respeito às distâncias e possibilidades “escassas” de acesso; ao cacique e ao pajé como figuras de autoridade na tribo e como lidam com essa autoridade; a um suposto olhar avaliativo dos indígenas em relação ao não indígena; ao casamento; ao papel da mulher na tribo; à nudez; a supostas barreiras linguísticas). Assim, ao colocar-se como elo entre culturas e porta-voz de uma aventura exótica, o professor define a cultura da qual faz parte – sua referência – em contraposição à “cultura do outro”, construindo sua autoridade etnográfica diante de sua plateia.

5.2 Sobre aquilo que “está enraizado”

Do Poder do Pequeno – Barbara Venosa

Sob as trocentas camadas do óbvio
 abafadas entre a superfície e o fim-do-mundo
 por dizer, raso e profundo,
 reside coisa minúscula
 a que chamam “Sutil”

Sua aparente matéria inócua
 atravessa, incólume, corpos inertes
 envaidecida da própria singeleza e transparência profícua
 Por fim, irradia no ar, pulverizada em mínimas partículas

Sim, o Sutil, acinte a tanta inteligência humana,
 poeira cósmica sem senso do ridículo
 brinca de cabra-cega,
 desarruma a casa
 desfaz a cama,
 rasga papéis,
 faz da vida uma gincana

Em sua dança trágica de ritmo frenético
 põe-se tonto e trôpego de perder o equilíbrio –
 rodopios e braços abertos, voos livres e pousos incertos

E assim segue, amontoando, acumulando, sedimentando,
 formando um enorme rochedo,
 verdadeiro bando de gerúndios preguiçosos.

É preciso antecipar o potencial do tijolo,
 antever suas edificações trepidantes,
 treinar olhos e sentidos
 para o que será e o que era antes

O Sutil, essa migalha filha-da-mãe
 resíduo da erosão de um cárcere,
 latência de um castelo de falsas certezas,
 travestido de terreno estéril
 esconde sua cara de bomba agá

São inúmeros os imbricamentos possíveis entre o tema norteador de minha dissertação e questões oriundas da linguística aplicada crítica, assim como tudo o que é passível de questionamento, que apresenta relações de poder e assimetrias e que aponta para a necessidade de se lançar entendimento sobre a constituição de relações estruturais, está com ela relacionado

Ao abordar as questões próprias da etnografia na pesquisa, embora sugerindo cautela em relação ao que se entende como “a cultura do outro”, de forma a evitar generalizações, simplismos e estereótipos, Coelho (2016) permite que elementos outrora renegados sejam agora acolhidos e incorporados como dado e material genuíno de pesquisa:

Identidade/subjectividade deixam, assim, de ser intrusos indesejáveis do processo de pesquisa, presenças nocivas a serem convidadas a ser retirar, e passam a integrar o próprio projeto de conhecimento de alteridade, com os espaços passíveis de ocupação pelo etnógrafo e a forma como é tratado pelo grupo sendo entendidos como dados do campo, como maneiras que o grupo tem de dizer quem é por meio da relação que estabelece com o pesquisador. (Coelho, 2016, p.10)

Essa observação encontra ecos de duas ordens neste trabalho: primeiramente, em minhas lentes de pesquisadora com meu “objeto” de pesquisa e uma impossibilidade de deslocamento que contribuem para que se percebam as forças articuladas. Afinal, sou eu mulher, feminista, uma das alunas do curso e participante da interação em questão. Junto com as demais alunas, colaborei performativamente no sentido de manter o professor no centro da interação. Essa lente etnográfica que permite analisar quem sou, onde e como me posiciono e interajo em relação ao que pesquiso contribui para que se perceba onde há pontos borrados em relação a motivações e inquietações de pesquisa e o posicionamento e prática propriamente ditos. Nesse descompasso entre o que se pretende desafiar e as próprias ações, relações estruturais de poder se evidenciam. Por mais que me implique em colocar uma lente de aumento naquilo que parece irrisório ao senso comum, minhas ações em performance juntamente às demais alunas do grupo parecem esboçar o movimento contrário. Em segundo lugar, a questão de

alteridade ganha forma na narrativa do professor, quando reporta a vivência em uma aldeia indígena, momento em que explicita seu entendimento do que vêm a ser o eu e o outro. Nesse momento, coloca-se diante do grupo como o pesquisador, elo entre dois mundos e representante da civilização. Em análise, fica claro que as marcas etnocêntricas em sua fala são as evidências de que o mundo dos brancos é dado como referência de cultura em oposição aquela “outra” cultura.

A percepção do Curso de Marcenaria para Mulheres como uma comunidade de prática como em Holmes & Meyerhoff (1992) permite que se tenham contribuições para a ponte entre linguagem e gênero, permitindo ainda a conexão entre os níveis macro e micro. Através de uma análise etnográfica minuciosa sobre o discurso situado, tornam-se visíveis as interações sociais que viabilizam a negociação de objetivos comuns que lhes é característica. É possível que outras formas de análise não entendessem esse contexto interacional como uma comunidade de prática, conforme posto na apresentação do quadro teórico desta dissertação, por conta do fator tempo e sua subjetividade: quanto tempo é “suficiente” para que se estabeleçam códigos, senso de pertencimento e linguagem comuns? Extrapolando essa questão nada objetiva que só pode ser respondida com uma observação profunda sobre o contexto sob as lentes do/a pesquisador/a, a motivação e o objetivo comum se sobressaem e se somam à postura performativa adotada/partilhada pelo grupo sem que fosse para isso necessário um acordo tácito nesse grupo heterogêneo de mulheres.

Os pontos aqui tocados não se esgotam em si. As interfaces com a LAC e interseccionalidades temáticas estão em toda parte: em textos acadêmicos de perspectiva crítica e em situações cotidianas. Entendo que seja da esfera do linguista aplicado crítico a abertura para captar, reciclar e relacionar epistemes e vida prática – se é que essas podem em algum momento se separar de todo. Um desafio, no entanto, é perceber – e ousar tocar o que parece se escamotear sob o véu da naturalidade, da normalização e da normatividade.

Enquanto nos acostumamos a problematizar (*queerizar*) apenas o que é flagrante, o que é gritante, as sutilezas varridas para debaixo do tapete se amontoam e sem que possamos nos dar conta, sob a égide do tempo e das forças dominantes, se transformam em uma montanha. O sutil, no entanto, a despeito de toda vista grossa e miopia social que possa nos acometer, desfila pelas situações

de interação mais triviais com a naturalidade que lhe é peculiar e sem qualquer embaraço. Parece ínfimo e inocente, mas é nocivo e brilhante como césio. O sutil está nu. É preciso querer ver.

6- Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. *DELTA* 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>>. Último acesso em 13/12/2019.

_____. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**, v. 3, n. 2. 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, 2013.

BIAR, L. Discursive constructions of deviance in the narratives of a prison inmate. In: SILVA, D. (Ed.). **Language and violence**: pragmatic perspectives. Philadelphia: John Benjamins, 2017.

BLOOMAERT, J. **Context is/as critique**. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage, 2005.

BOHN, H. L. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMERON, D. Performing gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity (1997). In: CAMERON, D. (Org.). **On language and sexual politics**. New York: Routledge, 2006.

_____. The gender response gap. In: CALDAS-COUTHART, Carmen Rosa (Org.). **Innovations and challenges**: women, language and sexism. New York: Routledge (no prelo, a ser publicado em julho de 2020).

_____. Non-sexist Language: lost in translation? (1995). In: CAMERON, D. (Org.). **On language and sexual politics**. New York: Routledge, 2006.

COELHO, M. C. (Org.) Apresentação. In: _____. **Estudos sobre interação**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

_____. Sobre tropas e cornetas: apresentação à edição brasileira de *Writing cultures*. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Org.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Eduerj; Papéis Selvagens, 2016.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DE FINA, Anna. **Narratives in Interview**: the case of accounts – For an Interactional approach to narrative genres – Narrative Inquiry, v. 19, n. 2 John Benjamins Publishing Company, 2009

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FISHMAN, P. O trabalho que as mulheres realizam nas interações. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma história. O trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica**: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA* [online]. 2014, vol. 30, n.2, p. 257-288.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 44, 8, p. 714-725, 2001.

GEERTZ, CLIFFORD. **Obras e vida**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GOFFMAN, E. Exclamações reativas. In: COELHO, M. C. (Org.). **Estudos sobre interação**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013 [1981].

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2002 [1981].

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Frame analysis**: an essay on the organization of experience. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

GONZALEZ, L. **Cultura, etnicidade e trabalho**. Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Comunicação. 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pittsburgh, 1979.

GORNICK, V. Introduction. In: GOFFMAN, E. **Gender advertisements**. New York: Harper and Row, 1979.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2013 [2002].

HAN, B. **O que é poder?** Petrópolis: Vozes, 2019.

HELLER, M. **The commodification of language**. Ontario: University of Toronto, 2010.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The community of practice: theories and methodologies in language and gender research. In: **Language and Society**, volume 28, n. 2, p. 173-183, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.C. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

LITOSSELLITI, L.; GILL, R.; FAVARO, L.G. **Postfeminism as a critical tool for gender and language study**. Equinox Online, 2019.

MAHER, T. J. M. **Políticas linguísticas e políticas de identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Campinas: Unicamp, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____(Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____(Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____(Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. de. **Narrativa e identidade**: contribuições da avaliação no processo de reconstrução identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática*, vol. 16, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

MUNDURUKU, D. **O ato indígena de educar(se)**: uma conversa com Daniel Munduruku. São Paulo: 32ª Bienal de São Paulo, 2017.

_____. A existência para além do economicismo destrutivo e desenfreado. Entrevista especial com Daniel Munduruku por Ricardo Machado e Julie Dorrico. **Revista IHU**. São Leopoldo: Unisinos, 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressora. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

SAWIN, P. E. G. Context and the narrative construction of identity. Rethinking models of “women's narrative”. In: BUCHOLTZ, M.; LIANG, A.

C.; SUTTON, L.A. **Reinventing identities: the gendered self in discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2013 [2002].

TANNEN, D. Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

7- ANEXOS

7.1 Anexo 1

Resolução CNS nº 510/2016, sobre o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido¹

Localização: Seção I Da obtenção do Consentimento e do Assentimento

Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

§ 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa.

§ 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento.

¹ Fonte: Plataforma Brasil:
<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/sites/comitedeetica.saomateus.ufes.br/files/field/anelxo/resolucao_510_-_normas_aplicaveis_a_pesquisas_em_ciencias_humanas_e_sociais.pdf>.
Último acesso em 11 de janeiro de 2020.

7.2 Anexo 2



Imagem vinculada ao Curso de Marcenaria para Mulheres²

² Todo esforço foi feito para encontrar os detentores dos direitos autorais incidentes sobre a imagem aqui publicada. Caso o autor do registro a identifique, solicito contato pelo e-mail: <barbaravenosa@gmail.com>.

7.3 Anexo 3

Convenções de transcrição³

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora
hhh	Riso expirado
{ {rindo} texto }	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

³ Modelo adaptado baseado nas propostas jeffersonianas de transcrição.

7.4 Anexo 4

Transcrição “A adesão à permacultura”

1 UGO hoje (.) hoje não, já faz tempo a permacultu:ra (.)
2 é:: quem inventou foi o Bill Morrinson (.) com (.) com
3 com um alu::uno (.) que se chama David Green se não me
4 enga:no↓ (.) são dois paisagistas (.) que que eles
5 fize:ram? (.) eles saíram por aí, (.) que nem o Darwin,
6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas↑ estudando as
7 coisas ancestrais↑, (.) os costumes ancestrais (.) e
8 uma das coisas é (.) o meio ambie::nte↑ (.)
9 alimentaçã:o (.) a bioconstruçã:o (.) várias coisas (.)
10 e aí o que aconte:ce? ele estudo::u (.) uma coisa (.)
11 hoje a gente chega em ca:sa (.) a gente vai
12 comprar um terre:no, (.) a gente já chega e faz o que?
13 já constói, né? só que a gente não sabe de onde é que
14 vem o ve::nto, (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
15 não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis
16 me:ses daí cê fala no::ssa, [o quarto tá muito escuro]
17 muito [que:nte, é
18 LARA [agora eu vou ter que quebrar essa janela e botar
19 UGO o:utra janela lá do outro lado↑ (.) e aí ele fala o que?
20 ele fala que a gente tem que (.) observa:r, (.) a terra
21 que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro
22 estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da
23 onde que
24 NAIR que época
25 UGO quando cho:ve, aonde que a água corre, (.) aí é toda
26 uma organização, que quando você vai construir a sua
27 casa (.) cê vai construir de uma vez só:
28 NAIR uhum
29 UGO não vai ter mais problema [nenhum
30 [o sol nasce no le:ste, se
31 NAIR põe no oe:ste,
32 UGO e aí: os mais anti:gos, (.) pra não esperar um a::no, o
33 que que eles faziam? (.) pegavam o tro:nco da á:rvore,
34 (.) e aí:, o tronco da á:rvore, esse ve:io, (.) ela
35 fica marcada por conta do vento e da á:gua↑
36 LARA ah: a direção?
37 UGO aí a pessoa sa:be,
38 LARA o:lha só↑

39 UGO se (.) o vento vem mais do s- do leste↑, (.) fica mais
40 achatado o veio↓

41 LARA aham

42 e (.) no canto da raiz↑ (.) ele olha pra saber onde
43 tá mais desbasta:do↑ (.) que aí ele sabe da onde que
44 corre a água, (.) não precisa fazer faculdade, não
45 precisa fazer nada

46 NAIR a natureza te informa↑
47 é só chegar e [olhar

48 LARA [é só conhecimento?

49 UGO pô, tem um cami:nho aqui, (.) é o cainho que a água faz
50 (.) só isso hhh

51 NAIR cê não vai construir ali, [né, porra,
52 [mais nada hhh

53 NAIR vai ter uma tromba d'água, pum

54 UGO ah, aqui eu não vou constuir gente, aqui é onde corre a
55 água↑

56 LARA é

57 UGO ah: aqui... (.) tá mais se:co, tá mais florido, então é
58 onde bate:?

59 LARA smais ol

60 UGO sol, leste, oe:ste, todo mundo sa:be↑ e aí tem? (.) são
61 as pe (.) os (.) pequenos pa:ssos, sa:be? observar,
62 primeiro↓

63 NAIR pô, mas aqui na cida:de, eu acho impressionante eu fico
64 assim, horrorizada, eu sou uma pessoa que eu saio eu
65 olho muito o céu, as pessoas não olham o céu? (.) cê
66 não compre- a gente tem um cé:u↑ (.), né? quando você
67 muda, da da estação (.) saindo do verão↑, é que você
68 come:ça: a entrar no outono, inverno, as estrelas
69 mudam, é outro céu, [impressionante↑

70 UGO [as flo:res, (.) tudo [a folha
71 começa a cai::r

72 NAIR [cê vê as
73 constelações, mu:dam, (.) as pessos não olham o céu
74 por exemplo o (.) céu agora de, sete:mbro↑ (.) vai ser
75 completamente diferente do céu, de jane:iro↑

76 UGO e a gente sai na ru:a, [alguém pergu:nta (.)

77 LARA [(xxx telefo::ne aqui)

78 UGO ah::, (.) já entrou a primave:ra? (.) daí precisa ter
79 um celula:r, entrar no google pra ver se já entrou na

80 primave:ra↑ (.) é só você olha:r, pô, a folha tá
81 cai:ndo↑ começando a dar flo:r, (.) pronto, é
82 primave:ra, é um fato↑
83 NAIR só sei que os morceguinho tão chegando lá perto de casa
84 na::
85 UGO *hhhhh*
86 NAIR amendoe:ira,
87 mas i:sso:: (.)
88 cigarra
89 (xxxx)
90 cigarra cantando
91 isso é uma coisa difícil de acontece::r
92 morcego↑ (.) razante assim, ó

7.5 Anexo 5

Transcrição “A saga na aldeia indígena”

1 BARBARA pronto (.) pronto
 2 UGO é, na Rio Mais Vinte foi aonde, (.) a gente conheceu
 3 o nepalês,
 4 ANA Rio Mais [Vinte,
 5 UGO [que foi o fundador, da Comunidade Ecológica,
 6 um nepalês, (.) e aí:, nesse mesmo encontro
 7 a gente conheceu o Manu (.) que é o cacique dessa
 8 aldeia, (.) e aí↑ ele viu o projeto da Comunidade Ecológica
 9 junto comigo, (.) se passou cinco ↑anos, (.) até que
 10 chegou um dia, (.) que ia ter: um congresso indígena,
 11 (.) que se chama Copa na Floresta, (.) que ia ser um
 12 congresso que ia acontecer, junto com a Copa do
 13 Mundo, onde que ia receber, desde presidentes
 14 prefeitos a- de tudo (1.8) e aí:, ele convidou a
 15 gente pra construir três casas na árvore, (1,8) uma
 16 ia ser: uma casa só para os ancião, (.) onde ia ficar
 17 os mais velhos para entrar no congue- congresso
 18 decidir as coisas mais, (.)
 19 LARA huhum,
 20 UGO profundas, (1.8) aí foi isso, (.) hh
 21 MARIA ah, legal?
 22 DULCE aí cês foram, (.) [pra lá xxxx
 23 UGO [é, mas aí::,
 24 LARA mas foi onde, a Copa na Floresta?
 25 UGO foi: no Acre,
 26 NAIR aí cê ficou um ano lá:,
 27 BARBARA construindo
 28 NAIR construindo↑
 29 UGO eu fiquei um ano porque eu quis ficar mais, (.)
 30 eu fiquei seis meses até construir tudo,
 31 NAIR =e essa aceitação de você na aldeia? teve que pedi:::
 32 foi tranqui:::lo ou teve que[xxxxxxx
 33 UGO [eles já conheciam a
 34 gente, o projeto,
 35 NAIR hum?
 36 UGO e aí foi mais tranquilo, (.) só que quando a gente
 37 chego: na alde:::ia, (.) por exemplo tinha uma

38 cria:nça que nunca viu uma pessoa diferente, (1.8)
39 então as crianças quando me viam elas chora:vam,
40 NAIR =é mesmo?
41 UGO achavam que eu era um monstro
42 hhhh
43 UGO é, por causa do cabe::lo, barba,
44 DULCE =é:::
45 UGO que tem vários †contos assim‡ (1.8) e aí demorou quase
46 dois me:ses pras crianças começar a falar [comigo
48 DULCE [se
49 apresentarem
50 UGO parar de chora::,
51 xxxxx
52 NAIR que do:ido
53 UGO porque os caras nunca viam ninguém na vi::da cara‡
54 (1.8) e aí via mulhe::r, (.) sa:be era† (.) ((bip
55 de celular)) ao mesmo tempo que é uma vivência pra
56 gente é pra eles também‡(.)é muito difícil,(.)
57 só que é isso, eu não moraria nunca numa aldeia
58 indígena (.)
59 hhhh
60 BARBARA {{rindo}mas morou}}, hhhhh
61 LARA mas morou,
62 hhhhhh
63 NAIR mas morou um ano hhhhh
64 UGO é, eu quis ficar porque eu tinha intere::sse né?
65 de aprende::, as madeiras, construir com e::les,
66 DULCE =por que não moraria nunca numa aldeia indígena?
67 UGO a:h, porque tem várias questões, eu não podia lavar
68 minha roupa,
69 xxxxx
70 xxxxx
71 UGO porque é uma ofensa‡(.) só mulher que pode lava::,
72 NAIR e você ainda não tinha mulher né, você não xxxxxxxx
73 UGO =aí ti:po a mulher do outro que podia lavar pra mim,
74 aí o índio fica:va meio b,
75 LARA [bola:do,
76 UGO [bra:vo, (1.8) aí o pajé queria
77 que eu casasse com a filha dele [que tinha
78 [hhhhhh
79 UGO onze anos de idade

80 LEDA =hh †ge:nte (.) onze anos de idade↓
81 ANA =ca:::raca
82 BARBARA =no:::ssa
83 UGO aí tipo tem umas coisas assim† que são tradições
84 de:les mas,
85 NAIR aí você:::, hhh
86 UGO não eu fiquei lá na [minha, (1.8) aí depois eu fui
87 [xxxxx
88 UGO conhecer outras, (1.8) aldeias também,
89 BARBARA e aí são novos †códigos né?
90 UGO já é outra língua, [já é outros có:digos,
91 MARIA [não, cada aldeia é um país
92 diferente
93 LARA é (1.8) é uma nação [assim,
94 UGO [cada etni:a (.) é diferente da
95 mesma etnia, (.) po::r, lá são (.) é dividido em três
96 aldeias, (1.8) o que acontece nessa alde::ia, não é
97 {(o que acontece)} na outra que fica a cinco minutos
98 só↓
99 BARBARA =cê ficou nessas três? cê passou por essas,
100 xxx
101 UGO porque é a mesma:, a mesma etnia a mesma aldeia,
102 xxxx
103 BARBARA qual é o nome da aldeia?
104 UGO é Kutanawa
105 BARBARA ah tá
106 NAIR no::ssa, quer dizer que tem essa diferença assim tão
107 grande mesmo no,
108 UGO tem várias coisas, (1.8) e é o que o pajé fa:la gente↓
109 LARA =é lei
110 LEDA e aí [pra,
111 ANA [se o pajé,
112 BARBARA [é um pajé† pras três?
113 xxxxxxx
114 UGO é:: (1.8) lá:: só é um pajé,
115 xxxx
116 UGO se o pajé falar assim vai lá:::(.) pega xis coisa.
117 NAIR (1.8) é a lei maior?
118 UGO não tem como cê falar a::i a minha mãe não sei quê†
119 agora não dá? não tem disso (.) é agora
120 xxxx

121 NAIR não é nem o cacique, é o pajé,
 122 UGO o cacique então nem se fala, (.) e foi muito difícil
 123 eu fiquei quinze dias viajando de barco pra chegar
 124 lá (.) e aí quando eu cheguei tinha dois que conhecia
 125 a ge:nte, e os outros, na hora de cumprimentar [é
 126 assim ó,
 127 LARA [super
 128 desconfiado,
 129 UGO cê não vê um sorri:so é um olho muito profu:ndo assim
 130 sabe,
 131 NAIR pra ficar te vasculhando
 132 xxxxx
 133 UGO demorou muito demorou assim uns cinco me:ses pra mim
 134 começa::
 135 NAIR a interagir com eles
 135 UGO a me envolve: dar risa:da, (.) e aí tem um monte de
 137 medicina né aiwa:sca, [xxx
 138 LARA [mas tem, mas tem muito
 139 falante de português lá?
 140 UGO nessa aldeia sim
 141 LARA =sim?
 142 xxx
 144 UGO mas teve uma que eu [fui,
 145 LARA [mas é mais os homens, né, ou as
 146 mulheres também?
 147 UGO todos, todos,
 148 LARA também?
 149 UGO todos, mas teve uma aldeia que eu fui:: que era todo
 150 mundo pela::do, (.) quase ninguém falava português:s,
 151 (.) foi, esse daí eu fiquei mais assustado ainda, (1.8)
 153 xxxxx
 154 UGO bom, vamo lá?

7.6 Anexo 6

Transcrição “Reconstruindo a experiência – naturalização e invisibilidade do protagonismo masculino”

- 1 BARBARA você autoriza essa gravação?↑
- 2 LARA sim (1.8) meu nome é clari::sse? sou jornali::sta?
- 3 BARBARA (.)nem precisava, mas...
- 4 LARA tá:
- 5 BARBARA se você, quisé::↑r (.) mas assim, não, seu nome vai
- 6 ser oculto na, na [dissertação
- 7 LARA [não, não, tudo be:m (.) só pra
- 8 autorização fazer algum [sentido,
- 9 BARBARA [tá↓ é:, entã:o, eu queria
- 10 saber, assim, o que que você lembra mais ou menos do
- 11 cu:urso, se você teve uma impressão gera:l ou alguma:
- 12 coisa te chamou atençã:o? (.) entre as relaçõ:es,
- 13 assim↓
- 14 LARA (1.8) é:: enfim↑ eu: primeiro me me impressionei pela::
- 15 demanda por esse curso, assim, (.) por existirem tantas
- 16 mulhe:res querendo fazer curso de marcenari:a↑ (.) a
- 17 ponto de existirem cursos para mulheres, né? e as
- 18 mulheres (.) se senti:rem, (.) é:: sentirem necessidade
- 19 de ser um espa:ço↑ (.) só de mulheres, né? não era,
- 20 enfim, uma aula mista, (.) e::: (.) e aí a surpresa
- 21 do curso ser dado por um ho::mem↑, (.) muito simpá:tico
- 22 super bom professo:r, e tal,
- 23 BARBARA essa surpresa, você acha que,que foi uma impressão sua,
- 24 minha, ou: foi unânime embora não tenha sio debatida?
- 25 LARA então,eu acho que é (.) tão naturalizado que: mulheres
- 26 não são ainda, digamos, (.) profissionais ou
- 27 proficientes em (.) marcenaria ao po::nto de dar um
- 28 cu:urso↑ que eu acho que as pessoas, eu mesma no começo
- 29 eu acho que eu ne:m, pus em questão cara:mba↑ mas
- 30 é um homem então eu não vo:u (.) acho que, era meio
- 31 i:sso assim, quase um (.) quase u:::m privilégio, assim
- 32 cara:mba, que legal então ele quer dar aula pra gente,
- 33 {vamos faze:r}, é:, depois é que isso fica uma coisa:
- 34 (.) que, que começa enfim, foram dois dias de curso
- 35 também, não era, não era um curso lo:ngo, mas ao lo:ngo
- 36 do cu:urso, assi:m, é: a mane:ira de:(.) as conve:rsas,

36 das mulhe:res, os, ele se bom também por ser professo:r
 37 então sempre querendo (.) cortar alguns assu:ntos, eu
 38 sentia isso, [também,
 39 BARBARA [°é verda:de°
 40 LARA é↑ não era uma coisa [grosseira, pelo contrário, mas
 41 assi:m,
 42 BARBARA [não, eu le:mbro, si:m, era com
 43 tato, [mas,
 44 LARA [eu acho que as mulheres também tem uma
 45 necessidade de fala:r e tal que talvez (.) né?
 46 precisasse ali por ser um curso também cu:rto, de
 47 mais objetivida:de pra [ele conseguir dar os módulos lá
 48 que ele queri:a
 49 BARBARA [uhum,
 50 LARA e a gente fazer o, o exercício que era o ba::nco, hhh
 51 (.) etcetera, e tinha um tempo meio, né? meio rígido,
 52 ma::s (.) é curio:so assim eu não sei se: realmente,
 53 se justifica que um curso para mulheres, ainda seja
 54 dado por homens? não é uma, né, marcenaria deve existir
 55 mulhe:res, capazes de dar um curso, né? eu acho que
 56 faltou essa, (.) não sei exatamente se faltou essa:
 57 esse olha:r ou se: não existi:am disponí:veis eu não,
 58 não sei avaliar, tem que pesquisar, não sei se você
 59 fez essa: (.)
 60 BARBARA ainda não
 61 LARA essa pesquisa↓ (.) se existem né? essas mulheres
 62 professoras de marcenaria devem existi:r né?
 63 BARBARA {eu acredito que si:m↑}
 64 LARA é, é (.) mas eu enfim, (.) é mais ou menos isso
 65 que ficou, é, é::, (.) eu não lembro mu::ito das
 66 relações entre nós alu:nas, (.) nada muito que tenha
 67 chamado a atenção quer dizer eu acho que tinham vários,
 68 ní::veis ali de conhecimento, [né?
 69 BARBARA [uhu:m
 70 [tinha gente ali que já
 71 praticava basta:ante em ca:asa, (.) tinha iniciantes
 72 totais tipo eu, tipo você, tipo outras pessoas que
 73 nunca tinham, é, (.) pegado nas má::quinas e ta:l,
 (.),é::: (.) mas não se::i não lembro de nada muito:
 74 BARBARA a gente não recebeu as, as apostilas {até hoje},acabei
 75 de lembrar

76 LARA é mesmo? nem lembrava
77 BARBARA você recebeu alguma coisa?
78 LARA não sei, eles mandaram uns materiais lá po:r, zap que
79 eu também não, (.) baixei e não [abri::
80 BARBARA [entendi
81 LARA que mais?
82 BARBARA tá, é:: (.) eu vou então colocar pra gente ouvir um
83 trequinho da, da gravação, daquele dia que eu:, que eu
84 gravei (.) a aula, e aí depois eu queria que você me
85 (.) dissesse quais foram suas impressões, [tá bom?
86 LARA [mas -(.) é:
87 deixa eu só acrescentar que eu achei muito legal assim
88 é:: o clima da aula, sabe? (.) apesar [dessa questão
89 BARBARA [aham
90 LARA [do estranhamento
91 de [ser um professo::r
92 BARBARA [sim
93 LARA [eu acho que ele conseguiu deixar todo mundo supe::r
94 (.) enfim, à [vonta::de,
95 BARBARA [si::m, sim
96 LARA [sabe? sem nenhum tipo de::(.)
97 as pessoas vibra:vam, né? a gente vibra:va [quando:
98 BARBARA [não,a gente
99 ficou super feliz [quando
100 LARA [quando conseguia [fazer as co::isas
101 BARBARA [concretizar, né?
102 LARA exatamente, assim isso foi uma coisa que não (.) não
103 foi um [atrato
104 BARBARA [nã:o↑
105 LARA foi só uma reflexão, né? não foi uma coisa que
106 dura:nte um atri:to você pensa o que que essa ca:ra tá
107 fazendo aqui -não (.) é só: (.) realmente (.)
108 pensa:ndo até a postero:ri assi:m (.) uma, uma:, uma
109 coisa estranha, mas eu acho que a:: aula foi supe::r
110 (.) bom, bom, bom clima, assim, (.)
111 BARBARA concordo (.) e qualquer estranhamento é uma coisa muito
112 mais estrutural, né? (.) assim, não é: [um:,
113 LARA [é::↑
114 BARBARA assim, um:, uma coisa de embate explícito e dire:to,
115 LARA não exatamente, não exatamente e é tã::o naturaliza:da
116 essa coisa estrutural mesmo, né? (.) que veio até

117 depois entendeu? não foi uma coisa que tipo::, (.)
118 ao saber ue era um ho:me:m,(.) sabe↓ até porque
119 tinha aquela menina que trabalhava com [ele, que
120 trabalhava lá também
121 BARBARA sei, lembro
122 LARA uma que ganhou o ba:nco até
123 BARBARA aham↑
124 então assim, enfim, talvez desse uma certa (.)
125 ameniza::da e tal, eu acho que ele era bem discreto
126 na::: (.) presença dele, assim dava às vezes uma
127 chamada chamada pra::
128 BARBARA uhum?
129 LARA essa coisa do te::mpo, (.) mas vamo lá eu tô curiosa
130 pra ouvir
131 BARBARA tá bom, vamo lá↑

7.7 Anexo 7

Transcrição “Comparando expectativas”

- 1 LARA ah entã:o é:, num, (.)
- 2 BARBARA é, uma prime:ira vez que cê [o:uve, né?
- 3 LARA [não, acho, acho::: natural
- 4 assim, na verdade assim é estranho cê pensar que o
- 5 cara meio que se põe em cena, né? contando a vida, (.)
- 6 dele
- 7 BARBARA uhum
- 8 mas que a gente pergunto::u também, né? (.) é: como
- 9 que ele tinha aprendi:do a faze::r as casas, quer
- 10 dizer, o projeto que se chama Comunidade Ecológica, né?
- 11 BARBARA uhum
- 12 e ele conta a história, enfim é: (.) é uma coisa (h) um
- 13 po:uco::, é, bem informal, né? não sei, não me desperta
- 14 nenhum tipo de:: estranhamento não essa história, não
- 15 se:i↑ (.) por que, você: (.) acho:u?
- 16 BARBARA eu não quero te influenciar [hahahah
- 17 LARA [não↑ mas eu, realmente
- 18 assim, (.) não me::
- 19 BARBARA ah, são sutilezas assim::, (.) [em relação a
- 20 LARA [eu acho que ele é uma
- 21 pessoa muito simples, [né, o Ugo
- 22 BARBARA [é um pessoa muito [simples, é
- 23 [então ele é
- 24 LARA muito espontã::neo↑
- 25 BARBARA é
- 26 LARA na maneira de contar a história dele e de conta:r (.)
- 27 a interação de:le com as alde:: - com os (.) os po:vos
- 28 lá, indígenas e tal↑
- 29 BARBARA mas, como você acha? você acha que ele percebe, (.) é::
- 30 como que eu posso dizer, as outras etnias em relação:
- 31 vamos dizer, à civilização:: (.) sei lá↓ os índios↑ e
- 32 [nó:s, assim, como você acha
- 33 LARA [eu acho que ele percebe (.) né? A fala d:ele deno:ta:
- 34 o, o (.) o: (.) eurocentrismo que no caso dele enfim,
- 35 já: [é um mix, né?
- 36 BARBARA [uhum
- 37 LARA mas, essa coisa ocidentalizada (.) né? mesmo que ele

38 seja [um cara::?

39 BARBARA [ele é desconstruidão, mas ainda assim, né

40 LARA não, ele é desconstruidão mas não

41 BARBARA mas [não, é

42 LARA [e ele mesmo:, é um cara,

43 né sei lá, mestiço, sei lá de origem, acho que é de

44 São Pa:ulo, né? (.)acho que [sim

45 BARBARA [é::: engraçado que ele

46 tem um sotaque paulista mas ele se diz baia:no?

47 LARA ahh baia:no, né? não lembrava de ele (.) de onde ele é,

48 (.) é porque ele morou muito tempo em São Pa::ulo, né?

49 (.) e::: (.) ou mora ainda, não se:i (.) não e tota::l

50 mas a fala de:le é tota:l (.) ah, não moraria lá

51 nu::nca não sei quê nanana mas tipo assim, é:: (.) eles

52 também não morariam aqui nu::unca, são são são mundos

53 difere::ntes e (.)

54 BARBARA mas

55 LARA é norma::l, assim?

56 BARBARA é, mas cê percebe que:: (.) assim

57 LARA relata um estranhame:nto, mas eu não ve:jo, eu não não

58 escuto nenhu::m,

59 BARBARA mesmo:: (.) por exemplo, [ele dize::r

60 LARA [não escuto nenhuma

61 superioridade, [entende:u?

62 BARBARA [é::: (.) nunca viram uma pessoa na vida

63 LARA (.) ele fala peesso::a? (.)

64 BARBARA eu não acho que ele [faz (.) é

65 LARA [ah, eu não,

66 BARBARA [consciente

67 LARA [não reparei

68 BARBARA mas ele fa::z?

69 LARA ele fala peessoa, né?

70 BARBARA nunca viram uma pessoa na vida↑

71 LARA (.) ah não, não reparei que ele fala isso, é, mas é

72 i::sso, exatamente, não é consciente, é a maneira de

73 falar que (.) carrega toda::: a:::, né? todo:: toda

74 uma história de dominação que nós somos pessoas, eles

75 são índios (.) né? (.) é: (.) é exatamente isso↑ (.)

76 eles não são gente, né? é: (.) a visão desse:,

77 BARBARA e olha, que assim, é um [cara que se dispõ:e a morar no

78 mato

79 LARA [e se você perguntar (.) não: o
80 não, se você perguntar pra ele ele não a:cha i:sso,
81 [é uma maneira de falar
82 BARBARA [não, ele não a::cha, mas tá enraizado, né?
83 LARA que entrega, exatame:ente
84 BARBARA é
85 LARA [em todos nós tá, tá enraizado
86 BARBARA [ele tava prestes a voltar a morar no mato, cê lembra?
87 no dia seguinte:: ele:
88 LARA ele tava indo pra Alto Paraíso, né?
89 BARBARA é (.) então é, é engraçado, [né? (xxx)
90 LARA [não, mas aí é um mato já
91 be::m até meio hipster, então, já é uma outra...
92 BARBARA é, é, {hipster} hhhh
93 LARA é total, Alto Paraíso é total, é cheio de paulista:
94 hippie que vai pra lá, (.) é, deve ser maneiro, nunca
95 fui (.) ma::s (.) é, eu acho que é i::sso, cara, nós
96 temos o::, né? o raci:smo, o machi:smo, tudo isso
97 introjeta:do como se- e naturaliza:do, né? como se
98 fosse, (.) é assim e ponto, tipo ontem a mulher foi
99 espancada quase até a morte e os comentários são que
100 ela deu mo:le? cê viu isso?
101 BARBARA eu coloquei lá no grupo
102 LARA ela (.) cê cê: compartilhou? (.) entendeu, ela deu
103 mo:le de chamar o ca- quer dize:r, tipo assi:m,
104 cara:lho, qual o limi- não tem limite, né, pra (.)
105 culpabilizar a vítima, né? hhh a pessoa quase morre,
106 e o::ntem, pra, meio curio:so, né? cê viu? pra: quase
107 (.) opor a esse [discurso
108 BARBARA [a mulher que foi morta depois de
109 quarenta anos de casamento, né?
110 LARA por um ma-por um cara de quem ela se separou em
111 dezembro e ele não aceitava foi lá e matou ela
112 BARBARA provavelmente vão achar uma [justificativa
113 LARA [tipo:, (.) vão acha:r,
114 exatamente (.) sempre tem (.) sempre tem alguém pra,
115 pra ter coragem de dizer o indizível, né? i-isso é o
116 momento que a gente vive, assim (.) é muito
117 estarrecedor
118 exatamente (.) tipo o cara, que foi estrangulado