

ALEXANDRE DO NASCIMENTO ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES NA FALA-EM-
INTERAÇÃO EM CENÁRIOS ESCOLARES**

PORTO ALEGRE

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

**A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM
CENÁRIOS ESCOLARES**

ALEXANDRE DO NASCIMENTO ALMEIDA

ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, Ph.D.

Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, dezembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

*Se você procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.*

Carlos Drummond de Andrade

Gostaria de agradecer às pessoas e às instituições que tornaram possível a concretização deste trabalho. O meu mais sincero obrigado a todos que deram suporte durante a concepção, a elaboração e a finalização desta tese:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade de ter desenvolvido esta pesquisa;

Ao professor Pedro M. Garcez, por ter orientado este trabalho com seriedade, paciência, exigência e apoio sempre que se fez necessário;

Aos professores Luciene J. Simões (UFRGS), Margarete Schlatter (UFRGS) e Pedro M. Garcez (UFRGS), pela qualidade das aulas e das discussões ao longo desta caminhada, o que muito contribuiu para minha formação acadêmica e profissional;

Aos professores Ana Cristina Ostermann (UNISINOS), Fernando Seffner (UFRGS), Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ) e Margarete Schlatter (UFRGS), pela valiosa interlocução durante o exame desta tese;

Aos colegas do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), pelos vários momentos de estudo e de debate;

A toda a comunidade da escola que abriu, mais uma vez, suas portas para a pesquisa, sempre em busca da concretização de uma educação pública de qualidade;

A Melissa S. Fortes, por ter chamado minha atenção para o “ajuste ao interlocutor”;

A Luciana E. da Conceição, grande companheira durante a realização desta pesquisa;

A Paloma da S. Melo, pelo apoio durante a geração de dados;

A Letícia L. Loder e Andréia Kanitz, pela contribuição na revisão das transcrições;

Aos novos colegas e amigos da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), pela compreensão e pelo apoio durante a redação final desta tese;

Aos amigos e profissionais que me ajudaram a encontrar o equilíbrio e a melhorar minha qualidade de vida, por meio da leitura, do vôlei, da corrida, das atividades físicas e das confraternizações;

A Joel e Luka, pelo companheirismo e pelo apoio nos momentos de maior dificuldade: vocês moram em meu coração.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como as identidades sociais de gênero são construídas na fala-em-interação institucional em sala de aula. Os dados foram gerados com cinco turmas de ensino fundamental em uma escola pública municipal de Porto Alegre, mediante procedimentos como a observação participante e o registro em áudio e vídeo de fala-em-interação social em cenários e eventos escolares diversos. As notas de campo foram transformadas em diários de pesquisa, enquanto os excertos de interação foram transcritos após sua segmentação. Conceitos derivados da Análise da Conversa Etnometodológica foram utilizados como referência teórico-metodológica a fim de discutir os métodos empregados pelos participantes na construção de identidades masculinas. Os resultados da pesquisa mostram como os participantes orientam-se uns aos outros através do ajuste ao interlocutor, demonstrando seu conhecimento de senso comum ao projetar uma identidade social específica por meio da indicação de gênero. Percebeu-se que, quando essa orientação não contraria aquilo que é esperado pela exibição de “um mundo em comum”, gênero tem uso periférico e não se torna relevante seqüencialmente para os participantes no decorrer da interação. Em outros contextos, contudo, quando algumas atividades, ações ou atitudes são associadas a categorias generificadas específicas e contrariam aquilo que é esperado de tais categorias, os participantes engajam-se num trabalho colaborativo a fim de restabelecer uma ordem de gênero. Nessa ordem de gênero local, há a ratificação da heterossexualidade como uma característica desejável das identidades masculinas hegemônicas, bem como a conseqüente rejeição daquilo que é considerado diferente dessa normatividade. A heteronormatividade, portanto, é um produto das relações sociais situadas dos participantes, construída no uso da linguagem, realizada local e rotineiramente num trabalho colaborativo de descrição e categorização identitária. O estudo da construção de masculinidades na escola

contribui para a compreensão das práticas pelas quais o gênero pode ser visto mas não destacado ou tornar-se relevante na seqüência da interação. A construção de identidades sociais de gênero é, portanto, entendida através da análise do trabalho de descrição ou de categorização mobilizado pelos participantes de um encontro social.

Palavras-chave: *fala-em-interação institucional, identidade, gênero, masculinidades, categorização, cenário escolar.*

ABSTRACT

This research investigates how social identities of gender are built in institutional talk-in-interaction in the classroom. The data were generated with five groups of elementary and junior high education in a public school in Porto Alegre, through procedures such as participant observation and audiovisual recording of social talk-in-interaction in several school settings and events. Fieldnotes were transformed in research diaries, and interaction excerpts were transcribed after segmentation. Concepts derived from Conversation Analysis were used as theoretical and methodological reference in order to discuss the methods implemented by participants in the construction of masculine identities. Research results show how participants orient to each other through recipient design, displaying their commonsense knowledge when projecting a particular social identity through gender indexation. It was noted that, when this orientation does not contradict what is expected from the exhibition of a “world in common”, gender has a peripheral use and does not become sequentially relevant for participants during interaction. In other contexts, however, when some activities, actions or attitudes are associated to particular gendered categories and contradict what is expected from such categories, participants engage in a collaborative work in order to reestablish a gender order. In this local gender order, there is the ratification of heterosexuality as a desirable characteristic of hegemonic masculine identities, as well as the consequent denial of what is considered different from this normativity. Therefore, heteronormativity is a product of participants’ social relations, built through language use, locally and ordinarily accomplished in a collaborative work of identity description and categorization. The study of the construction of masculinities within schools contributes to the understanding of the practices through which gender may be either seen but unnoticed or become relevant in the sequence of the interaction. The construction of social identities of

gender is, therefore, understood through the analysis of the work of description and categorization implemented by the participants of a social encounter.

Keywords: *institutional talk-in-interaction, identity, gender, masculinities, categorization, school setting.*

O garoto sentiu que faltava alguma coisa naquele homem, que concluiu ser Masataka em pessoa. É verdade que o homem tinha dignidade e majestade condizentes com um daimyo importante, mas sua aparência era um tanto suave demais. Faltava-lhe o porte glorioso que se espera do chefe de um clã militar e comandante supremo de vinte mil homens. O garoto tinha imaginado um general com as mesmas características que vira em seu pai, Terukuni, senhor de Musashi, e em Ikkansai do monte Ojika, um corpo forjado em aço e um rosto destemido ardendo de desejo de conquistas. Aquela figura delicada podia ser muito facilmente dominada — não seria nenhum desafio —, pensou o garoto, um tanto decepcionado.

A vida secreta do senhor de Musashi, Junichiro Tanizaki

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO AQUI E DO AGORA ..	1
1 LINGUAGEM, GÊNERO E MASCULINIDADES: UM OLHAR INICIAL	7
1.1 O conceito de gênero: da teoria do déficit à compreensão da diversidade	8
1.1 Estudos de gênero: afastamentos e aproximações	13
1.2 Repensando o conceito de masculinidades	20
2 O TRABALHO DE SER COMUM: DESCORTINANDO O UNIVERSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	27
2.1 Fala-em-interação	28
2.2 Identidades sociais de gênero na fala-em-interação	34
2.3 Análise de pertencimento a grupos sociais	47
2.4 O universo metodológico da pesquisa	62
3 “AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO”: (RE)FAZENDO TRADIÇÃO, CONSTRUINDO GÊNERO	75
3.1 O estabelecimento da organização dicotômica	86
3.2 O trabalho de gênero a partir da dicotomia “lado de cá” / “lado de lá”	91
3.3 O questionamento da tradição	106
3.4 A vigilância dos procedimentos legitimados	108
3.5 A exclusão baseada na cor da pele	110
4 SOBRE FÃS, JOGADORES E OUTRAS CATEGORIZAÇÕES:	

CONSTRUINDO GÊNERO NA FALA-EM-INTERAÇÃO	122
4.1 A rejeição à categorização generificada	133
4.2 A inadequação da categorização	139
4.3 O gerenciamento de disputas verbais motivadas pela categorização generificada ...	144
4.4 A orientação a questões de sexualidade	152
4.5 A associação de uma categoria identitária a uma postura inadequada	157
5 A ORIENTAÇÃO A ÍNDICES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: POR QUE AQUI E AGORA?	162
5.1 A incorporação da mídia na fala-em-interação institucional	170
5.2 A solicitação de uso de item de pertencimento a grupos sociais	173
5.3 O processo conjunto de atribuição de sexo a um fantoche	178
5.4 A caracterização generificada dos fantoches	185
5.5 O estabelecimento de relações entre o fantoche e o seu criador	189
5.6 A relevância da masculinidade de um participante	191
6 “É O MEU NAMORADO OU É O TEU NAMORADO?”: DESAFIANDO A PRESSUPOSIÇÃO HETERONORMATIVA	196
6.1 A associação generificada entre personagem e participante	202
6.2 O questionamento da visão heteronormativa de mundo	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS: GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256
ANEXOS	270

Anexo 1: Convenções de transcrição	271
Anexo 2: Transcrições dos excertos	272
Anexo 3: Termos de consentimento	287
Anexo 4: O N° 1	289
Anexo 5: Textos originais das citações em língua estrangeira	290

INTRODUÇÃO:

EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO AQUI E DO AGORA

Corria o ano de 2002 quando tive contato com o livro *Identities fragmentadas*, de Moita Lopes, recém-publicado na época. Chamou-me a atenção a possibilidade de estudarmos os processos pelos quais as pessoas constroem múltiplas identidades de gênero na sala de aula, a partir de ocorrências de uso da linguagem. Nesse período, cursava uma disciplina de Pesquisa Qualitativa, como parte do cumprimento dos créditos obrigatórios para o Mestrado. As discussões sobre os referenciais teóricos e metodológicos apontavam, para mim, a importância do estabelecimento de uma posição ontológica, isto é, da construção de um trabalho inserido numa certa visão do mundo social (Mason, 1996), o que tem implicações tanto teóricas como metodológicas. Ainda nessa época, ocorreu minha aproximação com o grupo de pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia, através de encontros mensais para a discussão de trabalhos referenciais e de dados de fala-em-interação. Ao tomar conhecimento dos conceitos básicos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica, pude perceber que *uso da linguagem* torna-se um conceito amplo, com diversas possibilidades de análise de sua relação com a construção de identidades sociais.

O primeiro desafio, portanto, estava posto: como articular uma pesquisa qualitativa sobre identidades de gênero a partir da visão que os próprios participantes têm do que está acontecendo aqui e agora, no momento-a-momento da interação? Percebia, ainda que de modo incipiente, o afastamento dessa visão ontológica da análise conduzida em Moita Lopes (2002). Pesava para mim, além disso, o fato de que meu projeto inicial objetivava investigar as implicações de um ensino de língua inglesa comprometido com a construção de uma escola pública cidadã, o que era discutido na época na rede municipal de ensino de Porto

Alegre. A vontade, entretanto, de mudar os rumos de meu projeto inicial de Mestrado foi maior e, através de uma negociação para a mudança e execução desse projeto em apenas um ano, pude deparar-me com um universo até então desconhecido.

A questão da orientação dos participantes para índices de identidade de gênero tornou-se o ponto principal de minha dissertação, que tratou de analisar como os interagentes orientam-se seqüencialmente para questões de gênero, sem que seja preciso que o pesquisador ou, no caso, o professor provoque tal orientação por meio de recursos como discussões orientadas de textos ou imagens. A contribuição desse trabalho, concluído em 2004, foi oferecer uma visão sobre as práticas cotidianas de se fazer gênero na escola, muitas vezes tidas como óbvias e, não raramente, não estranhadas pelas pessoas. Em Almeida (2004), a discussão, portanto, centrou-se na construção de identidades masculinas a partir de ocorrências naturais de orientações para índices de gênero.

Ao tentar estabelecer um diálogo com os estudos de identidades de gênero conduzidos, de forma profícua, por Moita Lopes e outros pesquisadores no país, um problema delineava-se para mim: como justificar a indicição de gênero feita por alguns participantes que não se tornava relevante na seqüência da interação? Recordo-me do questionamento, durante a apresentação da dissertação, sobre o uso do termo *relevante para os participantes*. O excerto em questão apresentava uma interação em que Ivo, corrigindo problemas de porcentagem, associava à categoria identitária *pai* a atividade de prover o aumento numa quantia recebida. Essa associação de atividade a um item de pertencimento a um grupo social, todavia, era periférica na interação, isto é, os participantes se orientavam para outras questões e, portanto, *fazer gênero* não era o trabalho relevante *seqüencialmente* para os interagentes.

Algo, contudo, retornava constantemente toda vez que esse excerto era discutido em eventos ou revisto por mim: como explicar que a categoria *pai* não acontece num vácuo social, sem buscar explicações psicológicas ou de ordem macrosocial para tal generificação

do mundo? Como manter um compromisso etnometodológico na análise do que os participantes entendem e demonstram, uns para os outros, ser relevante? Se tudo o que importa é a visão que as pessoas têm do evento em andamento, seria necessário buscar, nos próprios textos da área, uma explicação para a construção de um turno de fala informado por essa orientação.

Orientação, portanto, era o conceito a ser revisto. Até então, orientação, para mim, implicava uma análise seqüencial da interação e qualquer interesse sobre questões de identidade deveria ser investigado numa análise turno a turno. A partir daí, minha revisão dos textos seminais da Análise da Conversa Etnometodológica era o caminho a ser trilhado, em busca da concretização de uma pesquisa concebida com o compromisso de investigar a natureza êmica do trabalho de gênero. A delimitação do tema para o projeto desta tese, na busca por essa visão êmica, incluiu três perguntas básicas:

Como os participantes se orientam para questões de gênero e sexualidade na interação?

Que visões naturalizadas de identidades de gênero e sexualidade são tornadas explícitas pelos participantes?

Que identidades masculinas hegemônicas e marginalizadas são construídas na comunidade escolar?

Cada pergunta traz em si alguns desdobramentos. Na primeira, é importante atentar para os recursos de indicição de gênero mobilizados pelos participantes e para o modo como tais índices de gênero infiltram-se ou não na fala (Hopper & LeBaron, 1998). Nesse último aspecto, interessa analisar instâncias em que *fazer gênero* é o foco relevante seqüencialmente para os participantes. Na segunda pergunta, a fim de investigar o processo de naturalização de gênero, procuro analisar como os interagentes lançam mão de dispositivos de pertencimento a grupos sociais na interação, sendo que, em alguns contextos, esses dispositivos são vistos mas

não destacados, isto é, *fazer gênero* não constitui a atividade focal para os participantes. Além disso, discuto que identidades de gênero são projetadas por esses dispositivos, através de uma construção de turno tendo como orientação o co-participante. Inseridos na última pergunta, estão tópicos como o estudo das características associadas a identidades masculinas, a articulação dessas identidades com outras identidades sociais e a legitimação da discussão identitária em sala de aula.

As perguntas de pesquisa podem, assim, ser desdobradas da seguinte maneira:

1. Como os participantes se orientam para questões de gênero e sexualidade na interação?

1.1. Que recursos de indicição de gênero são empregados pelos participantes?

1.2. Como ocorre a infiltração de gênero na fala?

1.3 Em que contextos gênero se torna relevante seqüencialmente?

2. Que visões naturalizadas de identidades de gênero e sexualidade são projetadas pelos participantes?

2.1. Como os participantes lançam mão de dispositivos de pertencimento a grupos sociais?

2.2. Que identidades sociais de gênero são construídas no trabalho de descrição e categorização?

2.3. Como ocorre a projeção de identidade de gênero em instâncias em que não há uma orientação seqüencial para essa indicição?

3. Que identidades masculinas hegemônicas e marginalizadas são construídas na comunidade escolar?

3.1. Que características são associadas a diferentes identidades masculinas?

3.2. Como essas identidades masculinas se articulam com outras identidades sociais?

3.3. O debate sobre as identidades masculinas é legitimado em sala de aula?

Para a condução deste estudo, foram adotados alguns procedimentos que caracterizam investigações de natureza qualitativa (Mason, 1996), a saber:

- a) a construção de uma análise interpretativa sobre os modos como o mundo social é compreendido, experimentado e produzido pelas pessoas;
- b) o uso de métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual esses dados são co-produzidos por participantes e pesquisadores;
- c) a busca de um olhar analítico que possibilite a explicação do fenômeno sob investigação, baseando-se em dados ricos, contextuais e detalhados.

Esta tese está estruturada de modo a apresentar o fenômeno sob investigação, discutir a natureza teórico-metodológica da pesquisa, analisar dados de fala-em-interação e, por fim, tecer algumas considerações sobre as contribuições desta pesquisa. No primeiro capítulo, discuto a relação entre linguagem e gênero, a partir de um recorte teórico que possibilite entender gênero como uma *construção social*. Nesse escopo, revisito o conceito de *masculinidades* proposto por Connell (1987) e discuto os aspectos que merecem ser revistos no estabelecimento de um trabalho qualitativo de investigação.

No capítulo seguinte, são apresentados os conceitos teóricos e metodológicos que norteiam esta pesquisa. Defino, num primeiro momento, o que se entende por *fala-em-interação* e a relação com questões de socialização por meio do uso da linguagem. Na seqüência, defino o conceito de *identidade social* a ser usado como referência nas análises dos dados e, a seguir, discuto questões relacionadas à *análise de pertencimento a grupos sociais*. Por fim, ainda neste capítulo, apresento o universo metodológico desta investigação.

Os quatro capítulos seguintes dedicam-se a discutir os dados gerados em uma escola pública municipal da rede de ensino de Porto Alegre. Cada capítulo é introduzido pela reprodução do diário de campo redigido a partir das notas tomadas durante a primeira observação participante realizada em cada turma. O objetivo é propiciar ao leitor um contato

inicial, a partir do olhar do pesquisador participante, com a riqueza das relações sociais construídas pelos membros de cada grupo. Os dados estão apresentados de maneira a oferecer uma visão sobre a construção de identidades masculinas, numa perspectiva das relações de gênero, desde o primeiro até o último ano do ensino fundamental, num sistema de ensino organizado por ciclos de formação. Esses dados são discutidos a partir dos conceitos da Análise da Conversa Etnometodológica, articulados com a análise de pertencimento a grupos sociais.

Por fim, passo a considerar a contribuição desta tese tanto para os estudos da área como para outras tradições de investigação. A contribuição principal deste trabalho é proporcionar uma visão detalhada e situada dos processos pelos quais diferentes masculinidades são tornadas comuns, isto é, *normatizadas* pelas pessoas em encontros face a face mediados pelo uso da linguagem. Retomo, por fim, as perguntas de pesquisa e discuto como a análise dos dados gerados para este trabalho responde ao questionamento do “que está acontecendo aqui e agora?”, sob o ponto de vista dos participantes envolvidos na interação.

Fica aqui o convite para que se descubra a riqueza e a complexidade das ações pelas quais múltiplas identidades sociais de gênero são construídas nas situações mais “cotidianas” no cenário escolar.

LINGUAGEM, GÊNERO E MASCULINIDADES: UM OLHAR INICIAL

Como cenários fundamentais para a socialização, as escolas são instituições chave para a construção de gênero.

Eckert e McConnell-Ginet, 2003, p. 45¹

A escola como um dos cenários em que diferentes identidades masculinas são construídas pelo uso da linguagem constitui o foco principal deste trabalho, que tem por objetivo compreender, a partir do privilégio à perspectiva dos participantes, como certas identidades sociais de gênero se tornam relevantes na interação. Isso significa dizer que o interesse de análise está em investigar como as pessoas generificam o mundo nas situações mais corriqueiras da vida, projetando, ratificando ou resistindo a certas visões do que é ser homem ou mulher, tanto na comunidade local como na sociedade como um todo.

A complexa relação entre a escola e os processos de formação identitária de gênero e sexualidade tem atraído um interesse cada vez maior em diferentes áreas de estudo (Educação, Psicologia, Sociologia, Análise do Discurso, Antropologia e Estudos Culturais, entre outros), o que acaba por propiciar um debate de caráter interdisciplinar sobre o tema. Este estudo pretende contribuir para a discussão sobre o tema trazendo à tona como questões de gênero podem se tornar o foco de atenção para os participantes de um encontro face a face mediado pelo uso da linguagem, numa *orientação espontânea*, isto é, sem que seja preciso que o pesquisador “provoque” tal orientação. Nessa perspectiva, as identidades não são constituídas de antemão, mas sim trabalhadas pelas pessoas ao explorarem os recursos disponíveis na fala-em-interação. A linguagem é entendida, aqui, como uma forma de agir no mundo (Duranti, 1997): é na fala-em-interação que as pessoas constroem diferentes

¹ As traduções das citações de passagens originalmente em língua estrangeira, quando não disponíveis em obras publicadas em português, foram feitas por mim para este trabalho. Os textos originais encontram-se no Anexo 5.

identidades sociais de gênero. Nesse processo de construção identitária, os participantes podem atribuir a homens e mulheres características e atividades que os tornam diferentes não como opostos binários, mas também diferentes “internamente”, isto é, não são compreendidos como grupos opostos (“diferentes” um do outro), nem coesos (com uma unidade intragrupo que torna seus membros “semelhantes” entre si).

O relacionamento entre linguagem e gênero tem sido estudado sob diferentes enfoques, muitos dos quais inspirados por uma pauta política que acaba por guiar o engajamento do pesquisador na análise de como as pessoas *fazem* gênero por meio do discurso². A fim de situar o presente trabalho em relação ao debate acadêmico sobre gênero, tanto na área dos estudos lingüísticos como em outros campos de investigação, inicialmente ofereço um breve histórico do tema. Em seguida, destaco a visão de gênero que embasa a análise dos dados gerados para este trabalho. Por último, discuto como o conceito de masculinidades tem sido repensado desde sua formulação inicial.

1.1 O conceito de gênero: da teoria do déficit à compreensão da diversidade

O conceito de *gênero* foi inicialmente usado, com o advento dos estudos feministas nos anos 70, em oposição a *sexo* a fim de enfatizar as construções sociais e históricas que são produzidas sobre os corpos, noção que não ignora a importância do corpo na medida em que busca compreender como as características biológicas contribuem nesse processo. Como

² Erickson (2004) afirma que há, nas pesquisas sobre discurso, um espaço a “ser preenchido” ao atentarmos para os processos sociais que se situam entre o global e o local, próximos da conduta micro da fala, mas em constante conexão com os trabalhos da sociedade como um todo (ver capítulo 6 da obra referida). Essa noção considera os “modos mutuamente constitutivos em que a interação social imediata influencia a ordem social mais abrangente ‘de baixo para cima’ do mesmo modo que é influenciada ‘de cima para baixo’” (Erickson, 2004, p. 70). Devemos, contudo, evitar uma compreensão dessa postura teórica como a defesa da existência de uma relação causa-efeito. O autor deixa claro que os processos locais e globais estão em constante *sinergia*. Nesse sentido, o estabelecimento de uma dicotomia micro/macro tem, historicamente, taxado os estudos microsociológicos como “indiferentes” às ordens institucionais convencionais, em defesa de uma sociologia compromissada com os processos mais “globais”. Os estudos de natureza etnometodológica, entretanto, rejeitam tal dicotomia, uma vez que procuram oferecer uma visão de uma sociologia “geral”, e não uma coleção de partes dicotômicas (Rawls, 2002).

categoria analítica, gênero passou a se referir a um modo de “indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, 1995, p. 75).

Cronologicamente anterior ao entendimento desse conceito como categoria analítica no movimento feminista, um dos primeiros estudos a reconhecer a onirrelevância do gênero na sociedade foi o trabalho etnometodológico de Garfinkel (1967), que investigou o processo de atribuição de gênero na construção social do sexo. Para ele, na maioria das vezes, gênero é *visto* mas não *destacado*, podendo, contudo, tornar-se uma questão a ser trabalhada pelos participantes de um encontro social (p. 118). Pessoas com sexualidade ambígua, como demonstra Garfinkel (1967) com o estudo das experiências de Agnes em ser percebida como mulher – algumas com sucesso e outras não –, devem “engajar-se num trabalho constante se querem ‘passar’ como um homem ou uma mulher ‘normal’ ou ‘natural’ e viver num *status* sexual que escolheram” (Speer, 2005b, p. 68). O caso de Agnes – uma pessoa sexualmente ambígua ainda em estágio pré-operatório – baseou as pesquisas de Garfinkel (1967) sobre o processo de atribuição de gênero na sociedade. O autor destacou que há uma crença de que a sociedade é povoada somente por pessoas de dois sexos, o que faz com que a dicotomia seja moralmente legítima. Dado que as pessoas serão invariavelmente associadas a um sexo ou outro, no caso de indivíduos com sexualidade ambígua, em que a imediata associação não se torna possível, há um trabalho social de atribuição de gênero que acaba por legitimar essa dicotomia.

A divisão da sociedade entre homens e mulheres, com base no sexo biológico, tem sido discutida em estudos sociológicos de inspirações teóricas bastante diversas. Giddens (2005) argumenta que podem ser reconhecidas três interpretações sociológicas sobre as diferenças e desigualdades de gênero. Uma primeira perspectiva possui como base

argumentos biológicos, nos quais aspectos de ordem inata, portanto, “naturais”, são responsáveis pelas desigualdades entre os gêneros que caracterizam grande parte das sociedades (incluem-se aqui, por exemplo, aspectos como tamanho do cérebro, hormônios e herança genética). Uma segunda visão enfatiza que a socialização do gênero pode ser compreendida como a responsável pelas diferenças entre homens e mulheres, fazendo a distinção entre sexo biológico e gênero social. O autor afirma que essa visão funcionalista concebe que “os organismos de socialização contribuem para a manutenção da ordem social vigiando a tranqüila socialização do gênero de novas gerações” (Giddens, 2005, p. 105). Fortemente criticada por ignorar a capacidade de rejeitar ou modificar as expectativas sociais acerca de “papéis” sexuais, essa corrente acaba por advogar a passividade³ das pessoas que são compreendidas como recipientes de uma “programação” de gênero.

Por último, muitos sociólogos alegam que tanto o gênero como o sexo são produtos socialmente construídos, rejeitando qualquer base biológica para as diferenças de gênero. Percebemos, assim, que a distinção inicial entre gênero e sexo não abarcava a noção de que o corpo, assim como a sexualidade, também está sujeito a forças sociais que podem modificá-lo de diferentes modos, do mesmo modo que o gênero carece de uma “essência” preestabelecida. Gênero e sexo são ambos, portanto, criações sociais.

Podemos compreender que a oposição inicial de gênero e sexo nos estudos feministas tentava enfatizar o papel das relações sociais na constituição da diferença, procurando afastar posições essencialistas sobre gênero ao destacar o processo de construção e não de atribuição preestabelecida. Apesar de os estudos sobre gênero serem bastante diversificados, Scott (1995) argumenta que é possível reconhecer três posições teóricas. A primeira caracteriza uma visão inteiramente feminista, empenhada em explicar as origens do patriarcado, ao passo que a segunda – situada numa tradição marxista – compromete-se com as críticas feministas.

³ Podemos associar este termo ao que Erickson (2004) chama de (não)agentividade.

Uma terceira inspira-se em diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. Para a autora, os estudos pós-estruturalistas destacam a importância da linguagem na interpretação e representação de gênero como uma forma de significação.

A característica presente na primeira posição teórica destacada por Scott (1995), a tentativa de explicar as origens do patriarcado, pode ser associada às pesquisas iniciais sobre linguagem em gênero. Kendall e Tannen (2001) argumentam que essas pesquisas tendiam a se concentrar em três eixos, sendo que o primeiro deles era a documentação das *diferenças* empíricas entre o discurso de homens e mulheres quando em interação intersexual. Uma segunda corrente era caracterizada pela descrição do *discurso feminino* em particular, ao passo que a terceira procurava identificar o papel da linguagem na criação e *manutenção da desigualdade* social de homens e mulheres – perspectiva essa que pode ser associada à posição teórica feminista de explicar as origens dessa dominação no estabelecimento da sociedade patriarcal⁴. Notamos que, nessas três perspectivas iniciais, homens e mulheres eram vistos como grupos opostos sob uma ótica binária.

Ostermann (2006) afirma, também, que os estudos sobre linguagem e gênero, até a década de 90, apresentavam três correntes teóricas principais. A primeira delas, a perspectiva do *déficit*, enfatizava que o estilo conversacional das mulheres era inferior ao dos homens. Esse estilo inferior poderia ser justificado pelo fato de que os homens exerciam poder sobre as mulheres, o que caracterizava a segunda corrente, a perspectiva da *dominância*. Nessa visão podemos perceber como a noção de patriarcado, advogada nos estudos feministas, influenciou os estudos lingüísticos sobre gênero. Uma terceira corrente teórica entende que homens e mulheres são diferentes, representando, de certa forma, duas culturas distintas. Essa perspectiva da *diferença* pode ser associada à visão funcionalista da socialização do gênero

⁴ O conceito de patriarcado, juntamente com o de masculinidade, foi empregado por Connell (1987; 1995a; 1995b) para explicar as relações de gênero, tema a ser explorado mais adiante.

(Giddens, 2005). Os estudos que se concentravam no poder e dominação eram advindos dos estudos da comunicação e sociologia, ao passo que as pesquisas que se concentravam na diferença eram oriundas da lingüística antropológica (cf. Kendall & Tannen, 2001).

As pesquisas sobre a diferença da linguagem de homens e mulheres receberam fortes críticas principalmente por reforçarem uma noção dualista das relações de gênero, o que acaba por estabelecer estereótipos binários. Speer (2002) aponta que tal visão produz argumentos circulares nos quais homens e mulheres são tratados como grupos homogêneos, o que ignora a especificidade e a complexidade de suas identidades. Nos últimos anos, contudo, há um interesse cada vez maior em se analisar como se *faz* gênero por meio da linguagem ao levar-se em consideração o trabalho local dos participantes em diferentes comunidades de prática (Eckert & McConnell-Ginet, 1998; Ostermann, 2006), o que caracteriza a perspectiva da *diversidade* nos estudos sobre linguagem e gênero.

Outra tendência nos estudos lingüísticos enfoca como o gênero é representado na linguagem, defendendo a idéia de que a fala sexista pode ser eliminada pelo desenvolvimento de inovações que substituem formas sexistas por não-sexistas, incluindo recursos disponíveis na linguagem como, na língua portuguesa, a flexão das palavras nos dois gêneros a fim de evitar o masculino genérico. Embora essa postura caracterize muitas pesquisas e estudos sobre gênero, tanto nos estudos lingüísticos como em outras áreas, algumas críticas ressaltam que essa política pode tratar a fala sexista como problema lingüístico e não social ou contextual (Cameron, 1995), ou ainda que a pressuposição da existência de uma fala sexista ligada à forma de determinadas palavras acaba por fixar *a priori*, num processo essencialista, o sentido das palavras, ignorando a construção local dos participantes (Speer, 2002)⁵.

⁵ Não critico aqui a postura dos pesquisadores que adotam essa prática em seus trabalhos. Embora compreenda o compromisso inclusivo que a flexão de gênero possa assumir em seus textos, por uma opção de estilo, adoto – neste texto escrito – a flexão no masculino genérico sem, contudo, estar com isso adotando uma prática sexista. Compreendo que esse *trabalho de gênero* assume sua relevância localmente, sendo realizado pelos participantes quando esses se orientam para tal atividade. Conforme discutido no capítulo 3, no diário de campo e na análise

Na próxima seção, discuto como a perspectiva adotada neste estudo articula-se com o debate interdisciplinar sobre gênero.

1.2 Estudos de gênero: afastamentos e aproximações

Os estudos de gênero apresentam uma grande diversidade de arcabouços teórico-metodológicos. Alguns possibilitam visões interdisciplinares sobre o tema, enquanto outros tomam posturas distintas, senão antagônicas, sobre o mesmo fenômeno. Na seção anterior, procurei ressaltar algumas posições ontológicas que guiam a análise proposta neste trabalho. Entre elas, estão a visão de que tanto o gênero como o sexo são construções sociais e a importância de compreendermos que homens e mulheres não constituem grupos externamente opostos e internamente coesos. Outro aspecto importante, que deve ser somado a essas duas posições, é a necessidade de que compreendamos a construção de masculinidades numa perspectiva das relações de gênero, isto é, não separadamente das feminilidades que as acompanham.

Em busca da superação dos paradigmas iniciais nos estudos de linguagem e gênero (déficit, dominância e diferença), que entendiam a relação entre homens e mulheres através de uma ótica binária, vários pesquisadores – muitos dos quais inspirados por uma pauta feminista e motivados por um pensamento pós-estruturalista – desafiaram as posturas dicotômicas que eram associadas às diferenças entre os sexos⁶. Entre eles, podemos citar os

do excerto 2, essa necessidade de se trabalhar a flexão de gênero como recurso disponível na linguagem é *reconhecida e feita* sequencialmente quando questões identitárias tornam-se o foco da interação.

⁶ Nos estudos de linguagem e masculinidades, esta postura dicotômica, por exemplo, pode ser vista no trabalho de Coates (1997), que concluiu que a organização da conversa “masculina” apresentava características como a preferência pela tomada de turno em que cada um fala de uma vez e a ausência de fala em sobreposição. Embora faça, na conclusão, duas ressalvas importantes (a saber: primeiro, as evidências de seu estudo aplicam-se apenas a falantes de inglês, brancos e com boa instrução; segundo, é preciso evitar oposições binárias cruas na análise de padrões de fala genericados), a autora apresenta uma visão unitária e essencialista sobre gênero e linguagem ao afirmar que “devemos também lembrar que pertencemos a sociedades em que ideologias hegemônicas representam gênero de forma binária” (p. 126) e que “então não seria surpreendente descobrir que as práticas interacionais diferem” (p. 127). Estudos mais recentes, inspirados pela Análise da Conversa Etnometodológica,

estudos pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade, como os de Butler (1990; 1993), que desenvolveu um influente conceito nos estudos de gênero conhecido como a *teoria da performatividade*, embasada numa concepção foucaultiana de discurso (Foucault, 2007; 2008). Butler superou a distinção entre sexo e gênero como uma oposição ao determinismo biológico e desenvolveu a idéia de que tanto o gênero como a (hetero)sexualidade são práticas discursivas. Nessa visão, os sujeitos generificados são constituídos *no e pelo* discurso.

Em sua teoria, Butler toma emprestadas as noções de iterabilidade, desenvolvida pelo filósofo francês Jacques Derrida (1976), e de performatividade, ligada à Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1976). A noção de iterabilidade abrange a idéia de que o discurso (entendido aqui como fala e escrita) não é original, mas sim uma “reutilização” com qualidade citacional. Consciente de que tal idéia pode ser criticada pela noção de que o sujeito não tem, nesse escopo, nenhuma agentividade, Butler concentra-se em analisar como a resistência e a re-significação de gênero são possíveis no discurso. Em relação à teoria desenvolvida por Austin, Butler critica a noção de que o sentido de um enunciado não é sempre fixo a um ato de fala específico, mas sim fluido, já que as palavras podem – através de um uso sucessivo – assumir sentidos diferentes e, assim, serem re-significadas.

Speer (2005a) discute como a teoria de performatividade de gênero proposta por Butler tornou-se influente⁷, refletindo em que medida ela pode ser aplicada aos estudos de discurso. A autora afirma que a teoria de Butler desafiou concepções essencialistas de gênero, proporcionando uma postura construcionista para os estudos feministas. A contribuição de Butler reside, primordialmente, no fato de que as pessoas são concebidas como sujeitos capazes de resistir a restrições e, dessa forma, criar novas configurações de gênero. Uma outra proposta de investigação que pode contribuir com o estudo da relação entre gênero e

demonstram que tais características e conclusão não podem ser associadas a homens ou a mulheres numa oposição binária de inspiração biológica (Kitzinger, 2005; Speer, 2005a).

⁷ Podemos citar a influência do pensamento de Butler na teoria *queer* (Barret, 2002; Louro, 2004).

discurso é o desenvolvimento de um programa analítico em que as práticas e as ações cotidianas dos membros da sociedade sejam objeto de estudo. Nesse sentido, Speer (2005a) aponta para a importância dos estudos de tradição etnometodológica, desenvolvidos inicialmente cerca de vinte anos antes dos trabalhos de Butler, que possibilitam a compreensão da constituição de gênero na interação.

Inserido na tradição etnometodológica, Garfinkel (1967) chamou a atenção para os procedimentos tidos como óbvios e rotineiros através dos quais as pessoas fazem coisas em sua vida cotidiana, ao que ele chamava de *métodos*. Esses métodos podem ser vistos mas não destacados, isto é, podem passar despercebidos pelas pessoas justamente pelo fato de que já foram, de certa forma, tornados rotineiros. Conforme mencionado na seção anterior, Garfinkel (1967) ofereceu uma análise detalhada de como o gênero (ou o *status sexual*, termo usado pelo autor) é algo onirrelevante para a maioria das pessoas. Todavia, chamava a atenção de Garfinkel o fato de que, para algumas pessoas, como Agnes, esse *trabalho de ser comum* tornava-se uma *tarefa prática permanente*.

Agnes nasceu e foi criada como um menino, tendo se apresentado à equipe de pesquisa como possuidora de atividade hormonal feminina. Na puberdade desenvolveu características sexuais femininas, como seios, embora não possuísse útero nem ovários e tivesse uma genitália masculina aparente. Aos dezessete anos, assumiu uma identidade feminina, antes mesmo de candidatar-se a uma cirurgia de adequação de sexo. Em março de 1959, Agnes foi submetida à cirurgia que removeu seus órgãos genitais masculinos. Tanto no período anterior como posterior à cirurgia, uma das maiores preocupações de Agnes era “passar” como uma pessoa “normal”, isto é, como uma mulher “real”, “natural”. Agnes tornou-se uma estudiosa dos métodos pelos quais o sexo é socialmente construído, aplicando suas descobertas às suas próprias ações.

O estudo de Garfinkel (1967) sobre o caso de Agnes analisou a dedicação em desenvolver aquilo que os membros competentes de uma sociedade reconhecem como padrões de comportamento feminino tidos como normativos. Dessa forma, o autor pôde demonstrar, precisamente, como os “membros produzem atividades práticas justificáveis e estáveis, isto é, estruturas sociais das atividades cotidianas” (Garfinkel, 1967, p. 185). Uma das maiores contribuições do estudo é discutir como o processo de atribuição de gênero ocorre na sociedade, na qual os membros tendem a identificar-se uns aos outros como masculinos ou femininos. A dicotomia de gênero é produzida, portanto, de uma forma “escondida”, ou seja, só é destacada quando as pessoas necessitam trabalhar esse processo de atribuição de gênero para si (como Agnes) ou para pessoas cujas ações diferem daquilo que é normativo na sociedade⁸.

Heritage (1984) aponta para a importância de compreendermos o trabalho de Garfinkel como um estudo que não se alinha àqueles que tradicionalmente entendem as categorias *masculino* e *feminino* como pontos de partida da pesquisa. Numa posição contrária, Garfinkel trata o *status sexual*, ou gênero, como algo produzido e reproduzido cotidianamente. Se existem as categorias, essas são construídas pelos membros da sociedade, tornando-se, assim, “pontos de chegada” da pesquisa de tradição etnometodológica.

Os estudos de raízes etnometodológicas enfocam diretamente os procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade dedicam-se ao trabalho de *fazer gênero*. É possível compreender, desse modo, como as pessoas demonstram e percebem a dicotomia de gênero como um fato, sustentando ou desafiando visões heteronormativas da sociedade. Nesse escopo, o gênero é percebido como um produto social da vida cotidiana.

⁸ Entenda-se, aqui, que a normatividade não é algo dado aprioristicamente. Pelo contrário: essa normatividade é construída pelas pessoas em suas ações corriqueiras e cotidianas. Essa noção, de natureza etnometodológica, é primordial para que entendamos como muitas vezes o gênero é visto mas não destacado em encontros face a face mediados pelo uso da linguagem. Tal conceito será articulado, no próximo capítulo, com o que Hopper e LeBaron (1998) chamam de *seqüências de percepção de gênero na fala*.

Esta pesquisa, portanto, aproxima-se do estudo de Garfinkel (1967) uma vez que compartilho o entendimento de que “a etnometodologia oferece uma base [...] viável [...] para o desenvolvimento de uma estrutura analiticamente fundamentada para o estudo da constituição discursiva de gênero” (Speer, 2005a, p. 88).

A articulação deste trabalho com outras áreas de investigação torna-se possível ao analisarmos a concepção da relação entre gênero e linguagem presente em diferentes tradições de pesquisa. Para Eckert e McConnell-Ginet (1999), a fim de produzir generalizações adequadas sobre o uso da linguagem e gênero, bem como explicações para tais generalizações, faz-se necessário compreender as práticas lingüísticas dos membros de uma comunidade específica. Para tal, as autoras empregam o conceito de *comunidades de prática*, que são definidas como um “agregado de pessoas, que unidas por um empreendimento comum, desenvolvem e compartilham modos de fazer coisas, modos de falar, crenças e valores – em resumo – práticas” (Eckert & McConnell-Ginet, 1999, p. 186).

Nessa tradição de pesquisa, podemos destacar o trabalho de Bing e Bergvall (1998), que questionam a divisão automática das pessoas em dois pólos binários nos estudos de gênero, o que pode ser sugerido pelas palavras *male* (macho, masculino) e *female* (fêmea, feminino). As autoras afirmam que

apesar de que a maioria dos seres humanos pode ser classificada, sem dúvida, como feminino ou masculino, há, na verdade, mais do que dois sexos e/ou sexualidades; uma oposição binária falha em prever pretensiosamente fenômenos baseados em sexo, tais como comportamento, orientação sexual e até mesmo a fisiologia. (Bing & Bergvall, 1998, p. 496)

As autoras discutem como as perguntas iniciais de uma pesquisa podem vir a reforçar, ao invés de enfraquecer, a dicotomia de gênero. Por exemplo, se a proposta é investigar como a linguagem reflete e mantém a dominação dos homens sobre as mulheres, é possível

perceber a crença do pesquisador quanto à existência de dois grupos dicotomicamente distintos e internamente coesos. A postura teórico-metodológica defendida por Bing e Bergvall (1998) aproxima-se, portanto, do modelo de investigação proposto neste trabalho, uma vez que reconhece a necessidade de superação do pensamento binário.

Uma polarização nos estudos de gênero acaba por criar uma diferença, atribuir essa diferença a fatores biológicos (como aos grupos *homens* e *mulheres*) e, em consequência, tratar cada lado desses pólos como um fenômeno unitário. Gênero, como categoria analítica, não deve ser, portanto, abstraído de seu contexto, pois está constantemente em articulação com outros aspectos das identidades sociais das pessoas, como raça, etnia, classe social, idade e crenças, por exemplo.

Eckert e McConnell-Ginet (1998) defendem a idéia de que é preciso pensar e olhar localmente, a fim de investigar como as identidades são negociadas em comunidades de prática específicas. Isso deve conduzir o pesquisador ao abandono das seguintes pressuposições: “(a) a concepção de que o gênero funciona independente de outros aspectos de identidade, e (b) a crença de que o gênero tem o mesmo sentido em comunidades diferentes e de que suas manifestações lingüísticas são as mesmas” (Almeida, 2004, p. 35).

Em suma, a aproximação do conceito de comunidades de prática com esta pesquisa deve-se ao fato de que o que importa é investigar as práticas locais de um grupo social, analisando, entre outras identidades, como os membros constroem conjuntamente identidades de gênero por meio do uso da linguagem. Se há uma generalização a ser feita é a de que o gênero é um aspecto de diferenciação na sociedade, sendo refletido e construído através do uso da linguagem (Bergvall, 1999).

Em relação a outros estudos, esta pesquisa compartilha alguns pressupostos teóricos que consideram que o gênero:

- (a) é culturalmente mediado, sendo que as identidades de gênero são interacionalmente realizadas (Kendall & Tannen, 2001), o que se contrapõe à idéia de sua existência como uma categoria social fixa que possa ser atribuída de antemão (Holmes & Meyerhoff, 1999);
- (b) está imbricado com nossas outras identidades sociais de tal maneira que é difícil extraí-lo dessas identidades, ou esperar, ainda, que comportamentos monolíticos possam ser exibidos por homens e mulheres (Bergvall, 1999);
- (c) não apresenta os mesmos sentidos em diferentes comunidades, do mesmo modo que as manifestações lingüísticas desses sentidos não são as mesmas em comunidades distintas (Eckert & McConnell-Ginet, 1998);
- (d) é construído em contextos específicos por meio de práticas específicas (Cameron, 2005).

A proposta desta pesquisa é oferecer uma visão detalhada de como diferentes identidades masculinas são construídas por meio do uso da linguagem em uma comunidade específica. Para tanto, é importante repensarmos o conceito de *masculinidade* desenvolvido por Connell (1987; 1995a; 1995b) para se referir a uma configuração de práticas em torno da posição dos homens nas relações sociais de gênero. Tal conceito articula-se com a perspectiva de gênero assumida neste trabalho, uma vez que enfatiza a necessidade de se conceber que diferentes masculinidades e feminilidades (no plural) co-existem em relações de poder e dominação, e de hegemonia e subordinação. O conceito não ficou livre de críticas desde seu surgimento, dentre as quais podemos destacar sua tendência à tipologia. Além disso, é importante frisar que a pesquisa apresentada aqui se afilia aos estudos que entendem a necessidade de se explorar “se os participantes realmente prestam atenção a algo que já foi explicado em contextos mais teóricos como ‘masculinidade hegemônica’ e examinar o que tal

‘atenção’ está fazendo interacionalmente” (Speer, 2001, p. 114), tema discutido na seção seguinte.

1.3 Repensando o conceito de masculinidades

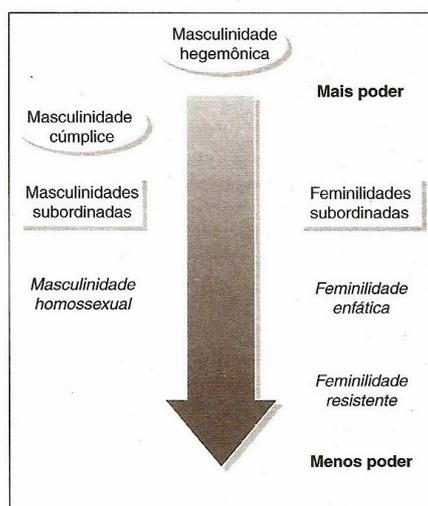
Com o advento do movimento feminista, houve uma preocupação inicial nos estudos sociológicos em compreender e discutir como os homens exerciam poder sobre as mulheres, opressão essa que era ligada à noção do estabelecimento de uma sociedade patriarcal. No final da década de 80, contudo, estudos críticos sobre os homens e a masculinidade questionaram como as mudanças fundamentais que alteraram o *status* das mulheres na sociedade poderiam ter contribuído para a formação de um “novo homem”. Procurou-se, então, entender as posições e as experiências dos homens numa ordem social mais ampla para a qual pareciam estar moldados.

A perspectiva das *relações de gênero* procurava, assim, a investigação dos processos de construção de masculinidades em constante articulação com diferentes feminilidades, caracterizando o interesse dos sociólogos em compreender “como as identidades masculinas são construídas e que impacto as funções socialmente prescritas têm sobre o comportamento dos homens” (Giddens, 2005, p. 111).

Uma das mais completas descrições teóricas sobre gênero foi apresentada por Connell (1987; 1995a; 1995b), que analisou como o poder social atribuído ao homem na sociedade patriarcal cria e sustenta uma desigualdade de gênero. A *ordem do gênero* pode ser compreendida como uma configuração de práticas através das quais as masculinidades tornam-se uma parte crítica da ordem como um todo, não podendo ser entendidas separadamente e nem dissociadas das feminilidades que as acompanham. Nessa ordem de gênero, as mulheres são mantidas em posições subordinadas aos homens nas sociedades

ocidentais capitalistas, o que reproduz o patriarcado nas relações sociais entre homens e mulheres. As diferentes masculinidades e feminilidades são compreendidas, desse modo, como organizadas em torno do pressuposto de que os homens exercem domínio sobre as mulheres, ocupando uma posição hierárquica (ver figura 1).

Figura 1:



A hierarquia de gênero (Giddens, 2005, p. 112)

Connell (1987; 1995a; 2000) entende que as relações de gênero são um produto das interações sociais e das práticas cotidianas. O autor apresenta três aspectos que contribuem para a formação da ordem de gênero. O primeiro é o *trabalho*, que se refere tanto à divisão de tarefas dentro de casa como no mercado de trabalho. Um segundo aspecto é a *força* ou o *poder* que opera nas relações sociais, abrangendo a autoridade, a violência e a ideologia presentes nas instituições, no Estado, na vida militar e também na vida doméstica. Um terceiro eixo é conhecido como *cathexis*, referindo-se às relações íntimas, emocionais e pessoais (casamento e sexualidade estão incluídos nesse aspecto). Esses três eixos contribuem para a manutenção de uma ordem de gênero em que diferentes modos de ser homem e mulher acabam por ocupar uma posição numa organização hierárquica. Ambientes “menores”, como

uma escola ou uma comunidade local, apresentam, segundo o autor, diferentes *regimes de gênero*.

Nessa hierarquia de gênero, diferentes masculinidades ocupam o topo e o fundo da ordem. Uma masculinidade hegemônica exerce poder sobre outras masculinidades e feminilidades, apresentando certas características comumente associadas a ela, tais como a heterossexualidade, o casamento, a autoridade, o trabalho remunerado, a força e a resistência física. Connell reconhece que essa forma de masculinidade geralmente é apresentada como ideal, mas está longe de ser corporificada pela maioria dos homens. Alguns desses homens, contudo, obtêm vantagens dessa posição dominante na estrutura patriarcal, constituindo, assim, masculinidades cúmplices. Outras formas de masculinidade encontram-se, em contrapartida, numa posição subordinada à masculinidade hegemônica, sendo que a masculinidade homossexual representa o oposto daquilo que é associado ao homem “ideal”. Um homossexual, portanto, incorpora características que são rejeitadas pela masculinidade hegemônica (tais como a fragilidade, por exemplo), ocupando, desse modo, uma posição estigmatizada na ordem do gênero.

Em relação às feminilidades, Connell entende que todas elas ocupam uma posição de subordinação à masculinidade hegemônica. Todavia, a feminilidade enfática acaba por contribuir para a manutenção dessa ordem ao apresentar uma orientação à satisfação dos desejos e anseios do homem ideal, apresentando características como submissão, maternidade e afetividade.

Connell adverte, porém, que essa configuração não é de forma alguma uma estrutura rígida, encontrando-se sujeita a modificações causadas por tendências de crise. Essas tendências incluem a crise da institucionalização (a família e o Estado têm sido enfraquecidos por aspectos como o divórcio e questões econômicas), a crise da sexualidade (cada vez mais a sexualidade de mulheres e de gays ganha força) e a crise da formação de interesse (causada

por aspectos como os direitos das mulheres, os movimentos gays e atitudes anti-sexistas). As crises analisadas pelo autor acabam por gerar masculinidades que estão em processo de transformação, já que a posição do homem na ordem de gênero “está sendo minada por uma multiplicidade de forças, tornando-o inseguro quanto a si mesmo e a seu papel na sociedade” (Giddens, 2005, p. 114).

Ao cunhar o termo *masculinidade hegemônica*, Connell (1987; 1995a) tomou como referência o conceito de *hegemonia* (Gramsci, 1971), no qual a dominação social exercida por um grupo não está baseada na força, mas sim em processos sociais dinâmicos que ocorrem tanto na esfera pública como particular da vida das pessoas. Essa descrição, embora seja reconhecida como completa e tenha se tornado referência para muitas pesquisas sobre masculinidades, não ficou isenta de críticas, que questionam o caráter de modelo de gênero e a tendência rígida de tipologia. Connell e Messerschmidt (2005) repensam a masculinidade hegemônica e as críticas feitas a esse “modelo”. Os autores revisitam as origens do conceito e situam as críticas feitas à ordem de gênero em duas décadas desde o seu surgimento. Essas críticas incluem:

- (a) o apontamento de que o conceito de masculinidade apresenta falhas;
- (b) a idéia de que há ambigüidade e sobreposição, uma vez que muitos homens que possuem grande poder social não corporificam uma masculinidade ideal;
- (c) a observação de que o conceito de masculinidade hegemônica reduz-se, na prática, a uma reificação do poder;
- (d) o argumento de que o conceito está baseado numa teoria insatisfatória do sujeito masculino;
- (e) a tendência ao funcionalismo, noção na qual as relações de gênero são contidas em si mesmas e representam um sistema próprio de reprodução, além de explicarem cada elemento em termos de sua função no todo (relação forma/função).

Os autores propõem que a característica fundamental do conceito – a pluralidade das masculinidades e sua hierarquia – seja mantida, uma vez que essa hierarquia é um padrão de hegemonia e não de dominação, já que, por meio de resistência social, as masculinidades subordinadas influenciam as masculinidades dominantes. Connell e Messerschmidt (2005) reconhecem que duas formulações iniciais sobre a masculinidade hegemônica devem ser descartadas: o modelo simplista das relações sociais que giram em torno das masculinidades hegemônicas, e a noção de masculinidade como uma coleção de traços que provocou o tratamento da masculinidade hegemônica como um tipo fixo de características. Os autores concluem que tanto a concepção essencialista de masculinidade como a abordagem de traços ligados a gênero devem ser transcendidas nas pesquisas contemporâneas sobre masculinidades.

Algumas noções merecem, segundo esses autores, ser reformuladas, abrangendo quatro áreas que são resumidas a seguir:

- (a) a natureza da hierarquia de gênero apresenta uma complexidade de relacionamentos entre diferentes construções de masculinidade, sendo que a agentividade das mulheres precisa ser revista e enfatizada nas pesquisas;
- (b) a geografia das masculinidades abrange aspectos locais, regionais e globais que estão em constante sinergia;
- (c) há necessidade de uma análise mais detalhada dos processos de corporificação de diferentes masculinidades envolvidas em aspectos como privilégio e poder;
- (d) é importante reconhecer as contradições internas das masculinidades bem como compreender os processos de movimentos em direção à democratização do gênero.

Esse último aspecto tem sido enfatizado em estudos sobre masculinidades que reconhecem a diversidade existente num grupo que poderia ser entendido como coeso a partir

de um modelo de tipologia de gênero. É importante, portanto, problematizarmos a noção de masculinidades, pois “o estudo concreto dos homens e do masculino mostra que os homens estão longe de ser um grupo ou uma classe homogênea, e o que faz deles um grupo social, uma classe [...] não é suficiente para dar conta das relações entre eles” (Welzer-Lang, 2004, p. 117). Essas relações são dinâmicas e mudam através do tempo, variam de comunidade para comunidade, além de se modificarem, também, para uma pessoa durante sua vida. Torna-se fundamental, assim, não falarmos “de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança” (Kimmel, 1998, p. 106).

Para os estudos de natureza etnometodológica, torna-se fundamental entender que, nos processos de construção de masculinidades, “o que conta como poder e normatividade é negociado e construído pelos participantes durante o curso de sua interação” (Speer, 2001, p. 113). Ainda que haja características e atividades associadas a certas masculinidades no “mundo lá fora”, é importante atentar para as práticas pelas quais as masculinidades se tornam sensíveis ao contexto. A construção local das identidades masculinas em um grupo ou comunidade específica pode revelar que certas masculinidades hegemônicas estão associadas a características e atividades distintas das masculinidades tidas como dominantes na sociedade como um todo. Essa compreensão só pode ser atingida se olharmos *minuciosamente* para as *ações* das pessoas nas situações mais corriqueiras de suas vidas, que podem em geral ser vistas mas não destacadas, mas que, ao mesmo tempo, estão passíveis de se tornarem destacadamente relevantes no curso da interação.

Há, portanto, uma ressalva importante a ser feita em relação ao conceito de masculinidades proposto por Connell, em articulação com um estudo de inspiração etnometodológica. O autor afirma que “ainda que não tenhamos uma maneira simples de medir a influência relativa de diferentes instituições, parece haver uma boa garantia para

considerarmos as escolas como um dos principais locais na formação da masculinidade” (Connell, 2000, p. 151). Apesar de reconhecer a importância da escola na formação da(s) masculinidade(s), o autor entende, contudo, que esse fato “pode ser sugerido, mas não demonstrado, pela pesquisa na escola” (Connell, 2000, p. 151), e sim fora dela. Para ele, é possível compreender mais facilmente a influência dessa instituição por meio de pesquisas que abrangem estudos de histórias de vida, entrevistas em grupo e narrativas autobiográficas. Essa perspectiva defendida por Connell, portanto, contrasta com a postura etnometodológica que embasa este trabalho, na qual se entende que as pessoas agem no mundo em larga medida por meio da linguagem em situações concretas de monitoramento mútuo.

* * *

É através da linguagem que são construídas diferentes identidades sociais, que vêm à tona na fala-em-interação cotidiana em práticas diversificadas, sendo possível compreender, através da análise detalhada dessas práticas, como a construção de masculinidades ocorre “aqui” e “agora” num processo de orientação espontânea a índices de gênero. Para atingir tal compreensão, faz-se primordial privilegiar, como ponto de vista analítico, a perspectiva que os próprios participantes têm do evento em questão, ou seja, sua visão *êmica*. Tal proposta de análise para os estudos de linguagem e gênero é tema do próximo capítulo, onde o universo teórico-metodológico desta pesquisa é explorado.

O TRABALHO DE SER COMUM: DESCORTINANDO O UNIVERSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao situar este trabalho nos estudos de linguagem e gênero, é necessário definir o que se entende por *linguagem* no escopo desta pesquisa. Conforme demonstrado na seção anterior, o estudo do relacionamento entre gênero e linguagem é bastante profícuo, bem como teórica e metodologicamente diversificado. A perspectiva adotada aqui tem suas raízes nos estudos etnometodológicos, que compreendem o domínio da linguagem natural como a pedra fundamental da socialização humana (Garfinkel & Sacks, 1970). Schegloff (2007b) afirma que “parece que todas as sociedades e suas sub-unidades têm como um recurso central para sua integração uma organização da interação – uma organização da interação informada pelo uso da linguagem” (p. xiii).

Uso da linguagem, nessa perspectiva teórico-analítica, deve ser entendido como a *fala-em-interação* social, ou – como Schegloff (2007b) prefere – *conversa*. Ao analisarmos interações de ocorrência espontânea, podemos nos aproximar da perspectiva que os próprios participantes de um encontro social têm do que está acontecendo aqui e agora, “pois, ao longo do andamento da interação, os interlocutores estão continuamente demonstrando uns para os outros o seu entendimento das ações de seu(s) par(es)” (Loder, Gonzalez & Garcez, 2004, p. 116).

Essa aproximação do entendimento dos próprios participantes é chamada de visão *êmica*. Portanto, “a perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (Duranti, 1997, p. 172 *apud* Garcez, 2008, p. 24). *Êmico* opõe-se, dessa forma, a *ético*. Duranti (1997) salienta que

estudos realizados sob o ponto de vista ético tendem a oferecer uma classificação de comportamentos dos participantes com base num conjunto de características pré-concebidas pelo pesquisador. Numa relação oposta, estudos de natureza êmica buscam a identificação com os membros de um grupo a fim de propiciar uma visão “de dentro”, isto é, a visão que esses membros têm do fenômeno em questão.

Na próxima seção, discuto como a noção de conversa e fala-em-interação institucional é importante para a construção de uma pesquisa pautada pelo privilégio à perspectiva dos participantes.

2.1 Fala-em-interação

A fala-em-interação pode ser compreendida como a alternância entre diferentes falantes que “conjuntamente constroem e participam de trocas que formam diferentes partes e cada parte adquire seu sentido a partir da localização numa seqüência de atos” (Duranti, 1997, p. 245). Portanto, cada elocução deve ser entendida como parte de unidades maiores, visíveis na seqüência da interação. Por muito tempo, antropólogos e lingüistas tendiam a evitar o estudo da fala por considerar a conversa como “desorganizada”, o que poderia prover uma série de dados assistemáticos. Outras formas de fala-em-interação foram privilegiadas nos estudos sociolingüísticos e etnográficos, como entrevistas, narrativas pessoais feitas por um único indivíduo para um pesquisador e oratória. Foi no início da década de 1970 que a conversa em si tornou-se objeto de pesquisa sistemática, a partir dos estudos sociológicos de Harvey Sacks e Emanuel A. Schegloff, que estabeleceram uma tradição de pesquisa conhecida como Análise da Conversa Etnomédológica (ACE⁹, doravante).

⁹ Em inglês, esta área é conhecida como *Conversation Analysis*. Com o objetivo de evitar a confusão estabelecida entre essa corrente de estudos sociológicos e uma tradição de pesquisa brasileira que articulou conceitos iniciais da área com a Lingüística Textual – a Análise da Conversação –, a abreviatura ACE é preferida neste estudo, a fim de preservar suas raízes etnometodológicas (ver Garcez, 2008).

O termo *conversa* é entendido como “a fala-em-interação produzida pela orientação dos participantes às, e implementação das, organizações genéricas para a *conversa*; por exemplo, pela orientação à tomada de turnos, reparo, seqüência e outras organizações estruturais” (Schegloff, 1999, p. 412). A conversa cotidiana apresenta uma organização estrutural em que cada turno de fala ocupa uma posição seqüencial em relação ao outro, sendo que os falantes se alternam conforme a interação se desdobra num espaço temporal. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974/2003, doravante SSJ) referiram-se a tal organização como o *sistema de troca de turnos*, em que os interagentes organizam-se de modo que a fala simultânea seja evitada ou minimizada.

Um *turno de fala* pode ser compreendido como as unidades que um falante pode usar quando participa de uma conversa, abrangendo tanto uma única palavra como sintagmas ou frases (SSJ, 1974; Duranti, 1997). Os turnos são, portanto, um “espaço” em que a linguagem é acomodada por meio dessas unidades de construção de turno (Schegloff, 1990)¹⁰. Os interagentes trabalham organizações estruturais da conversa, tais como a projeção do fim de um turno e a alocação do próximo, para procederem à troca de falas de uma maneira organizada e sistemática.

As elocuições dos interagentes, seus turnos, são organizadas seqüencialmente, de forma que “uma coisa leva a outra”, ou seja, cada elocução é entendida em seu contexto de produção. O turno do falante seguinte revela seu entendimento do turno anterior, e assim por diante. Algumas ações criam um espaço condicionalmente relevante para a próxima ação. Por exemplo, uma pergunta prevê uma resposta, um pedido é seguido de aceitação ou recusa. Essa noção de turnos relacionados é conhecida como *pares adjacentes*: “uma seqüência de duas elocuições, próximas (isto é, adjacentes) uma da outra, e produzidas por dois diferentes falantes” (Duranti, 1997, p. 250).

¹⁰ Have (1999) aponta que “o que basicamente define as ‘unidades’ do sistema de tomada de turnos, as UCTs [unidades de construção de turno], não é uma série objetivamente descritível de propriedades estruturais, tais como gramaticais, prosódicas ou o que for, mas sim sua *ação potencial para os participantes*” (p. 112).

O sistema de tomada de turnos prevê uma organização que minimize a ocorrência de falas simultâneas e os participantes, dessa forma, possam falar “um a cada vez”. A tomada de turnos na conversa ocorre, portanto, quando há a projeção de um primeiro momento possível para que a fala de um participante se complete, o que constitui um local relevante para a transição de turno. A transferência de turno é, pois, coordenada pelos participantes com referência a esses locais relevantes, seguindo as regras abaixo:

(1) Para qualquer turno, no lugar relevante para transição (LTR) de uma unidade de construção de turno (UCT):

(a) Se o falante corrente identificou ou selecionou um próximo falante em particular, então o falante selecionado deve tomar o turno nesse momento;

(b) Se o falante corrente não selecionou o próximo falante antes do final da UCT, então qualquer próximo falante pode (mas não necessariamente precisa) se auto-selecionar nesse ponto. Se ocorrer auto-seleção, então o primeiro falante a se auto-selecionar tem direito ao turno;

(c) Se nenhum próximo falante se auto-seleciona, então o falante corrente pode (mas não necessariamente precisa) continuar a falar com uma nova UCT.

(2) Se o falante corrente não identificou ou selecionou um próximo falante em particular (1(a) acima) ou se, ao final da UCT, um próximo falante não tiver se auto-selecionado (1(b) acima) e o falante corrente tiver continuado a falar (1(c) acima), então as regras 1 (a)-(c) passam a valer novamente para o próximo LTR e assim recursivamente até que a transição de turnos se realize. (Freitas & Machado, 2008; SSJ, 1974¹¹)

SSJ (1974) ressaltam que esse sistema constitui uma forma básica de organização da conversa, invariável – mas não insensível – ao número de participantes, e possível de ser

¹¹ Utilizo aqui, como referência, o texto disponível em língua portuguesa de Freitas e Machado (2008). Embora as regras sejam as mesmas, a formulação em SSJ (1974) é diferente. Para a tradução desse último texto, veja SSJ (2003).

generalizável para qualquer conversa, já que a fala-em-interação é “passível de acomodar uma imensa gama de participantes, mostrando-se adaptável a eles” (Freitas & Machado, 2008, p. 61). O sistema de troca de turnos é, portanto, ao mesmo tempo, *livre* de contexto e *sensível* ao contexto. A afirmação de que esse sistema privilegia uma organização em que os interagentes falem “um a cada vez” não exclui a possibilidade de existirem momentos em que as falas dos participantes ocorrem em sobreposição. Schegloff (2000; 2002) aborda a questão, salientando que é preciso olhar para as instâncias de fala simultânea, ou sobreposição, e atentar para o que está sendo feito pelas partes envolvidas na interação na presença de uma aparente “fuga” dessa característica da fala-em-interação.

Entre as características a serem observadas, está o fato de que o sistema de tomada de turnos diz respeito a orientações que operam em uma conversa única: “um falante a cada vez”. Desse modo, as falas simultâneas de participantes que ocorrem em conversas separadas, mas ecologicamente próximas, não devem ser consideradas como evidência de que tais orientações não estejam em vigor. Além de ocorrências em focos de atenção distintos, Schegloff (2000) lista quatro instâncias em que a fala em sobreposição é trabalhada pelos participantes de maneira não problemática, a saber: (a) sobreposições que ocorrem quando um falante inicia sua fala antes de o outro acabar de falar, por projetar o término do turno de seu interlocutor; (b) continuadores, que demonstram a compreensão do interlocutor da fala em andamento; (c) acesso condicional ao turno, em casos de busca de palavras e construção colaborativa de um turno; e (d) falas em coro, como risos, saudações coletivas, despedidas e parabenizações.

O autor descreve, então, as práticas empregadas pelos participantes ao lidarem com as sobreposições “problemáticas”, das quais a grande maioria não tem extensa duração. As sobreposições que duram mais do que três ou quatro “batidas” rítmicas (incluindo aqui as sílabas) podem revelar, através dessa persistência de um participante, o investimento em

outras questões, cuja identificação no momento da interação pode ser possível para seu interlocutor. Para exemplificar tal fenômeno, Schegloff (2000, pp. 25-29) analisa uma interação em que a grande ocorrência de sobreposições mais extensas revela o investimento de dois participantes em questões distintas. Na interação que ocorre num carro, Dick (o pai) precisa competir pelo turno para levar a cabo sua piada, ao passo que Deb (a filha) necessita tomar parte na competição para apaziguar sua mãe, “vítima” da piada de Dick.

Em resumo, Schegloff (2000) propõe a existência de um “dispositivo para a resolução de sobreposições” (p. 4), que seria um componente da sistemática de tomada de turnos. Esse dispositivo tem as seguintes características:

- (a) É organizado localmente, não operando turno a turno – pelo fato de que é precisamente o turno que está sendo contestado – mas batida a batida.
- (b) É administrado pelas partes, delegando o resultado não a qualquer regra formal, mas à conduta das partes envolvidas na ocasião.
- (c) É interacionalmente gerenciado e ajustado ao interlocutor; é precisamente em resposta à identidade relevante do outro, a movimentos e posturas interacionais que o resultado é alcançado. (p. 45)

Outro fenômeno na fala-em-interação social é o *reparo conversacional* (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), que pode ser entendido como “um conjunto de práticas para a resolução de problemas de escuta, produção e entendimento/compreensão apontados pelos participantes ao longo da interação” (Loder, Gonzalez & Garcez, 2004, p. 117). A organização de reparo está baseada em noções como seqüencialidade, preferência, adjacência e relevância condicional¹². Por ora, é suficiente afirmar que há uma preferência pelo reparo levado a cabo pelo falante do turno que contém a fonte do problema, incluindo diferentes

¹² Para uma discussão mais aprofundada, ver Loder e Jung (2008).

trajetórias de reparo (a combinação da iniciação e do resultado do reparo). A compatibilidade entre o sistema de tomada de turnos e o reparo conversacional é tamanha que:

(...) o sistema de tomada de turnos se presta a reparo dos seus problemas e incorpora mecanismos para tanto; e o sistema de tomada de turnos é um mecanismo organizacional básico para o reparo de quaisquer outros problemas na conversa. O sistema de tomada de turnos e a organização do reparo são, desse modo, ‘feitos um para o outro’ em um duplo sentido. (SSJ, 2003, p. 48)

Esses dois fenômenos – a tomada de turnos e o reparo conversacional – apóiam inúmeras práticas cotidianas nas mais diversas instituições da sociedade, tais como família, grupos de amigos, trabalho e escola. Algumas formas de fala-em-interação, contudo, apresentam uma modificação do sistema de tomada de turnos uma vez que, em certos cenários (tribunal, escola, igreja etc.), há geralmente um sistema preestabelecido para a alocação das falas. Isso causa uma assimetria organizacional na interação, na medida em que um participante específico pode controlar a tomada de turnos e, conseqüentemente, gerenciar o piso conversacional, por meio da seleção de falantes, tópicos e extensão do turno, entre outros recursos.

Esse fenômeno é conhecido como *fala-em-interação institucional*, diferindo da conversa cotidiana não apenas no gerenciamento da tomada de turnos, mas em outros aspectos importantes:

- (a) A interação institucional envolve a orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou atividade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada pelas *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito.

- (b) A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
- (c) A interação institucional pode estar associada a *arcabouços inferenciais* e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (Drew & Heritage, 1992, p. 22 *apud* Garcez, 2002, p. 57).

A distinção entre conversa cotidiana e fala-em-interação institucional deve ser feita, portanto, com base na orientação seqüencial dos participantes e não em referência ao local físico em que a interação ocorre. Numa sala de aula, se um participante específico procede à alocação de turnos durante a verificação de compreensão de um texto, por exemplo, podemos perceber que esse participante e seus interagentes estão orientados à realização de uma tarefa específica. Nesse caso, as identidades de professor e aluno tornam-se relevantes para o que está acontecendo no momento.

Contudo, a interação em sala de aula envolve outras formas de participação que podem estar ligadas ou não ao mandato institucional do cenário em que ocorrem. Desse modo, podemos registrar instâncias de conversa cotidiana na escola na medida em que os participantes participam de encontros mediados pela linguagem que atendem a metas distintas daquelas ratificadas pelo caráter instrucional ou social dessa instituição. Novamente, é preciso atentar para que perspectivas os interagentes adotam e demonstram na seqüência da interação.

Dentre os muitos sentidos produzidos e negociados na fala-em-interação em cenário escolar, estão as identidades sociais de gênero e sexualidade. A relação entre identidades sociais e fala-em-interação será explorada na próxima seção.

2.2 Identidades sociais de gênero na fala-em-interação

Embora o tema identidade não tenha sido tratado centralmente pelos pesquisadores na ACE, uma leitura atenta do artigo seminal sobre o sistema de tomada de turnos (SSJ, 1974/2003) revela que a relação entre as identidades dos participantes e os fenômenos envolvidos na fala-em-interação já era abordada. Ao explorarem a característica de *livre de contexto e sensível ao contexto*, os autores afirmam que a conversa pode acomodar interações em que uma gama de identidades estejam operando, sendo sensível tanto à combinação dessas identidades bem como à dinâmica mudança que essas podem trazer ao encontro face a face. Ao reconhecer, portanto, que o sistema de troca de turnos pode ser seletivamente e localmente afetado pelos aspectos *sociais* do contexto, os autores afirmam que “a conversa é um veículo para a interação entre partes com quaisquer *identidades* potenciais” (SSJ, 2003, p. 14).

Na época da publicação do artigo, embora os autores tenham reconhecido que uma descrição formal de como as identidades sociais dos participantes são tornadas relevantes no curso da interação não estivesse disponível no momento, SSJ (1974) já ofereciam uma base sólida sobre a qual se poderia perceber que as identidades não são fixas nem estabelecidas a priori:

O problema de introduzir identidades sociais específicas na nossa descrição da tecnologia é especialmente complexo, porque um dos aspectos principais da flexibilidade da conversa é que ela é compatível com multiplicidades de identidades sociais de alguns ‘mesmos’ participantes e com mudanças nessas identidades. (SSJ, 2003, p. 38)

Podemos perceber que, nessa passagem, SSJ apontam para duas características que, contemporaneamente, são exploradas nos estudos de identidade, sob outras perspectivas. A primeira delas é a fragmentação ou multiplicidade das identidades sociais: uma pessoa traz à interação uma variedade de identidades potenciais que serão co-construídas pelos

participantes ao longo do encontro face a face. Essa construção, conforme já apontada pelos autores, ocorre de maneira dinâmica, sendo possível que um mesmo participante negocie diferentes identidades em momentos distintos de uma única interação. A dinamicidade na mudança das identidades de uma mesma pessoa é, portanto, a segunda característica apontada por SSJ (1974).

Ainda que não tenham produzido um estudo detalhado sobre como as identidades sociais se tornam relevantes, os autores apontaram caminhos para as pesquisas futuras. Ao analisar como os participantes de uma conversa construíam seus turnos, em termos de ordem, tamanho, seleção de palavras, seleção de tópico, aceitabilidade e ordenação de seqüências, opções e obrigações para iniciar ou terminar uma conversa, SSJ chamaram a atenção para, talvez, o princípio mais geral que caracteriza as interações: *o ajuste ao interlocutor*. Com este termo, os autores se referem “a uma enorme quantidade de aspectos nos quais a fala de uma das partes em uma conversa é constituída ou projetada de modos que exibem uma orientação e uma sensibilidade ao(s) outro(s) específico(s) que é/são co-participantes(s)” (SSJ, 2003, p. 51).

Para os estudos de identidade comprometidos com uma perspectiva êmica das interações, esse conceito é fundamental, uma vez que, através da análise de como os participantes ajustam seus turnos em relação a seus co-participantes, é possível acessar o modo como “os falantes projetam sua fala de acordo com a avaliação contínua de seu interlocutor como membro de um grupo ou classe específica” (Duranti, 1997, p. 299). Ao analisarmos a fala-em-interação, portanto, estamos procedendo a uma investigação dos processos pelos quais os próprios participantes analisam a situação em andamento, bem como a uma busca pela compreensão de como os interagentes vêem um ao outro como membros de um grupo social específico.

O conceito de identidade social leva em conta o fato de que as pessoas compartilham certas convenções culturais e lingüísticas e associam essas convenções, por meio de ações e visões de mundo, a identidades específicas. Quando procedem a essa associação na interação por meio da linguagem, os participantes podem ter sua projeção de identidade social ratificada ou não por seus interlocutores (Ochs, 1992). Uma análise turno a turno da interação pode revelar como esse processo ocorre, bem como desvelar o modo pelo qual certas identidades de gênero assumem um caráter relevante e, muitas vezes, hegemônico na comunidade local.

É importante lembrar que a projeção de uma identidade social, ainda que não ratificada no decorrer da interação, demonstra como um falante ajusta seu turno ao seu interlocutor, revelando, dessa forma, a busca conjunta pela *intersubjetividade*, entendida como algo relacionado ao fato de os interagentes estarem num mesmo “plano” de entendimento do que está acontecendo aqui e agora. Em outras palavras:

A intersubjetividade não seria, então, meramente a convergência entre múltiplos intérpretes do mundo (entendidos em termos de substância ou de procedimento), mas a convergência potencial entre os “realizadores” de uma ação ou parcela de conduta e seus recipientes, como co-produtores de um incremento de realidade interacional e social.

No contexto dessa mirada, a intersubjetividade não é uma questão de intersecção generalizada de crenças ou conhecimentos, ou de procedimentos para gerar crenças ou conhecimentos. Nem surge como “*um problema de intersubjetividade*”. Em vez disso, aspectos específicos de parcelas específicas de conduta que compõem o padrão e a tessitura da vida social cotidiana criam as ocasiões e os recursos para o entendimento, que também podem entrar em questão nos entendimentos problemáticos. (Schegloff, 1992, p. 1299 *apud* Garcez, 2008, p. 31)

Em outras palavras, ao ajustar o turno ao seu interlocutor, um participante busca estabelecer um “mundo em comum”, no qual as identidades sociais por ele projetadas possam ser ratificadas no decorrer na interação¹³. Essa ratificação pode ocorrer, basicamente, por dois processos. Em alguns momentos, algumas dessas identidades não constituem índices de orientação, pelo simples fato de que já foram tornadas comuns, familiares e rotineiras pelos membros de um grupo social. Nas palavras de Garfinkel (1967), essas identidades são vistas mas não destacadas, são tidas como óbvias por já estarem normatizadas. A ratificação, portanto, pode ocorrer pela não-orientação seqüencial dos participantes à projeção de uma identidade social na seqüência da interação¹⁴. Num segundo processo, certas identidades sociais projetadas por um participante constituirão índice de orientação para algum(ns) interagente(s), o que ocasionará uma relevância seqüencial de tal identidade.

Ao analisarmos, portanto, o contexto de elocução dessas identidades sociais, podemos perceber, através da investigação dos processos pelos quais os participantes ajustam os turnos a seus interlocutores, como os interagentes se orientam a algumas identidades em determinados momentos, e não a outras identidades em momentos distintos (Schegloff, 1997). A noção de contextualização torna-se fundamental, uma vez que remete à “atividade em que os atos (verbais ou de outra natureza) são entendidos como conectados a outros atos encaixados neles e, nesse processo, compreendidos em termos culturalmente significativos” (Duranti, 1997, p. 227). Erickson (2004) afirma que estar envolvido num contexto social significa estar engajado em *fazer* a própria contextualização, recuperando a origem do termo “contexto”, derivado do latim *contexere*, que significa, literalmente, entrelaçar fios de um tecido. Desse modo, os participantes de um encontro social constroem os contextos em que se

¹³ Garfinkel (1967) usa o termo *commom culture* (cultura comum) para se referir aos processos de compartilhamento de convenções culturais e lingüísticas.

¹⁴ Kitzinger (2005) analisa como a heterossexualidade tida como óbvia é um recurso rotineiramente empregado nas interações cotidianas. Retomarei esta discussão mais adiante.

encontram por meio de suas elocuições e outras ações não verbais, num processo dinâmico e contínuo.

Uma investigação comprometida com a visão que os participantes têm do evento em andamento posta um desafio ao pesquisador ao analisar as práticas, isto é, a fala-em-interação dos participantes de um encontro social, o que envolve, entre outros aspectos:

(...) mostrar que os produtos de tal prática são entendidos pelos participantes interacionais como possivelmente realizando uma ação específica, ou seja, que esse entendimento não é meramente a imposição feita por um acadêmico externo ou analista profissional, mas é a compreensão do co-participante, conforme revelada na fala resultante, construída exatamente sobre essa compreensão. (Schegloff, 1997, p. 179)

A perspectiva discutida até aqui, na análise das identidades sociais na fala-em-interação, apresenta dois focos claros de investigação, ambos informados por um compromisso de privilégio à perspectiva dos participantes segundo a tradição etnometodológica. Tratemos, inicialmente, do primeiro foco de análise, que se debruça sobre as instâncias em que índices de orientação a identidades sociais de gênero tornam-se relevantes para um dos participantes da interação, o que ocasionará a *extensão* desse índice sequencialmente, visível numa *análise turno a turno*.

Nesse primeiro plano, a orientação às identidades projetadas por um interlocutor pode ser percebida pela análise sequencial, uma vez que essa relevância local fica evidente conforme o analista privilegia a perspectiva dos participantes, em oposição à postura adotada em muitas pesquisas nas quais o investigador busca nos dados explicações ou exemplos para hipóteses preestabelecidas. Uma pesquisa com o compromisso de ater-se aos sentidos e ações produzidos pelos participantes deve considerar o seguinte:

Mostrar que alguma orientação ao contexto é notadamente relevante aos participantes é também importante, a fim de assegurar que o que informa a análise é relevante **para os participantes no evento alvo**, e não o que é relevante à primeira vista para os analistas acadêmicos em virtude do conjunto de comprometimentos analíticos e teóricos que esses trazem ao trabalho [grifo no original]. (Schegloff, 1992, p. 196)

Nessa postura, o contexto proximal da interação (visível numa análise seqüencial) deve ser privilegiado para que se perceba como os participantes se orientam para questões de gênero e sexualidade. Se levarmos em conta que o gênero parece ser onirrelevante na sociedade, a investigação de como as pessoas percebem e trabalham questões de gênero na interação pode contribuir para que compreendamos as convenções sociais e culturais que são associadas a identidades específicas. Em termos metodológicos, essa postura da ACE advoga que a orientação para questões de gênero ficará visível na seqüencialidade da interação, pois os participantes demonstrarão por meio de turnos de fala como interpretam determinadas projeções de identidade. Podemos perceber, contudo, que as pesquisas brasileiras que adotam essa postura de investigação ainda são restritas a pesquisadores que compartilham conceitos etnometodológicos advogados pela ACE.

Sobre a relação linguagem, gênero e escola, há um grande contraste entre trabalhos baseados na análise do posicionamento sociodiscursivo (Moita Lopes, 2002; Santana, 2003), estudos pós-estruturalistas (Louro, 1997), pedagogias da sexualidade (Louro, 2000; Britzman, 2000; hooks, 2000), narrativas e histórias de vida (Coimbra, 2003; Dutra, 2003; Roland, 2003; Kiesling, 2006; Moita Lopes, 2006) e estudos de natureza etnometodológica ou microetnográfica (Almeida, 2004; Jung, 2006; Almeida, 2009; Jung, 2009). Estudos de inspiração etnometodológica podem trazer à discussão as maneiras pelas quais as pessoas se orientam espontaneamente a questões de gênero e sexualidade nas mais corriqueiras situações de suas vidas.

A partir do contraste das produções nessa visão etnometodológica com trabalhos embasados em outras perspectivas analíticas, dois questionamentos vêm à tona. Em termos analíticos, como pode o pesquisador compreender quando o gênero se torna relevante para os participantes? Como a onirrelevância de gênero em nossas vidas é trabalhada pelos interlocutores?

A primeira pergunta pode ser tratada ao pensarmos sobre o estudo de Hopper e LeBaron (1998), que nos oferece uma perspectiva de análise que compreende que o gênero infiltra-se na fala por meio de três estágios. Apoiados no trabalho de Sacks (1992), esses autores argumentam que o gênero se torna relevante gradualmente durante a interação através de *seqüências de percepção*. Essa infiltração é visível seqüencialmente, portanto turno a turno, a partir de um primeiro estágio em que a indicição de gênero tem um *uso periférico*, não sendo destacada pelos participantes. Se houver a *percepção* dessa indicição, um segundo estágio é atingido e, caso essa se torne relevante, ocorrerá a *extensão* da referência fazendo com que os interagentes trabalhem questões de gênero nos próximos turnos. Os autores argumentam que é exatamente através dessas seqüências de percepção que as pessoas interagem com contextos em que gênero se torna relevante em cenas da vida social.

Esse processo de infiltração de gênero na fala “mostra que as atribuições de gênero, onde quer que se tornem observáveis, são organizadas – e podem ser analisadas em termos do trabalho interacional que estão realizando” (Speer, 2005b, p. 84)¹⁵. As pessoas podem ser generificadas em qualquer momento da interação, pois a linguagem oferece uma série de recursos de referência, tais como nomes marcados por gênero, termos de endereçamento,

¹⁵ Combinando procedimentos da ACE com a Psicologia Discursiva, Speer (2005b) argumenta que nenhum trabalho até aquele momento havia explorado os procedimentos interacionais pelos quais os membros produzem atribuições de gênero. Com o objetivo de “preencher” o que estaria faltando em trabalhos como os de Garfinkel (1967) e Hopper e LeBaron (1998), a autora analisa a atribuição de gênero em entrevistas e discussões de grupo por meio de recursos de motivação (*prompts*), procedimento semelhante ao utilizado nos trabalhos de Moita Lopes (2002; 2006). Podemos perceber que o uso de tal recurso afasta, de certa forma, essas pesquisas das noções advogadas nos trabalhos citados pela própria autora, uma vez que a orientação a questões de gênero não é de ocorrência natural, mas sim provocada pela pesquisadora. Isso corrobora a relevância de estudos de natureza etnometodológica, que podem oferecer uma compreensão da construção local de questões identitárias a partir do ponto de vista dos envolvidos na interação, sem influências “externas”.

palavras ambíguas com referência à sexualidade e referência à aparência ou ao comportamento associado a homens e mulheres. Considerando que o uso dessas práticas de indicição é bastante diversificado, Hopper e LeBaron (1998) salientam que é preciso atentar para o lugar que ocupam na interação, uma vez que:

- (a) a onirrelevância do gênero é facilitada por uma vasta série de recursos lingüísticos para a indicição de gênero na fala;
- (b) nossas realizações de gênero aparecem como *performances* contínuas, improvisadas e corporificadas. O gênero parece fazer-se evidente conforme se infiltra na conversa, porém somos marionetes que manipulam suas próprias cordas;
- (c) uma das séries de modos para produzir gênero é uma seqüência de percepção: orientação periférica, percepção, extensão. Essa série permite que o gênero aparentemente infiltre-se na nossa fala, ao invés de ser enquadrado como um projeto explícito ou retórico de um falante;
- (d) algumas maneiras para produzir gênero podem ser similares a maneiras para produzir outras dimensões situadas no contexto: etnia, autoridade, incitamento, conspiração, e assim por diante. (p. 73)

Podemos perceber o reconhecimento dos autores daquilo que Erickson (2004) chama de *agentividade* no discurso, isto é, as pessoas são responsáveis por suas próprias ações e não simplesmente operam em relação a discursos predeterminados. Esse modelo de análise proposto por Hopper e LeBaron (1998) atua no primeiro foco desta pesquisa: a análise de instâncias em que o gênero se torna relevante seqüencialmente para os participantes da interação. A análise da infiltração de gênero na fala pode possibilitar ao analista a busca pela resposta à primeira pergunta despertada pelos estudos de natureza etnometodológica

discutidos aqui: *Em termos analíticos, como pode o pesquisador compreender quando o gênero se torna seqüencialmente relevante para os participantes?*

Antes de responder ao segundo questionamento, *Como a onirrelevância de gênero em nossas vidas é trabalhada pelos interlocutores?*, cuja resposta articula conceitos relativos ao segundo foco desta pesquisa, passo a discutir como o modelo de análise de identidades sociais proposto aqui se articula com outros estudos sobre a relação linguagem, identidade e gênero.

Uma primeira intersecção possível a partir dos estudos de natureza etnometodológica diz respeito ao trabalho de categorização, que deve sempre ser entendido em seu contexto local. Essa tradição de investigação etnometodológica – MCA¹⁶ – tem sido articulada por alguns pesquisadores envolvidos com a Psicologia Discursiva, que ressaltam o caráter de sensibilidade ao contexto pressuposto por tal análise.

Edwards (1998) afirma que “a categorização está acessível discursivamente como algo que fazemos ativamente, e com a qual fazemos algo [...], ao invés de ser alguma parte de um mecanismo perceptual que é ativado por eventos de ‘estímulo’” (p. 33). O autor destaca a natureza interacional do processo de categorização, o que está em consonância com o conceito de *identidades em prática*, uma vez que, nessa concepção, entende-se que a identidade é parte da rotina diária das pessoas, sendo destacada na interação. Os participantes de um encontro social mediado pelo uso da linguagem trabalham, na fala, as diversas identidades para si e para os outros, tanto como um fim em si mesmas ou como um meio para atingir outros fins.

Antaki e Widdicombe (1998) destacam cinco princípios centrais para a abordagem de identidades em prática:

¹⁶ A tradição de investigação conhecida como análise de pertencimento a grupos sociais (*membership categorization analysis – MCA*, no original) será tema da próxima seção. O tratamento aqui serve para demonstrar, por ora, a articulação com outras tradições de pesquisa sobre identidades sociais.

- (a) para uma pessoa “ter uma identidade” – não importando se é a pessoa que fala, como quem se fala ou de quem se fala – é necessário que seja projetada numa *categoria com características e particularidades associadas*;
- (b) tal projeção é indicial e ocasionada;
- (c) a identidade *torna-se relevante* na negociação interacional;
- (d) a força de “ter uma identidade” está na *conseqüência* para a interação e
- (e) tudo isso é visível na exploração pelas pessoas das *estruturas da conversa*. (p. 3)

Esses princípios advogados por Antaki e Widdicombe (1998), com base em estudos que combinam procedimentos da ACE com a Psicologia Discursiva, corroboram posições teórico-analíticas de trabalhos de natureza etnomedológica, a saber: a possibilidade de indicição de gênero na fala e a conseqüente projeção de identidades (Ochs, 1992), a associação de determinadas características e atividades a identidades sociais (Sacks, 1992; Hester & Eglin, 1997; Silverman, 1998; Schegloff, 2002; Schegloff, 2007a), a relevância seqüencial das identidades através da exploração das estruturas da fala-em-interação (Schegloff, 1992; Schegloff, 1997), e as seqüências de percepção pela qual o gênero se infiltra na fala (Hopper & LeBaron, 1998).

Cameron (2005), ao revisar as tendências atuais nos estudos de linguagem, gênero e sexualidade, destaca que tanto a ACE quanto a Psicologia Discursiva (conforme discutido acima) entendem que as identidades são uma realização interacional. A autora lembra que, para a ACE, o que importa são os procedimentos dos próprios atores sociais; desse modo, o analista deve trabalhar com as categorias que são tornadas relevantes pelos participantes através da fala. Conseqüentemente, “construções ‘globais’ como gênero e poder são, portanto, relevantes somente até o ponto em que os participantes na interação as *tornam* relevantes através de suas próprias palavras e ações” (Cameron, 2005, p. 487).

Bucholtz e Hall (2005), ao descrever a abordagem lingüística sociocultural para o relacionamento entre identidade e interação, propõem um modelo de análise que compartilha alguns pressupostos com o trabalho apresentado aqui. As autoras enfatizam que a identidade deve ser vista como um *produto* da interação, ao invés de ser concebida como um recurso disponível na linguagem ou em outras práticas semióticas. Logo, as identidades não são um fenômeno interno ou psicológico. Outro aspecto importante é o de que as identidades combinam aspectos de nível macro, mas que são trabalhados localmente pelos participantes. Além disso, podem ser indiciadas linguisticamente, sendo negociadas interacionalmente. As autoras afirmam que, ao conceber “que a identidade é emergente no discurso e não precedente a ele, somos capazes de situar a identidade como um fenômeno social e cultural realizado intersubjetivamente” (Bucholtz & Hall, 2005, p. 607).

Nos trabalhos resumidos acima, podemos perceber que a noção de que as identidades sociais são trabalhadas pelos participantes, posição advogada pelos estudos de natureza etnometodológica como os inspirados pela ACE, também está presente em outras tradições de pesquisa, como a Psicologia Discursiva e a Lingüística Sociocultural. Embora o tratamento dos dados não ocorra exatamente com a mesma concepção teórico-metodológica, estudos advindos dessas áreas questionam a validade de pesquisas que definem as categorias identitárias de antemão em dados que abordam ocorrências naturais de uso da linguagem.

Por último, é preciso destacar como o gênero pode estar imbricado com a construção de outras identidades sociais ou com a realização de outras metas. Kitinger (2007) explora instâncias em que categorizações generificadas estão “a serviço” de outros propósitos. Nos dados apresentados pela autora, uma atendente de um serviço telefônico britânico que oferece ajuda a mulheres com trauma pós-parto usa a categorização “mulher(es)” para atingir metas distintas. Num primeiro momento, esta atendente lança mão da construção identitária de gênero (“Eu conheço mulheres que...”) para engajar-se na ação de apresentar-se com uma

pessoa com autoridade suficiente para assegurar que a sua interlocutora, Amy, não irá sofrer um colapso. Gênero, desse modo, é usado sequencialmente para realizar outro fim: apresentar-se como *expert*.

Na seqüência da interação, a atendente reposiciona-se e inclui-se na categoria mulheres (“Nós, mulheres,...”), construindo com Amy uma relação de co-pertencimento. Dessa forma, gênero é usado para atingir outra atividade: prestar solidariedade àquela que busca o serviço como ajuda. O ponto defendido por Kitzinger (2007) é que gênero, na interação em análise, é relevante, mas *fazer gênero* não é a atividade mais relevante, pelo fato de que o uso do termo de co-pertencimento “mulher(es)” está a serviço de uma meta “maior”. Portanto, a generificação de “mulher(es)” está subordinada a, e em serviço de, concretizar o propósito interacional da instituição, conforme anunciado: “ajudar a encontrar a força dentro de você mesma para lidar com esta situação difícil”.

Retomo a pergunta que foi tratada nesta seção: *Em termos analíticos, como pode o pesquisador compreender quando o gênero se torna relevante para os participantes?* A resposta, que guiará a análise dos dados, pode ser resumida da seguinte forma:

- a) as identidades sociais de gênero constituem categorias trabalhadas pelos participantes da fala-em-interação no contexto de sua produção;
- b) as identidades sociais são indiciadas na fala, constituindo aquilo que Hopper e LeBaron (1998) chamam de *uso periférico*;
- c) ao serem vistos e destacados, esses índices constituirão o foco de atenção para um ou mais de um participante, ocorrendo a *percepção* de tal indiciação;
- d) quando as identidades sociais tornam-se uma questão trabalhada pelos interagentes, ocorrerá a *extensão* de tal indiciação, visível, para o analista, através de uma análise sequencial, turno a turno;

- e) as identidades sociais projetadas por um participante (Ochs, 1992) podem ser ratificadas pelos demais interlocutores através da orientação a tal projeção;
- f) as múltiplas identidades que um participante traz para a interação podem ser compreendidas pela análise do processo de ajuste da fala deste participante ao seu interlocutor (SSJ, 1974);
- g) gênero pode constituir a atividade a ser feita pelos participantes sequencialmente, mas pode, também, estar imbricado com outras atividades concomitantes que são, da mesma forma, localmente relevantes.

Na próxima seção, passo a discutir a segunda questão posta a partir dos estudos de natureza etnometodológica apresentados neste trabalho: *Como a onirrelevância de gênero em nossas vidas é trabalhada pelos interlocutores?*

2.3 Análise de pertencimento a grupos sociais

Uma das práticas de generificação na fala é o trabalho de categorização, cujo exame é conhecido como *análise de pertencimento a grupos sociais*¹⁷ (doravante, MCA, do original em inglês), que procura entender como as pessoas organizam certas características e atividades em torno de categorias sociais específicas (Sacks, 1992; Hester & Eglin, 1997; Silverman, 1998; Schegloff, 2002; Schegloff, 2007a). Essa perspectiva traz à discussão os processos pelos quais as pessoas percebem e orientam-se (ou não) à onirrelevância do gênero na sociedade. Embora de tradição etnometodológica e com raízes nos estudos de Sacks (1992), a corrente de pesquisa em MCA desenvolveu-se de forma distinta à ACE, o que acabou por gerar certa controvérsia entre os pesquisadores em relação a sua natureza êmica e ao próprio fato de sua “independência” dos estudos em ACE (Hester & Eglin, 1997;

¹⁷ Utilizo aqui uma tradução própria do que é referido na literatura em língua inglesa na ACE como *membership categorization analysis* (MCA).

Silverman, 1998; Kitzinger, 2005; Wowk, 2007). Três estudos advindos da ACE, todavia, nos dão suporte para que possamos entender o trabalho de categorização a partir do ponto de vista dos participantes: Schegloff (2002), Schegloff (2007a) e Kitzinger (2005).

Schegloff (2002) chama a atenção para que a compreensão das práticas pelas quais as pessoas associam certas características a categorias sociais particulares pode nos levar a perceber “um importante repertório, talvez o maior repertório, para o conhecimento de base comum da sociedade pelos membros da sociedade *como* membros da sociedade” (p. 308). Os estudos sobre categorização desenvolvidos por Sacks (1992) podem ser entendidos como um produto inicial, já que materiais diferentes de dados de conversa eram utilizados, entre os quais se encontravam relatos de experiência. Muitos estudos subsequentes em MCA basearam-se nesse tipo de narração de histórias ou, ainda, em entrevistas, razão pela qual Schegloff (2007a) questiona “se é possível encontrar um modo de re-engajar ou adaptar esse trabalho analítico inicial ao tipo de dados que o atual estado da arte requer” (p. 464). O autor acrescenta, ainda, que “a resposta para tal questão não é de forma alguma clara” (p. 464), embora aponte caminhos para que possamos entender as práticas que as pessoas usam para se referirem umas às outras ou a pessoas ausentes da interação em questão.

Schegloff (2007a) propõe um tutorial para aqueles que pretendem envolver-se com os estudos de categorização. Ao sugerir a retomada de dois textos clássicos de Sacks (1992), “The Search for Help” e “The Baby Cried”, o autor afirma que, em termos analíticos, ao investigar os *dispositivos de pertencimento a grupos sociais* (MCDs, doravante)¹⁸, é necessário atentar para o conjunto de práticas que as pessoas usam para se referir a si mesmas e a outras pessoas. Esse conjunto de práticas é parte de dois domínios maiores, caracterizados como *fazer descrição* e *seleção de palavras*. Os MCDs são compostos de duas partes, a saber: (1) uma ou mais de uma coleção de categorias, e (2) regras de aplicação.

¹⁸ *Membership categorization devices – MCDs*, no original em língua inglesa.

As coleções de categorias incluem palavras que podem ser associadas a categorias identitárias¹⁹, como homens, mulheres, protestantes, filhos, pais, professores, adultos, jovens, vegetarianos e uma infinidade de outras categorias aplicáveis em termos de pertencimento a grupos sociais. As categorizações de membros de um grupo social são coleções de categorias que “andam juntas”, como homem/mulher²⁰, brasileiro/argentino/americano/japonês(...). Algumas dessas coleções foram denominadas por Sacks (1992) como “Pn-adequadas”, significando que as categorias associadas a essas coleções podem ser atribuídas a qualquer membro de um grupo social. Por exemplo, as categorias associadas às coleções sexo e idade podem ser aplicadas invariavelmente a qualquer pessoa, que está passível de ser incluída em qualquer uma das categorias disponíveis nessas coleções. Algumas categorias, contudo, não são “Pn-adequadas”, já que não podem ser associadas a qualquer pessoa. Por exemplo, as categorias atacante/goleiro/zagueiro(...) somente podem ser aplicadas àqueles que fazem parte da coleção “jogadores de futebol”.

Schegloff (2007a) discute três facetas presentes nessas categorias de pertencimento:

- a) **Riqueza de inferência:** o conhecimento de senso comum que as pessoas têm possibilita que esse conhecimento armazenado seja acessado por referência às categorias de pertencimento. Em outras palavras, qualquer pessoa associada a uma categoria passa a ser, presumidamente, um representante dessa categoria. O conhecimento associado à categoria é, por consequência, associado a seu “representante”.
- b) **Proteção contra a indução:** se um membro de uma categoria aparentemente transgredir o que é “conhecido” sobre os membros dessa categoria, as pessoas não modificam esse conhecimento. A pessoa passa, então, a ser vista como “uma

¹⁹ Por ora, é suficiente dizer que essas categorias são identidades “potenciais” que podem se tornar relevantes no curso da interação, se os participantes demonstrarem em conjunto uma orientação seqüencial para tal identidade.

²⁰ Evite-se, aqui, uma leitura dicotômica já que o pressuposto adotado nesta pesquisa é o de que há vários modos de “ser” homem e/ou mulher.

exceção”, “diferente”, ou até mesmo como um membro “deficiente” de tal categoria.

- c) **Atividades ligadas a categorias:** certas atividades, ações ou formas de conduta são tidas, de acordo com o senso comum, como características especiais dos membros de algumas categorias. A realização de uma ação associada a uma categoria introduz à ocasião a relevância dessa categoria.

É importante ressaltar, ainda, que as categorias associadas às coleções não constituem meros rótulos, pois representam uma maneira de se entender como o *conhecimento de senso comum* opera na interação. Esse conhecimento de senso comum abarca as descrições feitas pelos membros de uma coletividade, no gerenciamento de atividades práticas, das estruturas sociais (Garfinkel, 1967). Abrange, também, as bases de inferência e ação que as pessoas usam cotidianamente, assumindo que os outros membros da coletividade também compartilham as mesmas bases. Para se analisar como os MCDs são tornados relevantes na interação, é preciso que se discuta, antes, suas regras de aplicação:

- a) **Regra da economia:** um termo único de categorização basta para se fazer referência a uma pessoa. Quando esse termo apenas não basta, a pergunta a ser feita é: Por que não bastou?
- b) **Regra de consistência:** se várias pessoas estão sendo categorizadas, e se a primeira pessoa é referida por uma categoria de uma coleção, então essa categoria ou outras categorias da *mesma* coleção podem ser usadas para categorizar os membros seguintes. Se os demais participantes forem categorizados a partir de outra coleção, a pergunta a ser feita é: Por que isto agora?

Em relação à regra b, Schegloff (2007a) resalta que “esta é uma *prática* opcional, não uma prática obrigatória, mas realmente serve para injetar na situação ou atividade a relevância dessas outras categorias” (p. 471). Sacks (1972) propôs, ainda, como consequência

natural dessas regras, o que ele chamou de máximas do observador e do ouvinte²¹. Isso significa dizer que se uma pessoa vê um participante realizar uma ação que é ligada a uma categoria específica de alguma coleção, então essa categoria é relevante para a identificação desse participante como membro de um grupo social. Além disso, a máxima instrui as pessoas a entenderem as menções ou formulações feitas por outros participantes tanto em relação às atividades ligadas às categorias como aos membros categorizados.

Schegloff (2007a) propõe que a regra da consistência e suas máximas sejam entendidas como regras de *relevância* para fins práticos de pesquisa. Para ele, o pertencimento real de um participante a uma categoria não é apenas insuficiente, mas também desnecessário, uma vez que as bases de relevância servem como referência (tanto para os co-participantes da interação quanto para os pesquisadores) no trabalho de categorização. Em outras palavras, essas bases de relevância, ao mesmo tempo em que oferecem opções de escolhas, também apresentam uma questão de orientações convergentes para os participantes.

Desse modo, considerando a importância das categorias como o *locus* do conhecimento de senso comum, essas orientações e convergências (ou a falta delas) podem ser profundamente conseqüentes para a compreensão do modo como os participantes são entendidos e como são tratados, ou ainda para o entendimento do modo como as situações em que esses participantes se encontram são compreendidas. Ao analisarmos o processo de categorização, portanto, é importante perceber que, pelo fato de que várias categorias estão disponíveis para uso, a *relevância* daquelas que são ou não invocadas torna-se a questão a ser investigada.

Ao analisarmos como o processo de categorização ocorre na interação, precisamos encontrar evidências de que os participantes estejam informados por dispositivos de categorização específicos. Precisamos, em princípio, “demonstrar que as partes estavam

²¹ *Viewer's and hearer's maxims*, no original em língua inglesa.

orientadas para aquele dispositivo de categorização na produção e compreensão – momento-a-momento – da conduta que compõe sua realização progressiva” (Schegloff, 2007a, p. 475). Em suma, o desafio para os pesquisadores é compreender como os participantes tornam as orientações para categorias específicas acessíveis a seus interlocutores.

Duas questões tornam-se, portanto, o problema para o pesquisador:

- (1) Como o funcionamento da fala e outros tipos de conduta na interação possibilitam aos participantes que certos MCDs sejam mobilizados e tornados relevantes?
- (2) Como os analistas podem demonstrar a orientação dos participantes para categorias específicas, sem que esses participantes digam coisas do tipo “eu, como homem/mulher...”?

Schegloff (2007a) salienta que as respostas para essas perguntas não devem ser procuradas nos trabalhos de Sacks (1992), visto que os dados tratados pelo autor na época diferem muito dos dados de ocorrência natural de uso da linguagem trabalhados na ACE na atualidade, desde a sua morte em 1975. É necessário, desse modo, proceder à análise de dados de fala-em-interação. Neste trabalho, a resposta para a primeira questão pode ser construída ao levarmos em conta que certas categorias identitárias projetadas por um participante podem constituir índices de orientação para seus interlocutores, que se orientarão para essas categorias *seqüencialmente*. Ou seja, se tomarmos como foco as identidades sociais de gênero, a relevância de uma categoria projetada por um interagente será visível através daquilo que Hopper e LeBaron (1998) chamaram de *seqüências de percepção de gênero na fala*, conceito explorado anteriormente nesta seção.

A resposta para o segundo questionamento, contudo, consiste no desafio maior para os pesquisadores que trabalham numa perspectiva etnometodológica. Ao categorizar a si mesmo, ou seu interlocutor ou uma parte ausente na interação, um participante constrói seu turno orientado para a possível compreensão que sua fala terá por seu interagente. Isto é, o

ajuste ao interlocutor é informado pela compreensão que os participantes têm de seus co-participantes como membros de um grupo social específico, com os quais compartilham um conhecimento de senso comum. As categorias identitárias ativadas na fala demonstram, portanto, que o “‘conhecimento’ de como diferentes ‘tipos’ de pessoas são, o que elas fazem, como se comportam, e assim por diante – um elemento chave daquilo que é frequentemente denominado ‘cultura’ – é organizado e armazenado em referência a essas categorias” (Schegloff, 2002, p. 308).

Portanto, a não orientação dos participantes para uma categoria identitária na seqüência da interação pode ocorrer pelo simples fato de que os interlocutores, em sua intersubjetividade, estão num *mundo comum*, em que certas atividades e ações são associadas a coleções de categorias específicas, sem que essas categorias identitárias tornem-se potencialmente relevantes para esses participantes no curso da interação. Schegloff (2007a) propõe, nessa linha de raciocínio, que uma distinção seja feita entre *fazer descrição* e *fazer categorização*. Para ele, o trabalho de categorização pode ser entendido como um fenômeno de abrangência maior em relação à prática de *se fazer uma descrição* (quando não há orientação seqüencial para a atribuição de categoria identitária a um membro). Uma vez que alguns atributos sejam relevantes para algumas categorias sociais no curso de uma interação, isso será *demonstrado seqüencialmente* pelos próprios participantes. Em suma, as partes envolvidas na fala-em-interação podem discriminar – e assim o fazem – entre atributos e categorias, o que significa que os analistas não devem simplesmente entender que os atributos fazem o trabalho interacional das categorias sociais.

Proponho, aqui, que analisemos as instâncias em que os participantes *descrevem* certos membros de grupos sociais por referência a uma categoria identitária, sem que seus interlocutores tornem relevante essa descrição seqüencialmente, a partir da compreensão de como esses participantes *ajustam* sua fala aos seus interlocutores. Isto é, o que pode estar

acontecendo aqui e agora que possibilita que os participantes estejam num *mundo comum* e que, por conseguinte, não se orientem seqüencialmente a dispositivos de pertencimentos a grupos sociais indiciados por seus interagentes? Antes de oferecer um exemplo de análise nesse sentido, retomo a discussão sobre a não orientação seqüencial a índices de gênero proposta por Kitzinger (2005) e Land e Kitzinger (2005).

Kitzinger (2005) analisa práticas que incluem a referência a pessoas e a tópicos associados à heterossexualidade, sem que essa – por seu caráter onirrelevante – seja, muitas vezes, trabalhada seqüencialmente. A autora sugere que esse tipo de análise abre as portas para que as próprias pesquisas em ACE “estudem a cultura, entendida como construída através de práticas específicas e por práticas específicas para o gerenciamento da interação” (Kitzinger, 2005, p. 221). Para a autora, há uma orientação heteronormativa que justifica, na maioria das vezes, a ausência de trabalho interacional quando os participantes lançam mão de itens de categorização que generificam a si mesmos, a seus interlocutores ou a outras partes ausentes na interação.

Wowk (2007), contudo, questiona a postura teórico-analítica dos trabalhos de Kitzinger (2000; 2005) e salienta que a ACE não necessita ser “complementada” por uma agenda feminista preexistente à análise dos dados, o que faria que uma pesquisa inspirada por alguma pauta teórica diferente da orientação dos participantes afastasse a análise do ponto de vista êmico da interação. Wowk (2007) afirma que essa pressuposição de uma heteronormatividade preexistente à interação afasta a pesquisa do tratamento da orientação dos participantes. Isso significa dizer que qualquer agenda que motive uma pesquisa nos domínios da ACE que leve em conta questões diferentes daquelas trabalhadas por privilégio à perspectiva dos participantes acaba por afastar o analista – e por conseqüência seu trabalho – das raízes etnometodológicas da análise da fala-em-interação. Podemos perceber, portanto, que a discussão sobre a natureza êmica do trabalho de categorização sem uma orientação

explícita (entenda-se, seqüencial) dos participantes constitui, atualmente, uma questão em debate.

Wowk (2007) parece não observar, nos dados discutidos em seu trabalho, como os turnos são construídos pelos participantes em relação a seu interlocutor, conceito presente, conforme analisado anteriormente, no texto seminal de SSJ (1974). Isto é, a autora trata a questão da orientação dos membros apenas como uma orientação seqüencial, não levando em conta, portanto, como os participantes orientam-se a seus interagentes por meio do ajuste ao interlocutor. Retomando: a análise do modo como os membros ajustam sua fala aos seus co-participantes permite ao analista perceber como a fala de um interagente é projetada a um outro, exibindo, dessa forma, a orientação e a sensibilidade a esse interlocutor (SSJ, 1974, p. 727).

O conceito de *ajuste ao interlocutor* é, logo, básico para que entendamos o ponto defendido em Kitzinger (2000; 2005). Kitzinger (2008) dedica um artigo inteiro a responder às críticas de Wowk (2007) que, em seu ponto de vista, não são críticas dirigidas somente ao seu trabalho, mas a todo um campo de investigação que possui um compromisso com a visão que os participantes têm da interação em andamento. Em relação ao ponto central de debate, a *orientação* dos participantes, Kitzinger (2008) salienta que:

O que a Análise da Conversa pode nos mostrar é *como* os participantes projetam sua fala para realizar [...] ações; em que ações secundárias podem estar também engajados; para que outras ações essas ações focais podem se tornar um veículo de realização; e o que todas essas práticas nos apontam, como analistas, para o modo pelo qual um mundo-conhecido-em-comum é refletido e reproduzido, momento-a-momento, nas especificidades concretas da fala. (p. 203)

Essa postura analítica torna-se mais clara – e convincente – pela leitura de Land e Kitzinger (2005), artigo em que as autoras demonstram como a homossexualidade, ao

contrário da heterossexualidade, não é uma identidade social normatizada ou parte da rotina diária das pessoas. A relevância dos trabalhos de Kitzinger está em retomar um conceito já discutido em Garfinkel (1967), o de que as pessoas são, invariavelmente, associadas a um sexo ou outro (masculino ou feminino), o que torna essa dicotomia moralmente legítima, constituindo aquilo a que Garfinkel cunhou de *onirrelevância* do gênero na sociedade. Portanto, em muitas situações da vida cotidiana, gênero é visto mas não destacado, pelo simples fato de que as pessoas estão engajadas num *trabalho de ser comum*. Sacks (1984) aponta para a importância de estranharmos o “natural”, para investigarmos as instâncias de nossa vida em que estamos engajados no trabalho de ser “normal”:

Agora não vou dizer para abolirmos as maneiras pelas quais nos ocupamos em ser comuns, mas, em vez disso, que queremos saber que importância isso tem. Pelo menos um caminho que podemos seguir é tratar a banalidade dominante das histórias que encontramos – nos meus dados, nas suas próprias experiências – não tanto como algo que se sujeite, por exemplo, a análises estatísticas de variação, ou como algo que as torne portanto desinteressante de se estudar, mas como uma característica específica que provoca um tipo de atitude; digamos, uma atitude de tentar trabalhar em ser normal, o que é talvez central à maneira como nosso mundo é organizado. (Sacks, 2007, p. 179-180)

Em suma, ao responder à pergunta de pesquisa *Como a onirrelevância de gênero em nossas vidas é trabalhada pelos interlocutores?*, é preciso que o analista revise seu conceito de *orientação*. Conforme trabalhado anteriormente, a *orientação seqüencial* para categorias identitárias de gênero ocorrerá nas instâncias em que gênero for o trabalho a ser feito, através das ações dos participantes, visíveis numa análise turno a turno da interação. Outra compreensão sobre orientação, todavia, faz-se necessária. Para tal, tenhamos em mente o conceito de ajuste ao interlocutor, que pressupõe uma *orientação a um interlocutor*, na qual

os interagentes invocam e reproduzem os conhecimentos comuns daquilo que é normativo em sua cultura. Ou seja, ao se dedicarem ao trabalho de *fazer descrição* a partir de itens de categorização demonstrados por seus interagentes,

os falantes estão orientados em parte, então, às inferências que tais demonstrações tornam disponíveis aos interlocutores sobre o que pode ser entendido como já conhecido ou esperado (ou não conhecido ou não esperado) sobre as práticas normativas, e às implicações desse conhecimento (ou ausência dele) para o curso da ação em que estão engajados. (Kitzinger, 2006, p. 75)

Proponho, aqui, que a análise do trabalho de atribuição de categorias identitárias seja motivado pela necessidade de compreendermos *quando* e *como* os participantes fazem uma descrição, procurando investigar como essa categorização é feita por esses interagentes num turno de fala tendo, como orientação, seus interlocutores, a fim de estabelecer aquilo que chamamos de entendimento comum do que está acontecendo aqui e agora, ou, em outra palavra, intersubjetividade. Em suma, a não orientação seqüencial dos participantes para uma categoria identitária torna-se importante ao considerarmos esse trabalho de se fazer descrição (seguindo aqui o proposto em Schegloff, 2007a) como parte da rotina diária das pessoas que sinalizam, como membros da sociedade e para outros membros dessa sociedade, seu conhecimento de senso comum de como nosso mundo está organizado.

Abaixo, retomo a interação apresentada em Almeida (2004) e referida na introdução deste trabalho. O objetivo da pesquisa em que esse excerto foi discutido era demonstrar como os participantes orientavam-se espontaneamente a índices de gênero e sexualidade na fala, sem que fosse preciso que o analista lançasse mão de recursos para provocar tal orientação. Naquele escopo de pesquisa, era entendido que a menção de uma categoria identitária por parte de um interagente não se tornava relevante para os outros participantes na interação. Portanto, gênero não era *seqüencialmente* relevante. A análise a ser apresentada aqui,

brevemente, tem por objetivo articular o entendimento atual de como a indicação de categorias identitárias é realizada interacionalmente e que repercussões isso tem no curso da ação.

No excerto reproduzido abaixo, Ivo está empenhado, durante uma aula de Matemática, em corrigir alguns cálculos de porcentagem. Conforme a correção da tarefa se desenrola, Ivo tenta oferecer exemplos práticos no uso da porcentagem, como aumento do preço de itens no supermercado, gasolina, salário etc. Na interação a seguir, Ivo diz que se o pai resolvesse dar um aumento numa hipotética “semanada” recebida pelos participantes, isso resultaria em mais cinquenta centavos no bolso²²:

Excerto: Aumento na semana²³
Turma B, Fita 1, 0:17:30-0:17:56

01 Ivo: tá (.) então: (2,7) se a me- se a semana de vocês
02 (1,5)
03 Ivo: >se a semana de vocês< é de vinte reais por sema:na,
04 (): [não::]
05 Ivo: → [tá:,] e o pai resolveu dar dois e meio por cen:to
06 de (.) aumen:to
07 (): [BÁ::::]
08 (): [BÁ::::]
09 Ivo: [a par]TIR deste [sá:bado,]
10 (): [tô ri:co]
11 Ivo: mais cinquenta centavos no bolso,
12 (): >tô ri:co< SOR,
13 (0,9)
14 (): [>há há há há<]
15 (): [há há há há]
16 Ivo: tá,
17 (): bá:: >vou comprar uma ca:sa<

No excerto acima, percebemos que Ivo está engajado em oferecer um exemplo aos participantes em que seja possível a associação a uma situação “real”. Para tal, ele cria uma

²² As convenções de transcrição foram adaptadas das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum) e encontram-se explicadas no Anexo I.

²³ Em Almeida (2004; 2009) os participantes não identificados nas linhas 04, 07, 08, 10, 12, 14, 15 e 17 são referidos pelos símbolos ♂ e ♀. Na oficina de trabalho com a professora Lorenza Mondada (Universidade Lyon, La Lumière, França), durante visita ao Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) em 2006 na UFRGS, discutiu-se como o uso desses símbolos podem remeter a uma categorização identitária apriorística desses participantes por parte do pesquisador. Agradeço aos presentes naquela discussão pela observação, que resultou na mudança introduzida aqui.

associação hipotética, na qual os participantes teriam um aumento de 2,5% na quantia recebida. Notamos que, na linha 01, Ivo faz um auto-reparo auto-iniciado ao cortar abruptamente sua fala (me-) e transformar esse item em “semanada”. Na seqüência, Ivo atribui essa situação aos participantes presentes na interação (linha 03), que é rejeitada por um participante (linha 04) em sobreposição ao início do turno de Ivo (linha 05).

Nesse momento da interação, Ivo indicia um item de pertencimento a grupos sociais, *pai*, associando a essa categoria uma atividade, a de prover o aumento da quantia recebida (linha 05):

```
03 Ivo:          >se a semana de vocês< é de vinte reais por sema:na,
04 (  ):          [não::]
05 Ivo:          → [ tá:,] e o pai resolveu dar dois e meio por cen:to
06               de (.) aumen:to
```

Essa categorização generificada projetada por Ivo na interação não é tornada relevante pelos demais participantes na seqüência da interação. Ou seja, nos termos de Schegloff (2007a), os participantes não se orientam para tal projeção no curso da ação, não se engajando, portanto, num trabalho de *categorização*. Nos termos de Hopper e LeBaron (1998), essa indicação de gênero tem um uso periférico, não ocasionando uma seqüência de infiltração. O trabalho dos participantes, neste contexto local, não é o de *fazer gênero*.

Ao analista cabe, entretanto, perguntar: *Por que este item de pertencimento, aqui e agora? Em que bases de relevância os participantes estão operando? Se a atividade em curso não é a de fazer gênero, que atividade é, então, realizada conjuntamente?*

Num primeiro aspecto, podemos entender o uso da categoria identitária *pai* por aproximação à perspectiva de Ivo e dos demais participantes da fala-em-interação. Da coleção “família”, Ivo seleciona a categoria *pai*, indiciando essa identidade potencial em seu turno de fala. Considerando os três aspectos das categorias, vemos:

- a) Riqueza de inferência: o conhecimento de senso comum, compartilhado pelos participantes, é organizado por referência à categoria *pai*. Portanto, o que é supostamente conhecido sobre essa categoria, é associado ao uso que o termo projeta no seu contexto de produção;
- b) Proteção contra indução: a projeção da categoria identitária *pai* feita pela elocução de Ivo não contraria o que é conhecido sobre os membros dessa categoria. Portanto, *pai* não se torna um membro “diferente” ou “deficiente” do que é pressuposto pela categoria exatamente por não transgredir o que é conhecido ou esperado;
- c) Atividades ligadas a categorias: a ação de prover um aumento na semanada, ou o sustento da família, é ligada à categoria *pai*. A associação de atividades, ações ou comportamentos aos membros dessa categoria é constituinte do que se entende por conhecimento de senso comum.

Ao analisarmos, portanto, o trabalho de *fazer descrição* realizado por Ivo, percebemos que, embora a menção da categoria identitária *pai* não constitua índice de orientação sequencial por parte dos demais participantes, Ivo ajusta seu turno, estando *orientado* para seus interlocutores. As bases de relevância informam aos participantes como a situação em que o item de pertencimento a grupos sociais *pai* pode ser compreendida. Considerando que Ivo e seus co-participantes estão num *mundo comum*, isto é, que compartilham um mesmo conhecimento de senso comum sobre como esse mundo é organizado, a categoria identitária projetada por Ivo é ratificada exatamente por não contradizer aquilo que é esperado de um membro categorizado com tal. Nos termos de Kitzinger (2005), *pai* não se torna uma categoria a ser trabalhada pelos participantes pelo fato de corresponder àquilo que está normatizado na sociedade pelas *práticas* dos próprios membros da sociedade.

Pai, neste contexto de elocução, constitui uma categoria generificada vista mas não destacada (Garfinkel, 1967). Isso nos leva à construção da resposta para o último

questionamento: se gênero não constitui a atividade em andamento, o que está sendo feito pelos participantes? Novamente, é preciso atentar para que os dados revelam:

05 Ivo: → [tá:,] e o pai resolveu dar dois e meio por cen:to
 06 de (.) aumen:to
 07 (): [BÁ:::]
 08 (): [BÁ:::]
 09 Ivo: [a par]TIR deste [sá:bado,]
 10 (): [tô ri:co]
 11 Ivo: mais cinqüenta centavos no bolso,
 12 (): >tô ri:co< SOR,
 13 (0,9)
 14 (): [>há há há há<]
 15 (): [há há há há]
 16 Ivo: tá,
 17 (): bá:: >vou comprar uma ca:sa<

Após a projeção da identidade *pai* e a conseqüente associação a essa categoria da atividade de prover o aumento na semanada, os participantes, seqüencialmente, demonstram sua compreensão do turno de Ivo. Num primeiro momento, conforme explorado acima, os participantes estão num mesmo plano de entendimento ao compartilharem o conhecimento de senso comum sobre o que é associado a este trabalho de descrição. Notamos que, nos turnos seguintes, dois participantes se afiliam, demonstrando surpresa pelo pequeno aumento anunciada por Ivo (linhas 07 e 08). Ivo inicia seu turno em sobreposição à fala desses participantes (linha 09); outro participante, novamente em sobreposição, faz um comentário sobre a possibilidade de ficar “rico” com o aumento de 2,5% (linha 10).

Em seguida, Ivo dá o resultado da conta, dizendo que o aumento significa mais cinqüenta centavos no bolso (linha 11). Um participante novamente associa esse aumento à possibilidade de ficar “rico”. Após um período breve de silêncio, três participantes se afiliam no trabalho de achar graça da quantidade de aumento proposta, por meio de risos (linhas 14 e 15) e associação à possibilidade de se comprar uma casa com mais cinqüenta centavos (linha 17).

Em suma, gênero, neste excerto, não é a atividade levada a cabo pelos participantes. Embora seja possível perceber, pela análise do ajuste de turno ao interlocutor feita por Ivo, que os interagentes compartilham um conhecimento de senso comum sobre a identidade normatizada “pai”, entendemos, também, que os participantes estão engajados, sequencialmente, em fazer graça dos exemplos trazidos à interação. Essa ação conjunta, na turma observada, demonstrou constituir a meta a ser atingida pelos participantes nos contextos em que Ivo propunha um uso “real” das operações de porcentagem trabalhadas.

Por fim, é importante notar que a análise do excerto em questão mostra como os participantes podem não estar engajados no trabalho de *fazer gênero*, e, ao mesmo tempo em que se dedicam a fazer outras coisas no mundo, podem estar tratando as identidades sociais projetadas por seus interlocutores como completamente não destacadas, comuns, tidas como óbvias e, assim, demonstram casualmente esse seu conhecimento de senso comum através das outras atividades em que estão engajados (Kitzinger, 2005).

A fim de compreender como a construção de identidades masculinas ocorre na fala-em-interação em um contexto institucional, passo a apresentar, na seção seguinte, o cenário metodológico desta pesquisa.

2.4 O universo metodológico da pesquisa

O trabalho aqui apresentado foi realizado em uma escola pública municipal de ensino de Porto Alegre, no âmbito do Projeto de Pesquisa “Interação Social e Etnografia do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Cidadã”²⁴. A escola foi escolhida para o desenvolvimento de uma pesquisa que possibilitasse o registro (micro)etnográfico das práticas locais que legitimam o projeto político-pedagógico, implementado dentro de um

²⁴ O projeto foi desenvolvido com apoio do CNPq (processo nº 400872/2006-4), concedido ao pesquisador principal, Pedro M. Garcez (UFRGS).

sistema ciclado de ensino. Construída na periferia econômica e geográfica da cidade, zona sul, a escola pesquisada atende aproximadamente 300 alunos e é conhecida por seu forte compromisso com uma educação inclusiva, o que pode ser comprovado pelo registro de diversas pesquisas e relatos (Moll, 2000; Titton, 2003; Persch, Pacheco & Monteiro, 2006).

Schulz (2007) oferece um relato aprofundado da escola e sua história de engajamento com a comunidade, destacando os princípios que guiaram a elaboração do projeto político-pedagógico, que se encontram presentes na escola em diversos murais:

- Todos os alunos podem aprender. Todos os alunos devem permanecer na escola.
- Diferença não é deficiência.
- O trabalho de grupo qualifica a aprendizagem.
- Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes (Titton, 2006, p. 39).

O grupo de pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia) tem acompanhado o trabalho político-pedagógico da escola desde 2001 (Schlatter & Garcez, 2002), e mais intensamente a partir de 2003²⁵, ano em que foi desenvolvido um projeto que possibilitou a formação de um *corpus* de ocorrências do fenômeno sob investigação e de um acervo de dados audiovisuais de fala-em-interação em sala de aula. Vários trabalhos foram desenvolvidos a partir desse *corpus* (Schulz & Garcez, 2003; Conceição & Garcez, 2004; Salimen & Garcez, 2004; Schulz, 2004; Conceição & Garcez, 2005; Garcez, 2006), versando sobre a relação entre as práticas na sala de aula e as práticas de reparo presentes na fala-em-interação.

A partir de 2006, um grupo de pesquisadores iniciou o desenvolvimento do novo projeto (ver nota de rodapé 26), que resultou na conclusão de uma monografia final de graduação (Melo, 2006), de um artigo (Garcez & Melo, 2007) e de duas dissertações de

²⁵ O subprojeto “Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã”, desenvolvido entre 2003-2005 sob a coordenação de Pedro M. Garcez (UFRGS) no âmbito do projeto de pesquisa “A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social”, teve o apoio do CNPq (processo nº 551226/2002-1), concedido ao pesquisador principal.

mestrado (Schulz, 2007; Conceição, 2008), além deste presente trabalho. Durante uma das reuniões iniciais com a equipe diretiva para a negociação dos processos envolvidos na pesquisa, a escola manifestou interesse sobre a investigação de questões de gênero e sexualidade a fim de compreender como essas construções interagem com processos como a participação e a aprendizagem, razão pela qual passei a integrar o referido projeto. Minha entrada para a pesquisa de campo foi, pois, facilitada pela relação construída com a comunidade local pelos pesquisadores do grupo ISE envolvidos nos projetos mencionados.

Para possibilitar o acesso aos dados gerados, tanto nas observações como nas gravações em áudio e em vídeo, foi obtido de cada participante o **termo de consentimento**. Esse tipo de documento visa a garantir que os participantes da pesquisa estão em conformidade com a realização de todos os processos implicados, além de respeitar os princípios éticos envolvidos, entre eles a garantia do anonimato de cada participante e a confidencialidade dos dados.

Foram utilizados dois modelos de consentimento, um para professores e demais membros adultos da equipe da escola, e outro para os pais ou responsáveis pelos alunos menores de idade. Esse segundo modelo teve sua redação modificada levando em consideração questões de letramento na comunidade escolar²⁶. Os termos presentes no consentimento dão ao participante o direito de conceder, bem como de recusar (cf. Have, 1999, p. 61):

- ser gravado ou dar acesso à situação para propósitos de gravação;
- conceder a permissão para o uso da gravação para fins de pesquisa;
- a exibição pública ou a publicação da gravação em uma forma ou outra.

²⁶ Os dois modelos de consentimento estão disponíveis no Anexo 3. Sobre as questões metodológicas, Schulz (2007) discute os procedimentos envolvidos na pesquisa, em relação à negociação para entrada no campo e todas as fases da execução do trabalho (ver especialmente as seções 4.1 e 4.2 do quarto capítulo).

O estabelecimento da confiabilidade é fundamental para que o pesquisador tenha acesso às construções sociais locais nas quais os membros da comunidade estudada estão engajados, de tal forma a compreender as “atividades cotidianas como os métodos dos membros para tornar essas atividades visivelmente-razoáveis-e-reportáveis-para-todos-propósitos-práticos, isto é, ‘explicáveis’, enquanto organizações das atividades cotidianas comuns” (Garfinkel, 1967)²⁷. Essa noção revela o compromisso desta pesquisa com a **Etnometodologia**, entendida como o estudo dos métodos usados pelos atores sociais no seu trabalho rotineiro de interpretar a vida cotidiana (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Coulon, 1995; Heritage, 1999; Duranti, 1997).

Para os estudos etnometodológicos, cinco conceitos são fundamentais para a abordagem dos dados, resumidos abaixo:

- a) **Prática, realização:** a etnometodologia é uma pesquisa empírica que foca os métodos práticos que os membros da sociedade utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações cotidianas;
- b) **Indicialidade:** a vida social se constitui através da linguagem. O termo técnico *indicialidade*, adaptado da Lingüística, significa que uma palavra, mesmo tendo um significado livre de contexto, tem, igualmente, significados distintos em toda situação específica em que é utilizada. A proposta é estudar como usamos a linguagem para dar sentido, de maneira rotineira e banal, às expressões indiciais;
- c) **Reflexividade:** as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam diversas situações de sua vida cotidiana são idênticas aos métodos que usam para tornar essas ações explicáveis. A reflexividade diz respeito à equivalência entre a compreensão de uma interação e a maneira como essa compreensão é expressa;

²⁷ A tradução brasileira do texto de Coulon (1995), originalmente escrito em francês, traz a mesma citação em texto diferente do traduzido aqui: “Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas dos membros como também dos métodos que fazem essas mesmas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountable*), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias” (p. 42).

- d) **Accountability**²⁸: dizer que o mundo social é *accountable* significa dizer que esse mesmo mundo é descritível, analisável, relatável, inteligível. As pessoas tornam, quando necessário, suas ações compreensíveis para as outras num processo de prestação de contas, demonstrando o processo de análise contínua que fazem de duas próprias ações e das ações de seus interlocutores;
- e) **Membro**: tornar-se membro de um grupo social ou de uma instituição significa ter domínio da linguagem natural, isto é, ter o conhecimento das regras implícitas de seus comportamentos e aceitá-los como práticas sociais. Em outras palavras, um membro “é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar” (Coulon, 1995, p. 48).

Os princípios etnometodológicos citados acima oferecem aos pesquisadores interessados em aplicar métodos etnográficos no estudo da fala-em-interação a possibilidade de se analisar o conhecimento de senso comum a partir da perspectiva dos participantes. Ao invés de perguntar às pessoas o que elas pensam sobre determinado tópico, os analistas devem olhar para como os participantes conduzem suas interações cotidianas e resolvem problemas de ordem comum (Duranti, 1997).

Uma pesquisa de cunho **etnográfico** é conduzida, portanto, neste trabalho a partir da busca da compreensão dos métodos pelos quais os participantes de um encontro social tornam disponíveis para seus co-participantes a sua compreensão do que está acontecendo aqui e agora²⁹. Etnografia é entendida aqui como “a descrição escrita da organização social,

²⁸ Opto por reproduzir o termo original, conforme feito por Coulon (1995) e pelo tradutor brasileiro. Garcez (2008) discute a dificuldade de refletir esta noção em uma palavra em português, propondo opções como “explicabilidade”, “prestação de contas” e “dar satisfações”. A tradução brasileira do texto de Heritage (1999) propõe, também, “explicabilidade”.

²⁹ Coulon (1995) afirma que “Na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se vêem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomam emprestados da etnografia” (p. 85). Não pretendo aqui tratar a etnografia como uma ferramenta para se fazer pesquisa, mas sim discutir em que medida esse tipo de abordagem pode contribuir na efetivação de uma investigação de natureza etnometodológica.

das atividades sociais, dos recursos simbólicos e materiais, e das práticas interpretativas características de um grupo específico de pessoas” (Duranti, 1997, p. 85).

Tal definição de etnografia implica, para o pesquisador, duas qualidades aparentemente paradoxais: (a) a habilidade de distanciamento de suas próprias reações imediatas culturalmente tendenciosas; e (b) a tendência de se atingir uma identificação suficiente com os membros do grupo a fim de obter uma perspectiva de quem está inserido neste grupo, ou seja, uma perspectiva êmica.

Guiado pelos conceitos etnometodológicos (prática/realização, indicialidade, reflexividade, *accountability*, membro) e pelas duas qualidades paradoxais do trabalho etnográfico mencionadas acima, iniciei a pesquisa de campo através da **observação participante**, que pressupõe a observação da comunidade pesquisa não a partir de um ponto “distante” e “seguro”, mas sim pela participação nos eventos sociais nos quais os membros estão engajados. Para tanto, foi preciso lidar com os paradoxos descritos acima, na crença de que a suposição de que o pesquisador “durante a observação participante pode se manter neutro, ou então ‘pairar’ como uma ‘entidade’ acima da vida de seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão pouco condizente com a realidade do trabalho de campo” (Silva, 2000, p. 37-38).

Durante a observação participante, foram tomadas notas a fim de produzir os **diários de campo**³⁰, que constituem dados importantes a partir do registro interpretativo das ações dos membros da comunidade estudada. Os diários são textos produzidos a partir das notas de campo com o intuito de oferecer um retrato detalhado das interações observadas. Um dos maiores desafios do pesquisador, na produção desse gênero textual, é como transpor a riqueza e a complexidade dos fenômenos observados em forma de escrita, na busca de um equilíbrio entre os dois paradoxos do etnógrafo descritos acima. Nesse sentido, a discussão de Silva

³⁰ Os diários de campo produzidos a partir das notas tomadas na primeira observação em cada turma são reproduzidos no início dos capítulos de análise (3 a 6), conforme mencionado na introdução deste trabalho.

(2000) sobre o problema posto ao antropólogo na passagem “do campo ao texto” é pertinente aqui:

O texto etnográfico em geral é uma redução brutal das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo e do difícil exercício de alteridade realizado entre o antropólogo e seus interlocutores. Primeiro, porque o texto etnográfico, como qualquer forma de escrita de representação, já é em si mesmo uma *adequação* ou *transformação* da realidade em que pretende inscrever, descrever, interpretar, compreender, explicar etc. Segundo, porque, devido à própria natureza multifacetada e dinâmica da realidade social, não é possível conceber uma representação etnográfica que a reproduza integralmente [...]. (p. 118)

Os diários de campo são, portanto, uma tentativa de oferecer uma interpretação pessoal das interações observadas, a partir do olhar do pesquisador, o que não se constitui numa visão objetiva, considerando o discutido até aqui. Os diários são, nessa ótica, uma aproximação daquilo que foi observado e representam um passo crucial no processo dos investigadores para tornar explícitas as bases sobre as quais derivam sua compreensão dos fenômenos em estudo.

Este projeto envolveu a geração de dados com cinco turmas de diferentes ciclos: uma A10, uma B30, uma C10 e duas C30s³¹. Relembrando: para a geração e a análise dos dados, foram adotados procedimentos de pesquisa interpretativa, como a negociação de entrada na comunidade escolar, a obtenção de consentimento de todos os envolvidos na pesquisa, a observação participante, a familiarização com o equipamento, a gravação em vídeo das interações, bem como o uso de pseudônimos para os participantes, tanto nos diários de campo como nas transcrições das interações.

³¹ O ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Porto Alegre está organizado em ciclos de formação. São três ciclos, tendo cada um a duração de três anos, o que já ampliava, desde a sua implantação total na rede em 1998, a escolaridade obrigatória para nove anos. Mais informações sobre a organização das escolas cicladas de Porto Alegre podem ser obtidas em Rocha (1996).

Por empregar procedimentos de natureza etnográfica, esta pesquisa demandou um contato intenso com a escola durante um ano, a fim de criar condições para que as pessoas se sentissem à vontade para permitir o registro audiovisual de suas atividades cotidianas. Um dos objetivos da etnografia educacional é desvendar o que está dentro da “caixa preta” da vida cotidiana no cenário escolar, através da identificação e documentação das atividades constituídas pelas ações rotineiras e pela construção de sentido, tanto dos participantes como dos pesquisadores igualmente (Erickson, 1992).

O *corpus* total desta investigação abrange eventos distintos como atividades de instrução em sala de aula, sessões de filme, apresentação de teatro, jogos na quadra de esportes, brincadeiras no pátio, conselhos de classe, entre outros eventos. No Quadro 1, podemos visualizar a quantidade de horas envolvidas na geração dos dados.

Em relação à observação participante, foram computadas apenas as aulas observadas por mim, durante as quais foram tomadas as notas de campo que embasaram a produção dos diários. Já em relação aos dados audiovisuais, foram computadas as horas de gravação geradas pelas duas câmeras utilizadas para a gravação, já que os dados armazenados a partir dessa geração não são os mesmos³².

O Quadro 2 propicia a visualização das datas e das aulas em que as observações participantes e as gerações de dados audiovisuais foram realizadas em cada turma. Novamente, nesta tabela são incluídas apenas as datas de observação realizadas por mim (ver também Conceição, 2008). O Quadro 3 localiza as turmas pesquisadas no sistema de ensino por ciclos de formação.

³² Foram sempre utilizadas duas câmeras durante a gravação das aulas, tendo à disposição três equipamentos: uma filmadora digital JVC (MiniDV), uma filmadora Panasonic 8mm (Hi8) e uma filmadora Panasonic VHS (VHS-C). Pelo posicionamento das câmeras em pontos distintos da sala de aula, as interações gravadas em cada equipamento nem sempre são as mesmas, o que implicou o visionamento de todo o material gravado. Após as gravações, as fitas foram digitalizadas e os dados, armazenados em DVDs (no total de 39).

Quadro 1: Geração de dados (Horas)³³

Turmas	Observação participante	Geração de dados audiovisuais
A 12	6h	12h57min
B 31	14h10min	12h54min
C 11	16h30min	10h21min
C 31	2h	10h55min
C 32	8h	11h14min
C 31/C 32	-	5h18min
Total	46h40min	63h39min

Quadro 2: Geração de dados (Datas e aulas)

Turmas	Observação participante		Dados audiovisuais	
	Data	Aula	Data	Aula
A 12	05/05/06	Ed. Física Referência	15/09/06	Ed. Física Referência
	18/08/06	Ed. Física Referência	31/10/06	Estágio Referência
	25/08/06	Ed. Física Referência	01/12/06	Ed. Física Referência
B 31	18/04/06	Português	25/09/06	Português
	24/05/06	Português	30/10/06	Português
	29/06/06	Estágio	27/11/06	Português
	11/08/06	Português		Ed. Física
	18/08/06	Português		
	25/08/06	Português Informática		
	28/08/06	Português		
	20/10/06	Português Informática		
C 11	11/08/06	Arte-Educação	22/11/06	Itinerância
	18/08/06	Matemática	23/11/06	Inglês
	01/09/06	Matemática	02/12/06	Inglês
	22/09/06	Arte-Educação Matemática		
	18/10/06	Itinerância		
	26/10/06	Inglês		
	01/11/06	Itinerância		
	09/11/06	Inglês		
C 31	01/09/06	Matemática	17/10/06	Ciências
			25/10/06	Ciências
			20/11/06	Inglês
			27/11/06	Inglês
C 32	28/04/06	Geografia	17/10/06	Ciências
	09/06/06	Itinerância	25/10/06	Ciências
	30/06/06	Geografia	20/11/06	Inglês
	18/06/06	Geografia	27/11/06	Inglês
C 31/C 32			02/12/06	Inglês

³³ No dia 02/12/06, as turmas C31 e C32 estavam juntas num mesmo espaço, razão pela qual esses dados audiovisuais aparecem discriminados separadamente na tabela.

Quadro 3: O sistema de ensino organizado por ciclos de formação

I CICLO	
Ano ciclo	Idade
1º ano – A 10	5 anos e 9 meses a 6 anos e 8 meses
2º ano – A 20	6 anos e 9 meses a 7 anos e 8 meses
3º ano – A 30	7 anos e 9 meses a 8 anos e 8 meses
Turma de Progressão – AP	
II CICLO	
Ano ciclo	Idade
1º ano – B 10	8 anos e 9 meses a 9 anos e 8 meses
2º ano – B 20	9 anos e 9 meses a 10 anos e 8 meses
3º ano – B 30	10 anos e 9 meses a 11 anos e 8 meses
Turma de Progressão – BP	
III CICLO	
Ano ciclo	Idade
1º ano – C 10	11 anos e 9 meses a 12 anos e 8 meses
2º ano – C 20	12 anos e 9 meses a 13 anos e 8 meses
3º ano – C 30	13 anos e 9 meses
Turma de Progressão – CP	

A 12: 1º ano do I Ciclo

B 31: 3º ano do II Ciclo

C 11: 1º ano do III Ciclo

C 31/32: 3º ano do III Ciclo

Turma de Progressão: Atende alunos com defasagem escolaridade/faixa etária

Fonte: Rocha (1996); Persch, Pacheco & Monteiro (2006)

Após a geração de dados audiovisuais, o passo seguinte foi a digitalização de todas as interações gravadas em cada equipamento. Para a segmentação dos dados audiovisuais, outro aspecto importante considerado nesta análise foi o tratamento **microetnográfico** (Erickson, 1992) do *corpus* gravado em áudio e vídeo, a fim de tornar possível a compreensão minuciosa da ecologia local imediata das relações sociais entre os participantes das interações.

A análise iniciou no momento de minha entrada nos cenários investigados para a realização da observação participante, já que a própria negociação e escolha de que eventos e grupos a serem incluídos na pesquisa se constituíram em ação analítica. Para os dados apresentados nos capítulos seguintes, foram seguidos os estágios recomendados em Erickson (1992):

- (a) a revisão do evento gravado como um todo, em velocidade regular sem parar em um ponto específico;
- (b) a identificação dos trechos mais relevantes a serem verificados num segundo visionamento, levando em consideração os objetivos da pesquisa, com vistas à segmentação;
- (c) o exame dos excertos selecionados e a redação de observações semelhantes ao processo de tomada de notas de campo;
- (d) a transcrição detalhada do comportamento verbal e não-verbal dos participantes, focando nas *ações* dos participantes em cada excerto selecionado³⁴;
- (e) a comparação da microanálise com o *corpus* gerado na turma, a fim de verificar se os segmentos selecionados são representativos dos dados como um todo.

Esses procedimentos visam a garantir que

mesmo quando o foco analítico está em seu aspecto mais estreito e preciso – na transcrição das ações dos indivíduos em refinado detalhe comportamental – essa abordagem enfatiza a ecologia social e cultural do sentido e da ação justamente como o faz a etnografia mais geral. (Erickson, 1992, p. 222)

Um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa sobre dados de fala-em-interação é a **transcrição** dos eventos em foco. Essa prática de pesquisa pressupõe a transformação do dado segmentado em texto escrito, seguindo uma série de convenções que informam a postura teórico-metodológica do pesquisador. Portanto, a transcrição deve ser entendida como *análise* (Erickson, 1992; Garcez, 2002). Apresentando a mesma limitação que os diários de campo possuem em relação ao evento presenciado pelo pesquisador, nenhuma transcrição consegue representar exatamente o evento em foco, servindo, pois, como uma “tradução” para o leitor dos comportamentos verbais e não-verbais dos participantes.

³⁴ Os excertos discutidos nos capítulos de análise (3, 4, 5 e 6) apresentam uma identificação alfa-numérica, entre parênteses, que provê os seguintes dados do processo de digitalização das fitas, na ordem em que aparecem: (Turma—Data—Formato original da fita—Início do excerto—Final do excerto).

Bucholtz (2000) discute questões pertinentes envolvidas no processo de se transcrever dados de fala: as decisões interpretativas (o que transcrever?) e as decisões representativas (como transcrever?). Para as decisões interpretativas, é preciso que o analista considere que a escolha dos eventos a serem transcritos tem relação direta com os objetivos da pesquisa, conforme discutido por Erickson (1992). Portanto, inseridos nas transcrições apresentadas aqui estão aspectos como o propósito da investigação, a audiência para quem se quer escrever e a posição teórico-metodológica do analista. Em relação aos aspectos representativos, optei aqui por uma transcrição naturalizada (Bucholtz, 2000), isto é, aquela em que se lança mão da literalização, isto é, o privilégio da forma escrita padrão em relação a outras opções de representação da fala.

Outros aspectos recomendados por Bucholtz (2000) foram seguidas neste trabalho. Primeiro, as transcrições aqui apresentadas são caracterizadas como *reflexivas*, uma vez que levam em consideração o efeito que o texto escrito tem na representação dos falantes que o produziram. Segundo, no processo de se chegar ao resultado apresentado aqui, ainda que não seja de forma alguma uma transcrição “definitiva”, as transcrições foram submetidas à análise de outras pesquisadoras, gerando, inclusive, discussões sobre pontos importantes para a análise³⁵.

Em relação à identificação dos participantes nas transcrições, foi adotado o uso de pseudônimos a fim de garantir, num primeiro aspecto, o anonimato dos interagentes e a confidencialidade dos dados. O uso de pseudônimos é valioso, num segundo âmbito, porque ajuda a evitar a atribuição *a priori* de certas identidades aos participantes, fazendo com que se perceba que as identidades são tornadas relevantes pelas ações dos interlocutores no curso da interação.

³⁵ Novamente, agradeço aqui a Andréia Kanitz, Letícia L. Loder e Luciana E. da Conceição pela ajuda valiosa no processo de elaboração das transcrições apresentadas neste trabalho. Assumo a responsabilidade por quaisquer decisões tomadas em relação ao texto transcrito reproduzido aqui e pelas eventuais falhas que ainda persistirem.

Por fim, a fim de prover uma visão mais rica dos comportamentos verbais e não-verbais dos participantes, algumas transcrições apresentadas aqui foram acrescidas de representações multimodais. A **multimodalidade** diz respeito a vários recursos e práticas disponíveis aos interagentes, que exploram metodicamente aspectos lingüísticos, gestos, direcionamento de olhar, movimentos do corpo e manipulação de objetos (Mondada, 2006a; 2006b). A captura de imagens quadro a quadro de vídeos dos excertos selecionados possibilita ao analista demonstrar, em combinação com o texto transcrito e numa análise temporal e seqüencial, como os participantes demonstram publicamente suas orientações às ações de seus co-participantes por meio de outros recursos e práticas associados à fala³⁶.

* * *

Após ter discutido o conceito de fala-em-interação e sua relação com os estudos de gênero, bem como ter abordado as bases teóricas e metodológicas deste trabalho, passo a analisar os dados gerados nas diferentes turmas da escola pesquisada. Os dados a serem discutidos nos próximos capítulos têm como objetivo propiciar a compreensão das práticas pelas quais as pessoas constroem visões generificadas do mundo no cenário escolar. Fica o convite para que o leitor tente se despojar de idéias pré-concebidas sobre que atividades e ações são associadas a diferentes identidades sociais. E o mais importante: procure, primordialmente, ver – e perceber – como o gênero, embora onirrelevante e muitas vezes não constituindo índice de orientação seqüencial, pode emergir na fala a partir de uma orientação natural dos participantes no curso da interação.

³⁶ Foram utilizados os softwares *Any Video Converter* (para a conversão dos vídeos segmentados em formato .avi) e *Video Decompiler* (para a captura das imagens quadro a quadro a partir dos vídeos selecionados). Recomendo a leitura de Bulla (2007) para o acesso a análises multimodais que se valem de outros recursos de transcrição além dos que são utilizados neste trabalho.

**“AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO”:
(RE)FAZENDO TRADIÇÃO, CONSTRUINDO GÊNERO**

Sexta-feira. Em meu primeiro dia de visita à turma A12, a tarde está ensolarada e a temperatura agradável. Ideal para levar as crianças para o pátio, penso. A aula a ser observada é a de Educação Física. Reflito sobre o fato de que há, pela primeira vez, uma oportunidade de observar uma turma fora do cenário da sala de aula. Isso acena como uma possibilidade de enriquecimento de minha compreensão dos processos de interação entre os participantes, já que uma aula de Educação Física em espaço aberto possibilita arranjos interacionais distintos daqueles que eu observei até então. Procuro por Flávia em frente à sala de aula. As crianças aguardam em duas filas: meninos de um lado, meninas de outro. Flávia pede que eu entre e sento, pois irá organizar a turma antes de sair para o pátio. Após dar conta da curiosidade inicial das crianças em relação a minha presença, Flávia prossegue com os procedimentos que se confirmam, mais tarde, como rituais: chamada, explicação das atividades do dia, combinações de atitudes.

Ana E. chega atrasada e outra menina diz, “Ah, a Ana veio...”. O nome de Ana já foi chamado; mesmo assim, Juliana diz para a colega: “Pode falar presente, Ana”. Ana segue a recomendação. Outro participante diz para Flávia, “Ela tá mascando chiclete”. Flávia relembra Ana — bem como os demais participantes — que não é permitido ir para a aula de Educação Física mascando chiclete, chupando bala etc. Antes de saírem da sala para se dirigirem à cancha da escola, os participantes se organizam em duas filas sem que seja preciso instrução alguma: novamente, meninos de um lado, meninas de outro. Na organização dessas filas, contudo, há necessidade de usar um critério de organização interna: ordem da chamada. Todos se engajam na atividade de organizar as filas,

relembrando a ordem do alfabeto. Flávia intervém somente quando há dúvidas, por exemplo, ao se tornar necessário ordenar dois participantes com o mesmo nome.

No caminho para o pátio, Flávia se aproxima de mim e inicia uma conversa sobre os propósitos de minha pesquisa. Parece estar bastante consciente do foco de meu trabalho: “Questões de gênero, certo?”. Após minha aquiescência, Flávia fala da importância de compreendermos como esse tópico é importante, pois acredita que, na escola, muitas vezes, há um incentivo à prática de certos “brinquedos de meninos e de meninas”. Comento sobre meu interesse pelo assunto e pela contribuição que pretendo oferecer para a escola como um todo: compreender as relações de gênero desde os primeiros anos de escolarização até a conclusão do ensino fundamental. Logo após essa breve conversa, passo à observação participante das atividades daquele dia, com certa expectativa de que as brincadeiras ou atividades propostas nesta aula sejam, de certa forma, diferentes daquilo que se costuma postular na literatura sobre gênero e ensino.

Há, nesse sentido, um consenso geral de que a escola contribui para a construção dicotômica de identidades de gênero, ao reforçar atividades, características e expectativas em relação a meninos e meninas. Muitas dessas construções apontam para a ratificação de certas masculinidades e feminilidades tidas como hegemônicas na sociedade, ainda que apresentem traços locais distintos que as tornam bastante específicas e que revelam, a partir de um olhar criterioso, a sutil sinergia existente entre o global e o local. Consciente desse cenário, não consigo, na tarde de 5 de maio de 2006, evitar uma pequena esperança (se assim posso dizer) de que esta aula seja um evento diferente. Como observador participante, espero que a conversa inicial com Flávia revele seu engajamento em práticas diferentes daquelas mesmas apontadas por ela: “brinquedos de meninos e de meninas”.

Inicia a primeira brincadeira, na cancha de esportes: pega-pega. Um participante pergunta a Flávia se há ferrolho; ela diz que não. Um menino corre de olhos fechados.

Flávia diz a ele que é preciso dar uma olhadinha. Ele responde, “Eu não preciso”. Flávia reforça o pedido dizendo, “Ah, mas daqui a pouco pode bater em alguém”. O menino começa a correr de olhos abertos. Alguns participantes deixam a quadra para correr no pátio. Juliana imediatamente fecha o portão de tela. Um menino começa a imitar cachorro e simula uma mordida em um colega. Em seguida, “urina” na goleira. Alguns participantes começam a subir na tela. Flávia chama sua atenção, dizendo:

— Macaquinhos, desçam já daí. Na tela não pode subir!

Flávia chama aqueles que estão fora da quadra para retornarem. Juliana impede a entrada dos colegas, segurando o portão. Eles reclamam a Flávia e Juliana diz, “Mas eles não querem entrar”. Flávia responde, “Não te faz, Juliana”. O portão é liberado.

Após a primeira atividade, a de pega-pega, Flávia propõe que os participantes brinquem de “Rosa Juvenil”³⁷, uma cantiga popular brasileira que será encenada por todos, com a possibilidade de alternância dos participantes nos papéis de rosa juvenil, bruxa má e belo rei. Todos parecem conhecer a letra, pois se engajam na atividade, cantando enquanto a história é encenada:

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda rosa juvenil, juvenil*

*Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
Vivia alegre no seu lar, no seu lar*

*Um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio uma bruxa má, muito má*

*E adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
E adormeceu a rosa assim, bem assim*

O tempo passou a correr, a correr, a correr

³⁷ Nesta brincadeira, meninos e meninas fazem parte da roda, que forma o cenário para a história da rosa, da bruxa má e do rei. São escolhidas três crianças para representá-los. A rosa saltita no centro da roda até adormecer e ser enfeitada pela bruxa má (ao comando da cantiga). A roda representa o tempo passando (correndo rápido) e o mato que cresce e se fecha em torno da rosa (levantando as mãos e fechando a roda ao redor da rosa). Mas surge o belo rei, que afugenta a bruxa e desperta a rosa (tocando a sua cabeça). O rei e a rosa acabam saltitando felizes e escolhendo seus sucessores.

Disponível em: <http://jangadabrasil.com.br/dezembro/ca41200d.htm>. Acesso em: 20/10/2009.

O tempo passou a correr, a correr

*E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor*

*Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei*

*E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
E despertou a rosa assim, bem assim*

*E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei
E batam palmas para o rei, para o rei*

Minha expectativa inicial é, aos poucos, desconstruída. Os participantes parecem concordar com os comentários de Flávia sobre o modo, por exemplo, como o rei deve pegar a rosa. “Não pode ser de qualquer jeito”, mas sim com a delicadeza com que se trata uma princesa. Nesse momento, enquanto procuro fazer o máximo de anotações que dêem conta do evento sendo observado, penso como a conversa inicial com Flávia parece contrastar com o que está sendo feito, isto é, a cena observada parece contribuir, de maneira bastante explícita para mim, para a manutenção daquilo que havíamos chamado de “brinquedos de menina e de menino” e, num sentido mais amplo, para a ratificação de uma masculinidade e uma feminilidade hegemônicas (a rosa é salva pelo rei, o que reforça a idéia da passividade da mulher ante a ação do homem).

Flávia corrige algumas atitudes inadequadas de alguns participantes: “O mato só cresceu, não bate na bruxa”; “O mato não pode correr atrás da bruxa, já viu mato vir te pegar?”. Quando o “rei” procura uma brecha para entrar no círculo, uma menina diz “Aqui, aqui”. Flávia responde, “Não precisa chamar, ele vai entrar onde o mato está aberto”. Quando Treice é escolhida para ser a rosa, há muitos risos. Alguns participantes dizem que não querem mais brincar. Flávia fala, “Aqui na escola é diferente. Todo mundo brinca até o fim”. Durante a brincadeira, Treice é chutada por alguns meninos. Flávia repreende um menino:

— *Jair, tu pensa que eu não vi tu dando chute na Treice?! A pessoa tá deitada e leva chute, nada a ver...*

— *Eu não, eu sozinho não, ele e ele também* — *Jair, responde, apontando para dois colegas.*

Flávia chama atenção para o modo como a rosa juvenil está sendo “acordada” pelo belo rei:

— *Ai, meu deus, esses reis pegam a rosa de qualquer jeito, nossa...*

Em seguida, demonstra como a rosa juvenil deve ser despertada pelo rei e conduzida para fora do círculo: com delicadeza. Vários participantes riem.

Os minutos seguintes servem para lembrar-me de que os sentidos atribuídos à interação são dinâmicos, sendo trabalhados pelos participantes por ações distintas. O modo como Flávia escolhe aqueles que representam a rosa, a bruxa e o rei é, na continuidade, posto em cheque. Quando Flávia anuncia a próxima rodada da brincadeira, um menino se oferece para ser a rosa juvenil.

— *Ah? Chamar menino para ser rosa? Menino rosa vai ser difícil, menino bruxo até dá...*

Ouve-se um breve silêncio, interrompido por outro menino que questiona a afirmação de Flávia:

— *Pode ser o Mathias. Existe rosa azul.*

Neste momento, todas as atenções estão voltadas para Flávia. Inicialmente, ela hesita, mas, em seguida, começa a justificar sua intervenção.

— *Tá, o que eu queria dizer é... Menino pode ser rosa?*

A resposta segue em coro, “Pode”. Flávia ri, mas não comenta a afirmação do grupo. A situação de confronto acaba sendo salva por um menino que oferece uma solução:

— *Chama um menino pra ser bruxa, opa, bruxo.*

Vários participantes concordam com a idéia. Flávia escolhe uma menina para ser a rosa juvenil. Dois meninos são designados a serem o belo rei e o bruxo mau. A brincadeira recomeça. Durante a cantiga, os ajustes na letra da música são iniciados por Flávia, que transforma “Um dia veio uma bruxa má” em “Um dia veio um bruxo mau”. Os participantes seguem a sugestão de Flávia.

Um menino, escolhido para ser rei, pega um pedaço de madeira e finge que é uma espada. Flávia comenta sobre a diferença desse “rei”. Um participante grita, “Mata o bruxo primeiro”. Flávia, imediatamente, responde, “Ah, não tem que matar o bruxo, não”. O rei expulsa o bruxo do círculo e ele e a rosa afastam-se um do outro. Flávia intervém e faz com que os dois dêem as mãos, dizendo:

— Gente, não é um para cada lado...

Após a encenação da cantiga com a inversão de papéis, Flávia permite que alguns participantes deixem a quadra para irem beber água. Avisa que vai pegar as cordas e volta num instante. Na volta, Flávia pede que alguns participantes saiam dos brinquedos no pátio e retornem à cancha. Um menino reclama.

— Veio na escola pra quê? — Flávia questiona.

— Pra ficar brincando — responde o menino.

— Só pra fazer o que sabe?

Juliana se aproxima e diz:

— Profe, o Carlos tá falando nome lá, nome de burro e de perereca.

Flávia propõe outra atividade em que o grupo será dividido em duas filas, novamente organizadas em torno da dicotomia meninos e meninas. Dessa vez, entretanto, como há necessidade de que as filas apresentem um número igual de participantes, Flávia orienta Horácio a mudar de fila. Novamente, questões de gênero acabam por assumir uma

relevância local para muitos participantes, envolvendo ações distintas como deboche e prestação de contas.

Flávia inicia a orientação da turma para a próxima atividade pedagógica. Pede que os participantes se dividam em duas filas, de meninos e de meninas, para a realização de estafetas. Contudo, a fim de que os dois grupos possuam chances iguais de completarem a tarefa sem serem prejudicados por sua formação, Flávia reverte a organização dicotômica inicial e solicita a Horácio que vá para o final da fila das meninas. Nesse momento, vários participantes riem. Uma menina vira para trás e diz:

— Oi, Horácia.

Os risos continuam, e um coro inicia timidamente, “Horácia, Horácia, Horácia!”. Flávia intervém e explica que alguns meninos devem ficar na fila das meninas para que os grupos tenham o mesmo número de participantes e não sejam prejudicados na competição. Ressalta que o fato de mudar de fila não faz com que Horácio mude de sexo, por isso ninguém deve chamá-lo de Horácia.

— Tudo bem? Vamos começar agora. Prestem atenção que eu vou explicar de novo.

Flávia se dirige à frente das duas filas e começa a retomar a explicação. Um menino olha para a outra fila e diz:

— Oi, Horácia.

Horácio ri.

Ana E. sai da fila e sobe na goleira. A brincadeira pára. Juliana reclama:

— Essa guria só fica se pendurando, parece uma macaca chita.

Horácio e mais outro menino buscam Ana E. e a colocam de volta na fila. Há disputa pelo lugar na fila dos meninos, com alguns empurrões. As filas se misturam. Flávia intervém e faz novamente a separação. Flávia relembra a turma das regras para a brincadeira: passar debaixo da corda, sem tocar o corpo. Ana E. desrespeita, mais uma vez, as regras.

Terminada a brincadeira, Flávia libera a turma para beber água, brincar na pracinha ou participar de outra atividade. Em seguida, se junta a Jênifer para trilhar corda. Jênifer reclama que algumas meninas não sabem pular corda. Flávia incentiva as que erram e Jênifer diz:

— Ah, mas eu ganhei de todas...

— Mas tu tá trilhando muito rápido, tem que me acompanhar — retruca Flávia.

Flávia dá instruções à Jênifer sobre como esticar a corda corretamente e ensina as outras meninas a contarem o intervalo para pular.

Soa o sinal e Flávia orienta a turma para que voltem à sala de aula, em filas organizadas por tamanho, pois a aula de Educação Física acabou. Novamente, os participantes separam-se em filas de meninas e meninos. Enquanto alguns se organizam, Osmar e César choram por terem brigado pelo balanço. Um menino tenta descobrir que tipo de lixo é colocado em cada recipiente colorido.

Os participantes entram na sala, onde Fabiana os aguarda. Inicialmente, ela repreende Horácio e César por terem descumprido as regras combinadas e, logo após, pede que façam uma roda bem bonita.

* * *

A leitura do diário de campo, produzido a partir de notas tomadas durante a observação participante, pode revelar o caráter dinâmico com que as identidades são trabalhadas pelos participantes de uma interação mediada pelo uso da linguagem. Em meu primeiro dia de visita à turma A12, pude perceber a importância das brincadeiras para a construção de identidades sociais de gênero no cenário escolar. Mesmo estando consciente da necessidade de questionar brincadeiras de “meninos e meninas”, Flávia, em muitos momentos, propunha atividades que ressaltavam a dicotomia de opostos binários, como a predeterminação de certos papéis a meninos (belo rei) e meninas (rosa e bruxa). Entretanto, o

modo como algo que inicialmente parecia ser um consenso (o fato de que a rosa e a bruxa só podem ser representadas por meninas) torna-se uma questão relevante a ser trabalhada pelos interagentes. A pressuposição de Flávia de que “menino rosa é difícil” não é aceita por um menino, que liga o fato de que existe rosa azul à possibilidade de um menino ser rosa³⁸, obtendo a afiliação de grande parte dos colegas. Flávia se vê, então, obrigada a lidar com uma questão de gênero que vem à tona, desafiando o entendimento dela em relação à organização da cantiga folclórica que atribui, *a priori*, determinados papéis a meninos e meninas.

O diário acima ilustra como a organização proposta para certas atividades pedagógicas pode vir a reforçar (ou questionar) uma dicotomia baseada na diferença entre os sexos. A observação e o registro audiovisual dos encontros neste grupo revelaram que os participantes, inicialmente, não problematizam a divisão do grupo em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, para a realização das atividades pedagógicas. Essa divisão generificada apenas se torna relevante quando a lógica da dicotomia é desafiada, como, por exemplo, quando um menino é alinhado na fila das meninas. Nesse contexto, faz-se necessário que os participantes trabalhem questões de gênero localmente, sendo que Flávia geralmente acaba por engajar-se em ações de prestação de contas em relação a determinadas inversões da lógica dos procedimentos.

A primeira observação neste grupo tornou-se significativa para a compreensão das masculinidades e feminilidades construídas durante as tarefas pedagógicas que envolvem aspectos lúdicos ou atividades ligadas ao folclore brasileiro e gaúcho. Nesse sentido, é importante que possamos perceber como certas tarefas propostas para turmas de crianças podem reforçar estereótipos de gênero presentes na sociedade, como a passividade de uma

³⁸ Esse participante parece lançar mão da construção dicotômica da cor azul (meninos) e da cor rosa (meninas). Em outros momentos observados, essa associação de cores também se torna uma questão trabalhada pelos participantes. Nota-se, aqui, uma tendência à essencialização e à ratificação da natureza dicotômica das relações de gênero. Parece-me oportuno citar que aqueles que “usam um discurso ‘de rosa e de azul’, continuamente procurando por diferenças contrastivas, provavelmente presumem que meninas e meninos dividem-se nitidamente em dois tipos de seres separados e uniformes” (Thorne, 1983, p. 158).

rosa (ou uma princesa) esperando ser salva por um rei. A possibilidade de questionamento dessa pressuposição, todavia, existe — e é exatamente isso que acontece quando um menino se oferece para desempenhar um papel designado, inicialmente, para uma menina. É oportuno, pois, que todos aqueles envolvidos com educação possam problematizar o papel das atividades pedagógicas na construção de identidades e dediquem “mais tempo à análise daquilo que a atividade está trazendo para as crianças, tanto em termos do currículo definido quanto do currículo oculto” (Moyles, 2002, p. 165).

A orientação de alguns participantes da turma à posição de Horácio na fila revela uma divisão que pode se tornar problemática quando a dicotomia meninos de um lado e meninas de outro é posta em cheque. Nesses momentos, cria-se uma oposição binária entre aqueles que estão do “lado de cá” e aquelas que estão do “lado de lá”. Desse modo, alguns colegas “transformam” o nome de Horácio em um nome feminino, em função de ele estar do lado “de lá”: o lado das meninas. Ao passo que Flávia assume a responsabilidade de prestar contas dessa necessidade de organização, Horácio ri ao ouvir os colegas.

A questão de organização da turma para a realização de certas tarefas, de acordo com as observações realizadas neste grupo, faz parte da construção dos participantes acerca daquilo que é necessário para determinados momentos. Há a possibilidade de trabalhar em grupos mistos ao redor de uma mesa redonda, de formar um círculo para a hora da rodinha e, entre outras configurações, dividir o grupo com base na dicotomia meninos/meninas para a formação de filas, por exemplo. Essa parece ser a organização menos problemática para os participantes, que se dispõem de tal forma para se deslocarem à cancha ou ao refeitório. Contudo, como podemos ver no do diário de campo reproduzido acima, algumas vezes essa configuração se torna problemática.

O reforço de que meninos devem ficar de um lado e meninas do outro pôde ser percebido em outro momento de visita à turma. De uma tarde ensolarada no mês de maio,

passemos agora a uma tarde chuvosa no mês de setembro. Em consequência da chuva, muitos participantes estavam ausentes. Flávia, após o cumprimento do ritual de boas-vindas e chamada, passa a explicar a necessidade de que as atividades de Educação Física sejam, naquele dia, realizadas na sala de aula. Há uma concordância geral, e Flávia propõe que seja executada a Dança do Pezinho³⁹, em função da comemoração do feriado da Revolução Farroupilha⁴⁰. Na comunidade em questão, alguns vão à escola vestidos de prenda e peão, ou participam, ainda, de rodas de chimarrão.

³⁹ A Dança do Pezinho prevê a execução de passos por peões e prendas. A letra da dança diz:

Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho bem juntinho com o meu
 Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho, o teu pezinho ao pé do meu

E depois, não vá dizer
 Que você, já me esqueceu

Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho bem juntinho com o meu
 Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho, o teu pezinho ao pé do meu

E no chegar, desse teu corpo,
 Um abraço, quero eu

Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho bem juntinho com o meu
 Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho, o teu pezinho ao pé do meu

Agora que, estamos juntinhos,
 Dá cá um abraço, e um beijinho

Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho bem juntinho com o meu
 Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho
 O teu pezinho, o teu pezinho ao pé do meu

Agora que, estamos juntinhos,
 Dá cá um abraço, e um beijinho

⁴⁰ Nota-se a importância da data para o movimento tradicionalista gaúcho reproduzido nas escolas: “O dia 20 de setembro é a data máxima do tradicionalismo gaúcho e a Semana Farroupilha tem o objetivo de manter, preservar e disseminar cada vez mais, através de atividades culturais que se desenvolvem no estado inteiro, o conhecimento histórico, a arte, as tradições gaúchas e os valores do gaúcho como hospitalidade, coragem, camaradagem, apego aos usos e costumes, gosto pela liberdade e amor intransigente ao pago” (http://www.ctgbarbosalessa.org.br/msg_semana_farroupilha.htm). A comemoração desta data cívica teria surgido em 1947, quando um grupo de jovens realizou a primeira “ronda crioula” no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. Montado em um cavalo baio, Paixão Côrtes “capturou” uma centelha do fogo da pira acesa no Parque Farroupilha em comemoração à Semana da Pátria, saudando o público presente (cf. Jornal Zero Hora, 02/09/07, Encarte Especial). Esse fato deu início à ronda crioula realizada, pela primeira vez, em uma escola, o que ilustra a relação entre o movimento tradicionalista e as instituições de ensino no estado. Em muitas escolas no estado do Rio Grande do Sul, é comum que, durante a semana do feriado estadual de 20 de setembro, sejam realizadas atividades que preservem as tradições gaúchas.

A turma A12 havia recebido a visita de uma participante de um CTG (Centro de Tradições Gaúchas), que respondeu a perguntas sobre hábitos do gaúcho, vestimentas, comidas e danças típicas, entre outros assuntos. Como parte do trabalho desse tema no grupo, Flávia solicita, então, que a turma pratique mais uma vez a Dança do Pezinho, reforçando que essa é uma dança de tradição. Para a realização de tal atividade, a organização dicotômica meninos/meninas se torna, mais uma vez, necessária. Entretanto, devido ao caráter de comemoração da Semana Farroupilha, outros sentidos são acrescentados a essa divisão da turma: é necessário que as prendas fiquem de um lado e os peões, do outro. A Dança do Pezinho pressupõe, assim, que o par seja formado por um menino e por uma menina.

De maneira semelhante ao retratado no início deste capítulo, quando Horácio foi chamado de Horácia por formar fila com as meninas, Jair acaba sendo categorizado por Ígor, conforme excerto discutido na seção a seguir.

3.1 O estabelecimento da organização dicotômica

Durante a organização do grupo em duas filas distintas (a de prendas e a de peões), Flávia começa a orientar as meninas na disposição para a dança. Sem que seja preciso solicitar, uma fila é formada⁴¹. Nesse momento, Jair posiciona-se atrás de uma colega (linha 07), o que se torna uma ação seqüencialmente relevante para alguns participantes. A proposta de organização inicial parte de Flávia (linhas 01 e 02), que separa inicialmente a fila das meninas e acrescenta um critério de organização interna: a altura⁴². Flávia reforça a orientação para a formação da fila, lembrando as participantes a se organizarem da maior para a menor (linha 04), o que seria, também, um aspecto na criação dos pares (linha 08).

⁴¹ Com o objetivo de facilitar a leitura, apresento alguns excertos em partes quando há análise multimodal, em função de sua extensão. A transcrição completa de todos os excertos encontra-se no Anexo 2.

⁴² Alguns participantes seguem esse critério em momentos distintos da interação: Ana E. (nas linhas 21 e 24), Leonora (nas linhas 28 e 31) e Leonardo (nas linhas 41, 43 e 45).

Enquanto Flávia orienta as meninas a se perfilarem, Jair dirige-se à fila das meninas, posicionando-se atrás de Ana E. (linhas 07 e 08), o que pode dar a entender, seqüencialmente, que ele estaria esperando para ser colocado na fila das prendas. Esta ação de Jair pode ser compreendida pelo trecho do excerto em análise em transcrição multimodal:

Excerto 1: Os meninos do lado de cá

(A12-15/09/2006-DV0:06:23-0:06:49) (A12-15/09/2006-8mm0:07:44-0:08:11)

01 Flávia: → >tá certo então< vamos fazer a fila por altura das
 02 meninas
 03 Ana: () par,
 04 Flávia: por altu:ra né:: a meno:r depois a maio:r
 05 Ana: ()
 06 Flávia: (o que Ana,) (.) isso=



07 → =((Jair dirige-se à fila e se posiciona atrás de Ana
 08 E.)) vamos arrumar os pares por tama:nho
 09 (0,6) ((Flávia começa a organizar a primeira fila
 10 somente com as meninas; Juliana, Treice, Ana,
 11 Ana E. e Jair esperam na fila, nesta ordem))



Jair, ao perceber que Juliana, Treice, Ana e Ana E. perfilam-se para serem orientadas por Flávia, corre em direção à fila para aguardar a sua vez (quadro 1) e posiciona-se atrás de Ana E. (quadro 2). Essa ação é tornada relevante por Ígor (linha 23) quando percebe a movimentação de Jair, usando, para tal, um item de pertencimento a uma categoria social: “bicha”. Para Ígor, Jair, ao se dirigir à fila das meninas, não corresponde a uma prática local relacionada aos meninos, já que eles devem permanecer organizados em filas com

participantes do mesmo sexo. A prática de categorização de Ígor é semelhante ao que alguns colegas fazem quando transformam o nome de Horácio em um nome de menina, quando esse menino é colocado por Flávia na fila formada por participantes do sexo oposto, conforme reproduzido no diário de campo.

Analisemos, detalhadamente, essa categorização:

16 Ígor: [po:::r] tamanho
 17 [po:::r tamanho]=((cantarola enquanto pula))
 18 Flávia: [Ana Eckert a]qui::=((coloca Ana E. ao lado de Ana))=
 19 =acho [que nós podemos] =((toca em Juliana; César
 20 dirige-se para a fila, atrás de Jair))



21 Ana E.: [as [mais PE] [que:nas] ((aponta para si, Ana e=
 22 (): [↑I:::]
 23 Ígor: → [JAI::R] tu é BI::cha



24 Ana E.: =Leonora))

Ígor sobrepõe seu turno em relação à orientação de Flávia (linhas 18 a 20) e à observação de Ana E. em relação a sua altura e a das colegas (linhas 21 e 24). Para tal, direciona seu olhar a Jair (quadro 4) e, em seguida, o categoriza de “bicha” (linha 23), utilizando recursos como o termo de endereçamento (nome), o tom de voz alto e o alongamento de vogais. Jair torna-se o alvo da categorização feita por Ígor, mesmo não sendo o único a estar posicionado junto às meninas, já que César havia procedido da mesma forma (linhas 19 e 20, quadros 3 e 4).

A orientação a essa categoria identitária projetada por Ígor acontece de maneiras distintas. Dois participantes riem (linhas 26 e 27), ratificando essa projeção e tornando-a relevante seqüencialmente (Ochs, 1992). Nesse momento, Flávia está engajada na organização da fila das prendas (linhas 28 a 37). A categorização feita por Ígor é ratificada, também, por Jair, que tenta revidar a ação do colega (linha 36, quadro 5). A ação de Jair, semelhante ao riso de dois participantes, não ocorre por turno de fala: Jair empurra Ígor para o lado de Leonora, o que colocaria o colega na fila das prendas e, supostamente, também o associaria à categoria identitária de “bicha”:

26 (): [°há há há°]
 27 (): [°hi hi hi°]
 28 Leonora: so- ô so::[:ra é por ta][ma:nho:,] ((dá passo para trás=
 29 (): [(c↑ara d↑ele::)])
 30 (Ana): [()]
 31 Leonora: =e pergunta a Flávia)
 32 (.)
 33 Juliana: ó [eu vou com] ela::,=((apontando para Ana))=
 34 Flávia: [é por tama:nho]=((colocando Treice ao lado de Ana E.))
 35 Leonora: =é aqui a fi[:la,= ((Ígor olha para Leonardo, rindo))



36 Flávia: → [Nã:::0] ((Jair vai até Ígor e o empurra)) é
 37 uma do ladi:nho da outra a[ssim ó]((alinha Leo, Ana e AE.))=
 38 (): [ah-]=
 39 Ígor: → =a:i Jai:r=((empurrando Jair))=
 40 Juliana: a:i bo[ta [a]qui ai bota a][li:=((cantando música))
 41 Leonardo: [é [po:r] TAMA:NHO]
 42 Flávia: → [°tá°] [e os me[ni:nos=
 43 Leonardo: [tu é=
 44 Flávia: → =do lado de: cá:]



Ígor refuta essa tentativa de Jair, reclamando do colega e o empurrando (linha 39), numa elocução contígua ao turno de fala de Flávia (linhas 36 e 37), que está ocupada em alinhar Leonora, Ana e Ana E. na fila das prendas. A ação de Ígor em revidar a imposição física de Jair pode ilustrar que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 2000, p. 12). Ígor não reconhece seu pertencimento à identidade de “bicha” e refuta a ação de Jair. Em seguida, Flávia dá tratamento à questão, ao destacar que os meninos ficam do outro lado da fila e ao conduzir Jair para a fila dos meninos (linhas 42 e 44), sinalizando com a mão o local onde ele e os demais devem ficar (quadro 6). Por fim, a dicotomia meninas/prendas de um lado e meninos/peões de outro é novamente estabelecida.

Ao aplicarmos a noção de Hopper e LeBaron (1998) de que questões de gênero infiltram-se gradativamente na fala-em-interação, podemos perceber que no excerto em análise:

- a) a indicição de gênero inicia com a proposta de organização da turma para a atividade, tendo, em princípio, um caráter de uso periférico (meninas, linha 02);
- b) com o decorrer das ações dos participantes, ao se dividirem em filas em que opostos binários são explicitamente marcados (meninos/meninas), gênero se torna seqüencialmente relevante para Ígor, que categoriza Jair (“bicha”, linha 23);
- c) esse índice é percebido por alguns participantes e por Jair;
- d) a extensão de questões de gênero na interação pode ser constatada pelas ações que ratificam essa infiltração, a saber: o riso de alguns participantes (linhas 26 e 27) e a tentativa de se igualar a posição na fila (linha 36).

O excerto analisado acima possibilita uma melhor compreensão de como gênero torna-se relevante nas situações mais corriqueiras de nossas vidas, além de oferecer uma

análise detalhada das ações dos participantes no trabalho de categorização. Quando os itens de pertencimento a grupos sociais – “meninos” e “meninas” – não subvertem as construções tidas como heteronormativas (Kitzinger, 2005), os participantes parecem estar em um “mundo comum” em que apenas um trabalho de descrição é feito (Schegloff, 2007). Contudo, um menino, ao posicionar-se em um fila supostamente organizada para as meninas, tem sua ação generificada pelos demais participantes, que se engajam num trabalho de categorização até que a “ordem” de gênero pressuposta para a realização da tarefa seja restabelecida.

Percebemos que, na escola em análise, certos procedimentos tidos como convencionais, como a formação de filas, por exemplo, podem vir a constituir uma questão a ser trabalhada pelos participantes. Comumente, na turma observada, o trabalho interacional dos participantes em relação a gênero é deflagrado por ações que desafiam um regime hegemônico (a divisão em grupos com participantes do mesmo sexo).

O estabelecimento de opostos binários na proposta da Dança do Pezinho pode ser representado pelas dicotomias meninos/meninas, peões/prendas e o lado de cá/o lado de lá. Na seqüência de organização para a atividade, Flávia vai formando os pares, já que a execução dessa dança tradicionalista pressupõe a formação de duplas organizadas, tendo como base a diferença biológica entre os sexos. A última menina a ter seu par formado é Treice, que recebe a recusa de cinco meninos. Flávia, como organizadora da atividade, permite que Treice escolha o seu par (Osmar). Isso faz com que sobrem quatro meninos (Diego, Jair, Paulo e Roger), que haviam se afastado do grupo e se colocado junto ao quadro, suscetíveis a outro critério na formação dos pares. Esta interação é discutida na próxima seção.

3.2 O trabalho de gênero a partir da dicotomia “lado de cá” / “lado de lá”

No início do próximo excerto, Flávia questiona se há algum problema em dançar com uma menina, sem reconhecer, contudo, que o problema da recusa desse grupo pode ser entendido como uma tentativa de exclusão de Treice⁴³. No início da interação, Flávia questiona Diego, Jair, Paulo e Roger se há algum problema em dançar, pressupondo, aqui, formar um par com uma menina para a execução da Dança do Pezinho. Podemos perceber sua projeção de uma identidade institucional: a de professora. Conforme Drew e Heritage (1992), uma das características da fala-em-interação institucional é uma orientação a uma meta a ser cumprida, o que geralmente atribui certas ações ligadas à instituição a participantes específicos.

Nesse caso, Flávia está engajada em organizar a turma para a dança e em questionar a atitude de quatro meninos que se recusam a atender a um pressuposto da tarefa proposta, a formação de pares (linha 01). É neste exato momento que Flávia obtém a afiliação de Juliana, que propõe uma saída para o impasse: ela aponta para os colegas e separa claramente o grupo de meninos em dois, aqueles que dançam com “umas” (meninas) e os quatro que dançam entre si (linhas 03 a 05), conforme percebemos no trecho reproduzido a seguir:

Excerto 2: Ninguém vai virar menina

(A12-15/09/2006-DV0:08:00-0:09:47) (A12-15/09/2006-8mm0:10:35-0:12:22)

01 Flávia: tem alguma coisa de [ma:l em] dança:r,
 02 (): [>hã hã<]
 03 ((Juliana aponta para os meninos e olha para Flávia))



04 Juliana: → [então os] guri:s] vã:o- dançam

⁴³ Através da observação participante e do registro audiovisual de atividades neste grupo durante o ano de 2006, percebemos que Treice era discriminada por alguns colegas por ser negra e pobre. No excerto 2, notamos que César passa boa parte do tempo chamando Treice de “a mais feia do colégio”, justificando o fato de ninguém querer dançar com ela. O tratamento dessas questões identitárias será feito na última seção deste capítulo.

05 → com umas [e o Jair com o [()]]
 06 (): [()]
 07 Flávia: → [é:::] [agora vai ter que ser]=
 08 (): [()]
 09 (): [()]
 10 Flávia: → =[homem com homem né::,]

A orientação de Juliana a essa atividade institucional a ser cumprida por Flávia (a de organizar os pares para a dança) é reforçada por sua aproximação corporal em direção à interlocutora, a fim de fazer a sugestão. Juliana aponta, ainda, para os participantes, dividindo-os em dois pares (quadro 7). Flávia prontamente legitima a contribuição de Juliana e, antes mesmo de a menina terminar de falar, sobrepõe o seu turno para ratificar a idéia de que agora terá que ser “homem com homem” (linhas 07 e 10). Temos, aqui, a noção de que as dicotomias – meninos dançam com meninas, as meninas ficam de um lado e os meninos do outro – são subvertidas para dar andamento à tarefa pedagógica. Isso cria um contexto em que a pressuposição de organização de uma dança tradicional gaúcha é contrariada: não é comum, em danças típicas, que pares sejam formados por dois peões, e sim por um peão e uma prenda.

Podemos perceber a articulação desse contexto (executar uma dança gaúcha com um par do mesmo sexo), analisado aqui em uma abordagem de pesquisa microetnográfica, com construções de natureza macrossocial. É importante, todavia, que evitemos o estabelecimento de uma relação de causa e efeito e que procuremos, em contrapartida, entender a intrincada relação existente entre fenômenos tanto de ordem “local” como “global”. Connell e Messerschmidt (2005) propõem uma nova compreensão da geografia das masculinidades, destacando que a investigação empírica da existência de masculinidades hegemônicas possa abranger construções tanto em nível *local* (na interação face-a-face), como *regional* (em termos de cultura e de estado) e *global* (aspectos como política mundial, negócios e mídia, entre outros). Os autores reconhecem, ainda, que “é tentador assumir uma simples hierarquia

de poder ou autoridade, partindo do global para o regional e para o local, porém isso seria enganoso” (Connel & Messerschmidt, 2005, p. 850).

No contexto criado pelos participantes no início do excerto, percebemos o tensionamento entre questões tanto de ordem regional (peões dançam com prendas) como local (alguns meninos terão que formar pares entre si, sendo que dois deles ficarão na fila das meninas). Na seqüência da interação, contudo, são as construções locais que se tornarão relevantes para os quatro meninos: a questão a ser tratada não será o fato de terem que dançar entre si, mas sim a necessidade de se perfilarem com as meninas. Retomarei essa análise mais adiante.

A afirmação de Flávia de que há a necessidade de um homem dançar com outro homem (linhas 07 e 10) provoca risos em um participante (linha 11) e um reforço feito por outro interagente (linha 12). Em seguida, Flávia procede à categorização dos quatro meninos, tornando público o fato de que só havia sobrado “macho” (linha 13), afirmação ressaltada por outro participante (linha 14). Flávia faz um gesto com as mãos, dando a entender que, para os meninos restantes, não há outra alternativa de organização (quadro 8). Após um período de silêncio (linha 15), Flávia se dirige ao quadro e tenta organizar o par Diego/Jair, tentando conduzi-los pelo braço até as filas.

Essa ação de Flávia provoca risos em vários participantes (linhas 22 a 26), e Diego, imediatamente, resiste a essa configuração, verbalizando sua rejeição do novo arranjo (linhas 27 e 30). A identidade projetada por Flávia por meio da categorização é trabalhada por Diego quando esse se nega a ocupar seu lugar na fila. Para ele, a associação à categoria “macho” e a organização de um par menino/menino se tornam problemáticas, na medida em que ele nega essa possibilidade e volta para onde estava anteriormente (quadro 9):

10 Flávia: → =[homem com homem né::,]
 11 (): [____ ____ a::] >h:ã hã<=

- 12 (): = [A: : : : : :]
- 13 Flávia: → [só sobrou] [ma:cho aqui,]
- 14 (): [°.hã h ↑.hã<°]
- 15 (0,3)
- 16 ((Flávia vai em direção ao quadro e organiza os pares))
- 17 (): (ti [__ ê:)
- 18 Flávia: → [então vai ser o Diego [com o:: Ja] [i::r:,]=
- 19 (): [°vai dança::r°]
- 20 (): [Ô: HÁ:]=
- 21 Flávia: → =((pega Diego e Jair pelo braço))
- 22 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
- 23 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
- 24 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
- 25 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
- 26 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
- 27 Diego: → [nã:o nã:o [não >não não<= ((Diego solta=
- 28 (): [(ã: ru ru é:)=
- 29 (): [()=
- 30 Diego: =o braço de Flávia e volta para o quadro))



Podemos perceber que Diego recusa a atividade de se dançar com alguém do mesmo sexo, enfatizada pela categoria homem/macho usada por Flávia para organizar os novos pares. Ela tenta rearranjar os pares, colocando Roger com Jair (linha 37) e, por fim, Diego com Paulo (linha 43):

- 37 Flávia: → =aqui o Pa-][o Roger com o Jai:r:,]=
- 38 (): =é:::ã:::]
- 39 (): [(vem cá: Ana:: a::]ra)
- 40 Flávia: =((toca e aproxima Jair e Roger))
- 41 (0,3)
- 42 César: a [ma:::is fe:::ia:::] do:::=

43 Flávia: → [e o Diego e o::: Paulo tem que se:r guris

Em seguida, ela justifica a necessidade dessa formação de pares como sendo a única alternativa para a realização da atividade (linhas 43 e 44). Diego reclama e deixa a formação (linhas 27 e 30), ao passo que Jair acha graça (linha 45). Tendo organizado os pares, Flávia dirige-se em direção ao aparelho de som para dar início à dança. Nesse momento, Paulo, que está organizado em um par menino/menino, porém alinhado na fila dos guris, ressalta a situação em que Jair e Diego se encontram:

43 Flávia: → [e o Diego e o::: Paulo tem que se:r guris
 44 [não tem] outro jeito
 45 Jair: [há há:]
 46 César: =co[lé::::::::::°gio°
 47 (): [>hã hã [hã hã<<
 48 Paulo: → [BÁ:::: duas [meniNI:::nha::::s]=((aponta=
 49 César: [é::: a::: Trei::ce:::::]=
 50 Paulo: =para os colegas))
 51 César: =((cantando, tapando a boca))
 52 (0,3)
 53 Paulo: → [a Jai:ra e a Die:ga]=((apontando colegas))



Como a organização de alguns pares de meninos proposta por Juliana e posteriormente ratificada por Flávia é a única possibilidade de a atividade pedagógica continuar, essa nova configuração acaba por se tornar relevante na seqüência da interação. Enquanto César continua engajado em chamar Treice de “a mais feia do colégio” (linhas 42, 46, 49, 51 e 54), Flávia dá por resolvida a questão de criação dos pares e tenta dar início à dança.

É interessante notar que, embora Paulo e Roger estejam organizados com seus pares Jair e Diego, eles não se encontram na fila das meninas. Portanto, as categorias que passam a ser relevantes para esses quatro meninos (em especial para Paulo) passam a ser “o lado de cá” e o “lado de lá”. Esse trabalho interacional pode ser percebido quando Paulo usa nomes femininos e o diminutivo para se referir a Jair e Diego (linhas 48, 50 e 53), associando a esses dois participantes identidades de “meninhas”, o que se torna problemático na seqüência da interação. Paulo reforça o seu turno, apontando para os interlocutores de tal categorização (quadro 10).

Jair, que já havia sido categorizado como “bicha” por Ígor (vide excerto 1), reclama para Flávia, ressaltando sua identidade de professora, ou seja, de responsável por resolver conflitos em uma sala de aula, selecionando-a como interlocutora por meio de uma categorização (linha 55). Essa reclamação concorre com duas atividades distintas: o deboche de César em relação a Treice (linha 54) e a atenção de Flávia que foi voltada anteriormente para o aparelho de som (quadro 10).

Diego emprega estratégia semelhante à de Jair, quando esse foi chamado de “bicha” por Ígor. Ele tenta trocar de lugar com Paulo, fazendo com que o colega se coloque no lado das meninas (quadro 11). Paulo reage e recoloca Diego em seu lugar, isto é, no lado de lá, o lado das meninas (quadro 12). Esse procedimento é imitado por Jair (linhas 62 e 63):

54 César: [a:: ma::is fe:ia do:: co]lé::::gio::[:::::::,
 55 Jair: [ô so:ra,
 56 (): [>ha hã
 57 [hã hã<
 58 (): [olha [ali:
 59 (): [ah::::[:::::::
 60 (): [(a::to::::)]
 61 Flávia: [ago::ra si::m PX::::

62



63

64

((Diego e Paulo alternam posições; Jair tenta trocar de Lugar com Roger; Leonardo empurra César em direção a Juliana))

Embora possa parecer um paradoxo, o que está em jogo não é dançar com alguém do mesmo sexo, mas sim ficar organizado numa fileira de prendas⁴⁴. Flávia se vê, então, obrigada a tratar a questão, que abrange a recusa de Diego em ficar alinhado com as meninas e um comportamento inadequado em sala de aula, o de ficar empurrando um colega.

Flávia dirige sua fala inicialmente a Diego e Paulo (linha 66), solicitando que parem, e reconhece, em seguida, que o que está em jogo para esses participantes (assim como para Jair) é o fato de alguns meninos estarem posicionados em uma configuração diferente do proposto no início da tarefa. Ela diz que esse pensamento não é procedente e que nenhum menino trocava de sexo por estar dançando com outro menino (linhas 66 e 68). A dicotomia estabelecida por Flávia, contudo, difere daquela que se tornou relevante para esses meninos. Enquanto, para ela, o deboche pelo uso dos nomes femininos poderia ser entendido pelo fato de alguns meninos dançarem com alguém do mesmo sexo, para Diego, Paulo e Jair a oposição estabelecida é entre o lado de lá/ali (das meninas) e o lado de cá/aqui (dos meninos).

Paulo justifica sua ação, o que faz com que Flávia trate a questão com a turma toda:

65 (.)=((Diego e Paulo ainda se empurrando))
 66 Flávia: → agora [sím Die:go Pa:ulo nã:o] nada a ver ninguém=
 67 (): [(paste a:)]
 68 Flávia: → =vai virar meni:na,
 69 Paulo: → °meni:no aqui meni:na [ali-°]

⁴⁴ Conforme registrado no Diário de campo, a turma já havia dançado anteriormente a Dança do Pezinho, o que reforça a hipótese de que os passos e gestos de cada fila (prendas e peões) já eram conhecidos pelos participantes.



70 Flávia: [nã:o Pa:ulo]
 71 (0,5)
 72 Flávia: só um pouqui:nho eu quero que to:do mundo escu:te
 73 (1,4)
 74 Flávia: → ser^á: que a gente vira meni::na ou meni:.[no por] estar=
 75 Juliana: [não]
 76 Flávia: =dança:ndo com algué:m do mesmo sexo,
 77 Juliana: nãõ=
 78 Diego: =[nã:::o=
 79 (): =[°nã:::o°=
 80 Diego: =>hã hã [há há há<

Após intervir na disputa de lugar entre Diego e Paulo, tratando do comportamento inadequado, Flávia deixa clara a sua não-aceitação da relação de se “mudar de sexo” por estar dançando com outro menino (linhas 66 e 68). Paulo, entretanto, não se afilia a Flávia e retoma a organização primeira para a atividade: meninos de um lado e meninas do outro (linha 69). Paulo incrementa seu turno, apontando para os lugares estabelecidos por Flávia para a execução da tarefa (quadro 13).

Essa associação de Paulo reforça a construção local que os participantes fazem da execução da tarefa. Tal associação revela estar em consonância com aquilo que comumente é visto na execução da Dança do Pezinho (é possível, aqui, referir-se ao que é entendido como construções culturais em nível regional). Tendo tornado relevante sua identidade institucional de professora ao reprimir a atitude de Diego e Paulo, Flávia tem que, sequencialmente, dar tratamento à questão de gênero. Para isso, ela inicialmente não se afilia a Paulo (linha 70) e dedica-se à obtenção da atenção do grupo ao estabelecer um piso conversacional único (linha 72).

Flávia passa, então, a questionar a pressuposição de que alguém mudaria de sexo por ter que dançar com outro menino ou menina (linhas 74 e 76), obtendo a afiliação de Juliana antes mesmo de terminar seu turno (linha 75). Podemos entender essa ação de Juliana por dois motivos: em primeiro, Juliana reconhece uma aproximação de um ponto de transição entre turnos, mas acaba por falar em sobreposição à elocução de Flávia; em segundo, tendo sido a responsável pela idéia da organização de pares entre meninos, Juliana reforça a idéia de que dançar com alguém do mesmo sexo não significa transformar-se em menina. Flávia obtém a afiliação de alguns participantes (linhas 77 e 79), inclusive de Diego, que acha graça (linhas 78 e 80).

Em seguida, Flávia, tornando relevante sua identidade institucional, prossegue com o questionamento acerca das pressuposições que foram explicitadas por Diego, Paulo e Jair. Questionados se já viram duas pessoas do mesmo sexo dançando juntas (linhas 81 e 83), dois participantes respondem negativamente (linha 85 e 86) e outros acham graça (linhas 82 e 88). Não tendo obtido resposta, Flávia pergunta se alguém já foi a uma festa com dança (linha 90). Em meio a respostas positivas e negativas, Paulo se oferece como interlocutor (linha 94), mas acaba por não sustentar o tópico:

81 Flávia: → [>vocês< nu:nca vi:RAM [dança:r] >homem com=
 82 (): [>há há<]
 83 Flávia: → =homem mulher com mulher, <
 84 (0,3)
 85 (): [°(nã:~ o::) °]
 86 (): [°(nã:~ o::) °]
 87 (.)
 88 (): HÁ HÁ HÁ::::
 89 (.)
 90 Flávia: quem é que já foi em fe:sta que tem da:nça,
 91 (): E::[:U:::
 92 (): [nã::o:::
 93 (): °nãoo°
 94 Paulo: eu já [fu:i no Nú:mero U:m]

A não-sustentação do tópico por parte de Paulo se deve ao fato de ele ter usado como exemplo um clube noturno popular perto da região em que mora, o Número Um, onde geralmente são realizadas festas que não poderiam ser freqüentadas por alguém de sua idade⁴⁵. Paulo usa como argumento o fato de não ter dançado (linha 104), o que é recebido por Flávia (linha 106). Em seguida, um participante se dirige a Flávia, chamando-a de [profes]sora e lembrando que há uma tarefa a ser executada, a Dança do Pezinho. O reconhecimento de que “este evento é uma aula” (linha 110) pode ser entendido pela introdução do tópico de que há necessidade de se tocar uma música para a execução da tarefa. Nesse momento, Flávia se vê obrigada a prestar contas de sua interrupção do evento “aula” para o tratamento de questões de gênero:

94 Paulo: eu já [fu:i no Nú:mero U:m]
 95 (): [()]Ê:::: [Ê:::::]
 96 Flávia: [e co-]
 97 [tu já fo:i no Nú::mero U::m,]
 98 (): [(a::::: eu e o Rafa)]
 99 (0,2)
 100 Flávia: tá e aí: como é que é: que da:nçam
 101 [lá,
 102 (): [(esse tudo passo)]
 103 (0,5)
 104 Paulo: eu não dancei,
 105 (.)
 106 Flávia: tu não [dançou,
 107 (Paulo): [(é que junta)]
 108 (0,6)
 109 (): °tá°
 110 (): → (>sora a mú:sica<)

Flávia justifica a interrupção pelo fato de perceber que há muitos risos gerados pela configuração entre pares (linhas 112 e 113) e questiona se dar a mão para um menino ou menina significa casamento (linhas 116 a 118). Após um período de silêncio, Juliana novamente se afilia a Flávia (linhas 112 e 123), que prossegue na tentativa de dissuadir as

⁴⁵ Ver Anexo 4.

associações feitas por alguns participantes em relação à mudança de sexo de meninos posicionados na fila das meninas:

110 (): → (>sora a mú:sica<)
 111 (.)
 112 Flávia: → tá: mas é que eu eu fico vendo assim vocês
 113 [ri:ndo <até pare::ce::> px:: Die:go:,
 114 Diego: [ele tá te olha::ndo ali]=((aponta para câmara))
 115 (0,4)
 116 Flávia: → até: pare:CE que porque vai dar a mão para a menina ou
 117 p- para o menino e:: dança:r
 118 >pa[rece< que vão se casa:r,]
 118 (): [() s:::)
 120 (1,1)
 121 (): P- RÉ::: [RÉ::: ()]
 122 Juliana: [ô:: a gente] um di:a a gente faz ↑i::sso
 123 [n↑é::,
 124 (): [()]

Flávia, mais uma vez, refuta essa construção (linha 125) e ressalta que Jair e Roger, mesmo posicionado na fila das meninas/prendas, continuam a ser meninos (linhas 127 e 128), já que ninguém muda de sexo desse modo (linha 131):

125 Flávia: [nada a ve:::r ge:::nte] nada a ve:r
 126 (0,2)
 127 Flávia: e aqui o:: Jai:r e o Ro:ger que estão do lado de cá:
 128 → das: das meni:nas eles continuam sendo meni:nos,
 129 ((Flávia coloca as mãos nos ombros de Jair))



130 (0,8)
 131 Flávia: → ninguém muda de se:xo assim
 132 (0,3)
 133 Juliana: É::

É interessante notar que Flávia coloca as mãos nos ombros de Jair (linha 129, quadro 14), o que pode ser justificado pela proximidade dos participantes ou pelo fato de que Jair já havia sido alvo da categorização identitária de “bicha”, por ter se dirigido à fila das meninas na organização inicial. Juliana, mais uma vez, se afilia a Flávia (linha 133). Tendo resolvido a questão, Flávia inicia a demonstração da dança, sendo que Paulo oferece o cotovelo a Diego ao invés da mão (quadro 15), o que seria uma maneira de executar a dança sem a necessidade de dar a mão ao colega, como fazem os pares formados por meninos e meninas:

147 Paulo: =ó=((aponta cotovelo para Diego))



148 (0,2)

149 Juliana: Ô:=((aponta para Jair e Roger formarem um par))

150 Jair: tem que tirar a mão do bo:lso né

Juliana colabora na organização da tarefa ao apontar para Jair e Roger, solicitando que formem um par (linha 149). Jair, por fim, pede que Roger tire a mão do bolso (linha 150).

Em suma, podemos perceber no excerto analisado acima que:

- a) a organização dicotômica de filas de meninas e meninos torna-se um problema para alguns participantes, que associam a presença de meninos na fila das prendas ao fato de esses virarem meninas, mediante o uso de nomes no feminino e a tentativa de ficarem perfilados ao lado de outros meninos;
- b) a organização da turma para a tarefa pedagógica não parte apenas da participante à qual aprioristicamente poder-se-ia associar a identidade de professora, uma vez que vários membros podem vir a se engajar na execução do evento “aula” (neste

excerto, notoriamente Juliana, que contribui para a configuração do grupo na execução da dança);

- c) um oposto binário criado a partir da composição de pares de meninos para a execução de uma dança tradicionalista gaúcha é trabalhado por quatro meninos que julgam problemático estarem perfilados com meninas, o que se sobrepõe ao fato de estarem organizados em duplas com participantes do mesmo sexo;
- d) os sentidos associados a uma masculinidade hegemônica local fazem com que o fato de meninos dançarem com meninos não corresponda a outras masculinidades hegemônicas regionais ou globais⁴⁶, uma vez que, numa dança tradicionalista gaúcha, não há pares de peões, e sim uma construção baseada na lógica da diferença biológica entre os sexos;
- e) os meninos que se posicionam na fila das meninas podem virar alvo de chacota ou risos ao terem seus nomes transformados em nomes femininos, o que corrobora a visão de que, na escola, muitos aprendem desde cedo “piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (Louro, 2000, p. 29);
- f) questões de gênero tornam-se o foco na fala-em-interação quando a oposição binária pressuposta para uma atividade é subvertida;
- g) uma análise seqüencial turno a turno da interação revela o processo de infiltração de gênero na fala-em-interação, revelando como certos índices ultrapassam um uso periférico, são percebidos pelos participantes e estendidos ao longo do evento;
- h) a associação de determinadas atividades a certos itens de pertencimento social pode se tornar problemática para os participantes (no caso, as atividades de dançar

⁴⁶ Essa “subversão” à organização da Dança do Pezinho é ressaltada por Flávia, quando afirma que “não tem outro jeito” (linhas 43 e 44).

com alguém do mesmo sexo e de ser posicionado na fila das meninas associadas às categorias “homem” e “macho”);

- i) a categorização identitária projetada por Paulo (meninhas), assim como a categorização projetada por Ígor no excerto 1 (“bicha”), acaba por ser trabalhada na interação, gerando atitudes distintas como a tentativa de colocar alguns colegas em situação semelhante, empurrões, reclamações para a professora e a clara separação de dois lados opostos: o de lá/ali (meninas) e o de cá/aqui (meninos);
- j) os participantes prestam contas de suas ações aos demais em momentos distintos da interação (como Paulo, que justifica sua transformação dos nomes dos colegas em nomes femininos, e Flávia, que explica a necessidade de interromper o evento “ensaio da dança” para tratar questões de gênero vindas à tona em função da organização do grupo para a execução da atividade pedagógica).

Se pensarmos como essas identidades masculinas interagem com aspectos regionais ou globais, iremos perceber que uma contradição é criada nesta aula. Ao mesmo tempo em que os participantes são convidados a manterem a tradição por meio da Dança do Pezinho, eles acabam por desafiar – com a execução da dança – um regime de gênero, uma vez que essa dança tradicional não é executada por pares de meninos, homens, “machos” ou peões em Centros de Tradição Gaúcha, por exemplo. Isso ajuda a compreendermos a tensão que é gerada para Diego, Paulo, Jair e Roger quando se vêem numa posição que, além de contrapor um regime de gênero local, não corresponde a um ideal tradicionalista trabalhado no grupo durante a Semana Farroupilha e presente naquilo que se poderia associar a uma masculinidade hegemônica regional (construída na cultura gaúcha) ou global (se analisarmos, por exemplo, o papel da mídia), conforme Connell e Messerschmidt (2005).

Essa contradição entre fazer (ou refazer?) a tradição é discutida na seção seguinte.

3.3 O questionamento da tradição

Após a primeira execução da atividade, Flávia passa a analisar o desempenho dos participantes e reforça que a Dança do Pezinho faz parte da tradição e, por esse motivo, não é suscetível a mudanças, conforme vemos no excerto reproduzido a seguir.

Excerto 3: Tradição é uma coisa que a gente não muda

(A12-15/09/2006-DV0:13:34-0:14:08) (A12-15/09/2006-8mm0:16:57-0:17:31)

1 Flávia: foi be:m lega:l [mas não esta:va] tudo, (0,3)=
 2 (): [(eu)]
 3 Flávia: =certi:nho,=((Diego começa a comemorar, mas pára quando
 4 ouve que algo não estava certo)) porque
 5 a [da:nça do pe]zi::nho:,
 6 Osmar: [(não empurra-)]=(*puxando Treice pelo braço*)
 7 (.)
 8 Flávia: PX::
 9 (0,7)
 10 Flávia: a da:nça do pezi::nho (.) é como a professora
 11 [Cá:]ssia tem fala:do é uma=
 12 Paulo: [ó]
 13 Flávia: =da:nça de tra[di]çã:o::,
 14 Paulo: [s::]=(*silvo, passando mão acima da*
 15 *cabeça de Roger*)
 16 (.)
 17 Paulo: ma[is ou me:nos] todos [(ó)=(*mão acima de cabeça Ana E.*)]
 18 Flávia: [gaú:cha:] [Pa:ulo,
 19 (0,5)
 20 Flávia: escuta
 21 (0,5)
 22 Flávia: → é uma da:nça de tradiçã:o
 23 (0,4)
 24 Flávia: TRA:DIÇÃ::O:, (0,3) é uma co:isa que a gente não mu::da
 25 (): °(com isso)°
 26 (.)
 27 Flávia: não PO:sso fazer difere:nte aqui:lo é: daquele
 28 je:i[to
 29 (): [°(não >preci:sa< [)°]
 30 Flávia: [eu te:nho] que faze:r daquele
 31 [je:ito]
 32 (): [°()°]
 33 (0,3)
 34 Flávia: a da::nça do pezi::nho: é uma da::nça de tra::diçã:o:
 35 [>e ela<] tem [um] je:ito de dança:r
 36 (): [°(olha)°]
 37 (): [(olha)]

Flávia, ao comentar a execução da dança pelo grupo, passa a ressaltar a importância de que todos entendam que a Dança do Pezinho faz parte da tradição gaúcha (linhas 01 a 35) e, por esse motivo, não pode ser feita de maneira diferente. Podemos perceber a relevância sequencial da identidade institucional de professora de Flávia quando essa avalia os participantes no cumprimento da tarefa (linhas 01 e 03), adverte comportamentos inadequados (linhas 08, 18 e 20) e reforça o caráter de tradição da dança executada (linhas 22, 34 e 35).

Nesse último aspecto, porém, uma contradição é estabelecida: ao mesmo tempo em que nega agentividade aos participantes e reforça um discurso de que certas tradições devem ser mantidas – de que há um “jeito de dançar/fazer” –, Flávia aceita a sugestão de Juliana e organiza pares de meninos/peões para a execução da dança, o que subverte a prática arraigada pelos movimentos tradicionalistas. A contradição estabelecida é trabalhada pelos quatro meninos que se vêem numa situação diferente dos demais, o que acaba por criar uma interface com estereótipos de gênero (virar menina ao trocar de fila, casar com alguém para quem se dá a mão) que são refutados por Flávia, Juliana e – mais timidamente – por outros participantes.

Na sequência das atividades, Diego acaba por desistir de participar da dança. Após muitas tentativas de incluí-lo no grupo, Flávia permite que ele fique sentado e não dance como os demais – e como Roger, que se vê obrigado a assistir por não ter com quem dançar. Nesse momento, então, o único par que não está organizado conforme o que se postula no movimento tradicionalista para a Dança do Pezinho é a dupla Jair e Ígor. Jair encontra-se alinhado na fila das meninas e acaba atraindo a atenção de alguns participantes, principalmente por demonstrar não saber exatamente qual passo fazer, conforme discutido na próxima seção.

3.4 A vigilância dos procedimentos legitimados

Nesse momento da dança, quase todos os pares estão organizados em duplas de meninos e meninas, com exceção de um. Esse par é formado por Ígor – que categorizou Jair como “bicha” por este ter se dirigido à fila das meninas –, perfilado ao lado de outros meninos, e por Jair, posicionado entre as meninas. Percebemos que, ao ouvir as instruções de Flávia sobre como executar os movimentos previstos na Dança do Pezinho, Jair ri e demonstra hesitação entre simular o movimento com um suposto vestido (representado pela barra de seu casaco) e reproduzir o movimento executado por outros meninos, que estão, para ele, do lado de “lá”.

Excerto 4: É isso aí que tem que cuidar

(A1-15/09/2006-DV0:17:35-0:17:50) (A12-15/09/2006-8mm0:25:28-0:25:45)

01 ((as duas filas se posicionam de frente uma para a
02 outra; a música está tocando))
03 Flávia: para::do na fre::nte cada u:m do seu la:do é isso aí:
04 que tem que cuida::r né::
05 (0,2)
06 → ((Jair olha para os lados; as mãos estendidas ao longo
07 do corpo; Jair pega a barra do casaco com a mão direita;
08 Jair está entre Juliana e Ana E.))



09 Leonardo: → >olha ali o Jair<
10 (0,3)
11 Jair: HÁ há HÁ
12 (.)
13 Flávia: → as meninas ficam segu[rando] a sa:ia: [os (guris)] com
14 (): [(>°hã hã°<)]
15 (): [>hã hã<]
16 a mão pra trá:s::,
17 Leonardo: → [va:i Jaí:ra=((demonstra como Jair deve
18 segurar a saia; Jair, rindo, começa a atender a sugestão

19 de Leonardo)) °fica a[ssi:m°



20 Flávia: → [nã:o o Jai:r tem que botar
 21 as mãos pra trá:s ele é meni:no que boba:gem é e:ssa:,
 22 (0,2)
 23 (): (↑ã:)=((com voz aguda))

Flávia orienta os participantes na execução da dança enquanto a música toca (linhas 03 e 04). Jair, perfilado junto a meninas e podendo ver que elas estão segurando uma saia fictícia, mantém os braços estendidos ao longo do corpo, enquanto olha para os lados (linhas 06 a 08). Rindo, e aparentemente indeciso, Jair segura a barra do casaco com a mão direita (quadro 16), direcionando o olhar tanto às meninas que estão ao seu lado quanto aos meninos da outra fila. Essa postura contrasta com a dos meninos que estão no outro lado mantendo as mãos para trás, conforme a orientação dada anteriormente por Flávia.

A aparente hesitação de Jair acaba por atrair a atenção de Leonardo (linha 09), que se orienta ao posicionamento do colega. Após um breve período de silêncio, Jair acha graça (linha 11). Na seqüência, Flávia relembra qual é a postura adequada para as meninas, segurar a saia, e para os meninos, mãos para trás (linhas 13 e 16). Leonardo parte, então, para uma associação de ações necessárias para Jair. Já que o colega se encontra perfilado com as meninas, que representam prendas e que seguram uma saia, Leonardo orienta Jair para que faça o mesmo.

A elocução de Leonardo é marcada pelo termo de endereçamento feminino Jaíra (linha 17), um flexão generificada do nome de Jair. Leonardo sugere, ainda, o modo como Jair(a) deve segurar uma suposta saia (linhas 17 a 19, quadro 17), estendendo os braços num movimento semelhante ao executado pelas meninas. Essa sugestão de Leonardo é

prontamente rejeitada por Flávia (linhas 20 e 21), que classifica a idéia como “bobagem”. Para tal, ela reforça o fato de Jair ser menino e, portanto, ter de executar o passo previsto para um peão, ou seja, colocar as mãos para trás.

A necessidade do tratamento imediato de um comportamento que, aparentemente, transcende a fronteira entre os gêneros na atividade em foco pode ser justificada pelo fato de que a “vigilância para garantir a masculinidade dos garotos é, então, exercida (...) pela escola” (Louro, 1998, p. 45). Essa concepção, assim como outras práticas recorrentes neste grupo, acaba por reforçar certas características e atividades em relação a meninos ou meninas, que são comumente compreendidos como partes de pólos binários opostos.

Essa construção de gênero pelos participantes da turma analisada não ocorria separadamente de outras construções identitárias. Conforme retratado no diário de campo, Treice, em muitos momentos, torna-se vítima de exclusão por parte de alguns de seus colegas. Essa exclusão, verbalizada por alguns participantes em situações distintas, está baseada na diferença da cor da pele e entremeada por aspectos como pobreza e sujeira. Na próxima seção, passo a discutir a construção identitária de Treice, categorizada por César, no excerto 2, como a menina “mais feia do colégio”.

3.5 A exclusão baseada na cor da pele

A discussão inicial sobre a distinção de sexo como uma construção biológica e de gênero como uma construção social reproduz-se, de certa forma, na diferenciação entre os termos *raça* e *etnia*. Giddens (2005) aponta que o conceito de raça está entre os mais complexos da sociologia, considerando o uso cotidiano que o termo tem e a sua base científica (ou a ausência dela). A compreensão do termo *raça* a partir de um recorte científico revela a visão de que os seres humanos podem ser separados em raças biologicamente

distintas, mas uniformemente iguais num aspecto interno. O surgimento desse pensamento coincide com o crescimento de algumas nações européias como potências imperiais e o contato que tiveram com outros povos, marcadamente diferentes.

Tal diferença foi associada à supremacia da raça branca em aspectos como inteligência, moralidade e força, entre outros. Essa teoria, conhecida como o racismo científico, articula-se com o estabelecimento de outra poderosa analogia pseudocientífica, motivada pela biologia evolucionista: a interface raça e gênero. Nessa concepção, era estabelecida uma tese com argumentos circulares que postulava que as mulheres representavam a raça inferior de gênero e as raças inferiores representavam um tipo feminino das espécies humanas. Entre os argumentos que embasavam tal tese estava o de que o cérebro das mulheres era, em muitos aspectos, semelhante ao de crianças e mais ainda aos crânios de raças inferiores.

Podemos perceber que a oposição binária estabelecida entre os gêneros com base numa diferença biológica dos sexos (homens e mulheres) foi de certa forma reproduzida na questão da raça, muitas vezes ligando à brancura aspectos como virtude, pureza, santidade e beleza e à negritude traços como vileza, culpa, demônio e feiúra (Stepan, 1994). A idéia de que construções meramente sociais eram associadas às chamadas raças ganhou força nos anos após a Segunda Guerra Mundial. Nessa concepção, acredita-se que há uma gama de variações físicas entre os seres humanos que não podem ser reduzidas a raças determinadas biologicamente. Entre os cientistas sociais, há uma discordância entre a propriedade de uso do termo *raça*. Para alguns, esse termo não passa de um conceito ideológico que deve ser combatido a fim de evitar o reforço de um determinismo biológico. Para outros, todavia, *raça* continua sendo um termo a ser usado pela sua representatividade, mesmo desconsiderando sua base biológica.

Giddens (2005) ressalta que a questão de se buscar explicar por que certas diferenças (como a cor da pele) causam discriminação ao contrário de outras (como a cor do cabelo) está dissociada da biologia. Portanto, é preciso que as diferenças sejam *socialmente* compreendidas. Nesse escopo, raça passa a ser entendido como um conceito em constante sinergia com outros aspectos da vida em sociedade, como gênero e poder. O autor oferece, a partir desta postura, outro entendimento para o termo:

A **raça** pode ser entendida como um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar vários atributos biologicamente fundamentados. As distinções raciais representam mais do que formas de descrever as diferenças humanas – são também fatores importantes na reprodução de padrões de poder e desigualdade dentro da sociedade. (Giddens, 2005, p. 205)

A discussão se etnicidade e raça são fenômenos ligados ou se evocam construções sociais distintas é análoga ao debate sobre o fato de o sexo constituir a base das construções sociais de gênero. Stolcke (1991)⁴⁷ argumenta que, se partirmos do fato de que as diferenças biológicas entre os sexos oferecem o “material” a partir do qual são construídas as relações entre os gêneros⁴⁸, tal pensamento em relação à raça como categoria biológica de diferenciação social é inexistente. A etnicidade, de maneira contrária, sempre é atribuída como uma construção cultural e não-naturalizada. A autora propõe, contudo, que se compreenda o termo raça como uma característica decisiva na sociedade para uma tendência à naturalização da desigualdade social.

A proposta de análise nesta seção leva em consideração que as identidades sociais não são um atributo predeterminado, mas sim trabalhadas pelas pessoas em diversas situações de suas vidas cotidianas. Do mesmo modo, as identidades não são fenômenos estanques ou isolados: uma pessoa pode ser, ao mesmo tempo, mulher, professora, negra, feminista, mãe,

⁴⁷ Agradeço a Luanda R. S. Sito pela recomendação da leitura deste artigo.

⁴⁸ A autora ressalva que tal pensamento é freqüente, porém não universal, isto é, não é um consenso nos estudos de sexualidade e gênero.

lésbica ou ativista política, dentre múltiplas identidades que podem ser construídas e tornadas relevantes na interação face a face. Convém acrescentar, ainda, que:

A natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. As identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade etc. coexistem na mesma pessoa. (Moita Lopes, 2002, p. 62)

Retomando o excerto 2, percebemos que Treice é chamada por César como “a mais feia do colégio”. Conforme verificado durante a observação participante e registrado no Diário de Campo, Treice era discriminada por alguns colegas por ser negra e pobre. Essa discriminação ocorria de maneira às vezes velada (como não escolher Treice como parte do grupo de trabalho ou competição) ou mais explícita (através de categorizações como “faxineira” ou “macaca”, ou ainda de agressões físicas, como chutes durante a brincadeira de rosa juvenil). Frequentemente, os adultos responsáveis pelo grupo não se orientavam a essas atitudes de exclusão como ações de discriminação racial.

De acordo com os registros feitos, tanto em diário de campo como nas aulas gravadas, os responsáveis pela turma geralmente compreendiam o envolvimento de Treice em conflitos como um comportamento inadequado. Durante a execução da brincadeira da rosa juvenil os participantes riram quanto Treice foi escolhida para representar a rosa, e a participante acabou sendo alvo de chutes dados por Jair e por mais dois meninos (conforme o diário de campo reproduzido no início deste capítulo). A organização dos pares entre meninos para a Dança do Pezinho foi causada, inicialmente, pela recusa de Jair, Osmar, Roger, Pedro e Diego em dançar com Treice. A ocorrência desse e de outros eventos na aula em análise pode ser visualizada na linha de tempo abaixo (Quadro 4). Quando Flávia começa a organizar os pares, alguns meninos encostam-se no quadro e, questionados por Flávia sobre quem gostaria

Quadro 4: Linha de tempo

0:00:00 0:10:00 0:20:00 0:30:00 0:40:00 0:50:00 1:00:00 1:10:00 1:20:00 1:30:00

1 5 6 8 9 11
 2 7 10
 3
 4

1

(0:10:08): Alguns meninos recusam-se a dançar com Treice

2

(0:10:30): Treice escolhe Osmar como seu par; Flávia questiona a atitude dos meninos

3

(0:10:35): César começa a chamar Treice de “a mais feia do colégio”

4

(0:13:06): Um participante aponta o início do conflito entre Treice e César

5

(0:31:50): Alguns participantes reclamam que Treice não participa da atividade proposta

6

(0:41:20): Treice e César disputam uma caixa de lápis de cor; César agride Treice

7

(0:47:17): Ana E. e Treice disputam um brinquedo; Ana E. agride Treice e a expulsa do grupo

8

(0:59:08): César e Treice correm um atrás do outro

9

(1:11:10): César mostra um gorila de pelúcia para Treice e a chama de “macacona”

10

(1:15:15): César diz que Treice faz cocô branco; Treice corre atrás de César no banheiro; César cai e começa a chorar

11

(1:31:20): Osmar e César iniciam um conflito; César perde um par de tênis; Vários participantes riem; César chora e chama Treice de “macaca”

Figura 2:


Flávia aponta para Treice e pergunta aos meninos que estão encostados no quadro quem quer dançar com a colega; todos eles se recusam

de dançar com a colega, respondem negativamente (figura 2). O grupo de meninos verbaliza a recusa e faz gestos negativos, tanto com a mão quanto com a cabeça. Jair afasta-se de Osmar e se distancia em direção à porta; Diego e Pedro fazem o mesmo, deslocando-se de uma ponta da fila até a outra. Na seqüência da interação, conforme discutido na seção 3.2, Flávia dá tratamento à questão, mas não problematiza o fato de os meninos se recusarem a dançar com Treice, tornando relevante a ação de os participantes se negarem a executar a dança (excerto 2, linha 01). Quando Flávia começa a organizar os pares para a tarefa, César inicia a categorização de Treice como a menina “mais feia do colégio” (linhas 42, 46 e 49). Logo após iniciar sua elocução, ele posiciona seu corpo em direção a Osmar, selecionando o par de Treice como seu interlocutor (quadro 18):

42 César: → a [ma:::::is fe:::::ia:::::] do:::=
 43 Flávia: [e o Diego e o::: Paulo tem que se:r guris
 44 [não tem] outro je:ito
 45 (): [há há:]
 46 César: → =co[lé::::::::::°gio°



47 (): [>>hã hã [hã hã<<
 48 Paulo: [BÁ:::: duas [meniNI::::nha::::s]=((aponta=
 49 César: → [é::: a::: Trei::ce::::]=

César coloca a mão na frente da boca durante todo o tempo em que categoriza Treice como a “mais feia do colégio”. Seu turno de fala ocorre com concomitância com:

- a) a organização de Flávia dos pares Diego e Paulo (linha 43);
- b) o reforço feito por essa participante de que não há outro jeito para a execução da dança a não ser a organização proposta por Juliana (linhas 43 e 44);
- c) o riso de um participante (linha 47);

d) a iniciação da categorização de Jair e Diego como duas “menininhas”, feita por Paulo (linha 48).

O fato de Flávia não tratar a atitude de César pode ser compreendido por conta de seu engajamento na organização do grupo e pela tentativa de convencimento dos meninos que se negaram a dançar para a realização da tarefa proposta. César ainda continua a chamar Treice de a menina mais feia da escola, desta vez olhando para a colega. Mais uma vez, sua ação ocorre em meio a ações de outros participantes (linhas 51 e 54, quadro 19):

50 Paulo: =para os colegas)
51 César: → =((cantando, tapando a boca))



52 (0,3)
53 Paulo: [a Jaí:ra e a Die:ga]=((apontando colegas))
54 César: → [a:: ma::is fe:ia do:: collé::::gio::[::.....,
55 Jair: [ô so:ra,
56 (): [>ha hã

A elocução de César ocorre, novamente, em sobreposição ao deboche realizado por Paulo em relação à posição de Jair e Diego na fila (linha 53) e a outras duas ações: o chamamento de Flávia feito por Jair, ressaltando sua identidade de professora (linha 55); e o riso de um participante (linha 56).

César evolve-se em ressaltar características físicas de Treice, além da feiúra atribuída por ele à colega. Em determinado momento da aula, a turma está sendo acompanhada por Adriana⁴⁹, sendo que os participantes não têm uma tarefa específica para cumprir. Muitos estão engajados em atividades distintas como montar brinquedos, jogar, brincar com bonecas

⁴⁹ Adriana, em 2006, estudava Pedagogia e realizava estágio na escola, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

e carrinhos, brincar com blocos lógicos, dentre outras. César dirige-se à prateleira, onde Treice está escolhendo um brinquedo.

César pega um gorila de pelúcia e, em seguida, simula a voz do boneco, direcionando-o à Treice e dizendo, “Oi, eu sou a Treice, a macacona” (figura 3). Treice tenta tomar o boneco de César, mas o colega resiste e acaba acertando um chute nela. Uma perseguição inicia-se entre Treice e César, e há uma mudança dinâmica de enquadres (Bateson, 1972/2002): a brincadeira, o deboche causado pela discriminação baseada na cor da pele e a ameaça de agressão física.

Figura 3:



César chama Treice de “a macacona”

Treice, depois de disputar o boneco com César e não obter sucesso, reclama para Adriana, que diz a César, “Que brinquedo bobo”. Não há, além dessa repreensão, nenhum tratamento da questão identitária. Adriana se afasta e a perseguição recomeça. Após alguns minutos, Treice é repreendida por Adriana quando César reclama da colega ao ver a aproximação da responsável pela turma. Treice vai ao banheiro e César aproveita para se dirigir ao local e dizer a ela, e alguns colegas, que “a Treice faz cocô branco”⁵⁰. Treice

⁵⁰ César parece trabalhar, aqui, a oposição binária entre Treice, de cor negra, e o fato de ela fazer cocô branco.

ameaça bater em César, que cai sozinho e começa a chorar. Treice novamente é repreendida por Adriana devido à atitude inadequada.

Outras agressões a Treice acontecem durante a aula. Treice é agredida por César durante a disputa por uma caixa de giz de cera, que cai no chão. Adriana solicita que Treice junte os gizes. Ana E. também agride Treice ao expulsá-la do grupo do qual se aproxima para trabalhar. Durante a observação participante e a geração de dados audiovisuais, ficou clara a discriminação que Treice sofria de vários participantes, bem como seu envolvimento em atitudes consideradas inadequadas para as atividades propostas à turma e o conseqüente tratamento dessas “infrações” pelos responsáveis pelo grupo. Em nenhum momento, a questão da discriminação causada pelo tom da pele ou pela aparência de Treice constituiu uma questão tratada por Fabiana, Flávia ou Adriana com o grupo.

As situações enfrentadas por Treice nas aulas observadas e gravadas durante o projeto revelaram a complicada relação entre as identidades sociais que construímos ao longo de nossa vida. Nesse sentido, assim como as identidades de gênero são produzidas em relação a um corpo biológico visível, as identidades sociais de raça são construídas em relação a aspectos físicos observáveis, como a cor da pele e a pobreza. Treice constantemente tinha esses traços atribuídos pelos colegas a ela, por meio de atitudes discriminatórias que envolviam agressões físicas, exclusão das brincadeiras, não seleção para participação em trabalhos em grupo e categorizações feitas por termos como “macacona”, “faxineira”, “a mais feia do colégio” e aquela que faz “cocô branco”.

* * *

Após a análise dos excertos nas seções anteriores, com o objetivo de retomar os sentidos associados a masculinidades e, numa perspectiva de relações de gênero, a feminilidades no grupo em análise, convido o leitor a relembrar o meu primeiro contato com a turma, ocorrido numa tarde ensolarada no mês de maio. A execução de uma cantiga

folclórica brasileira apresentava, *a priori*, uma alternância de papéis de rosa a ser resgatada e bruxa má entre meninas, ao passo que os meninos poderiam desempenhar o papel de rei que resgata a rosa (é possível, aqui, ligar essa personagem a uma visão idealizada nos contos de fada: a princesa). Já numa tarde chuvosa no mês de setembro, podemos perceber como os participantes lidaram com o fato de meninos estarem perfilados com meninas para executarem uma dança tradicionalista.

Os dados analisados neste capítulo apontam que certas construções de gênero estão em consonância com o que é descrito na literatura como uma visão dicotômica das relações entre homens e mulheres. Meninos e meninas são introduzidos a práticas pedagógicas que tomam como base as diferenças sociais construídas sobre os corpos, levando à ratificação de uma visão heteronormativa do mundo. A organização do grupo em filas para a execução de tarefas e a realização de atividades que pressupõem “papéis” generificados (rosa a ser resgatada, bruxa má, belo rei, peão e prenda) reforçam certas visões dicotômicas do mundo, em que meninos e meninas são tratados como grupos diferentes uns dos outros e internamente coesos.

A sinergia das masculinidades hegemônicas local, regional e global pode ser entendida pelas diferentes práticas que visam a garantir que meninos – assim como meninas – tenham suas identidades sociais de gênero e sexualidade vigiadas. As ações analisadas neste capítulo oferecem uma visão da orientação espontânea dos participantes a questões de gênero, mostrando como determinadas identidades são projetadas e ratificadas em situações corriqueiras de nossas vidas. Essa visão pode ser corroborada pela compreensão de que a escola está engajada na missão de “garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (Louro, 1998, p. 41-42).

A masculinidade hegemônica local, conforme analisada neste trabalho, pressupõe traços que também são contraditórios entre si. Meninos são convidados a corporificarem papéis que pressupõem uma fragilidade feminina (o rei que resgata a rosa enfeitada), mas ao mesmo tempo podem questionar esses papéis estabelecidos *a priori*. Ainda que não consigam ser resgatados por outro menino, conseguem dar visibilidade e causar um enfrentamento das questões de gênero pelos demais participantes. A possibilidade de corporificar o papel do bruxo mau, por exemplo, faz com que os participantes tratem os pontos de indicação de gênero na cantiga⁵¹, ainda que aqui os pólos binários “impostos” pela língua estejam presentes.

Se manter a tradição significa não subverter um regime de gênero, os participantes desta turma podem ser compreendidos como uma exceção, ainda que, em certos momentos, não consigam uma total subversão ou tenham que prestar contas por essa tentativa. Alguns meninos lidam com a imposição da necessidade de executarem uma dança gaúcha com um participante do mesmo sexo. Isso faz com que tenham que trabalhar interacionalmente a dicotomia pressuposta por uma organização motivada pelo caráter histórico e cultural dos movimentos tradicionalistas. Ao enfrentarem essas questões, são obrigados a atenderem tensões geradas pela associação de certas atividades a categorias de pertencimento social imputadas a eles por outros participantes (dançar com alguém do mesmo sexo à categoria “macho”, por exemplo). A nítida divisão proxêmica da turma entre o lado de cá e o lado de lá torna-se o foco da interação em muitos momentos, possibilitando, sequencialmente, que questões de gênero se infiltrem na fala, que certas identidades masculinas sejam projetadas, ratificadas ou negadas e, ainda, que certas masculinidades hegemônicas combinem traços locais que reforçam ou questionam determinadas construções regionais e/ou globais.

⁵¹ Quando um menino assume o papel de bruxo, a letra da cantiga sofre alterações de concordância, como “bruxa má” para “bruxo mau”. Este é um exemplo de que os sentidos associados à flexão de gênero são construídos localmente pelos participantes, que analisam as possibilidades de generificação disponíveis na linguagem.

É importante, portanto, que compreendamos a construção de masculinidades como um *produto* e não apenas um recurso identitário disponível utilizado da interação (Bucholtz & Hall, 2005). A análise microetnográfica desse processo de construção revelou como os participantes se orientam localmente ao que está acontecendo aqui e agora, atendendo a visões generificadas do mundo que podem estar associadas a aspectos como folclore, cultura, tradição, tarefas escolares, entre outros.

A proposta desta pesquisa é a busca pela compreensão das interações pela aproximação aos sentidos que os próprios participantes atribuem à interação em foco. A linguagem, como forma de agir no mundo (Duranti, 1997), possibilita que as pessoas construam a si mesmas e aos outros como seres sociais. A possibilidade da ratificação, da subversão ou do questionamento de certas identidades hegemônicas existe em muitos momentos de nossas vidas, que, de tão corriqueiros, podem passar despercebidos para a maioria das pessoas.

O próximo capítulo caminha nesta direção: compreender como os participantes, neste caso meninos e meninas pré-adolescentes, *fazem* gênero na escola.

**SOBRE FÃS, JOGADORES E OUTRAS CATEGORIZAÇÕES:
CONSTRUINDO GÊNERO NA FALA-EM-INTERAÇÃO**

Terça-feira, 18 de abril de 2006. Chego à escola por volta das 13h20min. É meu primeiro dia de observação como parte do projeto. Alguns meninos e meninas aguardam o início das aulas dedicando-se a atividades diferentes. Alguns utilizam a quadra de esportes (meninos, jogando futebol), outros brincam na pracinha — chama minha atenção, inicialmente, o fato de que os brinquedos ficam em área aberta e não reservada para as turmas de crianças menores, como na maioria das escolas municipais. Descubro, mais tarde, que há uma pracinha exclusiva para as turmas de primeiro ano do primeiro ciclo e de educação infantil. Há outras crianças, ainda, que conversam em diferentes pontos do pátio, alguns acompanhados por pais, responsáveis ou (provavelmente) irmãos maiores (adolescentes). Ao soar o sinal, dirigem-se às salas de aula, sem formação de fila visível no pátio central. São 13h30min. O portão da escola está aberto, sem a presença da guarda municipal. O bloco onde fica a sala dos professores e secretaria também está com as portas abertas, e não há ninguém na secretaria até o momento em que soa o sinal, razão pela qual eu aguardo em frente ao referido bloco. Alguns trabalhadores conversam sobre a reforma da escola, enquanto separam o material de construção, fazendo o controle dos itens.

Quando os professores começam a se dirigir às salas de aula, procuro a professora Eliane e me apresento. Em seguida, ela reconhece o motivo de eu estar ali e acrescenta que, observando a aula da professora Sílvia, eu estou “em ótimas mãos”. Sou apresentado à professora Sílvia, que se mostra receptiva à atividade, lembrando que suas aulas foram observadas muito pela Lia e por outra pesquisadora. Ela me alerta que sua aula não é nada tradicional, que a turma é bastante agitada, mas que trabalha dentro de sua característica de

organização. Caminhamos até a sala de aula, enquanto alguns participantes vão se aproximando e cumprimentando Sílvia. A sala fica num bloco de madeira, ainda de construção antiga. Antes de entrar em aula, Sílvia comenta com um menino que é impossível que ele entre em sala daquele jeito (sem tênis). O menino (Adalberto), após emitir um sonoro “Ah, sora”, reclama com um colega e pede que o aguarde, pois tem de calçar os tênis para “A professora não ficar reclamando”. Minha presença é notada por alguns, que especulam entre si quem sou eu e o que eu estou fazendo ali.

A organização da turma em grupos leva em torno de sete minutos desde o momento em que entram na sala. Sento-me no fundo, no canto direito, logo atrás de um grupo e ao lado de outro. Sílvia, por várias vezes, comenta que os participantes estão muito barulhentos naquele dia e que podem se organizar mais rapidamente e sem tanta algazarra. Os grupos são formados por três ou quatro membros e o processo de escolha parece ser livre, porém alguns são chamados pelos colegas. Apenas em dois grupos há meninos e meninas juntos (um grupo com dois meninos e duas meninas; outro com dois meninos e uma menina). Os demais são formados por membros do mesmo sexo. Durante a formação dos grupos, Mônica abre um pôster da banda Rebelde (RBD) e mostra a Sílvia, mas seu comentário é inaudível para mim em função do barulho da turma. Imediatamente, alguns meninos dos dois grupos do fundo da sala começam a comentar sobre o pôster em voz alta, dirigindo-se a Mônica, “Tira esse bicho feio daí”, “É veado esse cara”. Sílvia gesticula e diz para guardarem o cartaz, porque ela já “está cheia do RBD”. Mônica critica o comentário de Sílvia dizendo “Cruzes, sora” e recebe o apoio de seu grupo (composto apenas por meninas) e de outras meninas do grupo misto no outro lado da sala.

Há inicialmente uma dificuldade em estabelecer um piso conversacional único; Sílvia pergunta o que eles fizeram durante o feriado de Páscoa. Um menino perto dela, Wilson,

responde sobre si e sobre o colega Adalberto, dizendo “Jogemos videogame”, o que gera a seqüência interacional seguinte:

Wilson: Jogemos videogame.

Sílvia: Jo... o quê? (com entonação ascendente no final da pergunta, aumento do tom de voz)

Wilson: Jogemos videogame.

Adalberto: É, nós jogamos, sora.

Sílvia: Jo... o quê? (novamente entonação ascendente e volume alto de voz em “quê”)

Wilson: Jogue... jogamos videogame, sora.

Sílvia: Ah, bom, chegou a dar uma coceira no ouvido. (Sílvia coça o ouvido e há risos dos participantes que acompanham a interação)

Wilson: Ah, tu entendeu, né, sora. (fazendo um gesto com a mão)

Apesar do episódio de correção, os participantes envolvidos e os que acompanham a seqüência parecem achar graça da correção, e logo o tópico da conversa muda. Sílvia continua a questionar a turma sobre o que fizeram no feriado. Mônica comenta que nem vai falar, porque Sílvia vai reclamar e dizer, “Tô cheia...” (imitando a professora). Sílvia então comenta, “Ah, não, quis dizer que tô médio-cheia” (gesticulando, diminuindo a “altura” do gesto feito para indicar sua saturação). Mônica, assim, fala sobre a banda, outras meninas acrescentam que também viram a novela. Sílvia diz, “Ai, que original”, e ouve a reação de três meninas que se afiliam a Mônica e dizem, “Viu só, sora?”.

Sílvia passa a retomar as combinações feitas sobre o boné (tirar ou colocar a aba para trás) e sobre a garrafa d’água (encher somente no recreio, acrescentando que já tinha gente bebendo tudo para usar uma desculpa e dar uma “voltinha”). Em seguida, sou apresentado à turma, e Sílvia explica a importância da pesquisa. Ela salienta, ainda, que os

participantes não devem mudar o comportamento porque estou ali. Anteriormente, a menina do grupo a minha frente, Carina, havia perguntado se eu era o João. Disse que não e perguntei a ela quem era o João — ela respondeu dizendo que João era o marido de Sílvia. Elisa, vice-diretora, chama Sílvia à porta e pede para falar com um menino, o que gera uma discussão sobre como o nome dele é pronunciado. Sílvia dá atenção ao fato e pergunta a ele, que explica como se pronuncia o nome e acrescenta que isso o diferencia de outro menino da turma, cujo nome é muito parecido. Aparece uma moça com um bebê no colo e muitos participantes perguntam a Sílvia se aquele é o filho dela, o que é negado por ela.

Sílvia retoma os nomes dos grupos decididos na semana anterior e pergunta o que eles tinham feito para identificar os grupos, gerando a seguinte interação:

Adalberto: A gente tinha feito um cartaz.

Sílvia: Quê? (entonação modificada, conforme episódio de correção anterior, com gesto de coceira no ouvido)

Adalberto: Tinha feito um cartaz.

Sílvia: Ah... (olha para os demais e com um gesto aprova a autocorreção feita por Adalberto, que está sentado ao lado de Wilson, participante da interação anterior em que havia uma seqüência de correção)

Os participantes interagem livremente (conversas múltiplas) e Sílvia passa a colocar um roteiro no quadro sobre as atividades. Diz, “A aula está começando”, o que ajuda a diminuir sensivelmente o barulho e as conversas simultâneas. Passa, então, a dar instruções sobre a tarefa (cruzadinhas de geografia). Há uma negociação sobre a forma como escrever a data no caderno; Sílvia salienta para escreverem do jeito que está no quadro; mesmo assim, alguns propõem formas alternativas, e um menino verbaliza que não irá mudar, pois é tudo a mesma coisa. Sílvia não comenta, mas, com um gesto, concorda com ele. Wilson interrompe, Sílvia continua a explicação sobre a tarefa; em seguida, aceita a contribuição de

Wilson, solicitando ajuda para esclarecer como completar a cruzadinha, em relação ao fato de se completar tanto vertical como horizontalmente. Wilson gesticula para dar a direção; Sílvia corrobora a contribuição e usa os termos formais para o que ele está sugerindo. Em seguida, conduz aos termos a partir do vocabulário dos participantes, construindo a noção de uso de um termo formal. Sílvia, na seqüência, modela a atividade, fazendo o número 1 da cruzadinha (horizontal).

Os participantes começam a fazer a atividade em grupos, conversando e ajudando-se mutuamente; Sílvia circula e, em poucos minutos, relembra a turma que há palavras que devem ser escritas de trás para frente, mas não há motivo para espelhar a letra (caso do “e”). Propõe que sejam respondidas primeiramente todas as horizontais para uma melhor organização, depois as verticais. Uma menina diz que vai fazer diferente, irá responder primeiro as que ela sabe. Sílvia, então, delega ao grupo a decisão de como proceder com a tarefa.

Em dado momento, um menino diz para outro, “Cala a boca”. Sílvia comenta, “Pra que isso, que agressividade...”. A divergência cessa. Sílvia retoma a estratégia do grupo que decidiu fazer primeiro as perguntas cujas respostas são conhecidas, dizendo que eles pensaram em uma forma diferente de se fazer o trabalho; dessa forma, ela dá autoria a uma maneira alternativa de realizar o trabalho. Wilson dá um tapinha em Adalberto de brincadeira; Sílvia reprova o ato com expressão facial e revida o tapinha em Wilson. A brincadeira cessa.

Quando a conversa dos grupos atinge um volume muito alto, Sílvia eleva sua voz e diz, “Ôooo, o que é isso?”. Ao surgir a dificuldade de se prosseguir com a tarefa, ela dá instrução generalizada, mas tem problemas em conseguir a atenção da turma. Ela decide, então, dar instrução para um membro do grupo e pede que esse explique para os outros, agindo como multiplicador. Há uma discussão com um grupo sobre como se escreve “foz”,

se é com “z” ou “x”. Sílvia pergunta o que eles acham, escrevendo no quadro “fox”. Um menino responde imediatamente que deve ser com “z”, já que “Fox” com “x” é o nome de um carro. Esse episódio relembra o fenômeno conhecido como “revozeamento”. Sílvia recicla a pergunta e conduz os participantes à conclusão sobre a escrita correta da palavra. Adalberto diz para Wilson, “Viu, eu te disse?”.

Para estabelecer um piso único, Sílvia usa seguidamente o recurso de chamar a turma como um único interlocutor, dizendo “B30”. Muitos participantes a corrigem, falando “B31”; ela diz que sabe disso, que B30 é o nível, mas passa a dizer “B31” nos outros episódios. Reconhece, publicamente, que o tipo de atividade (cruzadinha em grupos) gera bastante barulho mesmo. Quando um grupo solicita ajuda, Sílvia decide consultar seu caderno; alguns membros do grupo tentam copiar do caderno dela, mas ela imediatamente coloca o caderno junto ao corpo e reprova com expressão facial (em tom de brincadeira) a tentativa de “cola”.

Sílvia circula e efetua a correção com alguns grupos; alguns participantes já estão em pé; outros usam a garrafa mediante recriminação de alguns colegas que chamam atenção para as regras. Jairo (um menino do grupo a minha esquerda) começa a espetar os colegas com uma lapiseira. Logo após, ele e Adalberto (que está em outro grupo) discutem, chamando-se de termos pejorativos (cabeção, macaco, linguado) e fazendo gestos (dedo médio em riste).

Sílvia credita uma informação sobre a cruzadinha para dois participantes, mas neste momento ainda há muitas conversas. Ela diz achar importante que todos ouçam, e espera silêncio da turma. O silêncio é obtido. Alguns participantes dizem que já tinham entendido; ela, então, comenta, “De repente eu era a única que não tinha percebido”. Sílvia senta para atender um grupo. Em seguida, outro grupo a chama; Sílvia dá “OK” em relação à tarefa e

diz que o grupo (meninas que trouxeram o pôster da banda RBD) tem cinco minutos livres, mas não deve fazer muito barulho.

Sílvia chama atenção para que todos concluam a atividade, uma vez que muitos grupos já terminaram. Inicia a chamada. Carina comenta comigo que eu já escrevi bastante coisa e quer saber se é tudo sobre eles. Aponta meu bloco de anotações para os dois colegas. Alguns participantes se dirigem à mesa de Sílvia, que pede que eles retornem ao lugar. Em seguida, ela libera dois grupos que já concluíram a tarefa para encherem a garrafa d'água e irem ao banheiro. Um menino reclama; Sílvia fala, "Não te desespera, não é recreio ainda". São 14h50min no momento. Sílvia corrige a postura de uma menina que está quase agredindo um menino.

Sílvia distribui os cartazes do grupo para os que já terminaram, assim que aqueles que saíram começam a retornar do pequeno intervalo. Alguns participantes circulam. O grupo da frente, desta vez os meninos, perguntam para mim por que eu já escrevi tanto; Wilson se aproxima e pergunta se vou ser professor deles; Carina pergunta se o que estou usando para escrever é lapiseira ou caneta. Sílvia comenta sobre o excesso de barulho (pisos conversacionais múltiplos). Dirige-se a um grupo que pinta o cartaz, "Dá pra falar mais baixo?". Novamente, para estabelecer um piso único, usa "B31, B30". Às vezes alterna com "pessoal", "gente" — este último termo com menos frequência. Alguns participantes comentam com Sílvia sobre o aluno César, que não frequenta a escola há certo tempo. Segundo eles, César supostamente saiu da turma e está morando no sítio do pai. Surge uma dificuldade com o nome de um grupo, quando Sílvia começa a anotar que nomes foram escolhidos. Wilson e Adalberto não aceitam "Reação em Cadeia" nem "Florisbela"; Sílvia intervém, cerca de sete minutos após a turma ter iniciado a atividade do cartaz.

Alguns grupos fazem, ainda, a cruzadinha. Sílvia circula e ajuda, motivando para que terminem. No grupo a minha frente, os meninos (unicamente) pintam as camisetas dos times

(São Paulo, Grêmio e Inter – cada menino escolheu um time e o nome do grupo, portanto, é SGI). Carina apenas observa, buscando os lápis que são solicitados na caixa de materiais. Muitos circulam pela sala, pegam material da caixa, olham os trabalhos dos colegas, fazem comentários avaliativos. Sílvia fala da demora na conclusão do trabalho sobre os nomes, pois os cartazes já haviam sido iniciados na aula anterior. Há grupos, ainda, em especial um composto por dois meninos e duas meninas, sentados junto à porta, que ainda não terminaram as cruzadinhas, além do grupo ao meu lado direito. Sílvia se aproxima do grupo ao meu lado (quatro meninos) e ocorre a interação abaixo:

Sílvia: E daí, vou ter que estacionar aqui pra vocês terminarem? (aponta para a folha de um menino). Está faltando muita coisa aí, Leonardo.

Leonardo: Não, é que ele escreve pelo grupo (aponta a folha de um colega) e depois a gente copia.

No grupo a minha frente, Carina começa a ajudar no trabalho; um menino do grupo diz para ela:

Menino: Ah, mas só contorna, tá? (sobre as camisetas desenhadas no cartaz do grupo)

Os meninos continuam dando instruções a ela por alguns minutos, até que assumem totalmente o controle do trabalho. Carina retorna à observação.

Sílvia comenta que faltam apenas cinco minutos para bater e dá instruções sobre a conclusão da cruzadinha: colar no caderno, não dobrar demais (mostra como fazer). Salienta que não quer ouvir na próxima aula alguém dizer que não sabe onde está sua folha. Dá instruções para Jairo e conduz Adalberto a seu grupo. Alguns participantes começam a guardar o material. Sílvia vai até o interruptor e apaga a luz. Adalberto continua falando em voz muito alta. Ela, então, diz:

Sílvia: Eu acabei de apagar a luz, Adalberto.

Os participantes começam a ficar em silêncio, uns chamam a atenção dos outros.

Carina diz para mim:

Carina: Quando ela apaga a luz é pra gente ficar quieto.

Sílvia faz o fechamento da aula. Salienta os aspectos positivos do trabalho; critica as atitudes de alguns membros que descumpriram as regras combinadas.

Sílvia: Vou acender a luz de novo. Todo mundo tem alguma coisa pra fazer ainda.

Volta ao grupo com dificuldade (ao meu lado direito). Leonardo e Jairo ainda não concluíram. Há muitas conversas paralelas. Vem até o grupo a minha frente e comenta o cartaz (das camisetas):

Sílvia: Ficou bem legal.

Carina: Claro, quem fez, né, sora? (aponta para o colega) Ele!

Quando Sílvia se afasta do grupo, Carina novamente olha meu bloco de anotações e faz cara de surpresa, cutucando os colegas. Não percebo o início de uma briga perto do quadro, mas ouço Sílvia gritar “Parem”. O grupo a minha frente olha e Carina aponta para os meninos e diz para mim: “Anota, anota aí a briga”. Em seguida, dá o nome dos meninos (Éder e Maurício).

Sílvia solicita que os meninos peçam desculpas; ambos relutam e encaram um ao outro, com os punhos cerrados, braços estendidos junto ao corpo. A turma assiste; há comentários em voz baixa. Parece, para mim, que querem ver o desfecho da situação. Alguns sugerem que Sílvia segure a mão do colega mais forte. Há uma diferença visível de altura: Éder tem o dobro da altura de Maurício. Sílvia leva Éder e Maurício para fora e pede que todos fiquem sentados e que não saiam mesmo que o sinal toque, sendo prontamente atendida. Quando se afasta do prédio, muitos levantam e vão espiar pela janela. Alguns comentam a briga e dizem que um deu um soco na boca de outro, e que ficou a marca. Um menino do grupo a minha frente, já à porta, grita para os colegas, “Olha lá, eles continuam

brigando na frente da diretora”. Muitos correm para a janela e, ao verem que não é verdade, este menino diz, “Ah, curiosos”.

Carina e o colega contam para mim que Maurício e Jairo (que não estava envolvido no episódio, mas que anteriormente havia cutucado os colegas com a ponta da lapiseira) sempre brigam. Carina fala, “O Adalberto incomoda também. Anotou?”

Quando Sílvia está retornando, uma menina grita “A sora, a sora”. Todos vão se sentar rapidamente. Sílvia retorna à sala e pede que entreguem o cartaz a ela, que coloquem as classes no lugar e diz que podem sair.

Sílvia pergunta a mim como foi a observação. Salienta que os participantes são sempre assim, agitados, barulhentos, mas que trabalham bem. Acrescenta que ela também é agitada e já se acostumou com o jeito que suas aulas são, nada normais. Comenta sobre a briga e diz que isso acontece com frequência devido à entrada de alguns participantes que eram da BP⁵² e que são estigmatizados por alguns na turma nova, a B31. Agradeço a atenção; despeço-me e dirijo-me ao pátio, para ir embora. Noto que meninos e meninas se dedicam a atividades diversas (vôlei, brinquedos da pracinha, corda, futebol, conversas, passeios) durante o recreio. Carina, que está perto do portão, pergunta se já estou indo e pede que eu volte semana que vem. Saio da escola, agradecendo ao guarda por ter aberto o portão para mim e para duas mulheres que também saíam no momento. São 15h45min.

* * *

Minha primeira entrada para a realização da observação participante na escola a ser pesquisada ocorreu na turma B31, que estava, naquele dia, sob a responsabilidade de Sílvia. Tal escolha deveu-se à crença da equipe diretiva de que as aulas conduzidas por Sílvia não eram nada “tradicionais”, o que estava em consonância com a proposta político-pedagógica desenvolvida na escola, discutida no capítulo 2. Além disso, ajudava o fato de que Sílvia já

⁵² Turma de progressão do 2º ciclo. Ver Rocha (1996).

havia sido observada anteriormente por pesquisadoras do grupo ISE, conforme reproduzido no diário de campo acima. Sílvia estava, desta forma, familiarizada com os procedimentos envolvidos na geração de dados. Logo na primeira observação, percebo que as tarefas propostas por Sílvia comumente incluem a formação de grupos de trabalho, que se dedicam a tarefas como a produção coletiva de textos, a confecção de cartazes e outros trabalhos envolvendo leitura e escrita. Se a organização da turma em grupos pressupõe a construção de um trabalho colaborativo, em muitos momentos a obtenção de um piso conversacional único precisa ser negociada pelos participantes, a fim de garantir a escuta de todos envolvido em uma mesma interação.

As observações realizadas na turma durante as aulas de Sílvia possibilitaram uma compreensão dos procedimentos empregados pelos participantes para a negociação de regras. No diário acima, por exemplo, podemos perceber as estratégias utilizadas por Sílvia para a obtenção da atenção dos participantes a um piso conversacional único, através do uso de um vocativo para tratar todos os membros do grupo como uma parte, ou seja, como um interlocutor. Dessa forma, é estabelecida uma estrutura de participação em que as trocas de turno ocorrem entre Sílvia e a outra parte, isto é, os demais participantes que recebem instruções (como ficar em silêncio para ouvir a explicação da tarefa).

Outra estratégia empregada por Sílvia para modificar a estrutura de participação em que os membros interagem em conversas distintas constitui-se pela ação de apagar a luz, ação essa não acompanhada por um turno de fala. Se essas regras são produzidas e tornadas comuns *pelos* participantes *para* esses mesmos participantes, a chegada de alguém “de fora” (no caso, eu, como observador) causa uma explicação de tais combinações. Podemos, desse modo, perceber que Carina reconhece que eu não faço parte desse “mundo em comum” e orienta a minha compreensão do que está acontecendo aqui e agora. Da mesma maneira, Carina e outro colega tentam me pôr a par das ações rotineiras daqueles colegas que

perturbam a ordem, solicitando que eu anote no diário de campo os nomes desses participantes.

Durante as tarefas propostas por Sílvia, percebemos que os participantes engajam-se em atividades distintas, como episódios de correção lingüística, atribuições de categorizações generificadas, violação e vigilância das regras acordadas, e até mesmo envolvimento em brigas. Todas essas atividades desvelam como a sala de aula possibilita o engajamento em interações que ocorrem concomitantemente, ainda que distintas umas das outras.

Dentre essas atividades, encontram-se várias instâncias em que gênero e sexualidade se tornam relevantes para as partes envolvidas na interação. Este capítulo tem por objetivo demonstrar como os membros desta turma, na sua maioria pré-adolescentes, constroem identidades sociais durante a aula, num processo de orientação espontânea para índices de gênero.

4.1 A rejeição à categorização generificada

Um dos fenômenos iniciais mais recorrentes, tanto na observação como na geração dos dados audiovisuais, consiste na organização da atividade a ser realizada no dia. Para tal organização, após obter a atenção e o silêncio da turma, Sílvia passa a relembrar o que foi feito na aula anterior, comentando sobre as tarefas concluídas (ou não) e aquelas que devem ser iniciadas no encontro em questão. No excerto reproduzido abaixo, Sílvia comenta que muitos participantes estavam ausentes na aula de sexta-feira, o que, segundo ela, estava se tornando uma prática comum. Sílvia categoriza esses participantes como um grupo uniforme, o que revela ser um problema para Nilmar.

Sílvia percebe, no momento em que organiza as tarefas a serem executadas pela turma na aula de segunda-feira, que faltam cópias para os participantes. Pede, então, que Jairo vá

até a secretaria e solicite a reprodução da tarefa. Para tal, Sílvia necessita saber quantos participantes exatamente faltaram à última aula, para que faça a contabilidade e decida sobre o número de cópias necessárias. No início do excerto 5, Sílvia pede para que os participantes ausentes na aula anterior levantem o dedo:

Excerto 5: As bonitas não vêm

(B31-25/09/2006-VHS-C¹0:03:23-0:03:37) (B31-25/09/2006-8mm0:02:28-0:02:43)

- 01 Sílvia: levanta o ↑dedo quem é que não tava na sexta-<fei::ra::> (.)
 02 ((alguns participantes levantam a mão, entre eles,
 03 Nilmar))
 04 Sílvia: → a: e as bonitas >pra variar< sexta-feira elas não vêm né=



Dentre os participantes com o dedo levantado, está Nilmar (linhas 02 e 03, quadro 20), que se inclui, dessa forma, no grupo dos membros ausentes. Nilmar ao levantar o dedo, vira-se para trás a fim de verificar quais são os outros participantes que estavam ausentes. Sílvia aproveita o momento para chamar a atenção de que alguns membros do grupo (a saber, os participantes com o dedo levantado) faltam às aulas que ocorrem nas sextas-feiras, o que se constitui como uma ação rotineira no grupo, a julgar pelo comentário de Sílvia (>pra variar<), na linha 04, produzido com a aceleração da fala. Essa aceleração da fala ocorre exatamente após a categorização de Sílvia dirigida aos membros desse grupo: “as bonitas”.

A fim de entendermos como os participantes lançam mão de dispositivos de pertencimento a grupos sociais para proceder ao trabalho de categorização – como é iniciado por Sílvia –, é preciso retomar alguns aspectos importantes. Um dos domínios do conjunto de práticas utilizadas para se referir a outras pessoas é a *seleção de palavras*. A análise dessa

seleção de palavras em seu contexto de elocução possibilita ao analista entender “como os falantes usam as palavras que usam, e como esse uso informa o entendimento que a fala obterá de seus interlocutores” (Schegloff, 2007a, p. 463).

A categorização generificada produzida por Sílvia é percebida por Nilmar, que se orienta a tal indiciação de gênero e a torna relevante seqüencialmente (Hopper & LeBaron, 1998). Dessa forma, podemos perceber que o entendimento de Nilmar para o termo generificado “as bonitas” implica em sua exclusão desse grupo de participantes, a partir de seu conhecimento de senso comum. O trabalho de categorização torna-se, dessa forma, uma atividade conjunta entre Sílvia e Nilmar:

04 Sílvia: → a: e as bonitas >pra variar< sexta-feira elas não vêm né=
 05 ((Nilmar faz um sinal com a mão para Sílvia))
 06 Nilmar: → =ô as bonitas não hein [sora]



Nilmar produz seu turno (linha 06) com fala contígua ao turno de Sílvia (linha 04), empregando recursos distintos para sinalizar sua orientação à categorização generificada. Podemos perceber que Nilmar mantém sua mão direita levantada e, juntamente com sua elocução, sinaliza com a mão esquerda (quadro 21) o seu não pertencimento ao grupo chamado por Sílvia de “as bonitas”. Podemos perceber que Sílvia iniciara a contagem dos participantes ausentes por Nilmar (quadro 21), ação que é suspensa pelo tratamento dado por esse participante ao item de pertencimento a grupos sociais. Além disso, Nilmar reforça sua seleção de Sílvia como interlocutora ao usar o vocativo “sora” (linha 06). O trabalho de flexão de gênero é, então, realizado local e seqüencialmente:

06 Nilmar: → =ô as bonitas não hein [sora]
 07 Sílvia: → [opa] as- >(ô louco)< o bonito aqui
 08 [>opa o]pa opa<



Ao tomar conhecimento do entendimento do termo generificado “as bonitas”, explicitado por Nilmar (linha 06), Sílvia percebe um local relevante para a transição de turno e, tendo sido selecionada como a próxima interlocutora, verbaliza a inadequação de sua categorização em relação a esse participante, utilizando recursos distintos. Para tanto, ela produz uma fala em sobreposição ao termo de endereçamento selecionado por Nilmar (linha 07), lançando mão de uma interjeição (opa). Em seguida, tendo obtido o turno, produz em fala acelerada a inadequação da inclusão de Nilmar no grupo “as bonitas” (ô louco) e, por fim, flexiona o termo de categorização no masculino, transformando a generificação em “o bonito” a fim de incluir o destinatário de tal elocução.

Outros recursos são empregados por Sílvia, como o direcionamento tanto do olhar quanto do torso em relação a Nilmar (quadro 22) e a manutenção da sinalização com a mão direita após o entendimento da inadequação da categorização verbalizada por seu interlocutor (linhas 05 e 06, quadro 21). Essa sinalização, contudo, havia sido feita por Sílvia na tentativa de iniciar a contagem dos participantes ausentes, readquirindo, então, outro significado na seqüência da interação, isto é, a não propriedade de inclusão de Nilmar no grupo “as bonitas”. Além disso, Sílvia reforça a exclusão de Nilmar desse grupo de participantes produzindo um turno com a aceleração da fala (>opa opa opa<). Outro participante orienta-se a essa inadequação de Sílvia, alinhando-se a ela (linha 09) na correção do termo generificado. É

interessante notar, pois, que a exclusão de Nilmar do grupo “as bonitas” é feita sem, contudo, excluí-lo do grupo dos participantes ausentes:

06 Nilmar: → =ô as bonitas não hein [sora]
 07 Sílvia: → [opa] as- >(ô louco)< o bonito aqui
 08 [>opa o]pa opa<
 09 (): → [é sora]
 10 Jairo: ((dirigindo-se a Nilmar))
 11 [()]
 12 Sílvia: ((apontando para os participantes com o dedo levantado))
 13 [u:m, do:is:, trê:s:,] qua:tro, cinco, >°vou pedir umas seis
 14 cópias então°<

Faz-se necessário, ainda, atentarmos para o episódio de correção presente no excerto reproduzido acima. Na interação entre Sílvia e os participantes categorizados por ela como um único interlocutor através do vocativo “as bonitas”, podemos perceber a presença daquilo que Jefferson (1974) chama de *erro interacional*: “erros que alguém pode cometer na tentativa de falar apropriadamente com algum(ns) co-participante(s) e/ou numa situação” (p. 181). Alguns desses erros podem gerar seqüências de reparo, correção ou discordância.

Ao analisarmos o excerto em questão, notamos que Sílvia inicia uma consulta aos participantes em relação à ausência na aula anterior, a fim de anotar quantas cópias serão necessárias. Em seguida, outra ação é iniciada por ela, a de categorização do grupo dos participantes ausentes como “as bonitas” que faltam sistematicamente à aula nas sextas-feiras. Quando Sílvia sinaliza com a mão o início da contagem, Nilmar aponta uma inadequação no turno de Sílvia (linha 04), suspendendo, assim, a ação em curso para tratar de um problema.

Retomemos o trecho em que isso ocorre:

04 Sílvia: → a: e as bonitas >pra variar< sexta-feira elas não vêm né=
 05 ((fazendo um sinal com a mão para Sílvia))
 06 Nilmar: → =ô as bonitas não hein [sora]
 07 Sílvia: → [opa] as- >(ô louco)< o bonito aqui
 08 [>opa o]pa opa<
 09 (): → [é sora]

10 Jairo: ((*dirigindo-se a Nilmar*))
 11 [()]
 12 Sílvia: ((*apontando para os participantes com o dedo levantado*))
 13 [u:m, do:is:, trê:s:,] qua:tro, cinco, >°vou pedir umas seis
 14 cópias então°<

No turno da linha 04, Sílvia categoriza o grupo de participantes ausentes e tenta iniciar a contagem dos membros desse grupo, ação imediatamente suspensa por Nilmar (linhas 05 e 06), que rejeita ser incluído na categoria “bonitas” (linha 06). Nilmar corrige a fala de Sílvia no lugar relevante para a transição de turno, em fala contígua à de sua interlocutora, aproveitando uma das primeiras oportunidades para tal ação. Nilmar usa a técnica de repetir parcialmente o turno de sua interlocutora, apontando para a fonte da discordância, “as bonitas” e, assim, sinalizando a inadequação desse termo a ele como interlocutor. Essa seqüência ratifica a noção proposta por Hopper e LeBaron (1998) de que o gênero pode infiltrar-se gradativamente na fala, tornando-se relevante seqüencialmente.

Desse modo, Sílvia, Nilmar e um participante não identificado constroem conjuntamente um trabalho de categorização, em que alguns membros são legitimamente incluídos em um grupo e outros não, através de uma seqüência interacional em que corrigir se torna a ação a ser feita. A necessidade de flexão de gênero disponível na linguagem é realizada seqüencialmente por esses participantes, a fim de estabelecer a legitimidade do uso de itens de pertencimento a grupos sociais durante o andamento da interação. Somente após o restabelecimento dessa legitimidade é que ação suspensa pode ser retomada por Sílvia, que finaliza a contagem dos participantes ausentes a fim de encaminhar as cópias necessárias para a tarefa (linhas 12 a 14).

Em outros momentos da aula, itens de pertencimento a grupos sociais também constituem o foco para alguns participantes, que tornam relevante a categorização na seqüência da interação, tema explorado na seção seguinte.

4.2 A inadequação da categorização

No dia em que esses dados foram gerados, uma questão havia se tornado o foco de discussão para os participantes em função da realização na escola de uma oficina de grafite no sábado pela manhã. Na segunda-feira, alguns participantes reclamaram a Sílvia que a escola estava toda “pichada”, “suja” e que a equipe diretiva não deveria ter permitido tal ação. Embora essa discussão não seja abordada neste capítulo, muitos participantes tratavam da questão durante a realização das tarefas, mesmo após o fim da seqüência de discordância entre alguns e Sílvia sobre a natureza da atividade (arte ou pichação?).

Neste excerto, Sílvia tenta mostrar ao grupo uma revista de grafite trazida por Adriano, a fim de corroborar sua visão de que há possibilidade de se fazer arte por meio dessa técnica. Sílvia tem dificuldade de conseguir a atenção de toda turma para uma interação única e acaba por lidar com a categorização inadequada feita por Adalberto.

Excerto 6: Fala, tia

(B31-30/10/2006-VHS-C³0:22:08-0:22:21) (B31-30/10/2006-8mm1:25:07-1:25:20)

```

01 Sílvia:           ô::: Maurí::cio:
02                 (1,9)
03 Sílvia:           Maurí:cio
04                 (1,3)
05 Adalberto: → a:: fa:la tia.
06                 (1,4) ((alguns participantes riem))
07 Sílvia: → ó::: ((direcionando o olhar a Adalberto))
08                 (1,1)
09                 ((Sílvia direciona o olhar para outro lado))
10 Adalberto: >fala [ti-<]
11 Sílvia: → [ >tá]me estranhando< né:=
12 Wilson: =ô Dadá >consegui uma [folha<]
13 Maurício: [ ã:.h ]= ((rindo))
14 ( ): =>.hihi<= ((rindo))
15 Sílvia: =gen- ((cruza os braços e olha para Wilson))

```

Neste excerto, Sílvia procura estabelecer uma estrutura de participação em que possa interagir com todos os membros do grupo como um interlocutor único. A noção de *estrutura de participação* diz respeito a um tipo específico de encontro ou de arranjo da estrutura da

interação (Philips, 1972; Duranti, 1997; Cazden, 2001; Erickson, 2004; Schulz, 2007). Philips (1972), por exemplo, identificou, na comunidade pesquisada, quatro estruturas distintas. A estrutura que Sílvia tenta construir aqui se assemelha à primeira estrutura descrita por Philips, que envolve a turma toda com o professor e, dessa forma, exclui qualquer outro tipo de interação.

Justifica-se o fato de ser Sílvia a responsável por solicitar a atenção, já que o mandato institucional que caracteriza o evento em questão garante aos participantes certos direitos na constituição daquilo a que se chama *aula*. Sílvia tenta garantir a escuta de todos os integrantes da turma para algo que julga relevante, utilizando recursos para ter acesso ao piso conversacional e manter a atenção de todos a essa interação única. Em outras palavras, Sílvia passa a controlar o tópico e o direito à fala ao tentar estabelecer um piso somente.

Inicialmente, Sílvia dirige-se à turma pelo vocativo “pessoal”, uma das muitas maneiras que utiliza para selecionar os participantes como um interlocutor único, conforme descrito no diário de campo reproduzido no início deste capítulo. Além de estarem ocupados com outras atividades, muitos participantes não enxergam Sílvia, que está no fundo da sala. Outro fato importante de ser mencionado é o de que, antes de chamar a atenção da turma, Sílvia circula pela sala, monitorando o andamento das atividades, não proibindo a co-existência de conversas simultâneas, algumas das quais versando sobre o assunto em debate (a legitimidade ou não da atividade realizada no sábado).

Ao observar que apenas alguns participantes ainda não fizeram silêncio, Sílvia passa a nomeá-los, como podemos ver no início do excerto (linhas 01 e 03). Os intervalos de espera revelam que a obtenção da atenção dos participantes a um piso conversacional único não é algo imediato, mas sim algo a ser co-construído. Ao perceber a espera de Sílvia pelo silêncio da turma, Adalberto legitima o direito à fala, categorizando Sílvia como “tia”:

- 05 Adalberto: → a:: fa:la tia.
 06 (1,4) ((alguns participantes riem))
 07 Sílvia: → ó:::: ((direcionando o olhar a Adalberto))



Adalberto dirige-se a Sílvia como “tia”, uma palavra tradicionalmente utilizada para se referir a professoras, combatida por muitos educadores por remeter a construções que não legitimam os professores como profissionais (Freire, 2007)⁵³. A categorização realizada por Adalberto é feita com recursos como o alongamento de vogais (linha 05), o que causa riso a alguns participantes (linha 06). O significado deste termo de endereçamento é trabalhado local e seqüencialmente por Sílvia. Após um período de risos de alguns membros da turma, Sílvia demonstra seu entendimento de que tal termo é inadequado (quadro 23). O primeiro recurso utilizado por ela é demonstrar sua surpresa em relação ao turno de Adalberto (ó::::), ao mesmo tempo em que direciona seu olhar a ele (linha 07). Adalberto ainda tenta repetir o termo de endereçamento, mas desta vez não chega a terminar seu turno:

- 07 Sílvia: → ó:::: ((direcionando o olhar a Adalberto))
 08 (1,1)
 09 ((Sílvia direciona o olhar para outro lado))



- 10 Adalberto: >fala [ti-<]
 11 Sílvia: → [>tá]me estranhando< né:=

⁵³ Freire (2007) aborda a questão de maneira interessante, ressaltando toda a carga política que o termo *tia* agrega aos profissionais da educação. Freire alerta para o fato de que chamar a professora de *tia* traz consigo uma armadilha ideológica nada inocente.



Após direcionar o olhar a Adalberto e expressar sua surpresa e rejeitar tal categorização (linha 07), há um período de silêncio (linha 08). Sílvia direciona o olhar para o outro lado (linha 09, quadro 24) e Adalberto tenta, novamente, categorizar Sílvia como “tia” (linha 10). Desta vez, porém, acaba por não terminar seu turno, pois Sílvia novamente direciona seu olhar a ele, reiterando a inadequação de tal comentário (quadro 25). Sílvia, ainda, inicia sua fala em sobreposição à de Adalberto (linhas 10 e 11) e verbaliza que o item de pertencimento a grupos sociais selecionado por Adalberto não é aplicado a ela. Sílvia, além de sobrepor sua elocução, lança mão de outro recurso, a fala acelerada (>tá me estranhando< né:). Com estes recursos disponíveis na fala-em-interação, Sílvia ratifica sua exclusão do grupo a quem alguns chamam de “tia(s)” em sala de aula.

Resolvida a questão da categorização, Sílvia tem que lidar, em seguida, com outro participante, Wilson, que, além de não ficar em silêncio conforme solicitado, seleciona Adalberto como interlocutor para outra interação, o que provocaria uma cisão (linha 12):

```

11 Sílvia:           [ >tá]me estranhando< né:=
12 Wilson:         → =ô Dadá >consegui uma [folha<]
13 Maurício:       [ ã:.h ]= ((rindo))
14 ( ):           =>.hihi<= ((rindo))
15 Sílvia:         =gen- ((cruza os braços e olha para Wilson))

```

O endereçamento feito por Wilson a Adalberto causa risos de alguns participantes (linhas 13 e 14). Sílvia novamente lida com a necessidade de silêncio ao cortar abruptamente

sua fala (linha15) e olhar para Wilson, ao mesmo tempo em que cruza os braços, numa atitude de quem espera por silêncio.

O excerto acima demonstra como os participantes lidam com categorizações em seu contexto de produção. Mais uma vez, um índice de gênero (tia) infiltra-se na fala, fazendo com que um participante não ratifique seu uso, ainda que o objetivo primeiro de Adalberto possa ter sido garantir a Sílvia a legitimidade de seu acesso ao piso conversacional, numa estrutura de participação em que ela pudesse interagir com os integrantes da turma como uma única parte. Essa estrutura, pois, precisa ser co-construída por todos os participantes do evento *aula*.

Por último, é interessante analisar o excerto à luz do modelo de análise de estruturas de participação proposto por Schulz (2007), baseada em diferentes estudos de fala-em-interação. A autora concluiu que a análise dessas estruturas deve levar em conta nove itens, dos quais quatro são tratados resumidamente aqui⁵⁴:

- a) A disposição física e a configuração espacial dos participantes (Philips, 1972): a obtenção da atenção dos participantes a um piso conversacional único é dificultada pela posição em que Sílvia se encontra (fundo da sala de aula) em relação aos demais participantes (sentados e direcionados para o quadro);
- b) Aspectos não-verbais da interação, como gestos e movimentos corporais: (Philips, 1972; Goodwin & Goodwin, 2004): como demonstra a transcrição multimodal, Sílvia utiliza recursos como o direcionamento do olhar e o posicionamento do corpo em direção ao interlocutor selecionado (Maurício, Adalberto e Wilson);
- c) A relação dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que estão envolvidos (Philips, 1972): os participantes, antes de serem chamados por Sílvia a participar em uma única interação, estão envolvidos com

⁵⁴ Optei por enumerar apenas os itens referidos neste trabalho. Em Schulz (2007, pp. 30-31) os itens são nove e organizados de (a) até (i). Não há, portanto, uma correspondência direta à enumeração apresentada aqui.

atividades distintas, desde fazer as tarefas propostas até continuar o debate sobre a pichação da escola;

- d) As identidades sociais dos participantes (Goffman, 2002): Sílvia negocia a legitimidade de sua identidade de professora ao rejeitar a categorização de “tia” feita por Adalberto e ao organizar a estrutura de participação necessária à realização da atividade em foco (falar do livro sobre grafite e ser escutada por todos os demais participantes como um único interlocutor).

Tendo resumido o tratamento realizado pelos participantes em relação ao trabalho de categorização no excerto 2, na próxima subseção, discuto como os participantes rejeitam certas atividades ligadas a identidades masculinas.

4.3 O gerenciamento de disputas verbais motivadas pela categorização generificada

No excerto reproduzido a seguir, Carina comunica a Sílvia que seu caderno acabou. Vários participantes que estão perto de Carina comentam sobre a capa do caderno da colega, em que há uma figura do personagem Piu-Piu⁵⁵. Adalberto surpreende-se com o fato de o caderno da colega já ter acabado e, em seguida, faz comentários sobre a relação de Carina com o personagem.

No início do excerto, Adalberto comenta, em voz alta, que Carina é tão fã do Piu-Piu que até seu caderno tem o desenho do personagem (linhas 01 e 02). Alguns participantes riem do comentário de Adalberto (linha 03), o que é seguido de um incremento de Adalberto ao seu próprio turno, dizendo que Carina é feliz por gostar do Piu-Piu (linha 04). Nesse

⁵⁵ Personagem da série Looney Tunes, produzida pela Warner Bros. *Tweety* (o nome original do passarinho) foi criado por Bob Clampett em 1940. No desenho, Piu-Piu mostra-se meigo e doce, mas reage com extrema maldade às perseguições do gato Frajola (*Silvester*). Site oficial: <http://www2.warnerbros.com/tweety/>. Acessado em: 13/08/09.

momento, Carina está engajada em justificar o motivo de seu caderno ter acabado (linha 05), alegando que as folhas são tiradas por outros colegas:

Excerto 7: Fã do Piu-Piu

(B31-30/10/2006-VHS-C³0:28:30-0:29:07) (B31-30/10/2006-8mm1:31:13-1:32:05)

01 Adalberto: a Carina é fã: do Piu-Piu até o caderno é do Piu-Piu >né
 02 Carina<
 03 (.)((alguns participantes riem))
 04 Adalberto: to:da [fe: li: ci: da:: de]
 05 Carina: [(tu vê)>°(como eles tiram de mim)°<]=

Sílvia, ao ouvir o comentário de Adalberto, ameaça dizer a ele de que personagem o participante é fã (linha 06). Sílvia inicia seu turno com uma fala acelerada e avisa Adalberto sobre a possibilidade de formação de opinião do “pessoal” (provavelmente aqui se referindo aos outros membros do grupo) sobre a preferência a ser anunciada:

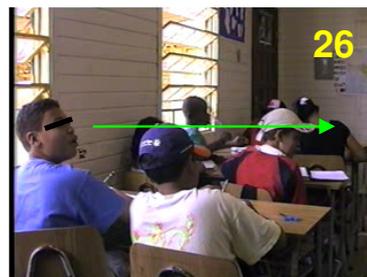
06 Sílvia: → =>eu vou te dizer< do que que tu é fã e tu na- o pessoal
 07 o pessoal não vai- o pessoal [não vai]
 08 Adalberto: [de quem?]
 09 (): i:: Dadá
 10 Sílvia: vem cá que eu te conto
 11 Maurício: fa:la sora
 12 (.)((Adalberto vai até Sílvia))
 13 Adalberto: de quem sora?

Adalberto demonstra desconhecimento do fato ao indagar Sílvia de quem ele seria fã (linha 08), produzindo seu turno em sobreposição ao final do turno de Sílvia (linha 07). Um participante reconhece a ação potencial anunciada por Sílvia (linha 09); ela, em seguida, pede que Adalberto se aproxime para que ela possa contar a ele. Maurício (linha 11) solicita que Sílvia diga para a turma o que irá dizer somente para Adalberto.

Adalberto aproxima-se de Sílvia e pergunta novamente a ela de quem ele seria fã. Em seguida, Sílvia questiona o fato de Adalberto não se lembrar:

14 Sílvia: ué:: >tu não te lembra?<

15 (.)
 16 Wilson: → do BOB SPONJA



17 (.)
 18 Leandro: a::..hh o chinelinho do Bob Spo(h)nja(°que o ()
 19 tava andando esses dias na rua°)



20 ((alguns participantes riem))

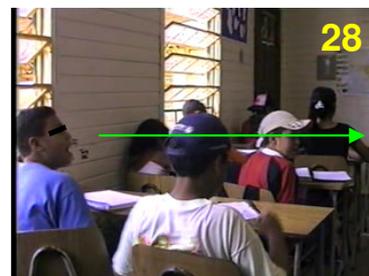
Sílvia produz, em fala acelerada, o questionamento se Adalberto realmente não se lembra de quem ele é fã (linha 14). Após uma micropausa, Wilson toma o turno e, direcionando o olhar a Adalberto, que está no outro lado da sala, diz que o colega é fã do personagem Bob Sponja⁵⁶. Wilson usa, além do recurso do direcionamento do olhar, o aumento do volume de voz (linha 16, quadro 26). Após uma micropausa, Wilson obtém o alinhamento de Leandro (linhas 18 e 19), que chama a atenção para um chinelinho do Bob Sponja que Adalberto, provavelmente, estaria usando na rua. Embora a parte da elocução de Leandro em que o participante nomeia o destinatário de seu comentário não esteja audível, pelo direcionamento de olhar e posicionamento do corpo (quadro 27), podemos julgar que este comentário tenha sido dirigido a Adalberto. O fato de Wilson (ainda direcionando o olhar a Adalberto), Jairo e mais alguns colegas rirem do comentário feito por Leandro (linha 20) ratifica esta hipótese.

⁵⁶ Bob Sponja é um personagem de desenho animado criado por Stephen Hillenburg. Bob Sponja é apresentado como um personagem trabalhador, sendo que a imaturidade e a inocência inibem sua inteligência. Fonte: <http://www.spongebob.nick.com>. Acessado em: 13/08/09.

As ações de Wilson e Leandro constituem uma tentativa de fazer graça com o colega, configurando aquilo que Kangasharju (2002) chama de *alianças* em disputas interacionais. Para os participantes envolvidos, há certa vantagem nessa formação, uma vez que “dá força potencial e pode ser gratificante para os participantes como uma atividade social em si” (Kangasharju, 2002, p. 1468). Adalberto não entra em disputa verbal com Wilson e Leandro, dirigindo sua elocução a Sílvia (linha 21) com aumento do volume de voz no início do turno e fala acelerada ao pedir para ela não “zoar”. Sílvia aceita o comentário de Adalberto (linha 22) e, após uma micropausa, justifica que alguém contou para ela (linha 24).

Em seguida, Adalberto rejeita a atribuição de Sílvia e diz que as meninas são fãs, e não ele:

25 Adalberto: → as gurias aí são fãs °>não eu<° ((*atirando uma bolinha*
 26 *de papel no lixo*)) ((*alguns participantes riem*))
 27 Sílvia: °me contaram° ((*alguns participantes riem*))
 28 (.) ((*alguns participantes riem*))
 29 Sílvia: → fã do Mortal Kitty ((*alguns participantes riem*))
 30 (.)
 31 Wilson: [bá:::[::::]]



32 (): [bá:::[::::]]

Na linha 25, Adalberto atribui às meninas o fato de ser fã de alguém ou de um personagem mencionado por Sílvia somente para ele. Em fala acelerada e em volume de voz baixo no final de seu turno, Adalberto rejeita a categorização feita por Sílvia (fã de X) e a atribui a outro grupo de participantes (as meninas). A elocução de Adalberto, que nesse momento afasta-se de Sílvia para jogar uma bolinha de papel no cesto do lixo, é seguida por risos de alguns participantes (linhas 25 e 26). Sílvia justifica, novamente, que ela não é a

autora de tal categorização, já que contaram para ela esse fato (linha 27). Sílvia produz seu turno em volume baixo de voz, em meio aos risos de alguns participantes.

Após uma micropausa, Sílvia diz que Adalberto é fã do Mortal Kitty, um personagem que não existe, mas que é associado na sequência a outro personagem famoso. A elocução de Sílvia (linha 29) é seguida por risos de alguns participantes. Em seguida, Wilson e outro participante alinham-se novamente para fazer graça de Adalberto, produzindo turnos compostos por uma interjeição com alongamento de vogais (bá:::::.) em sobreposição (linhas 31 e 32). Essa sobreposição não se torna problemática, uma vez que Wilson e outro integrante da turma estão engajados em fazer graça de Adalberto, formando, assim, uma aliança. Wilson, mais uma vez, reforça o endereçamento de seu turno com o direcionamento do olhar (quadro 28).

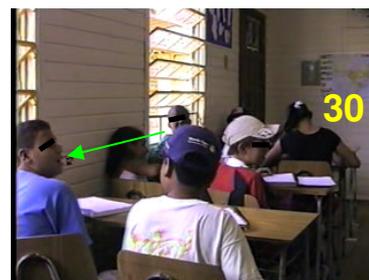
A partir do engajamento desses dois participantes no trabalho conjunto de fazer graça do colega, Adalberto reclama com Sílvia o efeito que sua elocução tem, para alguns colegas, sequencialmente. Adalberto produz seu turno (linha 33) em sobreposição aos turnos de Wilson e de outro participante (linhas 31 e 32). Sílvia, então, tenta lidar com a orientação de Wilson, ao passo que Adalberto engaja-se na disputa verbal. Vejamos novamente:

31 Wilson: [bá:::[::::]]
 32 (): [bá:::[::::]]
 33 Adalberto: [viu só] ()
 34 Sílvia: °ai° bá o ↓que Wilson.
 35 Wilson: → [>tu é fã do Hello Kitty<]



36 Adalberto: → [é: e tu Wilson.] do Stuart Little.
 37 (): .hé:::
 38 Adalberto: → [tem uma coleção de filme deles]
 39 Jairo: [bá:: há há há] ((direciona o olhar

40 para Wilson))



41 (0,5)

42 Adalberto: °fica de arreganho° [()]

Logo após o turno de Adalberto (linha 33), Sílvia inicia sua elocução em tom de voz baixo, nomeia o interlocutor (Wilson) e dirige uma pergunta a ele (bá o ↓que Wil↓son). Podemos entender essa ação de Sílvia por dois motivos. Primeiro, ela foi a responsável por categorizar Adalberto como fã de Mortal Kitty; segundo, o turno de Adalberto é interpretado por ela como se a tivesse selecionado como interlocutora (viu só), já que o deboche ocorreu seqüencialmente após a categorização realizada por Sílvia.

O personagem mencionado por Sílvia, mesmo não existindo, é associado a outro personagem famoso: Hello Kitty⁵⁷. Wilson (linha 35, quadro 29) ignora o questionamento de Sílvia e produz seu turno com fala acelerada, direcionando, ainda, o olhar a Adalberto. A reação de Adalberto ocorre em sobreposição ao turno de Wilson (linha 36), categorizando Wilson como fã de Stuart Little⁵⁸. A disputa de Wilson e Adalberto pelo turno é caracterizada por estratégias distintas. Wilson sobrepõe seu turno em fala acelerada, categorizando Adalberto como fã de Hello Kitty, personagem comumente associado a meninas.

Adalberto gerencia a sobreposição, competindo pelo turno com Wilson, variando suas estratégias. Primeiro, Adalberto afilia-se a Sílvia (é:) e depois seleciona Wilson como

⁵⁷ Hello Kitty é uma personagem criada pela empresa japonesa Sanrio. Patentada em 1976, hoje é mundialmente famosa e associada a vários artigos dirigidos ao público feminino. A personagem é a figura de uma gata branca com traços humanos que usa um laço ou flor na orelha esquerda e não possui boca. Site oficial: <http://www.sanrio.com.br/>. Acessado em: 13/08/09.

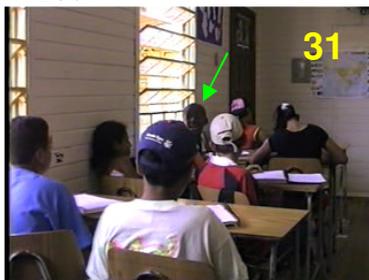
⁵⁸ Stuart Little é um pequeno rato branco que é adotado por uma família humana. O filme norte-americano, lançado em 1999, foi baseado no livro de Elwyn Brooks White. Fonte: <http://www.stuartlittletv.com>. Acessado em: 13/08/09.

interlocutor. Quando a sobreposição acaba, Adalberto produz sua categorização de Wilson como fã do Stuart Little sem competição alguma. Em outras palavras, na disputa interacional (Kangasharju, 2002), Adalberto lida com a sobreposição de tal forma a ter acesso único ao turno de fala a fim de categorizar o colega, revidando, assim, o deboche feito por Wilson. Após obter a atenção de um participante (linha 37), Adalberto acrescenta o comentário de que Wilson tem a coleção de filmes de Stuart Little (linha 38). Esse comentário ocorre em sobreposição ao deboche e risadas de Jairo direcionados a Wilson (linhas 39 e 40, quadro 30).

Adalberto revela competência para redirecionar o deboche a outro participante, Wilson, desviando a atenção dos colegas envolvidos na interação de sua categorização como fã de um personagem associado a meninas, promovida por seu oponente. Podemos perceber que, ao conseguir o alinhamento de Jairo, Adalberto não trata a sobreposição de maneira problemática, isto é, não compete pelo turno mesmo depois do fim da fala simultânea. Após um curto período de silêncio, Adalberto justifica em voz baixa o seu entendimento das ações realizadas por Wilson (linha 42).

Outra disputa ocorre na seqüência, quando Jairo questiona a atitude de Wilson:

45 Jairo: → =tu mexe e depois não quer que- que eles mexem contigo
46 Wilson



47 Wilson: → eu falei contigo?

48 Jairo: → não

49 Wilson: → então ó ((*posiciona o dedo indicador em frente à boca*



50

num sinal de silêncio))

51 (): ã.há há [há
52 Jairo: → [>vem calar aí< ((olhando para Wilson))

Jairo questiona a atitude de Wilson (linhas 45 e 46), direcionando o olhar ao colega (quadro 31) e selecionando-o como interlocutor por meio do nome. Para Jairo, já que Wilson debochou de Adalberto, esse não pode questionar o deboche revidado pelo colega. Imediatamente, Wilson questiona se algum turno de fala seu foi dirigido a Jairo (linha 47), o que é negado (linha 48). Desse modo, Wilson manda o colega ficar quieto, iniciando o turno de fala e fazendo o gesto de silêncio (linhas 49 e 50, quadros 32 e 33). Um participante acha graça, e Jairo desafia Wilson a ir até ele e realizar o ato de silenciá-lo (linhas 52, 54, 56 e 57):

52 Jairo: → [>vem calar aí< ((olhando para Wilson))
53 (): bá:[: : : :]
54 Jairo: [>vem calar<] ((olhando para Wilson))
55 Sílvia: → hoje [todo mundo solto] no exibimento né
56 Jairo: [°vem calar°]
57 Jairo: °vem cala:r vem cala:r°

O desafio feito por Jairo a Wilson compete com outras práticas. Em sua primeira realização, ocorre em sobreposição à risada de um participante (linhas 51 e 52), sendo produzido com fala acelerada. Esse desafio chama atenção de outro membro da turma (linha 53) e novamente é ratificado por Jairo, que sustenta o olhar em direção a Wilson e produz o turno em fala acelerada, mais uma vez (linha 54). Nesse momento, Sílvia comenta que alguns participantes estão dedicando seu tempo a exibições, entre elas os desafios e as categorizações de membros do grupo como fãs de personagens infantis (Piu-Piu, Stuart Little, Bob Sponja) ou associados a meninas (Piu-Piu, Hello Kitty). Jairo, por sua vez, continua a desafiar Wilson, sobrepondo seu turno ao de Sílvia, desta vez em voz baixa (linhas 55 e 56), e repetindo-o após o término do turno dessa participante (linha 57).

Essas associações constituem, para os participantes envolvidos nas disputas verbais, tentativas de diminuir o *status* interacional de seus oponentes e, assim, “vencer” a

competição. No excerto em questão, Sílvia trabalha a categorização de Adalberto como “fã do Mortal Kitty” como uma associação potencial para gerar uma reação nos demais participantes. Desse modo, podemos perceber o uso situado das categorias de pertencimento, uma vez que associação de Adalberto a essa categorização identitária torna-se sequencialmente relevante para Wilson, Jairo e Leandro, que se alinham num trabalho conjunto de fazer graça do colega. Esses participantes associam aquilo que o conhecimento de senso comum informa sobre meninos fãs de um personagem feminino ou infantil, o que se torna motivo de deboche durante vários turnos. O engajamento de Adalberto na disputa verbal ocorre, também, por meio da associação de categorias localmente indesejadas (fã do Hello Kitty, do Bob Sponja ou do Stuart Little) a seus oponentes. O trabalho de categorização identitária aqui, portanto, está imbricado com a tentativa de diminuir o *status* interacional do oponente por meio de associação de personagens femininos ou infantilizados ao interlocutor.

A formação de alianças ocorre não somente para tratar de itens de pertencimento a grupos sociais generificados, como discutido em relação aos dados no excerto 7. Na próxima seção, um grupo de meninos junta-se na quadra de esportes da escola para dirigir comentários relacionados à sexualidade a algumas participantes.

4.4 A orientação a questões de sexualidade

A geração de dados realizada durante a aula de Educação Física constituiu um desafio, considerando as limitações tecnológicas para tal fim. Devido ao fato de a aula ocorrer na quadra de esportes durante um dia ventoso, em alguns momentos a fala dos participantes tornava-se inaudível. Além disso, foi necessário exercitar a escolha da interação a ser filmada, num processo de geração de dados que levou em consideração, no ato de sua execução, a questão de enquadrar.

Essa noção remete à compreensão que os participantes têm do que está acontecendo, pois “ao enquadrar os **eventos**, os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados” (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 261). Portanto, nossa própria escolha de que dado gerar revela nossa noção enquanto pesquisadores/participantes de que evento enquadrar, baseados na compreensão que temos da relevância das ações dos integrantes da turma. Munidos de duas câmeras para a geração de dados, acompanhamos a turma durante a execução de tarefas esportivas, como jogar vôlei e basquete⁵⁹.

A organização proposta por Jorge dividiu a turma em times separados por sexo: meninos jogam com meninos, e meninas, com meninas. A interação abaixo ocorre no momento em que as meninas estão jogando vôlei. Os demais membros da turma (meninos) são orientados por Jorge a aguardarem fora da quadra, dedicando-se a atividades de sua escolha. Wilson, Adalberto, Rodrigo e Lars, contudo, estão dentro da quadra, sentados atrás da linha de saque para onde se dirigem as meninas a fim de executar o movimento do jogo. Conforme as meninas se posicionam para sacar, esses meninos fazem comentários relacionados à sexualidade.

Excerto 8: Vai empinar, vai empinar

(B31-27/11/2006-DV²0:47:57-0:48:14) (B31-27/11/2006-8mm²0:14:52-0:15:08)

```
01 ( )1:      ui agora melhorou tudo aqui (sor)
02          (1,5)((Jéssica se abaixa para pegar a bola jogada por
03          Diná))
04 ( )1:      olha lá
05          (1,6)((Jorge apita para que Jessica dê o saque))
06 ( )1:      → vai vai >vai vai< >ela vai empinar ela vai empinar ela
07          vai empinar<
08 Jéssica:   tu tá lo:uco meu ((olhando para os meninos))
09 ( ):      >vamos ser filma:dos< ((Adriano e Leonardo correm pela
10          lateral da quadra para se juntarem aos demais no fundo;
11          enquanto isso, Jéssica prepara-se para sacar))
12 ( )1:      >ela vai empinar, ela vai empinar,< ã::=
13 ( )2:      =[ empinou a bundi- ]
```

⁵⁹ Neste dia, estava acompanhado pela pesquisadora Luciana Etchebest da Conceição, que dividiu comigo a experiência de gerar dados audiovisuais num espaço tão aberto como o pátio da escola.

14 ()1: [>vai empinar, vai empi-<] empino:u [hu::] ah:::==
 15 ()2: [hu::]
 16 ((Jéssica erra o saque))
 17 ()1: =[ah: [: : : : : : : :]
 18 ()2: =[ah: [: : : : : : : :]
 19 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 20 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 21 Jéssica: [>ai guri< cala a bo:]ca ((Jéssica se vira para os
 22 meninas))

Com a aproximação de Jéssica para a linha de saque, um participante comenta que “melhorou tudo” (linha 01), dirigindo sua elocução a mim, que estava perto do grupo de quatro meninos para realizar a geração dos dados, pelo vocativo “sor”. Jéssica abaixa-se para pegar a bola jogada por Diná, sendo “alvo” do primeiro comentário relacionado à sexualidade:

02 (1,5) ((Jéssica se abaixa para pegar a bola jogada por
 03 Diná))
 04 ()1: → olha lá



05 (1,6) ((Jorge apita para que Jessica dê o saque))

Um participante, ao notar que Jéssica se abaixa para pegar a bola (quadro 34) chama a atenção dos demais membros do grupo para a posição que a colega fica em relação a eles (linha 04), que estão no fundo da quadra. Em seguida, esse mesmo participante descreve o movimento executado por Jéssica como o de empinar o quadril:

05 (1,6) ((Jorge apita para que Jessica dê o saque))
 06 ()1: → vai vai >vai vai< >ela vai empinar ela vai empinar ela
 07 vai empinar<



08 Jéssica: → tu tá lo:uco meu ((olhando para os meninos))



A elocução do participante 1 é produzida com aceleração da fala em quase toda a sua extensão, refletindo a tentativa de acompanhar o movimento executado por Jéssica como uma “narrativa” de suas ações (linhas 06 e 07, quadro 35). Essa narrativa, porém, está carregada de conotações sexuais, que já vinham sendo produzidas pelo grupo de quatro meninos em relação a outras participantes que já haviam sacado. Comentários sobre a forma do corpo das meninas, sobre o tamanho pequeno de uma menina que poderia ser “carregada” pelo vento, entre outros, eram motivo de risadas e de atenção para esse grupo que acompanhava o jogo. Ao escutar o comentário sobre a possível posição atribuída a ela pelo participante 1, Jéssica vira-se para o grupo de meninos e protesta contra tal comentário (linha 08, quadro 36).

Os meninos, contudo, não são dissuadidos por essa ação de Jéssica de continuarem a “narração”:

12 ()1: >ela vai empinar, ela vai empinar,< ã::=
 13 ()2: =[empinou a bundi-]
 14 ()1: [>vai empinar, vai empi-<] empino:u [hu::] ah:::::=



15 ()2: [hu::]
 16 ((Jéssica erra o saque))
 17 ()1: =[ah: [: : : : : : : :]
 18 ()2: =[ah: [: : : : : : : :]
 19 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 20 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 21 Jéssica: [>ai guri< cala a bo:]ca ((Jéssica se vira para os



Enquanto Jéssica prepara-se para sacar, Adriano e Leonardo juntam-se ao grupo que está no fundo da quadra (linhas 09 a 11). Outro menino afilia-se ao participante 1 na ação conjunta de narrar os movimentos executados por Jéssica durante o saque. A elocução em fala acelerada é novamente repetida pelo participante 1 (linha 12), sendo seguida pela fala contígua do participante 2 (linha 13), que nomeia a parte do corpo que Jéssica irá “empinar”: a bundi(nha). Sua fala ocorre em sobreposição ao turno de fala do participante 1 (linha 14), sofrendo um corte abrupto. Nos turnos das linhas 14 e 15, podemos notar que os recursos para comentar os movimentos de Jéssica são recorrentes, como a fala acelerada e o alongamento das vogais das interjeições.

Os participantes 1 e 2 constroem colaborativamente os comentários com conotação sexual dirigidos à colega; para tal, gerenciam sobreposições de maneira orquestrada (linhas 13 a 15, quadro 37). Jéssica acaba errando o saque (linha 16), o que provoca uma reação conjunta de quatro dos seis meninos posicionados no fundo da quadra (linhas 17 a 20), novamente orquestrada em termos de produção e extensão do turno. Jéssica, por fim, dirige-se ao grupo, nomeia um dos seus membros e fala para que ele cale a boca (linhas 21 e 22, quadro 38).

Ocorrências como esta demonstram a orientação de alguns participantes à sexualidade durante as aulas. Durante todo o jogo de vôlei das meninas, esse grupo fez comentários em relação ao corpo das colegas, à posição que assumiam para jogar, ao excesso ou falta de força, provocando inúmeras mudanças dinâmicas de enquadre (Bateson, 2002) que passavam

da perturbação da atividade para o estabelecimento de um jogo de sedução com conotação sexual.

Quando chega a vez de os meninos jogarem vôlei, um grupo de meninas decide revidar as ações dos quatro meninos, posicionando-se na lateral da quadra. Essa tentativa é frustrada por Jorge, que solicita que as participantes deixem a quadra para não perturbar o jogo, conforme orientação dada anteriormente. Dessa forma, não foi possível investigar que estratégias essas meninas empregariam para atingir tal “vingança”.

Na próxima seção, discuto como um item de pertencimento a um grupo social pode ser mobilizado para rejeitar uma atitude inadequada durante o jogo de basquete.

4.5 A associação de uma categoria identitária a uma postura inadequada

No excerto reproduzido abaixo, os meninos estão jogando basquete. Jorge acompanha o jogo, monitorando as ações que são permitidas e as que são proibidas como parte das regras do jogo. Durante a partida, Nilmar sofre falta e tem direito a dois lances livres. Nilmar erra o primeiro, e Jorge orienta os demais em relação à disputa de bola, caso o participante erre novamente o lance livre, o que acaba acontecendo.

Excerto 9: Parece uma mulher

(B31-27/11/2006-DV³0:10:04-0:10:17) (B31-27/11/2006-8mm²0:43:19-0:43:32)

```

01 ( )1: (>TOCOU MAICON<)
02 (0,4) ((Maicon, de posse da bola, a faz picar uma vez no chão))
03 >°vai vai°<= ((Maicon sofre falta de Adalberto))
04 Jorge: =pi[:::~::~:] ((Jorge apita a falta e paralisa o jogo))
05 Jairo: [ >Á:::Á:::]::[::Á-Á-
06 [pi- ((Jorge apita novamente e faz um
07 gesto para solicitar que Éder lhe dê a bola))
08 ((fala para Maicon))
09 Jairo: → >tu é muito peque:no meu tu parece uma mu[lher<
10 ( )2: [PÁ:RA (VALE:NTE:)
11 ((alguém de fora do jogo grita))
12 Jorge: bola lateral= ((dando instruções a Maicon))
13 ( )2: =PÁRA [DE CHORAR ((alguém de fora do jogo grita))
14 ((Jairo dirige-se a Nilmar e imita Maicon jogando))

```

15 Jairo: → [>tu viu< [o guri nem encostou nele e ele já saiu]
 16 Jorge: [<volta ali><(vem jogar)> >Maicon?<]=
 17 Jorge: ((Jorge dá instruções para a retomada do jogo))
 18 Jairo: =IA::U:: ((grita))

Os participantes iniciam uma disputa pela bola, que acaba sendo pega por Maicon.

Ele, contudo, não consegue dominar a bola e acaba sofrendo falta de Adalberto:

01 ()1: (>TOCOU MAICON<)
 02 (0,4) ((Maicon, de posse da bola, a faz picar uma vez no chão))
 03 >°vai vai°<= ((Maicon sofre falta de Adalberto))



04 Jorge: =pi[:::::] ((Jorge apita a falta e paralisa o jogo))
 05 Jairo: [>Á::Á:::]::[:Á-Á-



06 [pi- ((Jorge apita novamente e faz um
 07 gesto para solicitar que Éder lhe dê a bola))

Ao perceber que Maicon está com a bola, um participante pede que ele passe (linha 01). Maicon tenta sair jogando, picando uma vez a bola no chão (linha 02). Na seqüência, o mesmo participante dirige-se a Maicon (linha 03), produzindo um turno em volume baixo e com fala acelerada. Maicon sofre falta de Adalberto (linha 03, quadro 39). Jorge, prontamente, apita (linha 04), e Jairo orienta-se a essa ação de Jorge, reclamando da marcação. É interessante notar que Jairo emprega recursos como alongar a vogal da interjeição na mesma duração do som produzido pelo apito (linhas 04 a 06), estabelecendo

uma sobreposição de um turno de fala a uma ação não verbal, cujo significado importa para a atividade em andamento.

Jairo usa, ainda, recursos não verbais, como jogar os braços para o alto numa forma de reclamar da marcação (quadro 40) e, seqüencialmente, da postura de Maicon durante o jogo. Vejamos novamente:

06 [pi- ((Jorge apita novamente e faz um
07 gesto para solicitar que Éder lhe dê a bola))



08 ((fala para Maicon))

09 Jairo: → >tu é muito peque:no meu tu parece uma mu[lher<



Após o término da sobreposição da reclamação de Jairo com o som do apito da marcação de infração, Jorge faz um gesto para solicitar que a bola lhe seja entregue (linhas 06 e 07, quadro 41). Jairo dirige-se a Maicon e produz um termo de categorização generificado, ao dizer que Maicon “parece uma mulher” (linha 09, quadro 42). No início do turno, Jairo destaca a fragilidade do colega, ao explicitar que Maicon é muito pequeno. Jairo produz o seu turno com fala acelerada e direcionamento de olhar para o interlocutor selecionado. Através de tais práticas, Jairo acaba por associar traços à identidade masculina de Maicon que não são desejados para o jogo, a saber, o tamanho e a semelhança a uma mulher. Kiesling (2002) chama atenção para o fato de que a dominação masculina não ocorre somente em relação às

mulheres, mas também em relação a outros homens através de uma associação metafórica de características “femininas” não desejáveis, tais como a fragilidade, como se essas pertencessem a um sexo específico.

No excerto em questão, Jairo empenha-se em destacar o fato de que Maicon, por ser pequeno e parecer uma mulher, não é um bom jogador:

14 ((Jairo dirige-se a Nilmar e imita Maicon jogando))
 15 Jairo: → [>tu viu< [o guri nem encostou nele e ele já saiu]



16 Jorge: [<volta ali><(vem jogar)> >Maicon?<]=
 17 Jorge: ((Jorge dá instruções para a retomada do jogo))
 18 Jairo: → =IA::U:: ((grita))



Jairo dirige sua elocução a Nilmar, salientando que mal o “guri” encostou em Maicon durante o jogo (linha 15, quadro 43) e o colega saiu, supostamente, dando um grito, que é imitado por Jairo (linha 18, quadro 44). Dessa forma, Jairo procede à categorização identitária de Maicon, associando ao colega características como a fragilidade (devido ao seu tamanho) e uma postura feminina (ao compará-lo a uma mulher). Através de práticas como a sobreposição da fala ao apito, a aceleração de fala em alguns turnos, o alongamento de vogais em interjeições e a imitação gestual e vocal do colega, Jairo dedica-se ao trabalho de atribuir certas características a Maicon, revelando, seqüencialmente, sua rejeição a tais traços associados a uma identidade masculina inapropriada para o jogo.

Enquanto questões de gênero tornam-se relevantes local e seqüencialmente para Jairo, os demais participantes não se engajam neste trabalho de fazer gênero, dedicando-se, no momento analisado, a outras ações envolvidas na atividade de jogar.

* * *

O universo das relações entre os participantes desta turma, em sua maioria pré-adolescentes, revela seu engajamento em fazer gênero em situações corriqueiras de seu cotidiano escolar. O trabalho de categorização é, portanto, realizado conjuntamente, quando, por exemplo, os participantes negociam a sua inclusão ou exclusão de determinado grupo social. Para tal, os dispositivos de pertencimento a grupos sociais tornam-se seqüencialmente relevantes, possibilitando, dessa forma, que o gênero infiltre-se gradativamente na fala. Ao passo que esses índices de categorização produzem gênero, muitas vezes também estão imbricados com outras ações (Kitzinger, 2007), como, por exemplo, rechaçar atitudes inadequadas a um jogo ou legitimar ironicamente o direito de um participante à fala.

No próximo capítulo, analiso como os membros de um grupo, também composto em sua maioria por pré-adolescentes, dedicam-se ao trabalho de associar certas atividades generificadas a participantes presentes ou não na interação em andamento.

**A ORIENTAÇÃO A ÍNDICES DE GÊNERO E SEXUALIDADE:
POR QUE AQUI E AGORA?**

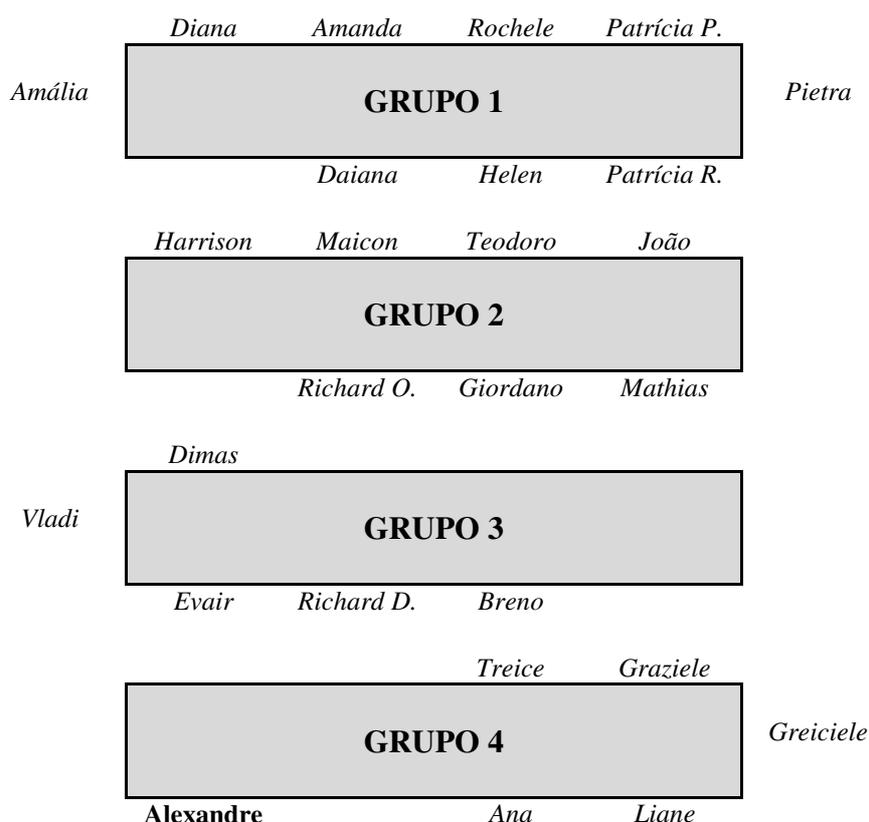
11 de agosto de 2006, sexta-feira, 7h30min. Soa o sinal e dirijo-me à sala de artes, onde vou observar, pela primeira vez, a turma C11. A solicitação de inclusão desta turma no projeto partiu da equipe diretiva da escola, por entender que há muitos conflitos entre meninos e meninas ligados a questões de relações de gênero. Os participantes entram na sala e sentam em lugares de sua escolha. Alguns me perguntam se sou estagiário e outros indagam onde está a professora Bernadete, prontamente localizada por outros colegas. Darci aparece na porta e acena para a turma, que reage positivamente, comemorando a breve visita. Bernadete circula e monitora a formação dos participantes, pedindo que alguns meninos se redistribuam em outros grupos. Ana olha para mim e diz, “Anota aí que são tudo louco. Anota também que são exibidinhos”.

Bernadete pergunta se a turma consegue ficar um pouquinho em silêncio. Diz que depois os participantes podem conversar, pois ela nunca os proibiu de falar. Após obter o silêncio solicitado, ela explica o trabalho com fantoches, que está integrado às aulas de inglês com a professora Clara. O trabalho será feito com a técnica de papel machê, informa Bernadete, posicionando-se perto dos grupos 1 e 2; os grupos 3 e 4 estão engajados em outras conversas. Ana me informa que os colegas Julian e Daniel estão ausentes. Os participantes estão sentados em quatro mesas, sendo que o grupo 1 está perto da porta e do quadro, e o grupo 4, no lado oposto, no fundo da sala (ver Quadro 5). Estou sentado à mesma mesa do grupo 4.

Bernadete dá instruções de como se deve picar o papel. João diz:

— Ai, tá doendo.

Quadro 5: Disposição da turma C11 na Sala de Artes, em 11/08/06



— Opa — diz Richard O., sorrindo.

— Foi ele que falou — João aponta para Teodoro.

Os participantes começam a picotar papel e colocar os pedaços dentro de um pote. João dirige-se a um colega, “Ô, matusquela”. Bernadete coloca a mão no ombro de João e gentilmente faz com que ele se sente, dizendo, “Olha o respeito”. Um menino, verificando que o pote está ficando cheio, diz:

— Vou dar uma apertada.

— Ai, tem que dar uma apertadinha — comenta Richard O.

Há risos no grupo. Os participantes engajam-se em conversas simultâneas enquanto realizam a tarefa. João vai até a mesa de Ana e finge que vai bater nela. Breno o avverte dizendo que há alguém anotando tudo (no caso, eu). Acrescenta que as anotações serão

consideradas na avaliação e depois será pior para ele, João. João bate na mesa, em frente a Ana, e diz, “Ô, meu”. Depois, afasta-se.

Ana e Rochele, mesmo estando em lados opostos da sala, discutem:

— E tu é uma delas — diz Ana.

— Fala alto e depois abaixa a cabeça...

— Eu não tô com medo de ti, Rochele.

— Ai, ai, ai... — diz Rochele, sacudindo os ombros.

— Parem vocês duas — diz Richard O., sorrindo.

Bernadete continua a instruir como se pica o papel, pois há pedaços muito grandes que depois não irão se desmanchar em água. Ana vira-se para mim e pergunta, “Anotou isso aí, também?”. Breno se aproxima, olha para meu bloco e comenta, surpreso, “Ali, o cara escreveu um texto!”. Ana chama Bernadete e pergunta o que eu estou anotando. Bernadete diz que não sabe, mas especula, “Talvez o que vocês estão falando”. Ana, prontamente, coloca a mão na testa e fala, “Ah, não...”. Aproveito que Bernadete está perto de mim e peço ajuda para a colocação dos nomes dos participantes nos lugares, para que seja mais fácil meu processo de tomada de notas de campo. Bernadete me ajuda com os nomes e passa a monitorar o trabalho de um grupo. Breno inicia uma discussão com Rochele:

— Se a gente for lá, tu vai dar onde?

Rochele não responde.

— Eu como ela no sofá e tu na cama — diz para outra menina.

— Báááá... — vários participantes falam em coro.

— Eu como ela no sofá e tu na cama, entendeu? — repete Breno — Eu como ela pela frente e por trás.

Em seguida, Breno incentiva Ana a bater em Rochele. Depois, comenta:

— *Bá, meu, a Bela tem um peitão.*

— *Eu conheço ela — responde Ana.*

Breno pede que Ana a descreva então. Ana tenta comparar Bela a alguma menina da sala, mas não consegue. Richard O. se levanta e pára ao lado de Breno, que faz gestos com a língua, pegando pedaços de papel da mesa. Ana e Graziele dizem, juntas, “Ai, que nojo...”. Richard O. e Graziele disputam a posse do pote de papel, dando tapinhas um no outro. Giordano e Rochele discutem. Nesse momento, Bernadete está ausente da sala.

— *Ô, Rochele, amanhã é dia de tomar banho — diz Giordano.*

Graziele e Treice advertem Ana para não amassar o papel e sim cortá-lo. Richard O. provoca Patrícia R., passando a mão no cabelo da colega, que chama Bernadete imediatamente, que voltou à sala há pouco. Richard O. circula pela sala e acaba discutindo com Rochele; Richard O. diz que vai pegar Rochele na hora da saída. Vladi, Dimas e Giordano cantam a música “Nega do Cabelo Duro”, olhando para Ana, que reage:

— *Não sou eu que tô na sexta série com 14 anos, Vladi.*

Vladi se aproxima de João e diz, “Eu não quero comer mesmo”. Dimas fala, “Ah, só no cuzinho”. Ana os ignora. Richard O. passa perto do grupo de Rochele e diz para a colega, “Mas tu gosta de falar, né?”. Treice diz que vai bater em Rochele de cabo de vassoura se a colega passar perto da casa dela. Ana comenta com Treice que Vladi não vê o cabelo dele. Vladi se levanta e pergunta, “Quer ver meu cabelo?”, abrindo um pouco o zíper da calça. Ana ignora Vladi e diz para o seu grupo, “Hoje eu vou pegar aquela guria. Acabou minha paciência, nem que eu seja expulsa da escola”.

Bernadete comenta que o grupo está se envolvendo com outras coisas e que não irá conseguir picar a quantidade de papel necessária ao trabalho. Richard O. se aproxima do grupo de Ana e comenta que Rochele disse que irá bater na Bebel. Um menino grita:

— *Ô, Rochele, tu vai apanhar da Bebel, hein.*

— É, tu é muito sequinha — grita outro.

Treice e Ana falam de Rochele. Richard O. se aproxima de mim e diz que eu gosto de escrever. Em seguida, fala de Rochele para Treice e Ana, incentivando as duas a baterem na colega. Bernadete é chamada, e Treice e Ana reclamam de Rochele. Bernadete faz cara de surpresa e diz:

— Já estão de fofoca?! Mas vocês são tão amigas...

— Ah, tá... — respondem as duas em uníssono.

Breno sobe nas costas de Rochele e simula um ato sexual. Rochele grita. Bernadete se vira, mas Treice diz rapidamente, “Já enchemos o pote”. Bernadete pede que o grupo “afofe” bem o papel, pois com água irá diminuir o volume. Evair tira um lápis do bolso e quer esfregar em Dimas, que foge, dizendo, “Ai, que nojo!”. Bernadete questiona o que Evair está fazendo e pede, “Deixa pra depois isso, termina a tarefa”. Richard O. cutuca as nádegas de Evair, que exclama, “Opa!”. Richard O. diz que não foi ele quem tocou o colega. Breno põe desodorante nas axilas e pede que Vladi cheire, pedido não atendido pelo colega.

Nesse instante percebo que várias ações ocorrem simultaneamente, algumas ligadas à atividade pedagógica e outras, não. Bernadete circula o tempo todo, atendendo quando solicitada e dando instruções sobre a realização do trabalho. A maioria dos comentários, das provocações, das brincadeiras com conotação sexual e das disputas verbais não são ouvidos por Bernadete em meio a tantas interações simultâneas. Os participantes parecem saber disso e aproveitam o deslocamento de Bernadete pela sala para se engajarem em atividades distintas. Evair e Breno conversam sobre como baixar papel de parede da internet para o celular. São 8h50min. Todos os integrantes do grupo 3 cessam o trabalho e passam a circular pela sala. Giordano dança com pompons de jornal. Bernadete coloca água no pote do grupo 3 e chama os integrantes de volta para a atividade.

Treice e Ana comentam que as pessoas nunca gostam de seus irmãos. Em seguida, Ana propõe ao grupo uma técnica diferente: molhar o papel primeiro e depois picá-lo. Breno tenta deixar a sala, às 8h55min, mas Bernadete o impede. Em seguida, ela sai da sala, o que causa mais dispersão da turma, que brinca de atirar as pastas, jornal molhado e bonés. Breno pega os pompons de jornal e bate nas nádegas de Evair, que responde, “Ô, meu, vai te foder!”. Logo após, Breno mostra alguns livros para os colegas e distribui todos. Olha para mim e diz, “Viu só, depois me chamam de ladrão...”

Graziele, Liane, Greiciele e Treice jogam jornais nos rostos umas das outras, rindo. São 9h08min. Bernadete interfere, coloca os jornais no canto, perto de mim. Vladi e Dimas jogam queda-de-braço; Dimas grita e Bernadete pede que parem. Passam-se 10 minutos em que a turma está livre, não envolvida com a proposta inicial de picar os papéis. Bernadete solicita que iniciem a limpeza das mesas. Muitos participantes circulam pela sala. Richard O. imita uma galinha perto de Rochele. Bernadete olha a quantidade de papel picado no pote de Vladi e Dimas e reclama do ritmo de trabalho do grupo.

Graziele, Treice e Ana fazem cartões para os pais. Breno e Vladi brincam; Breno pega Harrison por trás e diz para Vladi bater no colega que está imobilizado. Bernadete tem de interferir e reclama que os participantes mudaram de grupo apenas com o objetivo de brincar. Mathias chama Bernadete e questiona por que eles não podem fazer o trabalho do último ano do terceiro ciclo (C30), que é sobre estampas de times de futebol. Os integrantes do grupo 4 reclamam que querem fazer maquete; Bernadete explica que esse trabalho é do turno da tarde. Breno dá uma chave-de-braço em João, enquanto os membros do grupo 4 insistem em negociar com Bernadete a possibilidade de execução das maquetes. Bernadete dá argila para o grupo; Mathias solicita o mesmo material. Bernadete nega.

Rochele começa a chorar. Bernadete se aproxima e diz:

— Sabia que este ajuntamento não ia dar certo...

— *Ela tá inventando!* — grita Richard O.

Rochele diz ter sido chamada de piolhenta. Bernadete comenta:

— *Richard, tu tá sempre arrumando confusão* — *afastando-se ao ser chamada por Mathias.*

— *Eu bati em ti, por acaso? Tu vai ver na hora da saída!* — *Richard O. ameaça Rochele com um banco.*

Bernadete negocia com Mathias para que ele pegue a argila na terça-feira, caso sobre. O sinal soa e Bernadete libera a turma para o recreio. As meninas do grupo 4 pedem para ficar na sala, pois dizem que a derrota no jogo durante a Educação Física é o motivo para a briga.

— *Tava demorando...* — *diz Bernadete, conduzindo as meninas para fora da sala de artes.*

Saio juntamente com os participantes, agradecendo a possibilidade de observação. Ao passar em frente à secretaria, sou abordado por Elisa, que pergunta como foi a aula. Faço comentários gerais, falando sobre a proposta de trabalho integrado e, também, da constante ocorrência de conflitos e brincadeiras de cunho sexual. Elisa diz que Ivete já havia apontado essas questões e pede que eu preste atenção especial nesse grupo, dentre os demais que fazem parte do projeto. Agradeço a atenção e dirijo-me à saída da escola.

* * *

O início de minhas atividades na turma C11 ocorreu durante o andamento da pesquisa nas outras quatro turmas selecionadas, atendendo a um pedido especial da equipe diretiva da escola. Como podemos notar pelo diário de campo reproduzido acima, alguns integrantes dessa turma dedicavam-se, durante as aulas, a brincadeiras com conotações sexuais, muitas vezes empregando gestos e simulações, juntamente com palavras. Duas semanas após o início da observação participante nesta turma, em reunião com a equipe diretiva, Ivete comenta

sobre Richard O. e Rochele, membros da turma que freqüentemente protagonizavam disputas verbais que eram causadas, segundo o entendimento da orientação da escola e dos professores da turma, por questões de sexualidade. Ao reler o diário acima, percebo que meu próprio registro parece “truncado”, na tentativa de retratar as ações que eram relevantes para mim, como observador, no momento da tomada de notas. Muitas dessas ações aconteceram concomitantemente, numa dinamicidade que lançou o desafio de tentar “relatar”, para fins de pesquisa, do que estava acontecendo no contexto pesquisado.

Como percebido pela própria equipe diretiva da escola e pelos docentes que atuavam na turma, muitos participantes desta turma tornavam gênero e sexualidade relevantes a todo o momento. Percebemos, por exemplo, que muitos meninos engajam-se na tarefa conjunta de estimular Rochele e Ana a brigarem após o término da aula. Fica clara, também, a formação de pequenas alianças para dirigirem brincadeiras de cunho sexual tanto a Ana quanto a Rochele, protagonistas de uma briga anunciada durante todo o encontro. Há, além disso, ocorrências de referências a termos que aludem à atividade sexual, como “tá doendo”, “dar uma apertadinha” e “dar onde?”.

Os participantes orientam-se a esses índices de sexualidade, tornando-os relevantes na seqüência da interação, demonstrando para seus interlocutores que sentido fazem da fala do outro. Referências à aparência das pessoas também são trabalhadas por alguns membros do grupo, que empregam termos como “sequinha”, “ter um peitão”, “piolhenta”, “nega do cabelo duro”, “dia de tomar banho”, seja para diminuir o *status* interacional de alguns participantes, seja para ressaltar características físicas ligadas à sexualidade. Evair reprova as atitudes de outros meninos que encostam ou passam a mão em suas nádegas, reagindo, na segunda vez em que isso acontece, com um xingamento. Em outras palavras, muitos membros desta turma engajam-se em atividades em que questões de gênero e sexualidade tornam-se relevantes, constituindo o foco de algumas interações.

Nas seções seguintes, discuto como os participantes engajam-se no trabalho de categorização, associando certos participantes a categorias específicas e atribuindo a esses membros aquilo que é característico dessas categorias.

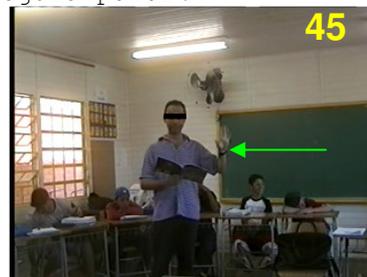
5.1 A incorporação da mídia na fala-em-interação institucional

Durante a aula com o responsável pela itinerância⁶⁰, Darci lê para a turma a história do ferreiro que enganou a Morte. Ao ouvirem o trecho em que a Morte não consegue parar de dançar, Richard O. e Julian acham graça. Por fim, Julian liga a Morte a um artista conhecido por sua maneira de dançar.

Excerto 10: Irmã da Lagraia

(C11-22/11/2006-DV¹0:17:35-0:17:56) (C11-22/11/2006-8mm0:18:10-0:18:30)

01 Darci: a Morte enquanto ↑isso, rebola:va ginga:va requebra:va
02 [to:da descontrola:da] e não conseguia parar.=



03 Richard O.: [.hh.hh.hh.hh]

Na linha 01, percebemos que Darci dá destaque, durante a leitura, às ações da personagem Morte, gesticulando (quadro 45), aumentando o volume de voz em algumas sílabas das palavras (rebola:va ginga:va requebra:va) e estendendo as vogais das

⁶⁰ Em Rocha (1996), o professor itinerante é assim descrito: “este profissional é membro do coletivo do ciclo e não um *substituto*, eis por que este profissional deve ser considerado como alguém que atua com regência de classe. Contudo, no que se refere a sua CH [Carga Horária] e à proporcionalidade acima apontada, cabe observar que um/a professor/a itinerante poderá [atuar] em mais de três turmas referência, dependendo da quantidade de horas que ele/a ocupará em cada turma e das condições, sobretudo quando a mantenedora estiver mais pressionada pelas demandas sociais diante do crescimento inevitável da Rede e das demais políticas adotadas nacionalmente que acabam restringindo os investimentos do poder público municipal” (p. 56).

sílabas tônicas. Pelo ritmo da leitura, Darci tenta reproduzir o fato de que a Morte, ouvindo a música do ferreiro, não conseguia parar de dançar⁶¹. Na linha 02, Darci enfatiza que a Morte estava “toda descontrolada”.

Este turno de Darci ocorre em sobreposição ao riso de Richard O. (linha 03). Na seqüência da interação, Julian sacode a cabeça (linha 04) e categoriza a personagem Morte como a irmã da Lacraia:

03 Richard O.: [.hh.hh.hh.hh]
 04 ((Julian sacode a cabeça, sorrindo))
 05 Julian: → =a irmã da Lacraia



06 Richard O.: [.hh.hh] ((Julian sorri))
 07 Darci: [<PARE DE] TOCAR ESTA MALDITA VIOLA> berra:va ela.
 08 (0,6) só pa:ro se você me der mais ↑três anos de vida.=
 09 (): =↑pô:=
 10 Darci: =tenho muitas coisas ainda para fazer.

Na linha 05, Julian, sorrindo, liga a personagem presente na contação de histórias à “irmã” da dançarina Lacraia (quadro 46). Richard O. acha graça (linha 06) em sobreposição ao início do turno de Darci (linha 07). Percebemos que Darci aumenta o tom de voz em toda a fala da personagem Morte, sinalizando para os participantes a mudança da narração em terceira pessoa (linhas 01 e 02) para a fala desta personagem. Assim que a fala termina, Darci retoma o ritmo da contação imprimida ao trecho em que reproduz a narração em terceira pessoa e, após uma micropausa, inicia a fala do ferreiro. É interessante notar que o recurso

⁶¹ Darci faz a contação de histórias do conto *O último dia na vida do ferreiro*, do livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo. Esse livro traz uma coletânea de contos baseados em narrativas populares brasileiras. Uma adaptação com teatro de fantoches deste conto está disponível no site YouTube. Acesso em 09/08/09:

Ato 1: <http://www.youtube.com/watch?v=ec5AJgg02Ro> .

Ato 2: http://www.youtube.com/watch?v=mPdq_Qn7kS4&feature=related .

Site do autor: <http://www.ricardoazevedo.com.br/> .

multimodal empregado por Darci, somado aos gestos (como visto no quadro 45), reproduzem, durante a contação, o descontrole da personagem Morte por não conseguir parar de dançar ao som da música tocada pelo ferreiro.

O foco de análise recai, aqui, sobre a categorização feita por Julian no turno da linha 04. Julian associa o fato de a Morte estar “descontrolada” à dançarina de *funk* conhecida como Lacreia. Quando falamos que os participantes trazem à interação seu conhecimento de senso comum, estamos apontando para a possibilidade de, como analistas, percebermos como os membros de um grupo sinalizam para seus interagentes a compreensão do que está acontecendo no momento. Ao associar a atividade de dançar “descontroladamente”, “gingar”, “requebrar” e “rebolar” a um artista conhecido, Julian utiliza a categoria “irmã” da coleção “família” para proceder a uma associação entre a Morte e a dançarina Lacreia.

Lacreia é conhecida nos meios de comunicação de massa como uma *dançarina de funk*, que até pouco tempo acompanhava MC Serginho em shows pelo país⁶². Do sexo masculino, a artista é sempre referida, em programas televisivos, em revistas, em jornais e no meio eletrônico, no gênero feminino. Usando maquiagem e roupas femininas, Lacreia é conhecida por representar, juntamente com seu parceiro artístico, um estereótipo de gênero. A dupla, durante a sua carreira, chegou a lançar a Gazela, a *irmã* da Lacreia, numa música em que Lacreia chamava a sua “irmã” ao som da batida *funk* e do refrão “descontrolada”, entoado por MC Serginho.

A categorização identitária projetada por Julian é ratificada e tornada relevante por Richard O. (linha 06). Os dois participantes já estavam engajados na ação conjunta de achar graça da situação em que a Morte se encontrava (linhas 03 e 04). Ao projetar a Morte como membro de uma categoria como a “irmã” da Lacreia, Julian ajusta seu turno ao seu interlocutor, Richard O., demonstrando seu conhecimento de senso comum. Um dos aspectos

⁶² O jornal *A Tarde* anunciou o fim da dupla em 22/07/09. De acordo com a reportagem, Lacreia não quer mais ser dançarina, por ter feito um curso de DJ. Para este jornal, Lacreia disse: “Cansei de rebolar, agora quero fazer as pessoas rebolarem”. Fonte: <http://www.atarde.com.br/cultura/noticia.jsf?id=1192505>. Acesso em 09/08/09.

do trabalho de categorização diz respeito ao fato de que as categorias de pertencimento são protegidas contra indução: a Morte, sendo um membro da categoria “irmã” da Lacraia, não contraria o que é esperado dessa categoria (rebolar, gingar, requebrar descontroladamente). A relevância seqüencial dessa categorização é co-construída por Julian e Richard O. por meio de risos, num trabalho conjunto em que a categorização generificada está imbricada com a ação de achar graça.

Esse trabalho de categorização é co-construído por esses participantes sem que a atividade em andamento, a contação de histórias, seja interrompida. Darci, por estar engajado nesta ação, ocupa a maior parte dos turnos. Isso, contudo, não impede que a participação de outros membros da turma ocorra concomitantemente. É interessante notar que Julian, em especial, e Richard O. estão engajados naquilo que Rampton (2006) cunhou de *participação exuberante*, já que, nesta forma não-canônica de engajamento numa contação de histórias, ambos seguem atentamente a atividade em andamento e dedicam-se a uma engenhosa atividade paralela. Desse modo, Julian traz à interação a mídia e a cultura popular, trabalhando-as localmente, sinalizando para seus co-participantes como seu conhecimento de base comum é categorizado num turno orientado ao seu interlocutor. Essa categorização irá constituir, por fim, índice de orientação para seu co-participante, Richard O., na seqüência da interação.

5.2 A solicitação de uso de item de pertencimento a grupos sociais

Na mesma aula, após a contação de histórias, Darci propõe um exercício de escrita colaborativa, isto é, cada participante deverá iniciar uma história fantástica escrevendo duas palavras, uma em cada quadrinho. Há um tempo estipulado para que cada um escreva sua parte e, ao sinal de palmas e ao aviso de “Troca” anunciado por Darci, as folhas são passadas

dissocia a categoria “retardado” daquilo que é conhecido como “palavrão”, ratificando a possibilidade de uso no texto. A seguir, Julian certifica-se da permissão dada por Darci:

04 Darci: não botando palavrão pode botar tudo o que quiser
 05 Julian: [(retardado dá (para pôr então))]
 06 Richard O: [> pode colocar chinelo? < > PO]de= colocar chinelo? <



07 =((Julian vira-se para a folha, movimentando os ombros))
 08 Darci: pode
 09 ((Richard O. vira-se para a folha))
 10 Mathias: → †sor, pode botar ga:y?



11 Darci: pode

Julian (linha 05) mantém seu olhar direcionado a Darci (quadro 48) e certifica-se de que o termo “retardado” pode ser usado. Essa certificação buscada por Julian ocorre em sobreposição à fala de Richard O. (linha 06), que usa outros recursos na disputa com Julian pela atenção de Darci. Richard O. inicia seu questionamento com a aceleração da fala (>pode colocar chinelo?<), em competição com o turno de Julian. Ambos participantes mantêm o torso orientado em relação a Darci. Notamos (quadro 48) que Julian continua a olhar para Darci. A análise do movimento do torso empregada por Richard O. é relevante na seleção de seu interlocutor, uma vez que esse participante está de óculos escuros.

Richard O. gerencia a sobreposição de tal forma a garantir que sua pergunta seja feita sem a presença de fala simultânea (linha 06). Para tal, inicia novamente o questionamento

com fala acelerada, mas dessa vez lança mão do aumento do tom de voz na primeira sílaba (>POde colocar chinelo?<). Através desses recursos, a pergunta é levada a cabo sem nenhuma competição pelo turno direcionado a Darci. Ao analisarmos o vídeo, percebemos que, quase no final do turno de Richard O. (linha 06), Julian faz um movimento de ombros e vira-se para a folha, a fim de escrever (linha 07). Darci autoriza o uso do termo “chinelo” (linha 08) e Richard O., tendo obtido sua resposta, volta a escrever (09).

A ação de solicitar autorização do uso de categorias identitárias a Darci torna-se seqüencialmente relevante para Mathias (linha 10), que pergunta sobre a possibilidade do uso da categoria “gay”. Mathias direciona seu olhar a Darci (quadro 49), seleciona-o verbalmente como interlocutor pelo vocativo *sor*, com alteração de timbre (linha 10). Darci, novamente, permite o uso de tal item de pertencimento a grupo social (linha 11). Mathias, em seguida, comenta sobre a possibilidade de inserção de “gay” na história⁶³:

11 Darci: pode
 12 Mathias: viu. a:h então eu vou botar.= ((*bate palma*))
 13 Richard O.: =só não sendo palavrão pode botar o resto tudo que
 14 quiserem
 15 Mathias: ((*gesticulando, olhando para Darci*))
 16 menos aqueles [()] aquele filho da () =
 17 Giordano: [M E R D A]
 18 Richard O.: =/éfe/ /dê/ /pê/ ((*olhando para Mathias*))

A autorização do uso de “gay” na história faz com que Mathias decida utilizar o item na produção coletiva (linha 12). Richard O., na seqüência, dirige-se à turma como um interlocutor único, repetindo a ação de Darci, a de autorizar o uso de qualquer termo que não seja palavrão. Incluem-se aqui as categorias “retardado”, “chinelo” e “gay”. Richard O., em fala contígua ao turno de Mathias (linhas 13 e 14), salienta que, com exceção de palavrão, qualquer outra categorização é possível. Mathias reforça essa permissão, olhando para Darci e dizendo que “aqueles” (palavrões) não estão autorizados. Giordano orienta-se para essa

⁶³ Os sinais /.../ nesta transcrição registram uma representação fonêmica simplificada do turno de Richard O.

coleção de temas proibidos, verbalizando um deles em voz alta, em sobreposição ao turno de Mathias (linha 17). Mathias começa a prover um exemplo dessa classe de palavras proibidas localmente, sendo ajudado nessa ação de exemplificação por Richard O. que, em fala contígua (linha 18), dá o exemplo de palavrão “completo”, ainda que abreviado. Richard O. reforça este trabalho colaborativo ao direcionar o olhar a Mathias, engajando-se, mais um vez no trabalho de destacar aquelas categorias que são permitidas e as que são proibidas.

Na seqüência da aula, Darci pede que os participantes leiam em voz alta as histórias produzidas até o momento. Várias categorias identitárias surgem durante a leitura das histórias, causando risos na maioria da turma. Entre essas categorias, estão palavras como as mencionadas no excerto transcrito acima e os itens de pertencimento a grupos sociais “ladrão” e “veado”. Durante a leitura de uma história em que a categoria “retardado” é mencionada, um participante, em voz baixa e entre os risos dos colegas, inclui Rochele nesta categoria. Os participantes riem do uso desses itens de pertencimento a grupos sociais todas as vezes que são mencionados durante a leitura. Após certo período, Darci, ao perceber que muitos participantes riem toda a vez que a categoria “gay” é lida em uma única história, comenta: *Tem um na turma que gosta de gay, né?* Há muitos risos e vários participantes dizem, *O João, o João...*

No excerto analisado, percebemos que Darci dissocia as categorias “retardado”, “chinelo” e “gay” da coleção “palavrões”, permitindo o seu uso. É interessante notar, porém, que a associação dessas categorias nas histórias produzidas coletivamente remetem a identidades estigmatizadas na sociedade (Goffman, 1988)⁶⁴. A essas categorias, são associadas nas histórias atividades como “roubar um banco” ou “roubar uma calcinha”, constituindo, novamente, índices de orientação para os participantes, que riem das situações.

⁶⁴ Goffman (1988) afirma que todos nós falamos do ponto de vista de um grupo social. Em relação às identidades estigmatizadas, o autor aponta: “A situação especial do estigmatizado é que a sociedade não lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar esta diferença. [...] Em resumo, diz-se-lhe que é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é [...]” (p. 134).

Os participantes parecem estar engajados num trabalho coletivo de ver um outro “diferente”, categorizá-lo numa identidade estigmatizada para atingir uma meta maior: produzir coletivamente uma história engraçada que provoque risadas em alguns participantes do grupo. Nos termos de Kitzinger (2007), as categorias “gay” e “veado” não são trabalhadas localmente pelos participantes para *fazer gênero*, mas sim, em conjunto com outras categorizações, para *fazer graça em referência a categorias identitárias estigmatizadas*. Se pensarmos na coleção “ser humano normal”, percebemos que as categorias que contradizem o que é esperado das categorias associadas a essa coleção são tratadas como “diferentes” (Sacks, 1992), o que justifica o fato de alguns participantes perguntarem a Darci se o seu uso na história é permitido.

5.3 O processo conjunto de atribuição de sexo a um fantoche

O trabalho com fantoches iniciado na aula de Arte-Educação, reproduzida no início deste capítulo em forma de diário de campo, teve culminância com o estabelecimento de parceria entre Bernadete e Clara, responsável pelas aulas de Inglês, no turno da manhã, e pelo Laboratório de Aprendizagem⁶⁵, no turno da tarde.

O excerto selecionado nesta seção, bem como nas duas próximas, ocorreu durante uma aula de Língua Inglesa, em que Clara propõe aos participantes uma produção textual utilizando como personagens os fantoches feitos pela turma. No excerto abaixo, os participantes acabam de chegar à Sala de Artes, onde encontram os fantoches colocados sobre a bancada das pias. Ao perceber que há um fantoche sobre o seu, Breno levanta-se e dirige-se

⁶⁵ O Laboratório de Aprendizagem “é um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (já existentes ou novos, de origem filogenética ou sócio-histórico-cultural) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente” (Rocha, 1996, p. 45).

até a bancada, para evitar essa disposição dos bonecos. Clara e outros participantes apenas observam. Quando Breno retorna ao seu lugar, Clara comenta algo sobre o fantoche:

Excerto 12: Ele não tem cabeça mas é homem

(C11-02/12/2006-DV¹0:02:42-0:03:09) (C11-02/12/2006-8mm0:02:37-0:03:03)

01 Clara: pensei que ele não se importasse [o::



02 Breno:

[>°como não so:ra°<

03 Dimas: >mas sim< ele se impo:rtta

04 Breno: → >o sora< ele não tem cabeça mas é homem sora



Clara (linha 01) refere-se ao fantoche de Breno e diz que pensou que “ele [o fantoche] não se importasse”, referindo-se à posição em que o boneco se encontrava disposto. Clara direciona o olhar a Breno (quadro 50) e inicia, no final de seu turno, a referência ao fantoche em discussão (o: :) alongando sua vogal. Instâncias de alongamento de sons, nesta posição do turno próxima a um local relevante de transição, sinalizam que o falante está engajado num processo de busca de palavras, que torna a própria atividade relevante para a fala em curso (Goodwin & Goodwin, 1986). Clara, combina, portanto recursos lingüísticos e gestuais na atividade de buscar uma palavra, nesse caso, o nome do boneco.

Breno não se engaja nesse processo de busca de palavras proposto por Clara e, em sobreposição ao final do turno de sua interlocutora, questiona a pressuposição atribuída por ela ao boneco. Breno produz seu turno com a aceleração da fala, em voz baixa (linha 02). Em

seguida, Dimas se afilia a Breno ressaltando que “sim, o fantoche se importa” (linha 03). Iniciando, também, seu turno com fala acelerada. Breno e Dimas engajam-se, seqüencialmente, em questionar essa atividade atribuída por Clara ao fantoche: não importar-se por ter outro fantoche posicionado sobre seu “corpo”.

O “sexo” do fantoche é trabalhado local e seqüencialmente pelos participantes, a partir da questão introduzida por Clara. Breno (linha 04) diz que, embora seu boneco não tenha cabeça (literalmente, já que o fantoche feito por Breno só tem o corpo), “ele” é “homem”. Breno mantém o direcionamento de olhar a Clara (quadro 51), selecionando-a como interlocutora tanto no início quanto no final do seu turno de fala, pelo vocativo *sora*.

A generificação dos fantoches torna-se o trabalho a ser feito a partir da indicição realizada pelo pronome “ele”, no turno de Clara (linha 01). A categorização do boneco de Breno como “ele”, portanto “homem”, e a conseqüente associação do comportamento de não se importar em estar debaixo do corpo de outro boneco assumem um caráter relevante na interação, relevância essa que se entende por mais alguns turnos. Percebemos, aqui, as características de categorização ativadas na análise que os próprios participantes fazem do que está acontecendo. Por ser um membro da categoria “ele”, um fantoche, ainda que sem cabeça, mantém uma associação com aquilo que o conhecimento de senso comum compartilhado pelos participantes associa a essa categorização. Portanto, *sexo* é trabalhado interacionalmente como uma categoria “Pn-adequada”, aplicável não somente a todos os membros do grupo, como também a seus fantoches:

```
04 Breno:      → >o sora< ele não tem cabeça mas é homem sora
05 Clara:      → >ele não tem cabeça mas é homem?<[=e ]era macho que
06 Breno:      [°é°]
07 Clara:      tinha em cima [ dele? ] ((olhando para a mesa onde
08             estão os fantoches))
```



09 Breno: → [era macho]=

Após a afirmação de Breno sobre o sexo do fantoche (linha 04), Clara se orienta a essa generificação e repete o turno de Breno em quase sua totalidade (linha 05), em entonação de pergunta. Clara direciona o olhar para a bancada onde estão os fantoches (quadro 52), produzindo seu turno em fala acelerada até o final da pergunta. Em fala contígua a seu próprio questionamento, Clara procede a outra categorização, questionando se o fantoche posicionado em cima do boneco de Breno era “macho” (linhas 05 e 07). Clara inicia seu questionamento em sobreposição à fala de Breno (linha 06), que está engajado em reafirmar sua própria categorização do boneco como “homem”.

Notamos que Breno sobrepõe sua fala, mais uma vez, à fala de Clara, desta vez no final do turno de sua interlocutora (linhas 07 e 09) ao projetar um local relevante para a transição de fala. Breno ratifica a categoria proposta por Clara, “macho”. Temos, portanto, a visão de que os próprios participantes sinalizam uns para os outros de uma situação não adequada, que leva ao reposicionamento do fantoche de Breno por seu “dono” e o engajamento dos participantes num trabalho seqüencial de categorização. Ao questionarmos *Por que isso, agora?*, podemos buscar a resposta nas próprias ações dos participantes, tornadas visíveis no curso da interação.

O problema de gênero, aqui, consiste em termos dois fantoches “masculinos” cujos corpos estão posicionados um sobre o outro. Esses bonecos são categorizados pelos participantes como “ele/homem” e “macho” e a dissociação do comportamento de conformismo a um fantoche em relação à posição é trabalhada por Breno e por Dimas. Clara

engaja-se neste trabalho de gênero, dando continuidade à relevância indiciada por ela no início desta interação.

Na continuidade, Dimas reforça a categorização proposta por Clara:

09 Breno: → [era macho]=
 10 Dimas: → =e:ra:=
 11 Breno: → =era ma[cho]



12 Clara: → [a:: bom=((Clara faz sinal com a mão para Breno))



Logo após Breno ter reafirmado a categorização atribuída por Clara ao outro fantoche (linha 09), Dimas reforça essa associação (linha 10), em fala contígua à de Breno, produzida com alongamento de vogais. Breno emprega recurso semelhante, ao destacar novamente a categoria identitária, em fala produzida imediatamente após o fim do turno de Dimas (linha 11). Notamos, no quadro 53, que Dimas direciona seu olhar à bancada enquanto Breno olha para Clara.

Ao ouvir a resposta de Breno (linha 11) feita para seu questionamento (linhas 05 e 07), Clara sinaliza a compreensão de que a ação de Breno foi adequada em sobreposição ao final do turno de seu interlocutor. Clara emprega recursos como o alongamento de vogais em interjeições (a:: bom=) e a gesticulação (quadro 54).

A identificação do outro fantoche passa a ser a ação a ser feita em seguida:

12 Clara: [a:: bom=((Clara faz sinal com a mão para Breno))
 13 Dimas: =era o [Zo:rro sora
 14 (): [>arrançaram a cabeça dele sora<
 15 Vladi: era o Zo(h)rro(h).hã.hh= ((rindo))
 16 Breno: =[o sora o Zorro (sempre tem que se danar)]
 17 Clara: [() não tem outra situação aí que
 18 esteja::

Dimas inicia seu turno em fala contígua ao de Clara (linha 13), identificando o fantoche que estava em cima do boneco de Breno: Zorro. Um participante, produzindo seu turno em fala acelerada, ressalta o fato de o fantoche de Breno ter perdido a cabeça (linha 14), em sobreposição à identificação iniciada por Dimas. Vladi, em seguida, junta-se ao grupo de participantes que estão engajados no trabalho de categorização e ri da situação do fantoche Zorro (linha 15). Breno enfatiza a situação desse boneco (linha 16), em sobreposição ao início do questionamento de Clara sobre a existência de outra situação que esteja inadequada (linhas 17 e 18).

Na seqüência da interação, Clara questiona os participantes se não há outra situação entre os fantoches que esteja “complicada”, descrevendo, assim, a atividade de dois fantoches homem/macho em estarem posicionados um sobre o outro. Esse questionamento de Clara provoca a orientação de Vladi, que vai até a bancada e arruma seu fantoche. Percebemos que Patrícia P. tenta obter a atenção de Clara, sem sucesso:

17 Clara: → [() não tem outra situação aí que
 18 → esteja::



19 ((Vladi se levanta e vai até o local onde os fantoches
 20 estão; Clara olha para ele))



21 Patrícia P.: >ô so:ra< já [chegou no:vos?]
 22 Clara: → [complicada?] ((olhando para Vladi e
 23 para o local onde estão os fantoches))
 24 (0,5)
 25 Clara: não? ((olhando para Vladi))

Clara olha para a bancada (quadro 55), sinalizando com a mão esquerda seu questionamento sobre outra situação problemática entre os fantoches (linhas 17, 18 e 19). Vladi levanta-se e dirige-se até a bancada, reposicionando seu boneco (linhas 19 e 20, quadro 56). Essa ação é acompanhada por Clara e iniciada antes que ela termine sua pergunta. Patrícia P. se auto-seleciona (linha 21), questionando Clara sobre a chegada de fantoches novos. Esse questionamento concorre, pela sobreposição de fala, com a finalização da pergunta realizada por Clara, que ainda está engajada em outro foco de atenção, ou seja, acompanhar o que Vladi está fazendo. Há um breve período de silêncio e Clara questiona Vladi novamente (linha 25). Patrícia tenta, ainda, obter a atenção de Clara, repetindo sua pergunta. Somente após lidar com a situação problemática, Clara estabelece uma interação com Patrícia P.:

21 Patrícia P.: → >ô so:ra< já [chegou no:vos?]
 22 Clara: [complicada?] ((olhando para Vladi e
 23 para o local onde estão os fantoches))
 24 (0,5)
 25 Clara: não? ((olhando para Vladi))
 26 (0,6)
 27 Patrícia P.: → so:ra já chegou no:vos?
 28 (0,3)
 29 Clara: o teu também ta:va? ((falando com Vladi))
 30 (1,3)
 31 Clara: → tá (.) qual foi a pergu:nta? ((olhando para Patrícia))

A relevância das atividades associadas aos fantoches, iniciada por Clara e tornada relevante seqüencialmente por ela, Breno, Dimas e Vladi, faz com que a categorização generificada seja o trabalho a ser feito por esses participantes, que reconhecem ser essa a atividade a ser levada a cabo no curso da interação. Patrícia P. precisa competir pela atenção de Clara (linhas 21 e 27), tendo que aguardar a resolução da situação problemática com o fantoche a ser resolvida por Vladi e monitorada por Clara. Patrícia P. repete sua pergunta após um período de silêncio (linha 27), mas não obtém resposta. Após outro breve período de silêncio, Clara dirige-se a Vladi (linha 29), que resolve a situação. Somente após a conclusão desta interação é que Clara sinaliza estar pronta para engajar-se numa interação com Patrícia P., direcionado o olhar à participante após outro período de silêncio (linha 31).

A análise do excerto revela como os participantes demonstram uns para os outros o trabalho conjunto de tornar certas atividades associadas a categorias identitárias um conhecimento de senso comum. A partir do questionamento da pressuposição de um participante de que dois fantoches generificados como homem/macho podem ser posicionados um sobre o outro, gênero torna-se relevante seqüencialmente, através do que Hopper e LeBaron (1998) chamam de *seqüências de percepção*. Quando os comportamentos entendidos como esperados de bonecos associados a categorias identitárias masculinas são restabelecidos, Clara pode dar continuidade à organização inicial da turma.

Olhar para o trabalho de categorização, feito seqüencialmente, portanto turno a turno, pelos participantes por ações verbais e não verbais, possibilita ao analista explorar a ligação entre aquilo que foi *dito*, portanto *feito*, pelos interagentes por meio da categorização de outras partes (ainda que bonecos) envolvidos na interação.

5.4 A caracterização generificada dos fantoches

No excerto abaixo, Clara monitora o trabalho dos participantes durante a produção textual coletiva do grupo composto por Treice, Greiciele, Liane, Diana e Mathias. Esse último participante acaba por ser responsável pela escrita de maior parte da história, razão pela qual Clara aproxima-se sistematicamente do grupo para solicitar que todos participem da produção textual, contribuindo não somente com idéias, mas também com o próprio processo de escrever na folha a ser entregue. Mathias e Clara engajam-se num trabalho de atribuição de atividades a dois fantoches envolvidos na história.

Excerto 13: Apaixonada pelo Super-Homem
(C11-02/12/2006-DV¹1:07:19-1:07:26)

01 Clara: () isso?
02 Mathias: → >não< mas ela já tá apaixonada pelo Super-Ho[mem=]



03 Greiciele: [>não tá<]
04 ((olhando para Liane))
05 Clara: =já se apai[xo↑no:u?=
06 Greiciele: [não tá:: ((direciona o olhar a Clara))
07 ((Liane coça o olho e balança a cabeça em sinal de não))

Ao ouvir a pergunta de Clara (linha 01), Mathias direciona o olhar a ela e diz que outro fantoche envolvido na história “está apaixonada pelo Super-Homem” (linha 02, quadro 57). Esse fantoche é categorizado por Mathias como “ela” e, nesse mesmo turno, tem uma atividade associada ao fantoche criado por ele, o Super-Homem: estar apaixonada. Greiciele (linha 03) contesta a afirmação de Mathias (linha 03), em sobreposição ao final do turno do colega, produzindo sua elocução com fala acelerada. Greiciele não seleciona Clara como interlocutora, mas sim Liane, que está sentada ao seu lado (linha 04, quadro 57).

Na seqüência da interação, Clara engaja-se no trabalho local de categorização, sinalizando reconhecer aquilo que o conhecimento de senso comum demonstrado por Mathias pressupõe para os fantoches ele/ela: estarem apaixonados. Clara, em fala contígua ao turno de Mathias (linhas 02 e 05), demonstra sua surpresa. Greiciele (linha 06), desta vez, direciona seu olhar a Clara, selecionando-a como interlocutora e ressaltando, novamente, que a fantoche referida por Mathias não está apaixonada pelo Super-Homem, com fala em sobreposição (linhas 05 e 06). Clara não se orienta a essa seleção de interlocutor:

06 Greiciele: [não tá:: ((direciona o olhar a Clara))
 07 Diana: [() ((olha para Clara))
 08 ((Liane coça o olho e balança a cabeça em sinal de não))
 09 Mathias: → =ele salvu ela ((olha para Clara e faz movimento com
 10 O fantoche))



11 Clara: uá:::: ((Mathias sorri para Clara))



12 Diana: pelo Bob Marley e:: ((com o lápis na mão e voltada para
 13 o caderno))

Liane, tendo sido selecionada por Greiciele como interlocutora anteriormente (linhas 04 e 05), engaja-se na tarefa de negar a associação entre a fantoche e o boneco criado por Mathias (linha 08). Para isso, Liane usa o recurso de, sem produzir um turno de fala, balançar negativamente a cabeça. Diana produz um turno, inaudível, em sobreposição aos turnos de Clara e Greiciele (linha 07), olhando para Clara. Notamos que Mathias e Clara continuam engajados no trabalho de atribuição de atividades aos fantoches ela/Super-Homem. Clara não

se orienta à seleção feita por Greiciele (linha 06) e, Mathias, em fala contígua ao turno de sua interlocutora (linha 09), atribui uma atividade ao fantoche (*ele salvou ela*).

Para tal, Mathias continua a manter o direcionamento do olhar a Clara e faz um movimento com o fantoche, simulando um vôo (quadro 58). Clara enfatiza essa atividade atribuída ao fantoche Super-Homem, demonstrando surpresa (linha 11). Mathias sorri para sua interlocutora (quadro 59). Na seqüência, Diana introduz outro fantoche na história, Bob Marley, mas os demais participantes não se orientam para esse turno na seqüência da interação (linhas 12 e 13), mesmo sendo ela a responsável, no momento, pela escrita da história.

Notamos, no excerto analisado acima, que Mathias e Clara engajam-se no trabalho conjunto de estabelecimento de uma relação generificada entre dois fantoches, *ela/Super-Homem*, recebendo a afiliação de Diana, no final da interação, nessa atividade de atribuir comportamentos à fantoche do sexo feminino: estar apaixonada. Greiciele e Liane formam uma aliança para refutar esse trabalho de categorização demonstrado seqüencialmente por seus interlocutores, mas sem obter sucesso de tornar relevante para os demais participantes (Clara, Mathias e Diana) essa oposição.

Durante a aula de Inglês observada anteriormente à do excerto reproduzido aqui, Mathias engajou-se continuamente na atividade de atribuir ao seu fantoche, o Super-Homem, atividades condizentes com aquilo que se sabe de tal personagem: salvar pessoas, combater o mal, vencer disputas com outros fantoches (Zorro, Capitón de La Muerte, entre outros fantoches generificados pelos participantes como masculinos). Além disso, Mathias associou várias vezes seu fantoche a uma relação de paixão com as fantoches criadas por Liane e Patrícia P. Durante a aula em que o excerto analisado nesta seção ocorreu, os participantes dedicam-se ao trabalho de generificação dos bonecos, estabelecendo entre os fantoches masculinos e femininos uma relação heteronormativa de namoro/paixão/dar uns beijos. Após

a apresentação de uma história criada no Laboratório de Aprendizagem por um grupo, por exemplo, Clara procede a uma avaliação da turma que sinaliza, entre outros aspectos, a falta de atividades como dar uns beijos, ficar, namorar, ainda que isso tenha aparecido na história. Na opinião de alguns participantes, “muito pouco”.

Clara demonstra estar orientada para essa sinalização feita pelos participantes, contribuindo para que possam ser criadas situações em que essas atividades tidas como heteronormativas sejam trabalhadas localmente pelos membros dos grupos na criação das histórias a serem apresentadas para a turma num momento posterior. Podemos perceber essa orientação de Clara nos excertos analisados nas próximas seções.

5.5 O estabelecimento de relações entre o fantoche e o seu criador

No final do encontro, Clara dedica-se à tarefa de fotografar Rochele, para que essa participante possa incluir a foto no livro produzido pela participante durante a aula de Inglês. Clara havia proposto anteriormente que cada integrante da turma preparasse um livro sobre seu fantoche, incluindo diálogos em inglês entre os bonecos criados pela turma, bem como desenhos, produção textual feita em português com palavras em inglês inseridas na história e a descrição física dos personagens criados durante as aulas de Arte-Educação e Inglês. Finalizada a foto, Rochele deixa a sala, procedimento seguido por Treice. Pedro e Luciana, responsáveis pela geração de dados no dia, ainda estão na sala. Pedro, tendo solicitado a Clara o livro produzido por Mathias, está envolvido na tarefa de filmar esse material, enquanto Luciana ajuda Clara na organização da sala (guardar o material utilizado pelo grupo, recolocar os bancos no lugar).

O fantoche criado por Mathias e a constante associação a ele de atividades e comportamentos generificados (como salvar fantoches femininas, lutar e derrotar fantoches

masculinos e provocar a paixão de outras personagens criadas por meninas) tornaram-se, durante a aula gravada, relevantes em muitos momentos do encontro. Como podemos perceber no excerto abaixo, Clara verbaliza essa associação entre o fantoche Super-Homem e o seu criador, Mathias.

Excerto 14: Dar uns amassos

(C11-02/12/2006-DV¹1:50:45-1:50:58) (C11-02/12/2006-8mm1:52:39-1:52:51)

01 Clara: → esse Super-Ho:mem se não der uns ama:ssos numa menina
02 >ele vai ficar louco né<



03 Luciana: eu já no(h)te(h)i(h) qual [deles >hãhãhãhã<] ((rindo e
04 fechando a porta))
05 Clara: [há↑há:: :: :: ::] ((Clara ri,
06 enquanto arruma os bancos))
07 (1,8)
08 Luciana: mas já desde a:: [()]
09 Clara: [é::] ele tá assi::m a milhã:o né::
10 Luciana: >hãhãhã<

Clara dirige-se a Luciana e explicita o fato de que o Super-Homem irá “ficar louco se não der uns amassos numa menina” (linhas 01 e 02). Percebemos que Clara sinaliza o entendimento de que Luciana conhece as atividades relacionadas ao personagem em questão (esse Super-Ho:mem), mostrando a sua interlocutora o boneco (quadro 60). Clara estabelece aqui uma relação entre o fantoche Super-Homem e uma menina, e não entre os bonecos generificados. Aqui, percebemos que Clara demonstra o seu entendimento de que a atribuição da atividade de *dar uns amassos* pode ser estabelecida não somente entre os personagens, mas, na verdade, entre os criadores desses fantoches (como no excerto analisado anteriormente, entre Mathias e Liane). Luciana verbaliza já ter notado qual dos personagens

seria o foco de interesse do fantoche Super-Homem (linhas 03 e 04), rindo. Clara afilia-se a ela, rindo enquanto arruma os bancos. Após um período de silêncio, Luciana fala que esse fato vem acontecendo há algum tempo (linha 08) e Clara, na seqüência, refere-se a um “ele” (podendo aqui ser tanto o fantoche Super-Homem como o seu criador) que estaria “a milhão” (linha 09), o que provoca risos em Luciana.

Luciana e Clara, através do gerenciamento de sobreposições e sinalizações de seu entendimento da situação por meio de risos, engajam-se colaborativamente no trabalho de demonstrar o conhecimento comum do que está acontecendo aqui e agora. Essa atribuição de atividades generificadas por parte de Clara, não somente aos fantoches (em trabalho conjunto com alguns membros da turma), está disponível para aqueles que, como pesquisadores participantes, têm acesso ao que acontece no desenrolar momento-a-momento da interação. A asserção de que, na verdade, a relação de interesse generificado é estabelecida entre pessoas e não somente entre fantoches é explicitada por Clara no excerto analisado na próxima seção.

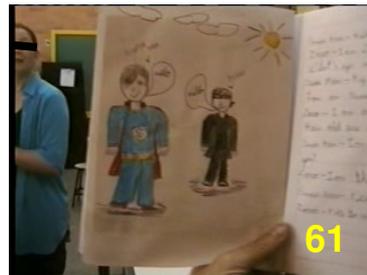
5.6 A relevância da masculinidade de um participante

A masculinidade do Super-Homem emerge como categoria na fala de Clara, quando essa participante é questionada por Pedro sobre a história do fantoche. No excerto abaixo, podemos perceber como Clara demonstra o seu entendimento do trabalho localmente realizado pelos participantes, inclusive por ela, no estabelecimento de uma relação heteronormativa tanto entre os fantoches como entre os membros do grupo.

Excerto 15: A masculinidade do Super-Homem (C11-02/12/2006-8mm1:53:21-1:54:07)

01	Pedro:	qual é a história do Super-Homem?
02		(0,4)
03	Clara:	ã- o:::
04		(1,6)

05 Clara: que que é?



06 Pedro: que que é a história do Super-Homem?

07 Clara: a história?

08 (1,1)

09 Clara: a:: ele (.) ele desde o início ele diz que o Super-Homem

10 tem que arranjar uma companheira. (.) né:, então ele

11 (tava ali)na história ele- ele dizia- ele não tava muito

12 preocupado com a ação. ele queria fazer um gra:nde feito

13 Pedro: m.hm=

14 Clara: → =que mostrasse a masculinidade do Super Homem



15 Pedro: ↑ã:

16 Clara: e queria ficar com a- (.) com a- (.) com a mocinha ali.

17 Desde o início >do do do< trabalho ele vem (dizendo)

18 >so↑ra< >tem que arranjar uma companheira para este

19 Super-Homem< mas também dizia tem que arranjar uma

20 companheira ele já olhava pro::

21 Pedro: a:: pro o(h)bje(h)to(h)

22 Luciana: >hãhãhãhã[hã<

23 Clara: [é:::

24 Pedro: de(.h)=

25 Clara: → =na verdade não é be:m a mo↑ci:nha né:. é a dona dele.

Pedro pede esclarecimentos a Clara sobre a história do Super-Homem. Clara, estando engajada em arrumar os bancos, inicia reparo na fala de seu interlocutor (linhas 03 e 05), após períodos de silêncio (linhas 02 e 04), direcionando o olhar a esse participante (quadro 61). Pedro repete a sua pergunta (linha 06) e Clara sinaliza seu entendimento da solicitação feita por Pedro (linha 07) com um turno produzido com entonação ascendente. Após um período de silêncio (linha 08), Clara explicita ter entendido a quem Pedro se refere, categorizando esse entendimento como “ele” (linha 09). Trabalhando com a hipótese de que Clara poderia estar se referindo aqui tanto ao Super-Homem quanto ao seu criador, Mathias, podemos nos

ater àquilo que os próprios participantes demonstram um para o outro ser um entendimento comum.

Clara explicita a Pedro sua compreensão de que é Mathias o participante categorizado como “ele” no início de seu turno. Isso se torna visível quando Clara menciona “ele desde o início, ele diz que o Super-Homem”, estabelecendo aqui uma relação entre “criador” (ele, Mathias) e “criatura” (o fantoche, Super-Homem). Ao mesmo tempo em que estabelece esta relação, Clara faz uma separação explícita, demonstrando o seu entendimento de que, desde o início do trabalho, Mathias está empenhado em arrumar uma companheira para seu fantoche. Isso corrobora o que já havia sido observado por mim num encontro anterior, como mencionado anteriormente. Clara continua, dizendo que Mathias não estava muito preocupado com a ação, mas sim com a necessidade de fazer um “grande feito” (linhas 09 a 12).

Pedro sinaliza seu acompanhamento da ação de Clara (linha 13), que, na seqüência, demonstra a sua compreensão do que seria esse grande feito, isto é, uma atividade usada na história que pudesse demonstrar a masculinidade do Super-Homem. Notamos, aqui, a construção local de uma masculinidade ativada como categoria identitária por Clara: a essa masculinidade, é associada a atividade de procurar uma companheira para um personagem que, para atingir tal fim, precisa demonstrar um feito que é atribuído a um *Super-Homem*: vencer disputas com membros de seu próprio grupo (outros fantoches generificados como masculinos) e salvar membros de um grupo construído dicotomicamente como o “outro” (as fantoches generificadas como femininas).

Esse momento da interação demonstra como podemos ter acesso *na* escola, por meio de uma análise da fala-em-interação que privilegia a perspectiva dos participantes, aos processos envolvidos na construção de diferentes masculinidades, contrariando a asserção feita por Connell (2000). Digo diferentes masculinidades porque, aos fantoches que perdem a

disputa com o Super-Homem, não são associadas atividades ou comportamentos que tornariam esses bonecos membros “deficientes” da coleção *fantoches masculinos*. Essa dinamicidade de identidades potenciais de caráter relevante na interação possibilita ao analista entender que diferentes masculinidades são construídas localmente, tendo a atribuição de certos traços (como a força demonstrada a disputas físicas) a identidades tornadas *seqüencialmente* hegemônicas.

Pedro sinaliza (linha 15) o acompanhamento da fala de Clara, enquanto conclui o processo de gravação do material. Clara, ao falar da masculinidade do Super-Homem, gesticula (quadro 62) e segue descrevendo o seu entendimento das ações de Mathias. Clara afirma que Mathias “queria ficar com a mocinha ali” (linha 16), associando essa atividade ao participante. Notamos que isso é compreensível pelo relato de Clara feito nas linhas 12 e 14 (fazer um grande feito para demonstrar a masculinidade do fantoche) e na linha 16 (ficar com a mocinha).

A participante segue tornando relevante o trabalho de generificação, animando a fala de Mathias (>soíra< >tem que arranjar uma companheira para este Super-Homem<) e ressaltando que, ao produzir essa elocução, Mathias olhava “para o”, não concluindo essa associação. Pedro (linha 21) completa a elocução de Clara, rindo, demonstrando estar num plano de entendimento comum: “para o objeto”. Clara, por fim, reafirma sua compreensão de que, na verdade, Mathias não olhava para o objeto e sim para a “dona” dele (linha 25). Dessa forma, Clara reafirma aquilo que pode ser percebido durante a observação participante e nos excertos analisados aqui: a orientação, momento-a-momento, de alguns membros dessa turma para o estabelecimento de uma relação generificada quer entre os fantoches, quer entre alguns outros interagentes.

* * *

A análise dos excertos presentes neste capítulo possibilita nossa compreensão, como analistas, dos métodos utilizados pelos participantes para a construção daquilo a que chamamos de conhecimento de senso comum, em especial daquilo que é associado a construções de gênero e sexualidade. Como demonstra o diário de campo, essa construção é dinâmica e contínua, combinando provocações, simulações de atividades de cunho sexual, brincadeiras, associação de atividades a certas identidades estigmatizadas e estabelecimento de uma relação heteronormativa entre os participantes da interação, bem como entre os bonecos criados por eles.

No próximo capítulo, exploro como a heteronormatividade, enquanto atividade ou comportamento, é atribuída (ou não) a alguns membros de uma turma de adolescentes. O processo pelo qual a pressuposição heteronormativa de uma atividade é questionado também constitui foco de discussão.

“É O MEU NAMORADO OU É O TEU NAMORADO?”:**DESAFIANDO A PRESSUPOSIÇÃO HETERONORMATIVA**

Sexta-feira, 28 de abril de 2006. Chego à escola 10 minutos antes do início das aulas. São 7h20min. Sou convidado para ir até a sala dos professores. Lá, encontro Clara, que diz me conhecer dos encontros organizados pela assessoria de Inglês da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Conversamos brevemente sobre os propósitos de minha pesquisa; Clara relata quais turmas atende e comenta sobre as dificuldades de estar presente nas reuniões organizadas pela referida assessoria.

Dirijo-me à sala de Geografia, acompanhando Simone. Entro na sala junto com outros participantes; não há nenhum tipo de apresentação ou justificativa de minha presença na aula. Uma participante, Samanta, avisa que alguns meninos chegarão atrasados por causa de um jogo. Simone abre um caderno que está em cima da mesa; Samanta olha para ela e diz, “Bá, como é que tu mexe no caderno das pessoas sem pedir”. O início das atividades demora, em função da organização dos participantes que entram e do fato de que Simone olha o caderno de alguns para verificar qual foi a última atividade da aula anterior. Ela verbaliza que já faz algum tempo desde a última aula de Geografia. Samanta parece bastante agitada e quer saber se alguém tem o caderno completo. Diante da negativa de alguns colegas, Samanta diz alguns palavrões. Simone diz que acha que a última atividade feita foi o mapa da Europa com as capitais.

Batem à porta. Samanta autoriza a entrada, oralmente. Quando dois meninos entram, Simone diz, “Agora?”. Samanta imediatamente retruca, “Falei umas três vezes que foram em casa buscar a carteira de identidade por causa do jogo...”. A aula inicia com o pedido de Simone para que os participantes se acalmem. Samanta a interrompe para informar que

havia sido dado um mapa para pintar. Simone diz para a turma que eles irão para o Laboratório de Informática copiar o IDH dos países, consultando um site previamente selecionado por ela. Samanta quer sair logo; Simone pede que ela se acalme. Clarissa comenta com Samanta que a professora está nervosa hoje.

Simone pergunta aos participantes se eles já ouviram falar de IDH. Samanta diz que sim, pois a outra turma (C31) avisou que este era o trabalho a ser feito. Em seguida, Simone escreve no quadro o site a ser pesquisado (www.google.com.br) e pede que os participantes anotem no caderno. Samanta reclama que não há necessidade de copiar, pois ela já conhece e utiliza o referido site. Um menino acrescenta que só irá colocar a data. Simone diz:

— Este é o site a ser copiado.

— Só isso? — pergunta Samanta.

Simone olha para a participante, que acrescenta:

— Estou com problema de visão, sora.

Há risos dos demais participantes. Simone solicita que todos copiem no caderno o roteiro de busca, e acaba se atrapalhando com alguns passos e com o site Wikipedia. Samanta reclama e é apoiada pelos demais. O roteiro é confuso, segundo alguns. Terminando de copiar, Samanta lidera a saída em direção ao laboratório. Já no local, os participantes começam a pesquisar no site indicado por Simone. Pergunto a ela se há poucos alunos na turma (no dia da observação, apenas 13). Simone confirma e diz que esse número reduzido tem por objetivo facilitar a entrada de alunos novos durante o ano. Comenta, ainda, que a maior turma do turno da manhã é a C11, com 28 alunos matriculados. Faz, também, perguntas sobre a minha pesquisa.

A monitora do laboratório, Adele, comenta sobre os trabalhos de alguns participantes. A maioria consegue acessar o site com a ajuda de Simone. Samanta pergunta se é para copiar todos os dados da tela; Simone diz que sim e acrescenta, “Vocês vão copiar

muito hoje”. Alguns participantes circulam pela sala, solicitando e dando ajuda. Adele sai da sala e volta com algumas réguas, para facilitar o trabalho de localizar os países e seus respectivos dados na tela do computador. Passados cinco minutos, Adele pede que um menino sente do lado de outro colega e copie, pois já está há muito tempo sem fazer nada. Samanta questiona por que Simone não imprime os dados para que os participantes façam cópias depois. Desse modo, “a gente não tem que ficar um tempão só copiando”, acrescenta. Simone responde:

— Porque eu quero que vocês leiam sobre todos os países, e no xerox vocês não vão ler.

— Ah, tá... — diz Samanta, em voz baixa.

Glauber pergunta para Simone sobre Hong Kong, se é cidade ou país. Ela responde que diz que acha que é cidade e que não sabe o motivo por estar incluída na lista de países. Glauber, então, diz que não vai copiar os dados da referida cidade, opção com a qual Simone concorda. Samanta arranca uma folha do caderno e diz que vai começar tudo de novo para se “acalmar”. Simone se aproxima e olha para meu caderno de anotações, mas não comenta nada. Clarissa chama, “Professora!”; Adele atende, mas Clarissa a ignora e chama Simone pelo nome. Neste momento, os participantes estão em silêncio, copiando os dados do site, enquanto Simone e Adele conversam sobre qual é a melhor maneira de conseguirem imprimir fotos antigas. Paul, Luciano e Marcelo envolvem-se em uma brincadeira com corretivo líquido.

A coordenadora cultural, Josiane, entra e pede que alguns participantes saiam da sala para votar e avisa que o processo é rápido. Thomas comenta que há muitos nomes de países que ele nunca ouviu falar. Samanta diz para Simone que a turma está com muita matéria atrasada; Simone concorda. Thomas diz que só vai sair para votar se for obrigado; Samanta também se nega a ir, pois irá se atrasar com a cópia. José comenta:

— *Bá, o Brasil é tri pobre. Até a Argentina tá na frente dele.*

Simone tenta convencer Thomas a ir votar. Josiane chama Samanta e Thomas e eles atendem ao pedido. Glauber, depois da saída dos colegas, comenta com Simone, “Os resistentes...”. Thomas retorna e diz que votou na sua própria frase. Glauber diz que há muita coisa a ser copiada. Simone acrescenta que até o país de número 167 são apenas os desenvolvidos. Outro participante, Carlos, retorna da votação e diz que, se não tivesse saído, já poderia estar no país de número 180. Simone comenta com Adele que os alunos preferem copiar a ler. Samanta retorna da votação, reclamando que o processo exigia a leitura de um texto de 20 páginas. Simone fala com Adele, mas em voz alta, de modo que todos os participantes a ouçam:

— *Este ano estou decidida. As C30s não vão sair daqui sem conhecerem os países e as capitais.*

Thomas inicia uma conversa com Carlos sobre alguns países, como Madagascar e Camarões. O assunto logo enfoca futebol e Internacional. Carlos é repreendido por Adele por ter arrastado a cadeira até o local onde Thomas está. Em seguida, Thomas diz que “irá incorporar o capeta de tanta fome”. Reclama, ainda, não ter dinheiro para comprar outro caderno, pois as folhas estão cheias de matéria copiada.

Aline pergunta para Adele se Peru tem acento. Adele diz não saber; Aline disse que achava que a palavra era acentuada. Há silêncio na sala depois desta interação. Os participantes copiam os dados no caderno, enquanto Simone e Adele estão sentadas, em silêncio, monitorando o trabalho da turma. Passam-se alguns minutos e Simone se levanta, e começa a olhar o caderno dos participantes. Pergunta para Carlos se ele entenderá a letra do jeito que copia. As conversas são escassas; os participantes falam em voz baixa, com exceção de Samanta.

Simone se aproxima e comenta comigo que, geralmente, os participantes são muito barulhentos e que fazem silêncio apenas em atividades como a de hoje. Acrescenta que têm resistência a ler, que são agitados e que só fazem as tarefas quando vão precisar apresentar algum trabalho para avaliação. Carlos e Samanta iniciam uma competição para ver quem termina de copiar os dados primeiro. Outros participantes engajam-se na mesma competição. Samanta anuncia que já acabou; Simone a chama de “máquina de escrever”. Samanta guarda o material e comunica a Simone que irá olhar outras coisas na internet, pois não copiou rápido por nada.

Carlos pergunta a Adele se pode acessar o site de relacionamentos Orkut; Adele diz que é bloqueado, mas o site Tititi não. Carlos diz, em voz baixa, “Ah, que ótima sugestão...”. Samanta acessa o site Google e faz uma busca por Avril Lavigne, cantora canadense. José muda de lugar e começa a copiar os dados direto do caderno de Samanta. Questionado por Simone, ele diz que “dá na mesma copiar do caderno da colega, cópia é cópia”. Samanta interrompe por um momento sua atividade de leitura do site e diz que há um erro no trabalho de José. Identificado e corrigido o erro (que, na verdade, era erro dela), Samanta volta a navegar no site da cantora. Samanta ajuda José com o nome do país Mianmar e, depois, consulta outros sites na internet.

A turma C11 passa pelo corredor, fazendo muito barulho. Simone confirma com Adele que é mesmo a referida turma; Adele abre a porta, confere, e afirma, “Sim, óbvio, né, tão sempre a mil”. Thomas anuncia que terminou, levanta e alonga os braços, acima da cabeça. Simone confere seu trabalho. Em seguida, sai da sala para buscar o caderno de chamada. Quanto retorna, vários participantes a chamam para mostrar o caderno com o tarefa completa. Carlos comemora o término da tarefa:

— Até que enfim!

Josiane entra na sala e solicita que eu participe da votação de escolha da melhor frase sobre valores humanos. Leio as frases e voto, atendendo a solicitação. Simone comenta, em voz alta, que são dezoito alunos na chamada, mas somente treze estão presentes. Diz que há muitas faltas e que quatro da lista não aparecem há muito tempo.

Adele e Simone comentam sobre como os mapas do site escolhido representam a evolução da população rural e urbana. São 9h28min. Alexandre diz que somente copiou até o país de número 56 e que vai pegar caderno de um colega depois. Pede para sair, e Simone nega, dizendo que não “bateu” ainda. Vários participantes circulam pela sala olhando os sites escolhidos pelos colegas para navegação durante o “tempo livre”. Paul chama José e Glauber para ver um site de carros; comentam sobre o modelo Eclipse. Glauber fala sobre o acréscimo de uma saia lateral, dando detalhes sobre o tuning⁶⁶ realizado no modelo.

Simone libera a turma, dizendo que aqueles que não terminaram a tarefa irão concluir na próxima aula. Adele solicita as réguas emprestadas por ela. Carlos diz que seu carro sempre é o melhor, antes de desligar o computador. Ao passar por Simone, antes de sair da sala, diz:

— Vou preparar uma coisa pra ti. Vou te fazer copiar 300 palavras.

Simone não responde, apenas solicita que Luciano, Marcelo e Luíza Mariane terminem a tarefa na outra aula. Acrescenta que já é hora do recreio e que a sala precisa ser liberada. Saiu com os demais participantes, agradecendo a Simone e a Adele pela oportunidade de observação.

* * *

A primeira observação realizada na turma C 31 possibilitou a mim, como pesquisador participante, a compreensão dos métodos empregados por alguns membros do grupo para questionar a tarefa proposta em sala de aula. No diário acima reproduzido, percebemos como

⁶⁶ Arte de personalizar carros, não só em sua aparência, mas também no desempenho e no sistema de sonorização.

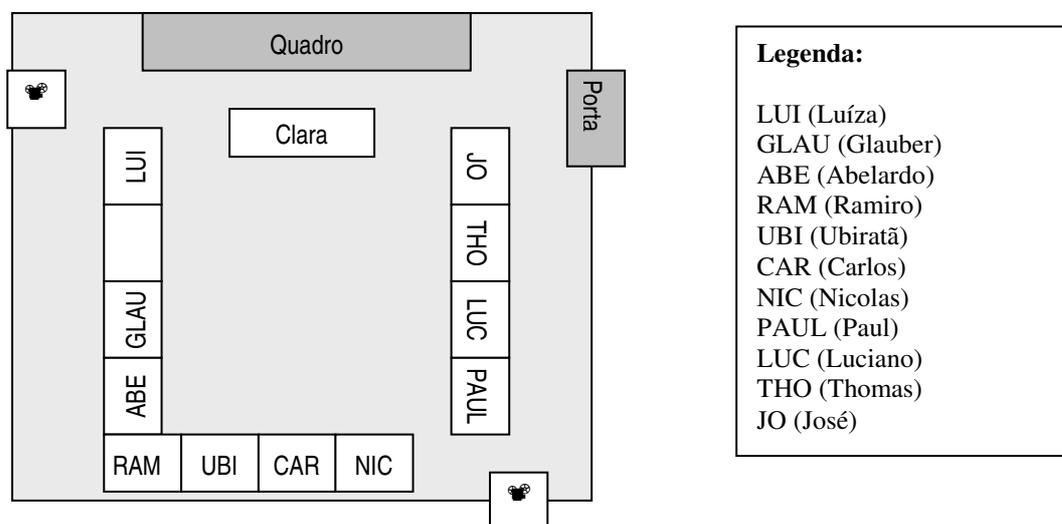
Samanta engaja-se, desde o início, num trabalho de questionar a legitimidade das ações de Simone, ações essas que incluem mexer no caderno de alguém sem permissão ou propor a cópia de dados para provocar a leitura. Essa participante, embora demonstre explicitamente sua insatisfação em realizar as tarefas propostas, não deixa de fazê-las, atendendo ao que é solicitado sem abrir mão de expressar sua opinião.

Os excertos apresentados nas seções seguintes ocorreram em aulas diferentes. Próximo ao final do ano, Clara resolve propor atividades em que conteúdos considerados básicos para o ensino médio são revisados. Clara prepara, então, um diálogo tendo em mente uma participante específica, Samanta. O diálogo apresenta duas meninas conversando sobre um rapaz numa foto, que é apresentado como o namorado de uma delas.

6.1 A associação generificada entre personagem e participante

Clara, nesta aula, trabalha uma atividade relacionada ao diálogo preparado para revisão do conteúdo. Samanta, para quem o diálogo tinha sido especialmente feito, está ausente. No Quadro 6, podemos visualizar quais participantes estavam presentes no encontro.

Quadro 6: Participantes presentes no dia 20/11/06



No quadro acima, percebemos a distribuição espacial dos participantes na sala, na sua maioria, meninos. Havia apenas uma menina, Luíza, cuja participação oral em aula não ocorria com frequência, conforme registrado em diário de campo produzido a partir das notas tomadas durante a observação participante. O diálogo preparado por Clara apresenta uma conversa entre duas meninas, Jane e Mary, que falam sobre um rapaz numa fotografia⁶⁷. O diálogo descreve esse personagem, Fred, como forte, alto e bacana. Aos vinte anos, Fred também é apresentado como engenheiro. O diálogo havia sido produzido por Clara em quatro folhas de tamanho A4, anexadas uma a outra e fixadas no quadro de giz (ver Quadro 7). Para diferenciar as falas, Clara usou as cores azul (falas de Jane) e preta (falas de Mary).

Quadro 7: Diálogo elaborado por Clara

A boyfriend

- Hello, Jane.
 - Hello, Mary.
 - Who is the boy in the picture?
 - Guess?!
 - Your boyfriend?
 - Yes, he is Fred, my boyfriend!
 - Oh, he is very nice. Is he short?
 - No, he is tall and strong.
 - How old is he?
 - He is twenty. And he is an engineer.
-

Clara, referindo-se ao diálogo, pede que os participantes procedam à tradução conjunta das falas de Jane e Mary, ressaltando novamente que a tarefa tinha sido pensada na participante ausente, desta vez referida como *Samantinha*. No excerto abaixo, percebemos como alguns participantes engajam-se na atividade de maneiras distintas, tornando gênero uma questão relevante na sequencialidade da interação. A transcrição do excerto será apresentada por partes, juntamente com a análise das ações dos participantes, empregando,

⁶⁷ Esta aula é discutida, sob outro enfoque e com transcrições de excertos distintos, em Conceição (2008).

para tal, o acréscimo da multimodalidade, a fim de oferecer uma compreensão mais detalhada dos recursos empregados pelos interagentes.

Clara pergunta aos participantes o que uma personagem está dizendo numa linha específica do diálogo (linha 09)⁶⁸. Como havia sido solicitado, os participantes têm de prover a tradução literal das falas de Jane e Mary. Ramiro (linha 11) responde à solicitação de Clara após um período de silêncio, mas não traduz literalmente a frase; este participante, portanto, não segue a orientação dada por Clara para a realização da atividade pedagógica.

Excerto 16: O namorado do Glauber

(C32-20/11/2006-DV¹0:19:37-0:20:30) (C32-20/11/2006-8mm0:20:40-0:21:22)

01	Clara		[aí: ela vai dize:r]
02	():		[(] sk <u>o</u> l)
03			(.)
04	():		°s::°
05	():		>hm: hm: [hm:<
06	():		[(esperou)
07	():		[(não bri:nca)
08			(0,2)
09	Clara:		your bo:yfriend >o quê que ela tá< dizendo aqui,
10			(1,0)
11	Ramiro:	→	o namora:do [(de:la)]
12	():		[a::h] não se:i=
13	Clara:		=s:eu namor↑a:do,

Ramiro responde à pergunta de Clara, referindo-se ao o namorado como “dela”, portanto, de Jane. Percebemos que Ramiro procede à tradução de “your boyfriend⁶⁹” não como “seu namorado”, não reproduzindo, desta forma, a pergunta endereçada por Mary a Jane. Ao orientar-se à resposta dada por Ramiro (linha 11), Clara procede à correção da tradução (linha 13), sinalizando para os participantes qual é a resposta esperada para a atividade em questão. Aqui, deve ser levada em conta a noção de *par adjacente*, que permite ao analista observar como as ações dos participantes são interpretadas como alinhadas ou não

⁶⁸ Clara solicita que os participantes traduzam a fala *Your boyfriend?*.

⁶⁹ A discussão sobre a dificuldade, descrita na literatura sobre ensino de inglês como língua estrangeira, da transposição de *your* para o português brasileiro, infelizmente, vai além do escopo desse trabalho.

às ações precedentes. No caso em questão, ao propor à turma que a fala da personagem seja traduzida, Clara demonstra qual formato é esperado no contexto.

Em outras palavras, a noção de adjacência permite entender como os participantes interpretam as falas de seus interlocutores como normativamente justificáveis ou não, de forma a prover a base sobre a qual apreciações e/ou correções podem ser conjuntamente realizadas (Heritage, 1999). O formato de participação de Ramiro, neste trecho, pode ser percebido como um distanciamento dos personagens e uma não animação de suas vozes traduzidas para o português. Esse participante trabalha o significado solicitado por Clara de uma maneira diferente. Portanto, nesse breve trecho do excerto, notamos que Ramiro participa da atividade proposta por Clara de uma maneira “alternativa”, enquanto essa demonstra sua interpretação de que tal maneira não está em conformidade com o que havia sido solicitado.

Notamos, ainda, que um participante (linha 12) sobrepõe sua fala ao final do turno de Ramiro e Clara, em fala contígua, traduz literalmente a fala de Mary (=s:eu namor↑a:do,), com alteração de timbre e entonação ascendente no final do turno. Clara, portanto, ratifica para os participantes qual é o formato esperado por ela para a execução da tarefa solicitada. Na linha 18, Clara lê a próxima fala do diálogo:

```

18 Clara:                [yE::s [he i:s] Fre:d my bo:yfriend.
19 ( ):                  [(de no:vo,)]
20                       (2,2)
21 Clara:                va:mos:: ((mexendo a mão direita))
22                       (0,6)
23 ( ):                  (tá na frente sora)
24 ( ):                  m:: [( )]
25 Glauber: →           [si::[:m e::::le é::[::: ele] é:)=

```

Clara finaliza seu turno com entonação descendente, enquanto um participante fala em sobreposição durante parte dessa elocução (linha 19). Após um período de silêncio (linha 20), Clara sinaliza estar esperando a participação dos membros da turma, neste caso,

esperando que traduzam a linha do diálogo mencionada por ela. Para isso, faz um gesto com a mão direita e incentiva que seus interlocutores (neste caso, a turma toda estabelecida como uma parte) engajem-se na tarefa proposta (va:mos::).

Há um novo silêncio (linha 22), e um participante diz que Clara está na frente, do cartaz ou da linha a ser traduzida (linha 23), selecionando sua interlocutora através do vocativo *sora*. Glauber, finalmente, começa a produzir a tradução esperada por Clara, demonstrando sua compreensão das ações dessa participante:

25 Glauber: → [si::[:m e::::le é::[::: ele] é:)=
 26 Ramiro: [o nome de:le é] [Fred]
 27 Clara: [si::m]
 28 Clara: =e:[:l↑e::,] ((olhando e apontando para o quadro))



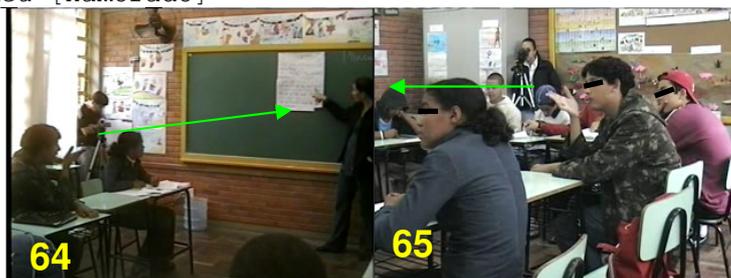
29 Glauber: [>le-<]
 30 (0, 2)

Glauber inicia a tradução da linha do diálogo, aproximando a forma em português do original em língua inglesa, em termos sintáticos. Glauber procede ao alongamento das vogais durante seu turno (linha 25), de modo semelhante ao empregado por Clara (linha 18). Ramiro também está engajado na tarefa, mas de maneira ainda alternativa à solicitada, produzindo seu turno em sobreposição ao de Glauber (linha 26). Percebemos, novamente, a demonstração de Clara quanto às respostas esperadas, levando em conta as ações de Glauber e Ramiro (linhas 26 e 27). Após a participação dos dois interlocutores que se auto-selecionaram, Clara repete o início da fala a ser traduzida, explicitando, mais uma vez, qual é a resposta esperada por ela na realização da atividade.

Para isso, Clara ratifica a tradução feita por Glauber, em sobreposição ao final do turno de Ramiro (linha 27). Ela aponta para o quadro e demonstra esperar a continuidade da tradução ($=e: [: 1 \uparrow e : : ,]$), como podemos ver pela captura do vídeo (quadro 63). Glauber está engajado no trabalho de traduzir a frase, direcionando seu olhar ao cartaz e, assim, a Clara, e gesticulando, enquanto completa a palavra iniciada por sua interlocutora (linha 28), com fala acelerada (linha 29).

Glauber e Ramiro estão engajados na tarefa proposta por Clara, ainda que de modos diferentes. As sobreposições são gerenciadas por Glauber (linhas 25/26, 28/29) de maneira a deixar clara sua orientação à atividade: traduzir, na forma mais próxima o possível do original em língua inglesa. Ramiro, por outro lado, produz formas alternativas para “Your boyfriend?” e “He is Fred”, evitando, assim, reproduzir em português “exatamente” as palavras ditas por Jane e Mary no diálogo. Glauber, na seqüência categoriza Fred como o “meu namorado”, traduzindo a fala da personagem Jane:

29 Glauber: [$>le-<$]
 30 (0,2)
 31 Glauber: → [é: o Fre:d]
 32 (): [$^{\circ} (i : :)^{\circ}$]
 33 (0,3)
 34 Glauber: → meu [namorado]



35 (): [()sa::[]]
 36 Clara: [ye::s:]
 37 Ramiro: → [o namora:]do: do
 38 Gla:u[ber]

Após um período de silêncio (linha 30), Glauber completa o turno, provendo a tradução da frase toda: “Ele é o Fred, meu namorado” (linhas 25, 29, 31 e 34). A

identificação de Fred feita por Glauber (linha 31) ocorre em sobreposição à fala de um participante (linha 32). Glauber, após período de silêncio (linha 33), produz a tradução de Fred como “meu namorado” (linha 34). Notamos que Fred aponta para o cartaz, traduzindo exatamente a parte sinalizada por Clara (quadros 64 e 65).

Ao assistirmos o vídeo da interação, notamos que o alongamento das vogais e os constantes períodos de silêncio têm relação direta entre essa orquestração de movimentos e turnos de fala (Erickson, 2004), em relação ao ritmo imprimido à tradução pela ação de Clara de apontar, no cartaz, parte por parte a ser traduzida. Essa coordenação de movimentos corrobora o trabalho de Glauber de proceder a uma prática esperada localmente para a realização da atividade, isto é, fornecer a tradução literal daquilo que está sendo sinalizado por Clara. Essa orquestração, de certa forma comandada por Clara, também possibilita que entendamos a presença de várias sobreposições não problemáticas que são gerenciadas pelos participantes na execução da tarefa. Outras ações, como a correção feita por Clara dos turnos de Ramiro (linhas 13 e 28), possibilitam a compreensão das ações que essa participante considera justificáveis ao contexto em questão.

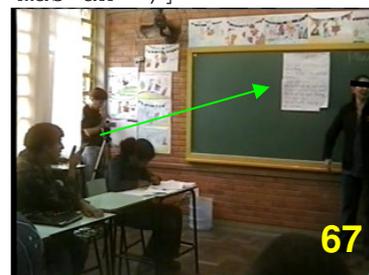
Clara aceita a tradução de Glauber (linha 36), e Ramiro promove em seu turno (linhas 37 e 38) mais uma rota alternativa para sua participação. O fato de Glauber ter produzido os turnos “Fred + meu namorado” constitui índice de orientação para Ramiro, que inicia um processo de associação do personagem, categorizado como “namorado”, a Glauber. Na seqüência da interação, essa categorização generificada será tornada relevante por alguns participantes:

37	Ramiro:	→		[o namora <u>a</u> :]do: do
38			Gla:u[ber	
39	():		[hã hã	[hã
40	Nicolas:			[a:: a::::::::::]:::=
41	Paul:			[a::::::::::[:::::::::::]]:::=



42 Clara:

[(que me:do [°mas ah-°])]



43 ():

[HA HA .H:]

44 ():

=a:.....[::].....[::]

45 ():

=a:.....[::].....[::]

46 Clara:

[a-]

47 ()::

[>hã HA HA HA [ha<

48 ()::

[>>ha

49

ha ha [ha<<

Ramiro associa Fred a Glauber, estabelecendo uma relação de namoro entre o participante e o personagem do diálogo. Ramiro demonstra estar orientado ao fato de Glauber ter traduzido literalmente a frase do diálogo, procedimento que vinha sendo evitado por ele durante a participação no trabalho de tradução. Embora Clara tenha sinalizado por meio de correções qual o formato de participação esperado por ela, Ramiro evita, desde o início da atividade, qualquer forma de tradução que possa levar a uma associação do tipo “Fred = namorado do Ramiro”.

Podemos perceber que a atribuição de uma relação generificada entre Glauber e Fred contraria aquilo que é visto como comum a uma identidade masculina hegemônica. Por hegemonia aqui, entende-se o trabalho local dos participantes em estabelecerem uma atribuição de atividade a um membro que passa a ser visto como diferente daquilo que é parte do conhecimento de senso comum. Ou seja, Ramiro e outros participantes, sequencialmente, irão se engajar no trabalho de fazer graça dessa associação, por não revisarem aquilo que é comumente associado aos membros da categoria *masculino*. O estabelecimento daquilo a que

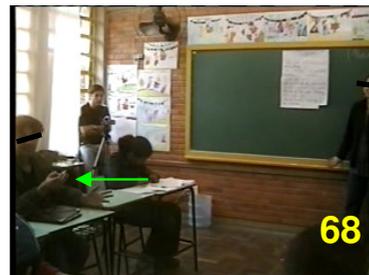
se chama *heteronormatividade* ocorre aqui por uma orientação àquilo que é esperado como comum, “normal”, por parte de alguns participantes, a saber, dissociar-se da relação de namoro com o personagem em questão.

Essa asserção pode ser compreendida ao analisarmos o efeito que a associação feita por Ramiro provoca em alguns participantes. Um participante ri (linha 39), e Nicolas e Paul produzem uma longa interjeição (linhas 40 e 41), engajando-se num trabalho colaborativo de achar graça da categorização dita, portanto feita, por Ramiro (quadro 66). O trabalho de gênero produzido por esses três participantes é tornado seqüencialmente relevante, interrompendo o ritmo que os membros engajados na tarefa da tradução tinham mantido até o momento. A categorização generificada está, portanto, imbricada com outra atividade concomitante, a de produzir uma rota alternativa de participação, em que alguns interagentes, ao mesmo tempo em que acham graça, propõem uma digressão do que a atividade solicitada por Clara pressupõe.

Clara direciona o seu olhar a Nicolas e Paul (quadro 67) e associa um comportamento a esses participantes ((que me:do [°mas ah-°)), gesticulando. Outros participantes engajam-se, também, em achar graça do que foi feito por Ramiro (linhas 43, 44 e 45). Isso torna-se o negócio interacional na seqüência, como podemos notar pelos risos dos participantes que formam uma aliança (Kangasharju, 2000) para destacar a atribuição a Glauber de um namorado (no caso, Fred). Percebemos, então, que este traço de uma identidade masculina é rejeitado por alguns participantes localmente por meio de ações como fazer graça e rir de Glauber (linhas 43, 44, 45, 47, 48, 49). Clara tenta tomar o turno, se auto-seleccionando, mas não obtém sucesso (linha 46), em meio aos risos dos participantes.

Clara não desiste e acaba por explicitar seu conhecimento do que estava acontecendo até então:

50 (): [(tá [vendo te:m)]
 51 Clara: [E::U SABI::A::]



52 QUE TINHA[: TRU][::ta por trás]=
 53 (): [()]
 54 (): [°()°]
 55 Clara: =di::[sso que não e:ra: fa:lta de
 56 (): [.H:: >ha ha ha [ha<
 57 (): [°(por quê)°
 58 Clara: =co[nhecime:nto:: né::,



Em sobreposição à fala de um participante, Clara verbaliza que já sabia que havia outra situação “por trás”. Clara direciona o seu olhar a Ramiro⁷⁰, quando explicita, em voz alta e com alongamento de vogais, o seu conhecimento da estratégia empregada por ele (E::U SABI::A::): a de participar, mas evitando traduzir itens generificados, ao contrário do que foi feito por Glauber, que se torna alvo da categorização de Ramiro e dos risos de outros participantes.

Se no excerto reproduzido acima considerarmos apenas as práticas verbais, ou seja, a fala, poderíamos acreditar que Glauber não reage. No entanto, através de um gesto associado a um xingamento (OK em posição invertida) feito com a mão direita, Glauber direciona o olhar a Nicolas e a Paul, reagindo, dessa forma, ao deboche dos colegas (quadro 68). Clara continua, em sobreposição às risadas de outros participantes, a verbalizar seu conhecimento de que não havia falta de conhecimento e sim “truta” (linhas 52, 55 e 58). Durante sua fala,

⁷⁰ Ramiro não está no foco das câmeras. Sua posição na sala pode ser visualizada no Quadro 6.

Clara alterna o direcionamento de olhar entre os participantes, de Ramiro a Nicolas, Paul, Luciano, Thomas e Paul (esses cinco últimos participantes, engajados na ação de achar graça). Clara coloca a mão na cintura (quadro 69).

A associação feita por Ramiro continua a provocar, entre os participantes, uma ação de deboche:

58 Clara: =co[nhecime:nto:: né::,
 59 (): [a:::i a:::i,]
 60 (0,3)=(*José e Thomas movimentam-se, rindo;*
 61 *batem com a mão na mesa*)
 62 (): >hã hã< .H::[:
 63 Clara: [mas [sã:o] uns =
 64 (): [°(h: hã)°]
 65 Clara: =debocha:::::[dos]:::



Um participante, em sobreposição ao turno de Clara (linha 58), reforça a situação de deboche em que Glauber se encontra (linha 59), José e Thomas batem com a mão na mesa, rindo da situação. Outro participante ri (linha 62), e Clara, na seqüência, categoriza esses participantes como “debochados” (linhas 63 e 65). A atividade de rir da tradução literal de uma frase contendo um termo generificado, feita por Glauber, é ligada, por Clara, à atividade de deboche, atividade essa inadequada para o contexto em questão. Podemos ver que Clara coloca a mão na cintura e, durante seu turno, novamente alterna o direcionamento de olhar do lugar onde Ramiro está sentado (quadro 70) para o lugar da sala onde se encontram os demais participantes que apresentam esse comportamento digressivo (quadro 71).

Essa interpretação de que a ação de fazer graça é um desvio daquilo que é comumente esperado para a atividade em questão será co-construída por Clara e Glauber na seqüência da interação:

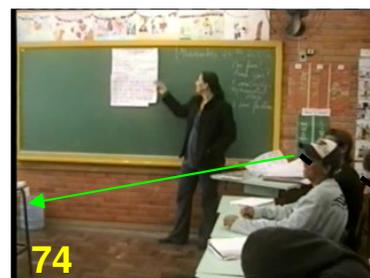
67 (): =mas é a[ssi:m
68 Glauber: → [eu nem:::,



69 (0,2)
70 Clara: [[o:::::ra::: [s::ó:::::]=((volta-se para o quadro))
71 (): [[(tá [e:i]ro)=
72 Glauber: → [nada a ver °meu°]



73 Nicolas: → [t á n a m o r a : n d o]
74 (): = [° h ã [h ã : : : °
75 Thomas: → [F r e : : [: d n é : ,] =



76 (): [há hé]=

Glauber demonstra sua rejeição à formação dessa aliança por parte de alguns meninos (linha 68, quadro 72). Clara reforça seu reconhecimento do deboche como inadequado (linha 70) e, em seguida, Glauber novamente verbaliza seu protesto (linha 72, quadro 73). Notamos que Glauber mantém seu direcionamento de olhar para Clara e, conseqüentemente, para o cartaz em que o diálogo está escrito. Portanto, por meio desse recurso, Glauber reforça sua

orientação para a produção, turno a turno, de uma ação esperada para a realização da atividade, conforme solicitado por Clara e demonstrado por ela no momento-a-momento da interação. Esses dois participantes, portanto, também formam uma aliança para construírem aquilo que é esperado para o evento *aula*, o que inclui a realização de uma atividade de revisão que pressupõe a tradução literal da fala das personagens Jane e Mary.

Entretanto, Nicolas, Thomas e outros dois participantes ainda se afiliam para a associação de Glauber como namorado de Fred. Para esses participantes, a relevância de uma indicação de gênero é tamanha que se estende por vários turnos. Após o protesto por parte de Glauber, Nicolas insiste em dizer que esse participante “está namorando” (linha 73), em sobreposição ao riso de outro participante (linha 74). Thomas, imediatamente, toma o turno (linha 75) e diz que Glauber está namorando Fred (linha 75), direcionando o olhar para Ramiro (quadro 74). Outro participante se afilia a esse deboche (linha 76).

Glauber, então, emprega outra estratégia para reagir ao deboche realizado, conjuntamente, pelo grupo de “aliados”:

77 (): =hé [hé He
 78 Glauber: → [tu nã:o te
 79 gara::n[te:,
 80 Clara: [ó:::[::: meu] Deus do cé::u]



81 (): [>hã hã °hã°<]
 82 Glauber: → [para fa]la::r i::sso a]í:::,



83 (): [hm hm [hm
 84 Clara: [((estalo com dedos)) [NÃO e o Ca:rlos:
 85 [e o o::utro] lá::, (.) estão assi:m ó,



Glauber olha para Nicolas e questiona se o colega “não se garante para falar isso aí”, no caso, “meu namorado” (linhas 78, 79 e 82). Glauber, desse modo, inclui-se numa coleção de homens que podem traduzir algo como “ele é meu namorado”, questionando se Nicolas é capaz de fazer o mesmo. A estratégia de Glauber, portanto, é categorizar-se como alguém cuja masculinidade não é afetada pela realização da atividade pedagógica num formato esperado por Clara. A “autocategorização” de Glauber é motivada, desse modo, pela categorização generificada iniciada por Ramiro. Clara, em sobreposição ao turno de Glauber, demonstra a inadequação de tais ações, a saber, o deboche feito em relação a Glauber e a conseqüente reação desse participante. Para tanto, coloca a mão na cabeça (quadro 75) e lamenta ([ó:::[::: me] Deus do cé::u]), gerenciando as sobreposições ao turno de Glauber e ao riso de um participante (linhas 79 a 82).

Em seguida, após Glauber concluir seu turno (linha 82), Clara gerencia outra sobreposição ao riso de um participante (linha 83), estalando os dedos e procedendo à sinalização de outras condutas inadequadas para a atividade em andamento (linhas 84 e 85). Clara desvia a atenção da reação de Glauber ao deboche feito pelo grupo de meninos “aliados”, a fim de tornar público seu repúdio às atitudes tomadas por Carlos e por Ubiratan (referido por ela como “o outro lá”).

Clara, portanto, passa a justificar por que tal digressão da atividade não é adequada. Além de demonstrar desde o início sua orientação para o modo como a tarefa deve ser

conduzida, isto é, para a forma de participação esperada, Clara presta contas de sua interpretação de que as ações de alguns participantes podem ser compreendidas como inapropriadas. Aqui, o conceito de *reflexividade* é importante para que entendamos a relação entre *fazer uma atividade* e *descrever uma atividade*. Clara descreve as ações do grupo de “aliados” como um deboche, manifesta a impropriedade do estabelecimento de disputa entre Glauber e esse grupo e, além disso, expressa sua compreensão das ações de Carlos e Ubiratan como um descaso em relação à tarefa proposta. Para essa última descrição, Clara seleciona esses participantes como interlocutores, identificando-os em sua fala e apontando para eles (quadro 77).

As ações dos participantes que se afiliam no deboche, que se engajam em disputas verbais ou que se agrupam para a realização de outras atividades são tornadas *descritíveis* por Clara como digressões daquilo que é esperado como “normal/comum” para a aula. Clara, portanto, manifesta sua orientação para o estabelecimento de uma estrutura de participação em que os membros do grupo se engajem na tradução do diálogo conforme solicitado e sinalizado por ela constantemente, ou seja, a reprodução, em português, daquilo que as personagens Jane e Mary dizem no diálogo.

O trabalho, portanto, de restabelecer aquilo que é esperado como comum para a aula passa a ser a atividade à qual Clara se dedica:

```

85          [e o o::utro] lá::, (.) estão assi:m ó,
86  Glauber: [(      )]
87          (0,8)
88  Clara:   né: [>fazendo de<] conta que ne:m
89  Carlos:  [(      )]=((fala para o colega ao lado))
90          [estã:o [ n a [a: u l a ] [né:::??]
91  (      ): [(nã:o [estão na a:::ula])
92  (      ): [(      ) ti:: é::)]
93  (      ): [(>eles estão com o] celula:r
94          sora<

```

Clara atribui a Carlos e a Ubiratan a atitude de “fazer de conta que nem estão na aula” (linhas 85, 88 e 90). Outros participantes afiliam-se a ela. O primeiro destaca que esses participantes, embora fisicamente presentes, “não estão na aula”, em sobreposição ao turno de Clara (linha 91). O segundo, destacando a identidade de professora legitimada institucionalmente e atribuída a Clara, presta conta do que Carlos e Ubiratan estão fazendo, ou seja, de que “estão com o celular” (linhas 93 e 94). Portanto, o tratamento de mais essa digressão é feito por Clara e por dois outros participantes, que estabelecem uma aliança para tornar público o que os participantes devem compreender da interação em questão. Em outras palavras, esses participantes demonstram seu entendimento de que isso é uma *aula* e, por conseguinte, certos comportamentos não são legítimos nesse contexto.

O trabalho de se fazer gênero está, nesse excerto, intimamente ligado à reprodução daquilo que é esperado para o contexto em questão por parte de alguns interlocutores. Para esses (Clara e Glauber), traduzir o diálogo numa reprodução de conhecimento é moralmente legítimo e qualquer associação dessa exibição de conhecimento a outras questões deve ser tratada como um “deboche” ou como o fato de “não se garantir” para verbalizar algo do tipo “meu namorado”, ainda que numa tarefa pedagógica. Para outros participantes (o grupo dos “aliados”), contudo, o fato de um menino dizer algo do tipo “Fred é meu namorado” é ligado a uma atividade não associada àquilo que se entende como conhecimento de senso comum relacionado a identidades masculinas. Esse traço de homoerotismo⁷¹ é enfatizado por esse grupo como algo engraçado e diferente daquilo que se pressupõe que um menino deve dizer.

⁷¹ Trevisan (2002) aponta que, a fim de rechaçar categorizações identitárias negativas pelas quais a ciência e a cultura sobrecarregam as pessoas, o psicanalista Jurandir Freire Costa propõe a substituição do termo *homossexualismo* por *homoerotismo*, termo esse que não estaria carregado de significados pejorativos. Compartilho aqui a visão de Trevisan (2002) de que o uso do termo *homoerótico* torna-se vantajoso, pois não está voltado exclusivamente para a prática sexual, como sugere o termo *homossexual*. Contudo, divido a preocupação do autor de que qualquer artefato identitário continuará carregado de “elementos pejorativos enquanto a sociedade mantiver a tendência de estigmatizar esse tipo de tendência [homossexual]” (p. 37). Para fins metodológicos, todavia, o termo *homoerótico* é preferido neste trabalho por ter uma abrangência maior do que aquilo que, de acordo com o conhecimento de senso comum, é associado ao termo *homossexual*.

Em momento não transcrito aqui, na mesma aula, Clara solicita que os participantes leiam as falas do diálogo e a traduzam. Ramiro lê a frase “Yes, he is Fred, my boyfriend”, produzindo a palavra *boyfriend* em volume de voz baixo. Ao ser solicitado a fornecer a tradução, Ramiro, novamente, diz que Fred é o namorado de Glauber. O grupo dos “aliados” engajam-se num riso coletivo, desta vez com o acréscimo dos participantes que não “estavam em aula”, Carlos e Ubiratan. Clara explicita, mais uma vez, qual é a atividade proposta, ao apontar para a linha do diálogo e dizer que pediu a tradução “disso aqui”. Ramiro, desta vez corrigido explicitamente por Clara, traduz o que é solicitado, em fala acelerada e com volume de voz baixo (“Sim, ele é Fred, meu namorado”). Mais uma vez, há risos dos participantes que seguem a interação.

Podemos perceber que o trabalho de categorização identitária está imbricado com outras ações focais, como a manutenção de uma estrutura de participação que legitime a tomada de turno para a realização da atividade de uma maneira esperada, preferida para o contexto institucional da interação. As ações de manutenção ou digressão desse contexto são monitoradas, trabalhadas e negociadas pelos participantes, que manifestam sua orientação para aquilo que é relevante, tanto pelo ajuste de seus turnos aos interlocutores como pelo tratamento daquilo que foi dito, portanto feito, pelos demais co-interagentes.

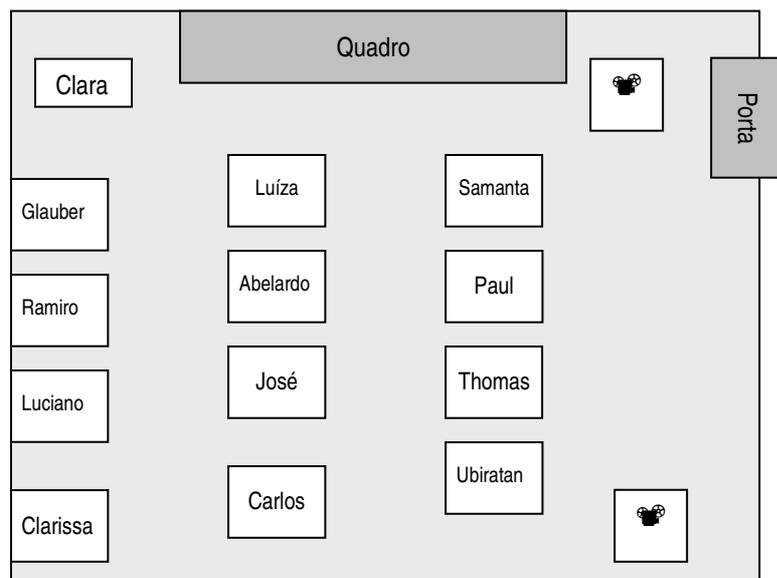
A associação de Fred como namorado de Glauber estende-se por mais do que a interação em discussão. Uma semana depois, tal questão vem à tona, o que será discutido na próxima seção.

6.2 O questionamento da visão heteronormativa de mundo

Uma semana depois, Clara propõe aos participantes uma tarefa sem consulta a fim de revisar o conteúdo visto durante a aula. Após o término dessa atividade, outras são solicitadas

individualmente, dependendo daquilo que cada membro da turma apresentou nos encontros anteriores. Desta vez, Samanta, a participante para a qual o diálogo *A boyfriend* foi originalmente preparado, está em aula, como podemos ver no Quadro 8.

Quadro 8: Participantes presentes no dia 27/11/06



O foco desta seção está no modo como uma participante, Clarissa, questiona o modelo heteronormativo de gênero sugerido pela tarefa. Ramiro, inicialmente, refere-se, mais uma vez, ao “namorado de Glauber”, Fred. No excerto transcrito a seguir, podemos ver como a solicitação de atenção de Clara por parte de Samanta concorre diretamente com esse questionamento de Clarissa.

No início deste excerto, alguns participantes não se dedicam a tarefas pedagógicas específicas, por terem concluído o que havia sido solicitado⁷². Samanta se auto-seleciona (linha 01) e questiona Clara sobre o uso dos referentes *my* (meu) e *your* (teu):

⁷² Glauber, Ramiro e Luciano aguardam em silêncio. Carlos joga ioiô.

01 Samanta: adivinha me:u namora:do ou é o te:u namora:do,
 02 (1,5) ((*vira-se para Clara*))
 03 Clara: o:nde é me:u é m[↑]eu né:,
 04 Samanta: >vou sabEr< onde é [meu né: >tá escrito< ali ó::,]



05 Ramiro: → [° ()° mas é do Gla:uber]
 06 ° (né,) °=



07 Luciano: =hã ((riso))

A tarefa executada por Samanta consiste em reescrever o diálogo, trocando as personagens *Jane* e *Mary* por dois rapazes, conforme havia sido solicitado por Clara na aula anterior. Clara inicialmente adverte Samanta que será necessária a troca da palavra *boyfriend* para *girlfriend*. Percebemos que, na recomendação dada para a tarefa, Clara está orientada para a pressuposição, por parte dos participantes, que essa transformação é comum, “normal”. Essa exibição do conhecimento de senso comum de uma heteronormatividade nem sempre se constitui índice de orientação seqüencial para os participantes (Kitzinger, 2005), como podemos ver nesse início da interação. Mais tarde, contudo, essa será uma questão a ser trabalhada pelos participantes.

Samanta demonstra dificuldade em entender os referentes meu/teu (linha 01), o que pode ser explicado pela disposição do diálogo no cartaz. As falas das personagens são diferenciadas apenas pelas cores azul e preta, o que pode representar um problema de entendimento na alternância entre Jane e Mary, embora Samanta e os demais participantes não se orientem seqüencialmente para essa questão. Após um período de silêncio (linha 02),

Samanta direciona seu olhar para Clara. Clara responde a Samanta (o:nde é me:u é m↑eu né:,), que toma o turno com aceleração de fala (linha 04).

Samanta manifesta a sua não obrigatoriedade em saber “onde é meu”, aponta para o cartaz (quadro 77) e, com a aceleração da fala, mostra a Clara a parte em que a frase está escrita. Em sobreposição ao turno de Samanta, Ramiro, mais uma vez, categoriza Fred como o namorado de Glauber (linhas 05 e 06). Luciano orienta-se a essa categorização, rindo. Podemos perceber que Ramiro acompanha a interação entre Clara e Samanta (quadros 79 e 80) e, compreendendo a dificuldade de Samanta em entender de “quem é o namorado”, procede à categorização generificada do personagem do diálogo. Ramiro demonstra estar engajado na atividade em questão, mas a atividade tornada pública por ele representa uma digressão daquilo que é esperado no evento *aula*, conforme discutido na seção anterior. Para ele, a menção de meu/teu namorado ultrapassa um uso periférico e torna-se relevante no curso da interação.

Clara ignora a categorização de Ramiro, assim como Glauber, que está sentado próximo a esse participante. Em seguida, Clara trata a dúvida de Samanta:

08 Clara: Sama:nta [escuta aqui,]=
 09 (Ramiro): [(>tô falando contigo<)]=
 10 Samanta: =y[ou:::,
 11 Clara: → [o::nde é [mi:nha namora:da:,] (,) fica
 12 (): [(h)o (h)i (h)a)]
 13 Clara: [me:u namora:do]
 14 (): [()]
 15 Samanta: [mas eu] >não< s- ((coloca a mão
 16 no rosto))=



Clara seleciona Samanta como interlocutora (linha 08), enquanto essa participante, em fala contígua ao turno de Clara, lê uma palavra do diálogo (linha 10). Em seguida, Clara reforça a pressuposição heteronormativa de que onde está escrito “minha namorada” fica “meu namorado” (linhas 11 e 13). Notamos que Ramiro dirige sua fala a outro participante (linha 09) em sobreposição à seleção de Samanta como interlocutora feita por Clara. Um participante não identificado ri em sobreposição ao final da explicação de Clara (linha 12). Na explicação de Clara, podemos notar uma inversão binária, já que o diálogo entre Jane e Mary não contém nenhuma fala “minha namorada”. A lógica da troca de um termo masculino por outro feminino parece ser, para os participantes, a única tarefa a ser feita no momento. Essa tarefa a ser realizada é co-construída, até aqui, como algo normalizado, tornado comum pelas ações dos participantes.

Podemos, no trecho do excerto reproduzido acima, buscar a resposta para o questionamento de “como a fala é *analisada* pelos interlocutores de modo que a ‘simples’ referência seja feita, ou que a referência também carregue consigo outras práticas e resultados?” (Schegloff, 1996, p. 440). Para Ramiro, a referência a “namorado” na atividade carrega consigo um índice de orientação de gênero. Esse participante repete a associação feita a Glauber na semana anterior, obtendo a afiliação de Luciano. Os demais participantes, contudo, não se engajam, desta vez, na ação tratada como deboche por Clara no outro encontro.

Algumas diferenças podem ser observadas em relação aos momentos da interação em que a categorização de Fred como namorado de Glauber ocorreu nas duas aulas, no que se refere à estrutura de participação. Na interação discutida na seção anterior, Clara seleciona a turma como um único interlocutor, interagindo com aqueles que se auto-selecionam e conduzindo-os às respostas preferidas, isto é, à reprodução em português das falas das personagens. Quando Ramiro e aqueles que se afiliam a ele passam a rir de Glauber, Clara

interpreta essas ações como digressões do que é esperado para uma sala de aula. Essa mesma atitude de reprovação é dirigida à tentativa por parte de Glauber em estabelecer uma disputa verbal e à indiferença de Carlos e Ubiratan.

Em uma estrutura de participação distinta, em que vários participantes dedicam-se a atividades diferentes (como aguardar em silêncio, jogar ioiô, executar a tarefa propriamente dita), Clara interage com Samanta, ignorando a tentativa de Ramiro de provocar risos em função da associação de Fred e Glauber como namorados. A questão não recebe nenhum tratamento, nem por Clara, nem por Glauber. Nesse sentido, a prática de ignorar a categorização generificada feita por Ramiro é o que fazem ambos os participantes, que estão, dessa forma, novamente alinhados.

Na seqüência, José e Samanta passam a disputar a atenção de Clara:

19 José:

[sora: como é que se=



20 (): =

[]])°=

21 José:

=escreve mesmo [°football play]er, °]=

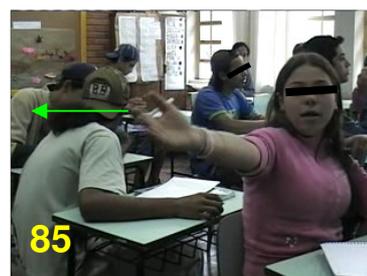
22 Samanta:

[t á s o r a ,]



23 Samanta:

=ali ó:=((aponta para cartaz))



24

(.)

José seleciona Clara como interlocutora, perguntando a ela sobre a escrita de *football player* (linhas 19 e 21). José direciona o olhar a Clara (quadro 82), mas Samanta, em sobreposição ao final do turno desse participante (linha 22), passa a competir pela atenção de Clara. Novamente, Clara é categorizada como *sora*. Ambos José e Samanta direcionam o olhar a Clara (quadro 83), mas Samanta usa outro recurso para obter a atenção da interlocutora selecionada por ela. Samanta levanta a mão (quadro 83) enquanto termina seu turno com entonação de continuidade. Percebemos que Clara, neste momento, está olhando para Samanta (quadro 84). Assim que José termina de falar, Samanta inicia seu turno (linha 23) em fala contígua, apontando para o cartaz (quadro 85).

Nessa competição pela atenção de Clara, Samanta emprega práticas diferentes de José, que ainda não desiste de obter a atenção da interlocutora, categorizada como [profes]*sora*:

24 (.)
25 José: sora:,



26 Samanta: y:ou::, (0,5) ali [ó embaixo daquele outro lá=
27 José: [(ô Ramiro) como é que se escreve=
28 Samanta: =°ó°]
29 José: =foot]ball player,
30 (0,2)

José tenta, novamente, obter a atenção de Clara (linha 25, quadro 86), sem sucesso. José direciona o olhar a Clara e termina seu turno com entonação de continuidade, mas esses recursos não contribuem para que ele consiga estabelecer uma interação com a participante selecionada. Clara está orientada para a pergunta feita por Samanta anteriormente, direcionando o seu olhar a essa participante (quadro 86). Samanta continua apontando para o

cartaz (quadro 87), localizando o item de dificuldade na tarefa (linha 26). José, então, desiste da competição e seleciona outro participante como seu interlocutor (linhas 27 e 29, quadro 87).

Após um período de silêncio, Samanta tenta especificar melhor o ponto em que tem dúvidas na execução da tarefa:

```

30                (0,2)
31 Samanta:      (en)=((movimento de mão para cima))
32                (0,6)
33 Samanta:      a quin[ta fra::se
34 José:         [football:: °player°,=((falando com colega))
35 Clara:        quinta frase,
36                (0,2)
37 Samanta:      é me:u namora:do:,]
38 (Ramiro):     [°(          ] [ésse] ô) °=
39 Clara:        [não.]

```

Samanta sinaliza novamente sua necessidade de obtenção de ajuda, por meio de um gesto e de uma interjeição (linha 31). Após um período de silêncio em que não obtém a resposta de Clara (linha 32), Samanta passa a especificar o exato ponto de sua dificuldade (linhas 33 e 35), gerenciando uma sobreposição de fala advinda da interação de José e Ramiro. Aqui, podemos perceber a *cisma* da interação anterior em dois pisos conversacionais diferentes. Por *cisma*, entende-se a divisão da conversa “principal” em várias interações que ocorrem concomitantemente, que podem ser fundidas novamente numa conversa única em um dado momento (Egbert, 1997).

Para gerenciar essa sobreposição não problemática, Samanta repete a localização exata do item na frase (linha 35) e, após um período de silêncio (linha 36), pergunta se “Your boyfriend?” significa “meu namorado”. Notamos que Clara não responde a Samanta em vários momentos, mesmo tendo sido selecionado por ela como interlocutora. Isso pode ser explicado pelo fato de que a proposta era que a atividade fosse feita individualmente, como um trabalho de revisão, sem a necessidade da ajuda de alguém categorizada como professora,

portanto, como a *expert* no problema em questão. Clara, finalmente, responde a Samanta, negando a tradução feita erroneamente (linha 39). Mesmo não tendo respondido nos momentos em que Samanta sinalizou precisar de ajuda, Clara direciona o olhar a essa participante, razão pela qual José desiste de competir pela atenção e estabelece uma interação com outro participante.

Na seqüência, Clara esclarece como deve entendida a frase no diálogo:

39 Clara: [não.]
 40 Clara: =you:r boy[↑friend,] (0,2) [s:eu] namo[↑ra:do:,]
 41 José: [ésse,]
 42 (Ramiro): [esse]
 43 Samanta: [a:::::]:::



Clara explica como deve ser entendido o item que causou dificuldade para Samanta (linha 40), enquanto José está engajado em outra interação. Samanta demonstra ter entendido a explicação de sua interlocutora (linha 43, quadro 88). Samanta, na seqüência da interação, verbaliza seu raciocínio de como a atividade deve ser feita (linhas 49, 53, 55 e 61):

44 entã:o (vu[::])
 45 (): [(é soccer)
 46 (0,3)
 47 (): (so°ccer°)
 48 (0,3)
 49 Samanta: aí: ela fala [si:::::m,
 50 Paul: [()]=,
 51 =(e analise:i)
 52 (.)
 53 Samanta: o nome dele é Fre:::d=(*escrevendo no caderno*)
 54 (): (socks)
 55 Samanta: seu no:::me:,
 56 (0,6)
 57 (): eu acho
 58 (0,2)

59 (): players:,
 60 (0,7)
 61 Samanta: isso né,
 62 (.)
 63 (): não pode ser só (sotec),
 64 (0,4)
 65 (): s::ó
 66 (0,3)

Como a participante menciona um personagem feminino (aí: ela fala [si:::m,]), Clara relembra que a tarefa pressupõe o estabelecimento de uma conversa entre dois rapazes. Essa intervenção de Clara pode ser entendida pelo fato de que Samanta legitima esse trabalho de avaliação contínua, por parte de Clara, da tarefa realizada por ela (isso né,).

Clara ressalta a pressuposição heteronormativa da tarefa:

67 Clara: → [[só que] não esque]::ce que a[go:ra são do]:is=



68 (Ramiro): [[°(] ball)°]
 69 Samanta: [°[érre)°]=((*escrevendo no seu caderno*))
 70 José: [(como é que é,]
 71 Samanta: [°(lara s::á)°]
 72 Clara: → =rapa::zes conversa:ndo::,
 73 Samanta: tá: [tá:



Clara enfatiza o fato de que Samanta não deve esquecer de que, agora, são dois rapazes conversando (linhas 67 e 72). Clara direciona seu olhar a Samanta, fazendo um gesto de alternância com a mão esquerda (quadro 89). Samanta, neste momento, está escrevendo

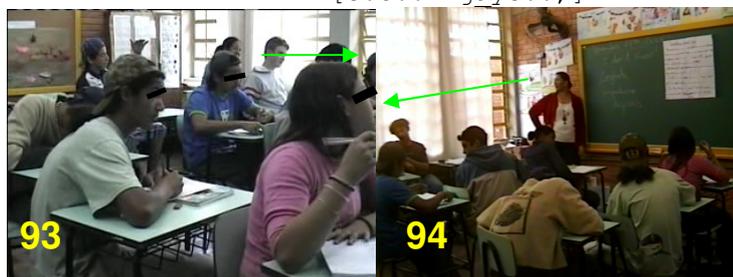
em seu caderno e verbaliza esse processo de registro enquanto Clara dá sua recomendação (linhas 69 e 71). Ao ouvir o final da explicação de Clara, Samanta direciona o corpo ao cartaz afixado no lado oposto (quadro 90), dizendo “tá, tá”.

A pressuposição heteronormativa de que a troca das personagens Jane e Mary por dois personagens masculinos provoca, “naturalmente”, a troca do termo *boyfriend* (namorado) por *girlfriend* (namorada) é questionada por uma participante. Como mencionado no início desta seção, muitos índices de gênero são vistos mas não destacados, até que *gênero* venha a ser o trabalho a ser feito pelos participantes. Nesse sentido, Clarissa, até então em silêncio, questiona a orientação dada por Clara de que a troca dos termos deve ser feita:

74 José: [ésse ô:,
75 (1,1)
76 Clarissa: → e: >eles< não [podem se::r se:[:r [°se::r°]



77 (): [ésse ô cê: [cê:]=(para José)
78 Samanta: [e o quê que é] aquilo
79 ali ó,=
80 (): =[dois [ésses)]
81 Clarissa: → =[ser [gays]([]>hã hã<}
82 Samanta: [is::°tory°]
83 Clara: → [s:e::r gays::,]



Clarissa, na linha 76, dirige seu turno a Clara para desafiar a pressuposição heteronormativa da tarefa pedagógica. Para tanto, ela direciona seu olhar à interlocutora (quadro 91) e questiona se os personagens não podem ser gays (linhas 76 e 81). Clara

também direciona o olhar a Clarissa (quadro 92). O questionamento de Clarissa é feito com hesitações; percebemos que a participante alonga as vogais da mesma palavra três vezes (“ser”). Alguns desses alongamentos ocorrem em sobreposição a outras falas, inclusive à fala de Samanta, que tenta obter, novamente, a atenção de Clara (linhas 78 e 79). Clarissa, finalmente, produz seu questionamento (linha 81). Logo após, Clara acusa seu recebimento da pergunta feita por sua interlocutora (linha 83). Ambas participantes direcionam o olhar uma a outra (quadros 93 e 94)⁷³.

A partir desse momento, há o estabelecimento de uma interação entre Clara e Clarissa por meio de uma cisma:

84	Samanta:	so:ra:,	Clara:	→	po:::dem
85		(.)			(2,1)
86	Samanta:	°()°	Clarissa:	→	então eu vou botar
87		(0,2)			casar com >ele:<

88	Samanta:	.h so:ra:: so:ra:::			[h:ã]=((sorrindo))
89		ô so:ra:::	Clara:	→	[po:::dem
90		(0,7)			(.)



Clara afirma que os participantes podem ser gays (linha 84), em entonação de continuidade. Samanta, nesse momento, tenta obter a atenção de Clara, novamente categorizando-a como [profes]sora. Após um período de silêncio (linha 85), Clarissa afirma que incluirá um casamento entre os personagens masculinos (linhas 86 e 87), direcionando seu olhar para o local onde o cartaz com o diálogo está afixado (quadro 95), sorrindo.

⁷³ Em função de espaço, o final deste excerto será apresentado em fonte reduzida, para propiciar uma melhor compreensão de como Samanta tenta obter a atenção de Clara quando essa interage com Clarissa.

Samanta, novamente, tenta obter a atenção de Clara, sem sucesso (linha 88). Clara reafirma a permissão da inclusão de dois personagens *gays* na atividade em questão (linha 89).

Notamos que Samanta, tendo se tornado uma participante não endereçada na interação entre Clara e Clarissa, emprega recursos distintos para “entrar” nessa cisma. Samanta direciona o olhar a Clara (quadro 95), repete o vocativo *sora* quatro vezes, aumentando o alongamento de vogais gradativamente. Samanta usa, ainda, outros recursos:

91 Samanta: >°se eu não terminar
92 tu vai ver°<=((sacode
93 corpo na cadeira))

Clara: → >s::ó que tem uma
co:isa:
(0,3)



94 (2,6)
95 Samanta: °°s::ora°°
96 (0,4)
97 Samanta: °°vai te foder°°=((baixa
98 cabeça p/ caderno))

Clara: → eles até po:dem- u::m
rapaiz ter u::m
namora:do po:de
(0,2)
Clara: → s:ó que-



Enquanto Clara está engajada em resolver com Clarissa a legitimidade (ou não) da inclusão de personagens *gays* no diálogo, Samanta direciona o olhar a Clara, e dirige um turno a ela em tom de ameaça (>°se eu não terminar tu vai ver°<). Samanta sacode o corpo na cadeira (quadro 96), produzindo seu turno com aceleração da fala e com volume baixo de voz. Isso pode ser entendido como uma mitigação da ameaça, uma vez que Clara está engajada na interação com Clarissa que ocorre concomitantemente. Clara, após ter

admitido que o questionamento de Clarissa é pertinente, faz uma ressalva (linhas 91 e 92). Clarissa mantém o olhar direcionado à interlocutora (quadro 96).

Após um período de silêncio (linha 93), Clara passa a explicar quais são as conseqüências da inclusão de personagens gays no diálogo (linhas 94 a 98). Samanta, por sua vez, após um período de silêncio em que não obtém a atenção de Clara (linha 94), chama mais uma vez a interlocutora selecionada (linha 95), em tom de voz mais baixo. Após outro período de silêncio (linha 96), Samanta baixa a cabeça, olha para o caderno e produz um xingamento (°°vai te foder°°). Notamos que, durante essa ação de Samanta, Clarissa mantém o direcionamento de olhar para Clara (quadro 97).

O tratamento dado por Clara a essa questão de categorização generificada ocorre de maneira distinta a outros momentos das aulas observadas e gravadas em vídeo. Quando Ramiro e os demais participantes, no encontro da semana anterior, afiliam-se para rir de Glauber e estabelecer uma relação de namoro desse membro da turma com Fred, Clara trata esses comportamentos como digressivos. O tratamento da questão de gênero resume-se a atribuir uma atitude de “medo” àqueles que se negam a produzir a resposta preferida por ela. Na aula em questão nesta seção, Clara – assim como Glauber – ignora a categorização generificada atribuída por Ramiro ao colega.

Nesse momento da aula, contudo, Clara, tendo sido selecionada como interlocutora por Clarissa antes de Samanta, acaba por dar tratamento à questão apontada pela participante. Além disso, o que está em jogo aqui é o desafio de uma pressuposição heteronormativa na realização da tarefa pedagógica preparada por ela. Essa pressuposição é trabalhada por Clara, que justifica sua adequação contextual:

91	Clara:	→	>s::ó que tem uma
92			co:isa:
93			(0,3)
94	Clara:	→	eles até po:dem- u::m
95			rapa:z ter u::m

96 namora:do po:de
 97 (0,2)
 98 Clara: → s:ó que-
 99 (0,7)
 100 (Clara): x:
 101 (0,6)
 102 Clara: → o o:bjeti:vo é que tu
 103 transfo:rmes:,
 104 (.)
 105 Clara: o masculi:no em
 106 femini:nõ
 107 (0,5)
 108 Clara: → e a_i se tu puseres
 109 os::,
 110 (0,5)
 111 Clara: os caras como gays
 112 → daí:: o:: teu objetivo
 113 nã:o::,



114 (4,1)
 115 Clara: né::,

Clara, tendo sido questionada por Clarissa a respeito da possibilidade de os personagens do diálogo serem gays, passa a prestar contas da recomendação dada por ela para a realização da tarefa. A ressalva a essa reconfiguração da tarefa é feita por Clara, que adverte Clarissa sobre os efeitos que tal mudança causará (linhas 91 e 92). Após breve período de silêncio, Clara continua e admite que “um rapaz pode ter um namorado” (linhas 94 a 96), mas deixa claro, após outro período de silêncio (linha 97), que há uma observação a ser feita (linha 98). Clara solicita silêncio (linha 100), provavelmente de Samanta, que está envolvida em conversa paralela com Paul. Notamos, no trecho em que a cisma está transcrita, que Samanta continua a tentar resolver seu problema de entendimento com o colega que está sentado próximo a ela.

A restauração da normalidade da atribuição de uma namorada (*girlfriend*) aos personagens masculinos – e a conseqüente visão de que a associação de um namorado

(*boyfriend*) a um desses personagens constitui uma rota diferente com conseqüências – é tornada relevante por Clara. Essa participante passa a explicitar qual é o objetivo da tarefa, explicando que o masculino deve ser transformado em feminino (linhas 102 a 106). Clara trabalha aqui com a visão dicotômica entre dois universos, atribuindo a essas categorias (masculino e feminino) atividades tidas como heteronormativas, isto é, como normais, de acordo como o raciocínio de senso comum que exhibe em sua orientação a Clarissa.

A normalização de que duas mulheres falam sobre o *namorado* de uma delas e de que dois homens falam sobre a *namorada* de um deles passa a ser o foco da interação. Embora Clara admita que a transformação dos personagens em homens gays, uma importante ressalva é feita por ela ao longo da interação. Essa ressalva, portanto, é relacionada ao objetivo da tarefa pedagógica, que passa a ser compreendido por Clara como o objetivo de Clarissa. Clara adverte que, se Clarissa “puser os caras como gays”, o [teu] objetivo não será atingido (linhas 108 a 113). Notamos que Clarissa, embora em silêncio, direciona o olhar a Clara durante essa prestação de contas (quadro 98). Clara solicita, por fim, a afiliação de Clarissa (linha 115). Terminada a interação entre Clara e Clarissa, Samanta tenta, novamente, obter a atenção da interlocutora previamente selecionada por ela, usando o vocativo *sora* (linha 120).

Podemos perceber como os participantes, ao longo de uma interação, trabalham certos índices de gênero como periféricos, como vistos mas não destacados, sinalizando uns para os outros estarem num plano de entendimento comum. Esse entendimento comum abarca a idéia de que, baseada numa diferença biológica entre os sexos, a transformação de personagens femininos em masculinos implica, por conseqüência, na configuração das práticas tidas como hegemônicas localmente a essas duas categorias. Essa orientação a uma pressuposição heteronormativa é, entretanto, desafiada por Clarissa, que questiona a possibilidade de que esse “mundo em comum” seja organizado de uma maneira diferente, que legitime o uso de *boyfriend* – ao invés de *girlfriend* – para um personagem masculino. Nesse momento da

interação, gênero assume um caráter relevante seqüencialmente para as participantes Clara e Clarissa e torna-se o foco da interação, cuja meta é restabelecer uma “normalidade” entre os personagens do diálogo de forma que o objetivo da tarefa seja cumprido.

* * *

Nos dois excertos discutidos acima, podemos compreender que através de “maneiras cognoscíveis [...], quer conscientemente, quer não, os agentes sociais reconhecem, produzem e reproduzem ações sociais e estruturas sociais” (Heritage, 1999, p. 323). Garfinkel (1967) destaca a importância de atentarmos para essa maneira “inconsciente”, uma vez que o conhecimento de senso comum é muitas vezes tido como óbvio, visto mas não destacado, operando como uma base sobre a qual as pessoas trabalham de modo reflexivo para fazer sentido das ações de seus co-participantes e para dar sentido às suas próprias ações. A indicação de gênero na fala, a partir da realização de uma atividade pedagógica, assume caráter relevante para alguns participantes, que se dedicam a atividades tão distintas como rir de um menino a quem um “namorado” é associado, tentar estabelecer uma disputa verbal, tratar atitudes digressivas para o evento *aula*, desafiar a pressuposição heteronormativa na própria tarefa, bem como prestar contas dessa pressuposição.

Atentar para os diferentes modos como as pessoas produzem gênero numa orientação natural a ocorrências de indicação pode contribuir para que compreendamos a complexidade do estabelecimento conjunto daquilo que é entendido, pelos participantes, como um mundo comum, normal, em que certas ações, atitudes ou comportamentos são tidos como óbvios. Para construir uma proposta de trabalho nessa direção, as relações das análises das interações apresentadas aqui com questões de gênero e escolarização serão discutidas no próximo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO

Olhar para a fala-em-interação como reveladora dos processos sociais pelos quais as pessoas co-constroem visões de mundo que atribuem certas atividades e características a homens e mulheres pode contribuir para que compreendamos como gênero é *feito* na rotina diária da escola. Torna-se importante entender que a vida na sala de aula apresenta características como a linguagem do currículo, do controle e da identidade pessoal (Cazden, 2001). Essas características podem ser entendidas como “inerentes” ao discurso da sala de aula, em que há a construção de relações sociais e a expressão das identidades e das atitudes dos interagentes.

Ao analisarmos a fala-em-interação na escola, portanto, como as pessoas *agem no mundo*, podemos investigar os diferentes processos pelos quais masculinidades e feminilidades (hegemônicas ou subordinadas) são construídas em cada encontro face a face. Ainda que concordemos com a afirmação de que “uma vez que a escolarização é realizada principalmente pela fala, as práticas verbais generificadas são abundantes nas escolas” (Eckert & McConnell-Ginet, 2003, p. 46), é importante evitar generalizações que possam apagar ou mascarar a multiplicidade das expressões de gênero.

Uma pesquisa comprometida com dar privilégio à perspectiva dos participantes, isto é, àquela que os atores sociais demonstram uns para os outros que está acontecendo aqui e agora nas suas ações conjuntas, pode revelar como, numa perspectiva das relações de gênero, diferentes masculinidades são produzidas no cenário escolar, bem como as diversas práticas empregadas em tal construção. Ao privilegiar a orientação natural dos participantes para questões de gênero na fala-em-interação, diferentemente do que acontece em entrevistas em grupo ou em narrativas pessoais motivadas pelo pesquisador, o analista pode contribuir para

que percebamos como as pessoas *fazem gênero* por meio do uso da linguagem. Os processos locais de construção de masculinidades, desse modo, não devem ser entendidos separada ou dicotomicamente de construções “globais”, mas numa constante sinergia. Nessa visão, as pessoas constroem o mundo social umas para as outras, demonstrando, nas situações mais corriqueiras, seu entendimento do que é mundo comum, intersubjetivo.

Erickson (2004) reconhece que, no estudo da fala, os aspectos “descendente” e “ascendente” dos processos sociais devem ser levados em consideração; entretanto, muitos pesquisadores, segundo o autor, não sabem ainda como fazê-lo. Essa tensão entre o local e o global pode ser entendida como fruto de diferentes abordagens teóricas do processo de socialização humana, assim como de construção de identidades. Ao mesmo tempo em que se procura evitar o determinismo biológico, o apriorismo metodológico ou a tipologia social predeterminada, é possível perceber que, em alguns estudos que se opõem a uma postura etnometodológica, coloca-se em cheque o quanto uma pesquisa centrada na orientação dos participantes possa parecer “acrítica”, ou ainda apresentar uma visão “estreita” do relacionamento entre contexto e identidade (Kiesling, 2006).

Se ainda é difícil alcançar certo equilíbrio na análise dos universos micro e macrossocial – não entendidos aqui como dicotômicos –, podemos afirmar que as duas proposições seguintes devem ser necessariamente consideradas ao investigarmos a fala-em-interação:

- (1) A conduta da fala em interação social local como ocorre em tempo real é única, trabalhada pelos atores sociais locais para a situação específica de uso no momento da elocução;
- (2) A conduta da fala em interação social local é profundamente influenciada por processos que ocorrem além do horizonte temporal e espacial da ocasião imediata da interação. (Erickson, 2004, p. 197)

Ao considerarmos as proposições acima, podemos contrapor a afirmação de Connell (2000) de que é longe da escola que melhor compreendemos a construção das masculinidades nessa instituição. As pesquisas de natureza etnometodológica podem contribuir para que essa dicotomia micro/macro e/ou local/global seja superada, uma vez que se comprometem com a investigação de como as pessoas trabalham as estruturas sociais para-todos-os-fins-práticos. Neste trabalho, por exemplo, o interesse em analisar as diversas instâncias em que gênero é visto mas não destacado pode contribuir para que compreendamos como certas identidades sociais de gênero são normatizadas na sociedade, isto é, como se tornam comuns e são, conseqüentemente, tidas como óbvias.

Acredito ser necessário que olhemos para o uso situado da linguagem para que possamos entender como o aqui e o agora estão em constante interação com processos sociais tidos como “mais amplos”. Duas pesquisas de orientação (micro)etnográfica e etnometodológica realizadas recentemente são resumidas a seguir para exemplificar essa postura.

Em Almeida (2004), a partir da investigação microetnográfica da fala-em-interação em três turmas de uma escola pública de periferia geográfica, social e econômica em Porto Alegre, procurei demonstrar como há uma orientação local para o estabelecimento de uma masculinidade hegemônica em oposição a outras masculinidades subordinadas. Os traços atribuídos a essa identidade masculina prestigiada localmente são diferentes daqueles advogados inicialmente por Connell (1987, 1995): força, físico musculoso, heterossexualidade e exercício de poder sobre meninos e meninas são exibidos e ratificados por alguns meninos como traços de uma masculinidade desejada. Esse exercício, contudo, encontra resistência em alguns momentos. Um grupo de meninas, por exemplo, resiste à visão sexualizada de seus corpos exibida por alguns meninos da turma. Essas meninas constantemente formam alianças a fim de se engajarem em disputas verbais para demonstrar

sua oposição, o que revela que o estabelecimento de uma masculinidade hegemônica não é um processo de domínio exercido por alguns meninos de forma legítima ou não-problemática.

Jung (2006; 2009) examinou como os membros de uma comunidade multilíngüe co-constroem identidades sociais de gênero numa relação complexa com a identidade étnico-lingüística alemã. Ao passo que os homens, em sua maioria, estão voltados para o trabalho na terra, as mulheres vêem no letramento uma forma de obterem certo prestígio local. Há o estabelecimento de uma relação dicotômica em que as identidades de gênero apresentam características diferentes, como uma orientação maior dos homens para o rural e menor para o letramento, ao passo que as mulheres orientam-se mais para o letramento e menos para o rural. Essas identidades sociais de gênero estão em articulação com uma identidade étnico-lingüística em que há a associação do traço “+ alemão” aos homens e não às mulheres, principalmente pela relevância sócio-histórica local do cultivo da terra.

Esses estudos demonstram como é possível, a partir de pesquisas sobre o uso situado da linguagem, compreendermos como diferentes identidades masculinas e femininas são construídas localmente. A relevância local das identidades, portanto, é trabalhada pelos participantes da interação à medida que interpretam o que está acontecendo e exibem sequencialmente essa interpretação por meio da linguagem. Os participantes trazem à interação uma gama de traços potenciais de identidades sociais, mas apenas alguns desses traços (características e atividades associadas a identidades específicas) são tornados relevantes localmente:

Que aspectos particulares de identidade – ou combinações específicas desses aspectos – se tornarão salientes nos limites de um dado encontro constitui-se em algo ao qual os interlocutores se referem em seu comportamento conjunto durante o curso da

interação e que os outros ratificam em suas reações ao falante do momento. (Erickson, 2004, p. 149)

Essa orientação a aspectos particulares de identidades sociais é co-construída num processo dinâmico em que os participantes demonstram, através do ajuste de seus turnos aos seus interlocutores, um raciocínio de senso comum em que atividades, atitudes e ações são associadas “normalmente” a certas categorias. Nessas instâncias, índices de identidades sociais de gênero são vistos mas não destacados, pois são tidos como óbvios, como parte de um mundo hegemonicamente entendido como “comum”.

Para explicar as implicações de tal asserção, faz-se necessário, pois, retomarmos as três perguntas de referência para esta tese, discutindo-as a partir dos dados gerados para a condução desta pesquisa. As perguntas apresentadas na introdução desta pesquisa incluíam alguns desdobramentos que serão respondidos em referência aos excertos de interação selecionados para análise nos capítulos anteriores deste trabalho.

O primeiro aspecto a ser discutido é a **orientação seqüencial** a questões de gênero e sexualidade na interação. Os participantes demonstram engajar-se em trabalhos locais de gênero quando certas identidades sociais são indiciadas nas falas de seus interlocutores, estabelecendo uma **seqüência de percepção** (Hopper & LeBaron, 1998). Se – baseados numa compreensão etnometodológica das relações sociais – podemos afirmar que o raciocínio de senso comum em situações corriqueiras é demonstrado pelos interagentes uns para os outros, é importante atentarmos para as instâncias em que esse senso comum precisa se tornar *accountable*, isto é, justificável, para todos os fins, no curso da interação.

Essa análise turno a turno da extensão da relevância de gênero na fala possibilita ao analista entender por que certas indicações de gênero são tratadas diferentemente de outras. Na turma A12, por exemplo, quando um menino passa a executar uma atividade relacionada à categoria “meninas” ao colocar-se numa fila, a categorização identitária de “bicha” é

trabalhada seqüencialmente por alguns participantes. Esses membros estão engajados em tratar como desvio aquilo que contraria o que é tido como normal: meninos perfilam-se com meninas e meninas, com meninas. Na turma C32, por exemplo, a afiliação de um participante na execução de uma atividade pedagógica, atendendo àquilo que é sinalizado como esperado no evento *aula*, é trabalhada por um grupo de participantes como uma característica não desejada a uma identidade masculina: ter um namorado.

Assim, a análise das práticas empregadas pelos membros para *fazer gênero* pode possibilitar a compreensão conjunta dos participantes para o estabelecimento daquilo que é considerado normal e comum, tratando como desvios ações, atitudes e características que contrariam o que é esperado de certas categorias identitárias. Sanções morais ou associações a categorias pejorativas são trabalhadas localmente, num processo imbricado com a realização de atividades pedagógicas (como traduzir um diálogo para o português) ou com o cumprimento de práticas tornadas rotineiras (organizar-se numa fila).

O conhecimento de base comum torna-se referência para a relevância seqüencial de gênero, uma vez que:

Os participantes entram em qualquer situação com um conjunto de métodos interpretativos que irão usar, de forma amplamente inconsciente, com a finalidade de determinar um sentido específico para ações particulares, localizadas. Mas quando esse sentido não pode ser determinado os participantes podem não abandonar necessariamente as bases de conduta de suas compreensões. Em vez disso, podem usar essas mesmas condutas como fundamentos sobre os quais julgarão as ações sociais como *desvios* do comportamento “normal e sensato”, como negativamente motivadas e como moralmente condenáveis. (Heritage, 1999, p. 344)

A relevância seqüencial de gênero está, portanto, imbricada com outras práticas locais, como o estabelecimento daquilo que é esperado para a realização de uma atividade

ligada a uma tarefa pedagógica. Somada a isso, está a questão de que os participantes sinalizam uns para os outros aquilo que entendem como esperado de certas categorias identitárias, tratando de restabelecer uma ordem de gênero através de um trabalho conjunto com o que é considerado “diferente”.

A segunda pergunta de pesquisa apontava para a necessidade de discussão das instâncias em que **gênero é indiciado, visto, mas não destacado seqüencialmente**. Novamente, voltemos aos dados gerados para a pesquisa na busca de uma resposta. Na turma A12, quando meninos e meninas são separados por Flávia num “lado de cá” e num “lado de lá”, a associação dos comportamentos esperados a essas categorias não se torna, inicialmente, uma questão a ser trabalhada seqüencialmente pelos participantes. Ou seja, o fato de os integrantes da turma estarem dispostos em filas dicotômicas torna-se relevante ao longo da interação, num processo em que o gênero passa de visto mas não destacado à atividade relevante para alguns participantes⁷⁴. De maneira semelhante ao discutido no início deste trabalho, quando retomei o excerto “Aumento na semana”, os participantes constroem seus turnos ajustando-os aos seus interlocutores, revelando a busca pelo estabelecimento de um “mundo em comum” em que as concepções de gênero não contrariam aquilo que se estabelece como “normal”.

Em outras palavras, os atores sociais usam seus recursos interpretativos para avaliar quais ações, atitudes e comportamentos podem ser associados a uma **ordem normalizada** dos eventos em que estão inseridos (Garfinkel, 1967). Estabelecer o que é normal, portanto, é o trabalho feito por essas indicações de gênero não trabalhadas seqüencialmente pelos participantes. Nessas indicações, percebemos que a um personagem como o Super-Homem são associadas atividades como estabelecer uma relação de paixão com outras personagens, o que pode, como discutido anteriormente, ser questionado por alguns participantes numa

⁷⁴ Quando Jair dirige-se à fila das meninas, Igor sinaliza a inadequação de tal ação: um menino não pode estar perfilado com as meninas. Mais tarde, Paulo comenta sobre a necessidade de estar perfilado com outros meninos (peões) para a realização da atividade.

extensão dessa indicação. Processo semelhante pode ser compreendido pelo questionamento feito por Clarissa da pressuposição heteronormativa da tarefa pedagógica elaborada por Clara, que assume um caráter relevante sequencialmente, mesmo após uma indicação periférica no início da interação.

A última pergunta de pesquisa apontava para a discussão sobre as **identidades masculinas** construídas pelos participantes numa perspectiva das relações de gênero. Aqui cabe sublinhar a contribuição deste trabalho para que as masculinidades sejam investigadas *na* escola, em contextos em que se tornam o trabalho a ser feito pelos participantes sequencialmente, ou em contextos em que sua indicação não se torna uma meta focal. Podemos perceber a construção de identidades masculinas desejáveis ou não. As identidades masculinas desejáveis são aquelas que se conformam ao conhecimento de senso comum demonstrado pelos participantes uns para os outros. A essas identidades desejáveis, tidas localmente como hegemônicas, são associados traços como:

- a) o atendimento ao que é pressuposto ou motivado por uma tarefa pedagógica (perfilar-se na fila dos meninos; dançar conforme os passos associados à categoria “peão”; falar publicamente sobre o corpo feminino durante atividades esportivas; não deixar um fantoche “homem” encostado em outro fantoche “macho”; associar feitos heróicos a personagens masculinos que despertam paixão em personagens femininas; falar sobre a masculinidade de um personagem ou participante; estabelecer relações generificadas entre personagens de um diálogo sob uma ótica dicotômica com base no sexo biológico);
- b) a contrariedade daquilo que é pressuposto em uma tarefa pedagógica (evitar a tradução de “meu namorado”; rir de quem executa a tarefa de maneira sinalizada como esperada no evento *aula*; estabelecer uma relação de namoro entre um personagem masculino de um diálogo e outro participante);

- c) a rejeição de maneiras alternativas de se executar uma atividade (evitar perfilar-se no lado das meninas; associar a inabilidade num esporte a um jeito feminino de jogar; coibir a execução de passos de prenda por um menino durante a Dança do Pezinho);
- d) a manutenção da heterossexualidade (aceitar como normal a troca de *boyfriend* por *girlfriend* na adaptação de um diálogo; estabelecer práticas generificadas em formação de filas e jogos; manter o objetivo da atividade quando a pressuposição heteronormativa é questionada por uma participante);
- e) o gerenciamento de disputas verbais (atribuir uma relação entre personagens “infantis” ou “femininos” a certos membros do grupo; questionar as ações de participantes que evitam o cumprimento de uma atividade pedagógica de maneira esperada pela professora);
- f) a recusa em ser incluído em uma categorização identitária (corrigir a fala do outro para sinalizar a exclusão de um grupo social).

Embora esses traços possam parecer paradoxais, é preciso lembrar que as identidades potenciais trazidas à interação são dinâmicas, mutáveis e multifacetadas, isto é, não possuem um conjunto de características estabelecido fora da interação, nem podem ser atribuídas de maneira fixa a participantes específicos.

Ainda no escopo da última pergunta, podemos perceber que o estabelecimento de **identidades sociais de gênero naturalizadas** pode se tornar uma questão a ser trabalhada pelos participantes. Clarissa, ao perceber a orientação de Clara àquilo que é tido como heteronormativo localmente, questiona se há a possibilidade de executar a tarefa de modo a incluir personagens gays no diálogo. Nessa maneira alternativa, aquilo que é visto como diferente precisa ser legitimado por Clara, que passa a prestar contas sobre a visão generificada de mundo que a realização de tal tarefa pressupõe. Heritage (1999) chama a

atenção para o fato de que as convenções normativas podem ser recursos para transformar as ações sociais e, assim, redefinir as identidades sociais por elas construídas.

Num último aspecto, é importante entender como as identidades sociais de gênero estão imbricadas com **outros aspectos identitários**. Podemos perceber como Treice é discriminada por alguns colegas que se negam a estabelecer um par com essa participante para a execução da dança, pelo fato de ter traços de sua identidade – a saber, a cor da pele – tornados relevantes durante alguns momentos da interação.

Os meninos que formam uma aliança para rir de Glauber estabelecem uma estrutura de participação que é tratada como uma digressão da maneira esperada para se participar da *aula*. Essa digressão é habilmente construída por Ramiro que, ao mesmo tempo em que executa a atividade, portanto, participa, constrói um contexto em que há uma divisão dicotômica entre os membros que realizam a tarefa como “ela é” (Glauber e Clara) e aqueles que procuram rotas alternativas, participando e, concomitantemente, tornando aspectos identitários indesejáveis salientes no curso da interação.

Nesse sentido, a interface desse trabalho com o que é discutido em Conceição (2008) – cujos dados analisados são uma parte dos dados gerados para esta tese – pode enriquecer o debate sobre como os participantes constroem o evento *aula* através de estruturas de participação distintas e contextualmente mutáveis. A relação da construção de gênero na interação com aspectos institucionais também é explorada em Abeledo (2008), que discute como os participantes, durante uma aula de língua estrangeira, prestam contas, através de um trabalho de categorização, das atividades associadas a homens e mulheres num contexto de negociação de vocabulário.

Por fim, em relação ao foco principal deste trabalho, os dados apontam para a **construção conjunta de diferentes masculinidades** nas turmas pesquisadas. Na turma A12,

há uma separação dos participantes em dois grupos distintos, o dos meninos e o das meninas.

Podemos observar que, neste grupo:

- a) certas práticas pedagógicas trazidas ao cenário escolar pressupõem uma divisão dicotômica baseada na diferença biológica entre os sexos (organização da turma em filas de meninos e meninas para deslocamento pela escola ou para realização de atividades);
- b) os participantes executam atividades lúdicas que ligam papéis predeterminados a meninos e meninas (a Rosa Juvenil a ser resgatada deve ser representada por uma menina, ao passo que um menino deve fazer o papel do Belo Rei);
- c) a pressuposição de que um menino não pode ser Rosa Juvenil torna-se relevante na fala-em-interação e leva os participantes a trabalharem interacionalmente questões de gênero;
- d) certos itens de indiciação de gênero tornam-se relevantes sequencialmente e se constituem, portanto, em foco de atenção para os participantes (a letra da cantiga é alterada para que se dê visibilidade à representação do papel de Bruxo Mau por um menino);
- e) alguns participantes engajam-se em processos de categorização quando alguns meninos não desempenham ações generificadas pressupostas pela tarefa escolar em questão (competir em fila com participantes do mesmo sexo, ser organizado em filas com base na oposição binária de gênero, alinhar-se a participantes do mesmo sexo para execução de uma dança gaúcha tradicional, ou executar os passos previstos para a dança levando em conta o sexo biológico);
- f) há a ratificação de características e/ou atividades ligadas a meninos ou meninas (um menino não vira menina ao mudar de posição da fila ou dançar com outro

menino, mas não deve executar movimentos na dança supostamente desempenhados pelas meninas – segurar uma saia “fictícia”).

Todas essas ações ligadas à construção de uma identidade de gênero são desempenhadas pelo uso da linguagem e podem revelar como os universos local e global estão em constante articulação em cada encontro social. Isso não quer dizer, contudo, que seja possível separá-los ou, ainda, determinar se há limites entre os mesmos. Analisar o uso da linguagem em tais encontros face a face significa entender que ações são empregadas pelos membros da comunidade em questão no estabelecimento de identidades sociais de gênero. Essas identidades sociais não estão dissociadas de outras identidades, como podemos perceber pela ação desempenhada por César ao chamar Treice de “a mais feia do colégio” ou “a macacona”, baseado – conforme os dados etnográficos apontam – numa diferença estabelecida tomando por base a cor da pele.

Os dados da turma B31 revelam, também, a diversidade do processo de construção identitária. Neste grupo:

- a) alguns meninos endereçam termos pejorativos a membros do mesmo sexo não presentes na interação, quando rejeitam a exposição feita por uma menina de um pôster de um integrante do grupo pop mexicano RBD, chamando o cantor de “bicho feio” e “bicha”;
- b) durante aula de Educação Física, alguns meninos tornam questões de sexualidade relevantes, quando se reúnem para observar as meninas jogando vôlei, provocando e fazendo comentários sobre seus corpos, sem serem advertidos por tal atitude;
- c) as meninas planejam “revidar” tais comentários desses meninos, mas têm seu plano frustrado quando são solicitadas pelo professor a saírem da quadra;
- d) um menino adverte outro, durante um jogo de basquete, para que jogue direito e não “como uma mulher”, categorizando-o como “muito pequeno”;

- e) alguns participantes rejeitam as categorizações identitárias de “tia” e “as bonitas”, sinalizando, através de práticas distintas, sua exclusão desses grupos sociais;
- f) um grupo de meninos engaja-se em disputas verbais, associando a seus oponentes características que diminuam seu *status* interacional, como o gosto por personagens infantis ou femininos;
- g) alguns meninos engajam-se em disputas verbais e, ocasionalmente, em agressões físicas, especialmente quando são provocados por outros meninos.

Na turma C12, os dados gerados durante a observação participante e a gravação das aulas apontam para várias instâncias em que questões de gênero e sexualidade são vistas mas não destacadas, ou ainda para momentos em que essas questões são tornadas relevantes seqüencialmente:

- a) durante um processo de escrita colaborativa de uma história de suspense, um menino repetidamente associa características aos personagens, dentre as quais se encontram termos associados à homossexualidade, como “gay” e “veado”;
- b) a permissão para o uso de tais termos, contudo, é negociada pelos participantes num processo de dissociação dessas categorizações da coleção “palavrões”, embora sejam usadas localmente para provocar risos durante a leitura em voz alta;
- c) dois participantes engajam-se em disputas verbais: Richard O. constantemente refere-se à falta de beleza de Rochele; ela, por sua vez, revida os comentários de seu interlocutor utilizando termos femininos para se referir a ele (como, por exemplo, “loira do Tchan”⁷⁵).
- d) alguns participantes orientam-se para o estabelecimento daquilo que é considerado esperado em relação a alguns fantoches masculinos, como não estar em contato com outros bonecos masculinos e provocar paixões em fantoches femininos;

⁷⁵ Conforme registrado em Diário de Campo, não reproduzido em sua totalidade nesta tese por razões de espaço.

- e) a orientação de um participante em especial, Mathias, a questões de gênero é destacada por Clara durante sua avaliação da aula, em conversa com os pesquisadores envolvidos na geração de dados;
- f) durante a aula, Clara dirige-se seguidamente ao grupo em que Mathias está trabalhando, questionando este participante sobre os feitos do Super-Homem e, assim, tornando, conjuntamente, esse trabalho de generificação heteronormativa relevante.

Por fim, nas turmas C31 e C32, podemos perceber que:

- a) um grupo de meninos ri da participação de outro menino durante uma aula de inglês, estabelecendo uma relação de namoro do colega com um personagem do diálogo que está sendo traduzido;
- b) alguns meninos participam da aula de maneira alternativa ao que está sendo sinalizado como esperado, ao mesmo tempo em que se engajam num trabalho colaborativo de estabelecer uma relação generificada entre personagem e participante e de fazer graça de tal associação;
- c) uma menina desafia a pressuposição heteronormativa da tarefa pedagógica ao questionar por que a transformação de *your boyfriend* para *your girlfriend* se faz necessária, uma vez que os personagens poderiam ser gays e terem, portanto, um namorado e não uma namorada;
- d) o questionamento de um traço comumente associado à categoria “rapazes” é trabalhado sequencialmente por Clara numa ação de prestação de contas, já que essa categoria (rapazes) é “protegida contra indução”;
- e) Clara admite que os rapazes em questão podem “até” ser gays, mas que, dessa forma, o objetivo da tarefa, transformar o masculino em feminino, não será cumprido;

- f) a reconfiguração da tarefa, proposta por Clarissa, não é levada a cabo, uma vez que Clara justifica o fato de que a troca heteronormativa – dicotômica e normatizada – é necessária para que a meta da atividade pedagógica seja cumprida;
- g) há o restabelecimento daquilo que está na ordem do *sensu comum* para a realização de uma atividade pedagógica em que a divisão do mundo entre homens e mulheres subjaz à concepção da tarefa;
- h) alguns meninos questionam a participação de outro menino que constantemente se afilia ao discurso da professora em debates sobre escolaridade e mercado de trabalho (ver, em especial, a discussão em Conceição, 2008);
- i) a visão heteronormativa da sexualidade é legitimada em sala de aula, uma vez que embasa as discussões sobre relações sexuais, prevenção de DSTs, gravidez e aborto.

Todas essas ações de construção de identidades masculinas – bem como femininas – se dão pelo uso da linguagem. É na fala-em-interação que os participantes produzem masculinidades hegemônicas, sempre numa perspectiva das relações de gênero. Entender como esses processos ocorrem através de uma pesquisa *na* escola – e não fora dela – pode enriquecer a compreensão que temos de como certos modos de “ser” homem ou mulher se tornam local e globalmente prestigiados ou estigmatizados. Ao analisarmos, portanto, como certas masculinidades assumem um *status* hegemônico na sociedade, temos de observar as práticas empregadas localmente para tal construção de gênero.

O conceito de masculinidade hegemônica tem sido usado na literatura sobre gênero para definir a manutenção do poder social por certos grupos, através de um processo de consentimento e não de coerção. Essa concepção de poder tem sido criticada por apontar para certo apriorismo, no qual a masculinidade hegemônica é entendida como “a configuração de

práticas de gênero que corporificam a resposta aceita correntemente para o problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou se supõe que garanta) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (Connell, 1995a, p. 77).

Se tal concepção for “aplicada” aos dados sem que procuremos perceber a perspectiva demonstrada uns aos outros pelos participantes e sem que analisemos as ações desempenhadas pelo uso da linguagem, corremos o risco de imputarmos a esses interagentes sentidos que são construídos fora dos encontros sociais e, por conseguinte, de negarmos a agentividade a esses participantes. Não se torna obrigatório, contudo, que abandonemos o conceito de masculinidade hegemônica ao adotarmos uma postura analítica distinta.

Ao privilegiarmos a orientação dos participantes para as questões de gênero (Schegloff, 1997; Hopper & LeBaron, 1998) e ao procedermos a uma investigação das ações e sentidos endógenos produzidos pelos participantes para a interação, podemos contribuir para os estudos de identidade, gênero e masculinidades ao desvelarmos as práticas pelas quais certas identidades acabam por ocupar uma posição hegemônica em relação a outras. Os dados apresentados neste trabalho mostram como os participantes atendem a construções que são locais (um menino, ao ocupar a posição de uma menina na execução da dança poderia, por conseguinte, desempenhar o mesmo gesto de seus pares) e, ao mesmo tempo, dependentes de algo conhecido como “tradição” (tal possibilidade é negada ao participante por ser um gesto não executado por meninos numa dança de tradição não passível de ser modificada).

A perspectiva da ACE tem sido empregada por feministas engajadas em entender como certas identidades assumem uma posição privilegiada nas relações de gênero, sem, contudo, imputarem aos dados seu comprometimento teórico ou político. Speer (2005a) compartilha essa posição analítica ao afirmar que:

Não assumo antes da análise que precisamos nos aventurar além dos limites do texto para explicar *por que* os participantes dizem o que dizem, ou que sempre devemos ir

além das orientações dos participantes para sermos capazes de dizer qualquer coisa politicamente efetiva. (p. 135)

Ao articular a ACE com a Psicologia Discursiva, Speer (2005a, 2005b) explora as (re)construções retóricas da masculinidade, não negando, todavia, que uma masculinidade hegemônica está totalmente ausente da fala cotidiana. O objetivo da autora, que busca articular conceitos etnometodológicos em suas pesquisas, é questionar abordagens analíticas que reificam conceitos e acabam por tratá-los como determinantes na fala dos participantes ou nos discursos que estão “disponíveis” de uma maneira descendente.

Pensar a relação entre gênero e escolarização, do ponto de vista dos participantes, significa entender que as pessoas co-constroem contextos nos quais “se orientam para algumas das identidades que elas, separada e colaborativamente, corporificam e, a qualquer dado momento, não para outras” (Schegloff, 1997, p. 166). A análise desses contextos é feita, assim, ao observamos como os participantes, turno após turno, combinando práticas verbais e não-verbais, demonstram momento a momento os produtos de sua interpretação do que está acontecendo aqui e agora.

Se podemos fazer alguma generalização, essa é a de que “o gênero é um ponto de diferenciação nas sociedades, refletido na linguagem e construído pela linguagem” (Bergvall, 1999, p. 289). Portanto, ao analisarmos como as pessoas *fazem* gênero na escola por meio do uso da linguagem⁷⁶, podemos oferecer uma compreensão detalhada das práticas locais de construção identitária, sem, contudo, ignorar a contribuição de outros estudos de identidade, gênero e sexualidade com diferentes inspirações teóricas.

⁷⁶ A concepção de *uso da linguagem* nesta tese abarca ações verbais e não verbais, exploradas nos capítulos de análise em relação à *fala-em-interação* e aos *recursos multimodais* (direcionamento de olhar, gestos, movimentos do corpo, manipulação de objetos, risos, entre outros) apresentados nos excertos transcritos.

Através de uma pesquisa (micro)etnográfica, comprometida com uma postura de investigação etnometodológica, procurei revelar como as identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais (Louro, 2000). Compartilho as visões de que:

- a) “os processos educativos [...] não são atividades simplesmente mediadoras entre diferentes identidades [...] na verdade são produtores de identidade” (Seffner, 2003, p. 84);
- b) “a mudança acontece mesmo nos limites da escola – aquelas instituições que os teóricos sociais têm identificado como locais chave para a reprodução social ao invés de transformação” (Erickson, 2001, p. 157);
- c) “pensar praticamente e olhar localmente significa abandonar várias pressuposições comuns nos estudos de gênero e linguagem” (Eckert & McConnell-Ginet, 1998, p. 486).

Em busca de *olhar localmente*, minha aproximação nesta pesquisa com a investigação de **cunho etnográfico** possibilitou uma maior compreensão das práticas locais mobilizadas pelos participantes na construção de identidades sociais masculinas. A negociação para a entrada no contexto de pesquisa, a observação participante, a redação do diário de campo, a gravação das aulas, o processo de visionamento e de segmentação dos dados e, por fim, a análise apresentada aqui constituíram um desafio permanente em manter um compromisso com aquilo que, no meu entendimento, os atores sociais demonstravam uns para os outros ser relevante. Na busca desse compromisso, percebi que meu envolvimento como pesquisador com o contexto pesquisado foi inevitável. Nesse sentido, este trabalho está “impregnado” de escolhas pessoais de interpretação, ainda que embasadas em referenciais teóricos e metodológicos que visam a garantir certo “distanciamento analítico” para compreensão dos fenômenos sob investigação.

Uma última discussão torna-se, ainda, necessária. Há necessidade de que façamos distinção entre os sentidos associados ao termo **heteronormativo**. Por “normal” entende-se aquilo que os participantes demonstram, uns para os outros, fazer parte de um **conhecimento de senso comum**. A demonstração, tanto através da orientação a um interlocutor na construção de um turno como através da orientação seqüencial a questões relevantes, é construída com base nos modos reconhecíveis e justificáveis (portanto, *accountable*) pelos quais o mundo social é concretizado nas ações mais corriqueiras, por meio do uso da linguagem. A distinção entre *normal* – aqui entendido como *comum* – de *normativo*, *prescritivo* é, portanto, primordial. A discussão promovida por lingüistas e outros estudiosos comprometidos com a *teoria queer* (Barret, 2002; Louro, 2004), de que é preciso questionar o “normal”, de certo modo, pode ser enriquecida por estudos com um compromisso em atentar para como esse normal é *normalizado*.

Barret (2002) reconhece a possibilidade dessa interface ao destacar que o trabalho de sociolingüistas comprometidos com as categorias êmicas de identidade, emergentes de práticas locais em oposição a rótulos identitários definidos externamente, contribui para o estabelecimento de um campo teórico e metodológico que atenda aos interesse políticos de investigação mas que, ao mesmo tempo, não procure nos dados uma adaptação a uma pauta ideológica definida externamente. Cabe, nesse sentido, retomar as palavras de Garfinkel (1967): “A descoberta de uma cultura comum consiste na descoberta, *de dentro* da sociedade, por cientistas sociais, da existência de um conhecimento de senso comum das estruturas sociais” (p. 76-77).

Uma das contribuições deste trabalho refere-se ao **estudo das práticas de descrição e de categorização**. Ao retomarmos a afirmação de Schegloff (2007a) de que há um questionamento sobre a possibilidade de procedermos à análise de pertencimento a grupos sociais tomando por base dados de ocorrência natural – como o atual estado da arte em ACE

requer – podemos apontar para possíveis pesquisas futuras. Para a concretização desse tipo de investigação, é necessário:

- a) rediscutir a natureza etnometodológica da ACE;
- b) retomar os estudos de categorização inicialmente propostos por Sacks (1992) com base em dados distintos dos utilizados aqui;
- c) rever os conceitos teóricos e metodológicos daquilo que se entende por *orientação*;
- d) atentar para os métodos empregados pelos membros de um grupo social para a normalização daquilo que é visto mas não destacado;
- e) analisar as práticas pelas quais certas questões (de gênero, de sexualidade, de identidades sociais, entre tantas outras) tornam-se relevantes sequencialmente na interação e
- f) em suma, promover uma investigação motivada pelo compromisso de entender e interpretar aquilo que os próprios participantes envolvidos na interação em análise demonstram uns para os outros.

Gostaria de salientar, ainda, a importância desse estudo tanto “local” como “globalmente”. Ainda como uma proposta de trabalho a ser construída, tanto com o grupo de pesquisadores que fizeram parte do projeto como com a comunidade escolar analisada, está a necessidade de discutirmos o que os dados nos ensinam sobre um compromisso com uma educação inclusiva. É importante que a própria comunidade escolar possa *destacar* aquilo que é *visto*, que perceba como as práticas pedagógicas podem corroborar processos de construção de masculinidades tidas como hegemônicas na sociedade.

Por fim, para os estudos de linguagem e gênero, destaco a contribuição das pesquisas feitas *na* escola e – a partir de um olhar [micro]*etnográfico* – com o foco na orientação *natural* dos participantes a questões identitárias. Com esse comprometimento analítico de que

linguagem é ação, creio que é possível revelar a riqueza das construções cotidianas de gênero e sexualidade na escola. A partir dessa compreensão, espero que possamos realmente discutir e construir um projeto político-pedagógico que respeite a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELED, M. L. A. (2008). **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação em sala de aula**. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ALMEIDA, A. N. (2004). **Construindo contextos: A produção de identidades masculinas na fala-em-interação**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ALMEIDA, A. N. (2009). A noção de relevância seqüencial: Construindo identidades masculinas na sala de aula. In: L. L. Loder & N. M. Jung (Orgs.), **Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 45-70.
- ANDRADE, C. D. (2007). **Corpo**. 19.ed. Rio de Janeiro: Record.
- ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. (1998). **Identities in talk**. London: Sage.
- AUSTIN, J. L. (1976). **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BARRET, R. (2002). Is queer theory important for sociolinguistic theory? In: K. Campbell-Kibler, R. J. Podesva, S. J. Roberts & A. Wong (Orgs.), **Language and sexuality: Contesting meaning in theory and practice**. Stanford, CA: CSLI Publications, pp. 25-43.
- BATESON, G. (2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 85-105.
- BERGVALL, V. L. (1999). Toward a comprehensive theory of language and gender. **Language in Society**, 28(2), 273-293.

- BING, J. M. & BERGVALL, V. L. (1998). The question of questions: Beyond binary thinking. In: J. Coates (Org.), **Language and gender: A reader**. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 495-510.
- BRITZMAN, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo. In: G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 83-111.
- BUCHOLTZ, M. (2000). The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, **32**, 1439-1465.
- BUCHOLTZ, M. & HALL, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, **7(4-5)**, 585-614.
- BULLA, G. S. (2007). **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BUTLER, J. (1990). **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge.
- BUTLER, J. (1993). **Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'**. London: Routledge.
- CAMERON, D. (1995). **Verbal hygiene**. London: Routledge.
- CAMERON, D. (2005). Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions. **Applied Linguistics**, **26(4)**, 482-502.
- CAZDEN, C. B. (2001). **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- COATES, J. (1997). One-at-a-time: The organization of men's talk. In: S. Johnson & U. H. Meinhof (Orgs.), **Language and masculinity**. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 107-129.

- COIMBRA, A. M. (2003). Histórias contadas em sala de aula: A construção da identidade social de gênero da mulher. In: L. P. da Moita Lopes (Org.), **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 209-232.
- CONCEIÇÃO, L. E. (2008). **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CONCEIÇÃO, L. E. & GARCEZ, P. M. (2004). **Construindo o saber: Uma análise seqüencial comparativa de uma prática não-tradicional na fala-em-interação em sala de aula**. Porto Alegre: Anais do Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 16. CD-ROM.
- CONCEIÇÃO, L. E. & GARCEZ, P. M. (2005). O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio, 14**. CD-ROM.
- CONNELL, R. W. (1987). **Gender and power**. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, R. W. (1995a). **Masculinities**. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, R. W. (1995b). Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade, 20(2)**, 185-206.
- CONNELL, R. W. (2000). **The men and the boys**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- CONNELL, R. W. & MESSERSCHMIDT, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. **Gender & Society, 19(6)**, 829-859.
- COULON, A. (1995). **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes.
- DERRIDA, J. (1976). **Of grammatology**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- DREW, P. & HERITAGE, J. (1992). **Talk at work: Interaction in institutional settings.** Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. (1997). **Linguistic anthropology.** Cambridge: Cambridge University Press.
- DUTRA, F. S. (2003). Letramento e identidade: (Re)Construção das identidades sociais de gênero. In: L. P. da Moita Lopes (Org.), **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas: Mercado de Letras, pp. 135-155.
- ECKERT, P. & McCONNELL-GINET, S. (1998). Communities of practice: Where language, gender, and power all live. In: J. Coates (Org.), **Language and gender: A reader.** Oxford: Blackwell Publishers., pp. 484-494.
- ECKERT, P. & McCONNELL-GINET, S. (1999). New generalizations and explanation in language and gender research. **Language in Society, 28(2)**, 185-201.
- ECKERT, P. & McCONNELL-GINET, S. (2003). **Language and gender.** Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. (1998). The relevant thing about her: Social identity categories in use. In: C. Antaki & S. Widdicombe (Orgs.), **Identities in talk.** London: Sage, pp. 13-33.
- EGBERT, M. (1997). Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. **Journal of Pragmatics, 27**, 611-6334.
- ERICKSON, F. (1992). Ethnographic microanalysis. In: S. L. McKay & N. H. Hornberger (Orgs.), **Sociolinguistics and language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283-306.
- ERICKSON, F. (2001). Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory. In: N. Coupland, S. Sarangi & C. Candlin (Orgs.), **Sociolinguistics and social theory.** Harlow/London: Pearson Education, pp. 152-181.

- ERICKSON, F. (2004). **Talk and social theory:** Ecologies of speaking and listening in everyday life. Cambridge: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (2007). **A ordem do discurso.** 15.ed. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, M. (2008). **A arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FREIRE, P. (2007). **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. 18.ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- FREITAS, A. L. P. & MACHADO, Z. F. (2008). Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: L. L. Loder & N. M. Jung (Orgs.), **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, pp. 59-94.
- GARCEZ, P. M. (2002). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: Elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. **Palavra**, **8**, 54-73.
- GARCEZ, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: Controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, **4(1)**, 66-80.
- GARCEZ, P. M. (2008). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: L. L. Loder & N. M. Jung (Orgs.), **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-38.
- GARCEZ, P. M. & MELO, P. S. (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. **Polifonia**, **13**, 1-21.
- GARFINKEL, H. (1967). **Studies in ethnomethodology.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- GARFINKEL, H., & SACKS, H. (1970). On formal structures of practical action. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Orgs.), **Theoretical sociology: Perspectives and developments**. New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 337-366.
- GIDDENS, A. (2005). **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed.
- GOFFMAN, E. (1988). **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- GOFFMAN, E. (2002). Footing. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 107-148.
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M. H. (1986). Gesture and coparticipation in the activity in searching for a word. **Semiotica**, **61 (1/2)**, 51-75.
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M. H. (2004). Participation. In: A. Duranti (Org.), **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA: Blackwell Publishers, pp. 222-244.
- GRAMSCI, A. (1971). **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence & Wishart.
- HAVE, P. ten (1999). **Doing conversation analysis: A practical guide**. London: Sage.
- HERITAGE, J. (1984). **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity.
- HERITAGE, J. (1999). Etnometodologia. In: A. Giddens & J. Turner (Orgs.), **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora da UNESP, pp. 321-392.
- HESTER, S. & EGLIN, P. (1997). **Culture in action: Studies in membership categorization analysis**. Washington: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis/University Press of America.
- HOLMES, J. & MEYERHOFF, M. (1999). The community of practice: Theories and methodologies in language and gender research. **Language in Society**, **28**, 173-183.

- hooks, b. (2000). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 113-123.
- HOPPER, R. & LeBARON, C. (1998). How gender creeps into talk. **Research on Language and Social Interaction**, **31(1)**, 59-74.
- JEFFERSON, G. (1974). Error correction as an interactional resource. **Language in Society**, **2**, 181-199.
- JEFFERSON, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In: G. Button & J. Lee (Orgs.), **Talk and social organization**. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 86-100.
- JUNG, N. M. (2006). Ecologia lingüística e social de uma comunidade multilíngüe: A relevância do gênero social. In: V. M. Heberle, A. C. Ostermann & D. C. Figueiredo (Orgs.), **Linguagem e gênero: No trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 69-92.
- JUNG, N. M. (2009). **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora da UEPG.
- KANGASHARJU, H. (2002). Alignment in disagreement: Forming oppositional alliances in committee meetings. **Journal of Pragmatics**, **34**, 1447-1471.
- KENDALL, S. & TANNEN, D. (2001). Discourse and gender. In: D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Orgs.), **The handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 548-567.
- KIESLING, S. (2002). Playing the straight man: Displaying and maintaining male heterosexuality in discourse. In: K. Campbell-Kibler, R. J. Podesva, S. J. Roberts & A. Wong (Orgs.), **Language and sexuality: Contesting meaning in theory and practice**. Stanford, CA: CSLI Publications, pp. 249-266.

- KIESLING, S. (2006). Hegemonic identity-making in narrative. In: A. de Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg. (Org.), **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 261-287.
- KIMMEL, M. S. (1998). A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, **9**, 103-117.
- KITZINGER, C. (2000). Doing feminist conversation analysis. **Feminism and Psychology**, **10(2)**, 163-193.
- KITZINGER, C. (2005). “Speaking as a heterosexual”: (How) Does sexuality matter for talk-in-interaction? **Research on Language and Social Interaction**, **38(3)**, 221-265.
- KITZINGER, C. (2006). After post-cognitivism. **Discourse Studies**, **8(1)**, 67-83.
- KITZINGER, C. (2007). Is ‘woman’ always relevantly gendered? **Gender and Language**, **1(1)**, 39-49.
- KITZINGER, C. (2008). Developing feminist Conversation Analysis: A response to Wowk. **Human Studies**, **31(2)**, 179-208.
- LAND, V. & KITZINGER, C. Speaking as a lesbian: Correcting the heterosexist presumption. **Research on Language and Social Interaction**, **38(3)**, 211-265.
- LODER, L. L., GONZALEZ, P. C. & GARCEZ, P. M. (2004). Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. **Veredas**, **6(2)**, 115-122.
- LODER, L. L. (2008). Noções fundamentais: A organização de reparo. In: L. L. Loder & N. M. Jung (Orgs.), **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-126.
- LOURO, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In: G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 7-34.

- LOURO, G. L. (2004). **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
- MASON, J. (2002). **Qualitative researching**. London: Sage.
- MELO, P. S. (2006). **Co-construção justificada de controle social e projeto político-pedagógico em uma escola pública cidadã**. Monografia (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MOITA LOPES, L. P. (2002). **Identidades fragmentadas**: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. (2006). On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: Multiple positionings in oral narratives. In: A. de Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg. (Org.), **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 288-313.
- MOLL, J. (2000). **Histórias de vida, histórias de escola**: Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes.
- MONDADA, L. (2006a). Participants' online analysis and multi-modal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. **Discourse Studies**, 8(1), 111-129.
- MONDADA, L. (2006b). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. In: H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (Orgs.), **Video analysis**. Bern: Peter Lang Publishing, pp. 51-68.
- MOYLES, J. R. (2002). **Só brincar?**: O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- OCHS, E. (1992). Indexing gender. In: A. Duranti & C. Goodwin (Orgs.), **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 335-358.

- OSTERMANN, A. C. (2006). Comunidades de prática: Gênero, trabalho e face. In: V. M. Heberle, A. C. Ostermann & D. C. Figueiredo (Orgs.), **Linguagem e gênero: No trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 15-47.
- PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. & MONTEIRO, M. R. (Orgs.). (2006). **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- PHILIPS, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Orgs.), **Functions of language in the classroom**. New York: Columbia Teachers Press, pp. 370-394.
- RAMPTON, B. (2006). **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAWLS, A. W. (2002). Editor's introduction. In: H. Garfinkel, **Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp. 1-64.
- RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (2002). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola.
- ROCHA, S. (Org.). (1996). **Cadernos pedagógicos, 9: Ciclos de formação – Proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- ROLAND, B. (2003). A adolescência homoerótica no contexto escolar: Uma história de vida. In: L. P. da Moita Lopes (Org.), **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 113-134.
- SACKS, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (Orgs.), **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 325-345.

- SACKS, H. (1984). On doing “being ordinary”. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.), **Structures of social action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 413-429.
- SACKS, H. (1992). **Lectures on conversation**. Vol. 1 e 2. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.
- SACKS, H. (2007). Ocupando-se em “ser comum”. **Veredas**, **1**, 165-181.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, **50(4)**, 696-735.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (2003). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, **7(1-2)**, 9-73.
- SALIMEN, P. G. & GARCEZ, P. M. (2004). **As práticas que fazem a diferença: Verificação de entendimento e reformulação na fala-em-interação de sala de aula**. Porto Alegre: Anais do Salão de Iniciação Científica, 16. CD-ROM.
- SANTANA, L. M. (2003). Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula. In: L. P. da Moita Lopes (Org.), **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 233-248.
- SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. M. (2002). Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: V. Menezes, D. P. Dutra & H. Mello (Orgs.), **Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: a linguagem como prática social**. Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFGM, CD-ROM.
- SCHEGLOFF, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of “coherence” in talk-in-interaction. In: B. Dorval (Org.), **Conversational organization and its development**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co., pp. 51-77.

- SCHEGLOFF, E. A. (1992). In another context. In: A. Duranti & C. Goodwin (Orgs.), **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 191-227.
- SCHEGLOFF, E. A. (1997). Whose text? Whose context? **Discourse & Society**, **8(2)**, 165-187.
- SCHEGLOFF, E. A. (1999). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. **Discourse Studies**, **1(4)**, 405-435.
- SCHEGLOFF, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. **Language in Society**, **29**, 1-63.
- SCHEGLOFF, E. A. (2002). Accounts of conduct in interaction: Interruption, overlap, and turn-taking. In: J. H. Turner (Org.), **Handbook of sociological theory**. New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 287-321.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007a). A tutorial on membership categorization. **Journal of Pragmatics**, **39(3)**, 462-482.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007b). **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, **53(2)**, 361-382.
- SCOTT, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, **20(2)**, 71-99.
- SEFFNER, F. (2003). Educação, sala de aula e produção de identidades. **Diálogo**, **4**, 83-93.
- SHULZ, L. (2004). **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: a tomada do turno pelo aluno**. Monografia (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SHULZ, L. (2007). **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula:**

Um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SHULZ, L. & GARCEZ, P. M. (2003). **Práticas de reparo no discurso de sala de aula e projeto político-pedagógico.** Porto Alegre: Anais do Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 15. CD-ROM.

SILVA, V. G. (2000). **O antropólogo e a sua magia:** Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SILVERMAN, D. (1998). **Harvey Sacks:** Social science and conversation analysis. New York: Oxford University Press.

SPEER, S. (2001). Reconsidering the concept of hegemonic masculinity: Discursive psychology, conversation analysis and participants' orientations. **Feminism & Psychology, 11(1)**, 107-135.

SPEER, S. (2002). Sexist talk: Gender categories, participants' orientations and irony. **Journal of Sociolinguistics, 6(3)**, 347-377.

SPEER, S. (2005a). **Gender talk:** Feminism, discourse and conversation analysis. London/New York: Routledge.

SPEER, S. (2005b). The interactional organization of the gender attribution process. **Sociology, 39(1)**, 67-87.

TANIZAKI, J. (2009). **A vida secreta do senhor de Musashi e Kuzu.** São Paulo: Companhia das Letras.

THORNE, B. (1983). **Gender play:** Girls and boys in school. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

- TITTON, M. B. P. (2003). **Identidade coletiva de professores na escola pública:** Uma construção possível, difícil e necessária. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TITTON, M. B. P. (2006). O projeto pedagógico da GJ, ou simplesmente, um jeito de ser escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador... In: PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. & MONTEIRO, M. R. (Orgs.), **Uma escola para todos, uma escola para cada um.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, pp. 37-41.
- TREVISAN, J. S. (2002). **Devassos no paraíso:** A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 5.ed. São Paulo: Record.
- WELZER-LANG, D. (2004). Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: M. R. Schpun (Org.), **Masculinidades.** São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial/Edunisc, pp. 107-128.
- WOWK, M. T. (2007). Kitzinger's feminist conversation analysis: Critical observations. **Human Studies**, 30(2), pp. 131-155.

ANEXOS

Anexo 1: Convenções de transcrição	271
Anexo 2: Transcrições dos excertos	272
Anexo 3: Termos de consentimento	287
Anexo 4: O N° 1	289
Anexo 5: Textos originais das citações em língua estrangeira	290

ANEXO 1:
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

.	ponto final	entonação descendente
?	ponto de interrogação	entonação ascendente
,	vírgula	entonação de continuidade
-	hífen	marca de corte abrupto
↑↓	flechas para cima e para baixo	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
→	flecha para a direita	Ponto de análise destacado
::	dois pontos	prolongamento do som
<u>nunca</u>	sublinhado	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	maiúsculas	fala em volume alto
°palavra°	sinais de graus	fala em voz baixa
>palavra<	sinais de maior do que e menor do que	fala acelerada
<palavra>	sinais de menor do que e maior do que	fala desacelerada
hh	série de h's	aspiração ou riso
.hh	h's precedidos de ponto	inspiração audível
[]	colchetes	fala simultânea ou sobreposta
=	sinais de igual	elocuições contíguas
(2,4)	números entre parênteses	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	ponto entre parênteses	micropausa, até 2/10 de segundo
()	parênteses vazios	segmento de fala que não pôde ser transcrito
():	parênteses vazios na coluna de identificação de participantes	participante não identificado
(palavra)	segmento de fala entre parênteses	transcrição duvidosa
((<i>olhando para o teto</i>))	parênteses duplos com texto em itálico	descrição de atividade não-vocal

ANEXO 2:
TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS

EXCERTOS – A 12

Excerto 1: Os meninos do lado de cá

(A12-15/09/2006-DV0:06:23-0:06:49) (A12-15/09/2006-8mm0:07:44-0:08:11)

01 Flávia: → >tá certo então< vamos fazer a fila por altura das
02 meninas
03 Ana: () par,
04 Flávia: por altu:ra né:: a meno:r depois a maio:r
05 Ana: ()
06 Flávia: (o que Ana,) (.) isso=
07 → =((Jair dirige-se à fila e se posiciona atrás de Ana
08 E.)) vamos arrumar os pares por tama:nh
09 (0,6) ((Flávia começa a organizar a primeira fila
10 somente com as meninas; Juliana, Treice, Ana,
11 Ana E. e Jair esperam na fila, nesta ordem))
12 (Juliana): °po:r ta[ma:][:nho°
13 (): [°()°
14 ((Flávia coloca Ana ao lado de Leonora))
15 Flávia: [A:na a[qui::,]
16 Ígor: [po:::r] tama:nh
17 [po:::r tama:nh]=((cantarola enquanto pula))
18 Flávia: [Ana Eckert a]qui::=((coloca Ana E. ao lado de Ana))=
19 =acho [que nós podemos] =((toca em Juliana; César
20 dirige-se para na fila, atrás de Jair))
21 Ana E.: [as [mais PE][que:nas] ((aponta para si, Ana e=
22 (): [↑I::]
23 Ígor: → [JAI::R] tu é BI::cha
24 Ana E.: =Leonora))
25 (0,2)
26 (): [°há há há°]
27 (): [°hi hi hi°]
28 Leonora: so- ô so::[:ra é por ta][ma:nho:,] ((dá passo para trás=
29 (): [(c↑ara d↑ele::)]
30 (Ana): [()]
31 Leonora: =e pergunta a Flávia))
32 (.)
33 Juliana: ó [eu vou com] ela::=((apontando para Ana))=
34 Flávia: [é por tama:nh]=((colocando Treice ao lado de Ana E.))
35 Leonora: =é aqui a fi[:la,= ((Ígor olha para Leonardo, rindo))
36 Flávia: → [NÃ:::O] ((Jair vai até Ígor e o empurra)) é
37 uma do ladi:nh
38 (): [ah-]=
39 Ígor: → =a:i Jai:r=((empurrando Jair))=
40 Juliana: a:i bo[ta [a]qui ai bota a][li::=((cantando música))
41 Leonardo: [é [po:r] TAMA:NHO]
42 Flávia: → [°tá°] [e os me[ni:nos=
43 Leonardo: [tu é=
44 Flávia: → =do lado de: cá:]
45 Leonardo: =pequenini:nh]°°([)°° ((para Leonora))
46 (): [°°(__ duzen __)°°

47 Flávia: [>deixa eu< ve:r]=((aponta para outro lado, conduzindo Jair))
 48 Jair: [°vamos lá°]
 49 (): [(aqu↑i:::)]
 50 (): [()] [()]
 51 Flávia: [quem é: o meno:r é o=
 52 =Ma[thia]s ou é o ([Í]gor),
 53 (): [ó:] [ó:]

Excerto 2: Ninguém vai virar menina

(A12-15/09/2006-DV0:08:00-0:09:47) (A12-15/09/2006-8mm0:10:35-0:12:22)

1 Flávia: tem alguma coisa de [ma:l em] dança:r,]
 2 (): [>hã hã<]
 3 ((Juliana aponta para os meninos e olha para Flávia))
 4 Juliana: → [então os] guri:s] vã:o- dançam
 5 → com umas [e o Jair com o [()]
 6 (): [()] [()]
 7 Flávia: → [é:::] [agora vai ter que ser]=
 8 (): [()]
 9 (): [()]
 10 Flávia: → =[homem com homem né::,]
 11 (): [_____ a::] >h:ã hã<=
 12 (): =[A:::]:]
 13 Flávia: → [só sobrou] [ma:cho aqui,]
 14 (): [°.hã h ↑.hã<°]
 15 (0,3)
 16 ((Flávia vai em direção ao quadro e organiza os pares))
 17 (): (ti [__ ê:)
 18 Flávia: → [então vai ser o Diego [com o:: Ja][i::r:,]=
 19 (): [°vai dança::r°]
 20 (): [Ô: HÁ:]=
 21 Flávia: → =((pega Diego e Jair pelo braço))
 22 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
 23 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
 24 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
 25 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
 26 (): =[HÁ HÁ HÁ HÁ [HÁ HÁ]
 27 Diego: → [nã:o nã:o [não >não não<= ((Diego solta=
 28 (): [(ã: ru ru é:)=
 29 (): [()]=
 30 Diego: =o braço de Flávia e volta para o quadro)
 31 (): =[()]
 32 (): =[()]
 33 Flávia: → [e o:::]:[::: Paulo e o Ro:]ger [>daí<] ou então=
 34 (): [lá:: lá:::]:]
 35 (): [tch]((estalo))
 36 (): [ã:::]=
 37 Flávia: → =aqui o Pa-][o Roger com o Jai:r:,]=
 38 (): =é:::ã:::]
 39 (): [(vem cá: Ana:: a::]ra)
 40 Flávia: =((toca e aproxima Jair e Roger))
 41 (0,3)
 42 César: a [ma:::]:is fe:::ia:::]: do:::]=

43 Flávia: → [e o Diego e o::: Paulo tem que se:r guris
 44 [não tem] outro je:ito
 45 Jair: [há há:]
 46 César: =co[lé:::.....°gio°
 47 (): [>hã hã [hã hã<<
 48 Paulo: → [BÁ::: duas [meniNI:::nha:::s]=((aponta=
 49 César: [é::: a::: Trei:::ce:::]=
 50 Paulo: =para os colegas))
 51 César: =((cantando, tapando a boca))
 52 (0,3)
 53 Paulo: → [a Jaí:ra e a Die:ga]=((apontando colegas))
 54 César: [a:: ma::is fe:ia do:: co]lé:::gio::[::~::~:,
 55 Jair: [ô so:ra,
 56 (): [>ha hã
 57 [hã hã<
 58 (): [olha [ali:
 59 (): [ah:::~::~[::~::~:
 60 (): [(a::to::~::~)]
 61 Flávia: [ago::ra si::m PX:::
 62 ((Diego e Paulo alternam posições; Jair tenta trocar de
 63 Lugar com Roger; Leonardo empurra César em direção a
 64 Juliana))
 65 (.)=((Diego e Paulo ainda se empurrando))
 66 Flávia: → agora [sim Die:go Pa:ulo nã:o] nada a ver ninguém=
 67 (): [(paste a:)]
 68 Flávia: → =vai virar meni:na,
 69 Paulo: → °meni:na aqui meni:na [ali-°]
 70 Flávia: [nã:o Pa:ulo]
 71 (0,5)
 72 Flávia: só um pouqui:nho eu quero que to:do mundo escu:te
 73 (1,4)
 74 Flávia: → será: que a gente vira meni::na ou meni:[no por] estar=
 75 Juliana: [não]
 76 Flávia: =dança:ndo com algué:m do mesmo sexo,
 77 Juliana: não=
 78 Diego: =[nã:::~::~o=
 79 (): =[°nã:::~::~o°=
 80 Diego: =>hã hã [há há há<
 81 Flávia: → [>vocês< nu:nca vi:RAM [dança:r] >homem com=
 82 (): [>há há<]
 83 Flávia: → =homem mulher com mulher,<
 84 (0,3)
 85 (): [°(nã:- o::)°]
 86 (): [°(nã:- o::)°]
 87 (.)
 88 (): HÁ HÁ HÁ:::~::~:
 89 (.)
 90 Flávia: quem é que já foi em fe:sta que tem da:nça,
 91 (): E::[:U::~::~:
 92 (): [nã:::~::~:
 93 (): °não°
 94 Paulo: eu já [fu:i no Nú:mero U:m]
 95 (): [(]Ê:::~::~: [Ê:::~::~:]

96 Flávia: [e co-]
97 [tu já fo:i no Nú::mero U::m,]
98 (): [(a::::: eu e o Rafa)]
99 (0,2)
100 Flávia: tá e aí: como é que é: que da:nçam
101 [lá,
102 (): [(esse tudo passo)]
103 (0,5)
104 Paulo: eu não dancei,
105 (.)
106 Flávia: tu não [dançou,
107 (Paulo): [(é que junta)]
108 (0,6)
109 (): °tá°
110 (): (>sora a mú:sica<)
111 (.)
112 Flávia: → tá: mas é que eu eu fico vendo assim vocês
113 [ri:ndo <até pare::ce::> px:: Die:go:,
114 Diego: [ele tá te olha::ndo ali]=((aponta para câmara))
115 (0,4)
116 Flávia: → até: pare:CE que porque vai dar a mão para a menina ou
117 p- para o menino e:: dança:r
118 >pa[rece< que vão se casa:r,]
119 (): [() s:::)]
120 (1,1)
121 (): P- RÉ:::: [RÉ::: ()]
122 Juliana: [ô:: a gente] um di:a a gente faz ↑i::sso
123 [n↑é::,
124 (): [()]
125 Flávia: [nada a ve:::r ge::nte] nada a ve:r
126 (0,2)
127 Flávia: e aqui o:: Jai:r e o Ro:ger que estão do lado de cá:
128 → das: das meni:nas eles continuam sendo meni:nos,
129 ((Flávia coloca as mãos nos ombros de Jair))
130 (0,8)
131 Flávia: → ninguém muda de se:xo assim
132 (0,3)
133 Juliana: É::
134 (0,7)
135 Flávia: né::,
136 (0,3)
137 Flávia: então ó:, (0,2) para começa::r, ((Diego e Jair trocam
138 socos))
139 (0,3) ((Flávia vai até o lado de Leonora e Igor e
140 demonstra a dança))
141 Flávia: pé::: dire:::ito na fre:::n[te mão] direita na fre:::nte=
142 (): [ess:::e]
143 Flávia: =né os me[ni:nos] é ao contrário é o [pé e a mão]=
144 (): [>>di di di<<] [>>tã tã tã<<]
145 Flávia: =[contrá::]ria,=
146 (): [VA::i::]
147 Paulo: =ó=((aponta cotovelo para Diego))
148 (0,2)

149 Juliana: Ó:=(aponta para Jair e Roger formarem um par))
 150 Jair: tem que tirar a mão do bo:lso né

Excerto 3: Tradição é uma coisa que a gente não muda

(A12-15/09/2006-DV0:13:34-0:14:08) (A12-15/09/2006-8mm0:16:57-0:17:31)

38 Flávia: foi be:m lega:l [mas não esta:va] tudo, (0,3)=
 39 (): [(eu)]
 40 Flávia: =certi:nho,=((Diego começa a comemorar, mas pára quando
 41 ouve que algo não estava certo)) porque
 42 a [da:nça do pe]zi::nho:,
 43 Osmar: [(não empurra-)]=(puxando Treice pelo braço))
 44 (.)
 45 Flávia: PX:::
 46 (0,7)
 47 Flávia: a da:nça do pezi::nho (.) é como a professora
 48 [Cá:]ssia tem fala:do é uma=
 49 Paulo: [ó]
 50 Flávia: =da:nça de tra[di]çã:o::,
 51 Paulo: [s:::]=((silvo, passando mão acima da
 52 cabeça de Roger))
 53 (.)
 54 Paulo: ma[is ou me:nos] todos [(ó)=((mão acima de cabeça Ana E.))
 55 Flávia: [gaú:cha:] [Pa:ulo,
 56 (0,5)
 57 Flávia: escuta
 58 (0,5)
 59 Flávia: → é uma da:nça de tradiçã:o
 60 (0,4)
 61 Flávia: TRA:DIÇÃ:::O:, (0,3) é uma co:isa que a gente não mu::da
 62 (): °(com isso)°
 63 (.)
 64 Flávia: não PO:sso fazer difere:nte aqui:lo é: daquele
 65 je:i[to
 66 (): [°(não >preci:sa< [)°]
 67 Flávia: [eu te:nho] que faze:r daquele
 68 [je:ito]
 69 (): [°()°]
 70 (0,3)
 71 Flávia: a da::nça do pezi::nho: é uma da::nça de tra::diçã:o:
 72 [>e ela<] tem [um] je:ito de dança:r
 73 (): [°(olha)°]
 74 (): [(olha)]

Excerto 4: É isso aí que tem que cuidar

(A1-15/09/2006-DV0:17:35-0:17:50) (A12-15/09/2006-8mm0:25:28-0:25:45)

01 ((as duas filas se posicionam de frente uma para a
 02 outra; a música está tocando))
 03 Flávia: para::do na fre::nte cada u:m do seu la:do é isso aí:
 04 que tem que cuida::r né::

- 05 (0,2)
 06 → ((Jair olha para os lados; as mãos estendidas ao longo
 07 do corpo; Jair pega a barra do casaco com a mão direita;
 08 Jair está entre Juliana e Ana E.))
- 09 Leonardo: → >olha ali o Jair<
 10 (0,3)
 11 Jair: HÁ há HÁ
 12 (.)
 13 Flávia: → as meninas ficam segu[rando] a sa:ia: [os (guri)] com
 14 (): [(°hã hã°<)]
 15 (): [>hã hã<]
 16 a mão pra trá: [s::,
 17 Leonardo: → [va:i Jai:ra=((demonstra como Jair deve
 18 segurar a saia; Jair, rindo, começa a atender a sugestão
 19 de Leonardo)) °fica a[ssi:m°
- 20 Flávia: → [nã:o o Jai:r tem que botar
 21 as mãos pra trá:s ele é meni:no que boba:gem é e:ssa:,
 22 (0,2)
 23 (): (↑ã:)=((com voz aguda))

EXCERTOS – B 31

Excerto 5: As bonitas não vêm

(B31-25/09/2006-VHS-C¹0:03:23-0:03:37) (B31-25/09/2006-8mm0:02:28-0:02:43)

- 01 Sílvia: levanta o ↑dedo quem é que não tava na sexta-<fei::ra::> (.)
 02 ((alguns participantes levantam a mão, entre eles,
 03 Nilmar))
 04 Sílvia: → a: e as bonitas >pra variar< sexta-feira elas não vêm né=
 05 ((Nilmar faz um sinal com a mão para Sílvia))
 06 Nilmar: → =ô as bonitas não hein [sora]
 07 Sílvia: → [opa] as- >(ô louco)< o bonito aqui
 08 [>opa o]pa opa<
 09 (): → [é sora]
 10 Jairo: ((dirigindo-se a Nilmar))
 11 [()]
 12 Sílvia: ((apontando para os participantes com o dedo levantado))
 13 [u:m, do:is:, trê:s:,] qua:tro, cinco, >°vou pedir umas seis
 14 cópias então°<

Excerto 6: Fala, tia

(B31-30/10/2006-VHS-C³0:22:08-0:22:21) (B31-30/10/2006-8mm1:25:07-1:25:20)

- 01 Sílvia: ô:: Maurí::cio:
 02 (1,9)
 03 Sílvia: Maurí:cio
 04 (1,3)
 05 Adalberto: → a:: fa:la tia.
 06 (1,4) ((alguns participantes riem))

07 Sílvia: → ó:::: ((*direcionando o olhar a Adalberto*))
 08 (1,1)
 09 ((*Sílvia direciona o olhar para outro lado*))
 10 Adalberto: >fala [ti-<]
 11 Sílvia: → [>tá]me estranhando< né:=
 12 Wilson: =ô Dadá >consegui uma [folha<]
 13 Maurício: [ã:.h]= ((*rindo*))
 14 (): =>.hihi<= ((*rindo*))
 15 Sílvia: =gen- ((*cruza os braços e olha para Wilson*))

Excerto 7: Fã do Piu-Piu

(B31-30/10/2006-VHS-C³0:28:30-0:29:07) (B31-30/10/2006-8mm1:31:13-1:32:05)

01 Adalberto: a Carina é fã: do Piu-Piu até o caderno é do Piu-Piu >né
 02 Carina<
 03 (.)((*alguns participantes riem*))
 04 Adalberto: to:da [fe: li: ci: da:: de]
 05 Carina: [(tu vê)>°(como eles tiram de mim)°<]=
 06 Sílvia: → =>eu vou te dizer< do que que tu é fã e tu na- o pessoal
 07 o pessoal não vai- o pessoal [não vai]
 08 Adalberto: [de quem?]
 09 (): i:: Dadá
 10 Sílvia: vem cá que eu te conto
 11 Maurício: fa:la sora
 12 (.)((*Adalberto vai até Sílvia*))
 13 Adalberto: de quem sora?
 14 Sílvia: ué:: >tu não te lembra?<
 15 (.)
 16 Wilson: → do BOB SPONJA
 17 (.)
 18 Leandro: a::hh o chinelinho do Bob Spo(h)nja(°que o ()
 19 tava andando esses dias na rua°)
 20 ((*alguns participantes riem*))
 21 Adalberto: → É::: >não vem [zoar<]
 22 Sílvia: [ô::::]ó::↑ó::
 23 (.)
 24 Sílvia m- me contaram
 25 Adalberto: → as gurias aí são fãs °>não eu<° ((*atirando uma bolinha*
 26 *de papel no lixo*)) ((*alguns participantes riem*))
 27 Sílvia: °me contaram° ((*alguns participantes riem*))
 28 (.)((*alguns participantes riem*))
 29 Sílvia: → fã do Mortal Kitty ((*alguns participantes riem*))
 30 (.)
 31 Wilson: [bá::[::::]]
 32 (): [bá::[::::]]
 33 Adalberto: [viu só] ()
 34 Sílvia: °ai° bá o que Wilson.
 35 Wilson: → [>tu é fã do Hello Kitty<]
 36 Adalberto: → [é: e tu Wilson.] do Stuart Little.
 37 (): .hé:::
 38 Adalberto: → [tem uma coleção de filme deles]
 39 Jairo: [bá::: há há há] ((*direciona o olhar*
 40 *para Wilson*))
 41 (0,5)
 42 Adalberto: °fica de arreganho° [()]
 43 (): [a:i guri::]=
 44 =.hháhá=
 45 Jairo: → =tu mexe e depois não quer que- que eles mexem contigo
 46 Wilson

47 Wilson: → eu falei contigo?
 48 Jairo: → não
 49 Wilson: → então ó ((*posiciona o dedo indicador em frente à boca num sinal de silêncio*))
 50
 51 (): ã.há há [há
 52 Jairo: → [>vem calar aí< ((*olhando para Wilson*))
 53 (): bá:[: : : :]
 54 Jairo: [>vem calar<] ((*olhando para Wilson*))
 55 Sílvia: → hoje [todo mundo solto] no exibimento né
 56 Jairo: [°vem calar°]
 57 Jairo: °vem cala:r vem cala:r°

Excerto 8: Vai empinar, vai empinar

(B31-27/11/2006-DV²0:47:57-0:48:14) (B31-27/11/2006-8mm²0:14:52-0:15:08)

01 ()1: ui agora melhorou tudo aqui (sor)
 02 (1,5)((*Jéssica se abaixa para pegar a bola jogada por Diná*))
 03 (*Diná*)
 04 ()1: olha lá
 05 (1,6)((*Jorge apita para que Jessica dê o saque*))
 06 ()1: → vai vai >vai vai< >ela vai empinar ela vai empinar ela vai empinar<
 07
 08 Jéssica: tu tá lo:uco meu ((*olhando para os meninos*))
 09 (): >vamos ser filma:dos< ((*Adriano e Leonardo correm pela lateral da quadra para se juntarem aos demais no fundo; enquanto isso, Jéssica prepara-se para sacar*))
 10
 11
 12 ()1: >ela vai empinar, ela vai empinar,< ã::=
 13 ()2: =[empinou a bundi-]
 14 ()1: [>vai empinar, vai empi-<] empino:u [hu::] ah:::::=
 15 ()2: [hu::]
 16 ((*Jéssica erra o saque*))
 17 ()1: =[ah: [: : : : : : : :]
 18 ()2: =[ah: [: : : : : : : :]
 19 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 20 (): =[ah: [: : : : : : : :]
 21 Jéssica: [>ai guri< cala a bo:]ca ((*Jéssica se vira para os meninos*))
 22

Excerto 9: Parece uma mulher

(B31-27/11/2006-DV³0:10:04-0:10:17) (B31-27/11/2006-8mm²0:43:19-0:43:32)

01 ()1: (>TOCOU MAICON<)
 02 (0,4) ((*Maicon, de posse da bola, a faz picar uma vez no chão*))
 03 >°vai vai°<= ((*Maicon sofre falta de Adalberto*))
 04 Jorge: =pi[:::::] ((*Jorge apita a falta e paralisa o jogo*))
 05 Jairo: [>Á:::Á:::]:::[:::Á-Á-
 06 [pi- ((*Jorge apita novamente e faz um gesto para solicitar que Éder lhe dê a bola*))
 07 ((*fala para Maicon*))
 08
 09 Jairo: → >tu é muito peque:no meu tu parece uma mu[lher<
 10 ()2: [PÁ:RA (VALE:NTE:)
 11 ((*alguém de fora do jogo grita*))
 12 Jorge: bola lateral= ((*dando instruções a Maicon*))
 13 ()2: =PÁRA [DE CHORAR ((*alguém de fora do jogo grita*))
 14 ((*Jairo dirige-se a Nilmar e imita Maicon jogando*))
 15 Jairo: → [>tu viu< [o guri nem encostou nele e ele já saiu]
 16 Jorge: [<volta ali><(vem jogar)> >Maicon?<]=

17 Jorge: ((Jorge dá instruções para a retomada do jogo))
 18 Jairo: =IA::U:: ((grita))

EXCERTOS – C11

Excerto 10: Irmã da Lacraia

(C11-22/11/2006-DV¹0:17:35-0:17:56) (C11-22/11/2006-8mm0:18:10-0:18:30)

01 Darci: a Morte enquanto ↑isso, rebola:va ginga:va requebra:va
 02 [to:da descontrola:da] e não conseguia parar.=
 03 Richard O.: [.hh.hh.hh.hh]
 04 ((Julian sacode a cabeça, sorrindo))
 05 Julian: → =a irmã da Lacraia
 06 Richard O.: [.hh.hh] ((Julian sorri))
 07 Darci: [<PARE DE] TOCAR ESTA MALDITA VIOLA> berra:va ela.
 08 (0,6) só pa:ro se você me der mais ↑três anos de vida.=
 09 (): =↑pô:=
 10 Darci: =tenho muitas coisas ainda para fazer.

Excerto 11: Pode colocar gay?

(C11-22/11/2006-DV¹0:42:20-0:42:42) (C11-22/11/2006-8mm0:42:54-0:43:16)

01 Julian: °ô sor°
 02 (): ô[: >()<]
 03 Julian: [°vou botar aqui°< era um retardado,] ((simulando a
 escrita na folha
 para Darci))
 04 Darci: não botando palavrão pode botar tudo o que quiser
 05 Julian: [(retardado dá (para pôr então))]
 06 Richard O.: [> pode colocar chinelo? < > PO]de= colocar chinelo? <
 07 =((Julian vira-se para a folha, movimentando os ombros))
 08 Darci: pode
 09 ((Richard O. vira-se para a folha))
 10 Mathias: → ↑sor, pode botar ga:y?
 11 Darci: pode
 12 Mathias: viu. a:h então eu vou botar.= ((bate palma))
 13 Richard O.: =só não sendo palavrão pode botar o resto tudo que
 14 quiserem
 15 Mathias: ((gesticulando, olhando para Darci))
 16 menos aqueles [()] aquele filho da ()=
 17 Giordano: [M E R D A]
 18 Richard O.: =/éfe/ /dê/ /pê/ ((olhando para Mathias))

Excerto 12: Ele não tem cabeça mas é homem

(C11-02/12/2006-DV¹0:02:42-0:03:09) (C11-02/12/2006-8mm0:02:37-0:03:03)

01 Clara: pensei que ele não se importasse [o::
02 Breno: [°como não so:ra°<
03 Dimas: >mas sim< ele se impo:rtta
04 Breno: >o sora< ele não tem cabeça mas é homem sora
05 Clara: >ele não tem cabeça mas é homem?<[=e]era macho que
06 Breno: [°é°]
07 Clara: tinha em cima [dele?] ((*olhando para a mesa onde*
08 *estão os fantoches*))
09 Breno: [era macho]=
10 Dimas: =e:ra:=
11 Breno: =era ma[Cho
12 Clara: [a:: bom=((Clara faz sinal com a mão para Breno))
13 Dimas: =era o [Zo:rrro sora
14 (): [>arrançaram a cabeça dele sora<
15 Vladi: era o Zo(h)rrro(h).hã.hh= ((*rindo*))
16 Breno: =[o sora o Zorro (sempre tem que se danar)]
17 Clara: [() não tem outra situação aí que
18 esteja::
19 ((Vladi se levanta e vai até o local onde os fantoches
20 estão; Clara olha para ele))
21 Patrícia: >ô so:ra< já [chegou no:vos?]
22 Clara: [complicada?] ((*olhando para Vladi e*
23 *para o local onde estão os fantoches*))
24 (0,5)
25 Clara: não? ((*olhando para Vladi*))
26 (0,6)
27 Patrícia: so:ra já chegou no:vos?
28 (0,3)
29 Clara: o teu também ta:va? ((*falando com Vladi*))
30 (1,3)
31 Clara: tá (.) qual foi a pergu:nta? ((*olhando para Patrícia*))

Excerto 13: Apaixonada pelo Super-Homem

(C11-02/12/2006-DV¹1:07:19-1:07:26)

01 Clara: () isso?
02 Mathias: → >não< mas ela já tá apaixonada pelo Super-Ho[mem=]
03 Greiciele: [>não tá<]
04 ((*olhando para Liane*))
05 Clara: =já se apai[xo↑no:u?=
06 Greiciele: [não tá:: ((*direciona o olhar a Clara*))
07 Diana: [() ((*olha para Clara*))
08 ((Liane coça o olho e balança a cabeça em sinal de não))
09 Mathias: → =ele salvou ela ((*olha para Clara e faz movimento com*
10 *O fantoche*))
11 Clara: uá:::: ((Mathias sorri para Clara))
12 Diana: pelo Bob Marley e:: ((*com o lápis na mão e voltada para*
13 *o caderno*))

Excerto 14: Dar uns amassos

(C11-02/12/2006-DV¹1:50:45-1:50:58) (C11-02/12/2006-8mm1:52:39-1:52:51)

01 Clara: → esse Super-Ho:mem se não der uns ama:ssos numa menina

02 >ele vai ficar louco né<

03 Luciana: eu já no(h)te(h)i(h) qual [deles >hãhãhãhã<] ((*rindo e*
04 *fechando a porta*))

05 Clara: [há↑há:: :: :: ::] ((*Clara ri,*
06 *enquanto arruma os bancos*))
07 (1,8)

08 Luciana: mas já desde a:: [()]

09 Clara: [é::] ele tá assi::m a milhã:o né::

10 Luciana: >hãhãhã<

Excerto 15: A masculinidade do Super-Homem
(C11-02/12/2006-8mm1:53:21-1:54:07)

01 Pedro: qual é a história do Super-Homem?
02 (0,4)

03 Clara: ã- o:::
04 (1,6)

05 Clara: que que é?

06 Pedro: que que é a história do Super-Homem?
07 Clara: a histó:ria?
08 (1,1)

09 Clara: a:: ele (.) ele desde o início ele diz que o Super-Homem
10 tem que arranjar uma companheira. (.) né:, então ele
11 (tava ali)na história ele- ele dizia- ele não tava muito
12 preocupado com a ação. ele queria fazer um gra:nde feito
13 Pedro: m.hm=
14 Clara: → =que mostrasse a masculinidade do Super Homem

15 Pedro: ↑ã:
16 Clara: e queria ficar com a- (.) com a- (.) com a mocinha ali.
17 Desde o início >do do do< trabalho ele vem (dizendo)
18 >so↑ra< >tem que arranjar uma companheira para este
19 Super-Homem< mas também dizia tem que arranjar uma
20 companheira ele já olhava pro::

21 Pedro: a:: pro o(h)bje(h)to(h)

22 Luciana: >hãhãhãhã[hã<

23 Clara: [é:::

24 Pedro: de(.h)=

25 Clara: → =na verdade não é be:m a mo↑ci:nha né:. é a dona dele.

EXCERTOS – C 31 / C 32

Excerto 16: O namorado do Glauber
(C32-20/11/2006-DV¹0:19:37-0:20:30) (C32-20/11/2006-8mm0:20:40-0:21:22)

01 Clara [aí: ela vai dize:r]

02 (): [()] skol)

03 (.)

04 (): °s::°

05 (): >hm: hm: [hm:<

06 (): [(esperou)
07 (): [(não bri:nca)
08 (0,2)
09 Clara: your bo:yfriend >o quê que ela tá< dizendo aqui,
10 (1,0)
11 Ramiro: → o namora:do [(de:la)]
12 (): [a::h] não se:i=
13 Clara: =s:eu namora:do,
14 (0,4)
15 (): (um [monis:])
16 Clara: [m: h:m ((acenando com a cabeça))
17 (): (e:u demore[i:])
18 Clara: [yE::s [he i:s] Fre:d my bo:yfriend.
19 (): [(de no:vo,)]
20 (2,2)
21 Clara: va:mos:: ((mexendo a mão direita))
22 (0,6)
23 (): (tá na frente sora)
24 (): m:: [()]
25 Glauber: [si::[:m e::::le é::[::: ele] é:)=
26 Ramiro: [o nome de:le é] [Fred]
27 Clara: [si::m]
28 Clara: =e:[:l↑e::,] ((olhando e apontando para o quadro))
29 Glauber: [>le-<]
30 (0,2)
31 Glauber: → [é: o Fre:d]
32 (): [°(i::)°]
33 (0,3)
34 Glauber: → meu [namorado]
35 (): [()sa::[]]
36 Clara: [ye::s:]
37 Ramiro: → [o namora:]do: do
38 Gla:u[ber
39 (): [hã hã [hã
40 Nicolas: [a:: a::::::::::]:::=
41 Paul: [a::::::::::[::]:::=
42 Clara: → [(que me:do [°mas ah-°)]
43 (): [HA HA .H:]
44 (): =a::::::::::[::]:::=::::
45 (): =a::::::::::[::]:::=::::
46 Clara: [a-]
47 (): [>hã HA HA HA [ha<
48 (): [>>ha
49 ha ha [ha<<
50 (): [(tá [vendo te:m])]
51 Clara: → [E::U SABI::A::]
52 QUE TINHA[: TRU][:::ta por trás]=
53 (): [()]
54 (): [°()°]
55 Clara: =di::[:sso que não e:ra: fa:lta de
56 (): [.H:: >ha ha ha [ha<
57 (): [°(por quê)°
58 Clara: =co[nhecime:nto:: né::,
59 (): [a:::i a:::i,]
60 (0,3)=((José e Thomas movimentam-se, rindo;
61 batem com a mão na mesa))
62 (): >hã hã< .H::[:
63 Clara: → [mas [sã:o] uns =
64 (): [°(h: hã)°]
65 Clara: =debocha::::[:dos]::::
66 (): [°()°]=((apontando))

67 (): =mas é a[ssi:m
68 Glauber: → [eu nem:::,
69 (0,2)
70 Clara: [[o:::ra:: [s::ó:::]=((volta-se para o quadro))
71 (): [[(tá [e:i]ro)=
72 Glauber: → [nada a ver °meu°]
73 Nicolas: → [t á n a m o r a : n d o]
74 (): = [°hã [hã::°
75 Thomas: → [Fre::[:d né:,]=
76 (): [hã hé]=
77 (): =hé [hé He
78 Glauber: → [tu nã:o te
79 gara::n[te:,
80 Clara: [ó:::[:::: meu] Deus do cé::u]
81 (): [>hã hã °hã°<]
82 Glauber: → [para fa]la::r i::sso a]í:::,
83 (): [hm hm [hm
84 Clara: [((estalo com dedos)) [NÃO e o Ca:rlos:
85 [e o o::utro] lá::, (.) estão assi:m ó,
86 Glauber: [()]
87 (0,8)
88 Clara: né: [>fazendo de<] conta que ne:m
89 Carlos: [()]=((fala para o colega ao lado))
90 [estã:o [n a [a: u l a] [né:::?)
91 (): [(nã:o [estão na a:::ula)]
92 (): [()] ti:: é::)]
93 (): [(>eles estão com o] celula:r
94 sora<

Excerto 17: Eles podem ser gays?

(C32-27/11/2006-DV²0:40:52-0:42:16) (C32-27/11/2006-8mm01:46:38-01:48:02)

01 Samanta: adivinha me:u namora:do ou é o te:u namora:do,
02 (1,5)
03 Clara: o:nde é me:u é m[↑]eu né:,,
04 Samanta: >vou sabEr< onde é [meu né: >tá escrito< ali ó::,]
05 Ramiro: → [°()° mas é do Gla:uber]
06 °(né,)°=
07 Luciano: =hã ((riso))
08 Clara: Sama:nta [escuta aqui,]=
09 (Ramiro): [(>tô falando contigo<)]=
10 Samanta: =y[ou:::,
11 Clara: → [o::nde é [mi:nha namora:da:,] (,) fica
12 (): [((h)o (h)i (h)a)]
13 Clara: [me:u namora:do]
14 (): [()]
15 Samanta: [mas eu] >não< s- ((coloca a mão
16 no rosto))=
17 (): =°(ele é muito impor[tante)°
18 (): [°([] =
19 José: [sora: como é que se=
20 (): = [])°=
21 José: =escreve mesmo [°football play]er,°]=
22 Samanta: [t á s o r a ,]
23 Samanta: =ali ó::=((aponta para cartaz))
24 (.)
25 José: sora:,
26 Samanta: y:ou::, (0,5) ali [ó embaixo daquele outro lá=
27 José: [(ô Ramiro) como é que se escreve=

28 Samanta: =°ó°]
29 José: =foot]ball player,
30 (0,2)
31 Samanta: (en)=((movimento de mão para cima))
32 (0,6)
33 Samanta: a quin[ta fra::se
34 José: [football:: °player°,=((falando com colega))
35 Clara: quinta frase,
36 (0,2)
37 Samanta: é me:u namora:do:,]
38 (Ramiro): [°([ésse] ô)°=
39 Clara: [não.]
40 Clara: =you:r boy[↑friend,] (0,2) [s:eu] namo[↑ra:do:,]
41 José: [ésse,]
42 (Ramiro): [ésse]
43 Samanta: [a:::::]::
44 entã:o (vu[::)
45 (): [(é soccer)
46 (0,3)
47 (): (so°ccer°)
48 (0,3)
49 Samanta: aí: ela fala [si::::m,
50 Paul: [()]=,
51 =(e analise:i)
52 (.)
53 Samanta: o nome dele é Fre::d=((escrevendo no caderno))
54 (): (socks)
55 Samanta: seu no::me:,
56 (0,6)
57 (): eu acho
58 (0,2)
59 (): players:,
60 (0,7)
61 Samanta: isso né,
62 (.)
63 (): não pode ser só (sotec),
64 (0,4)
65 (): s::ó
66 (0,3)
67 Clara: → [[só que] não esque]::ce que a[go:Ra são do]:is=
68 (Ramiro): [[°(] ball)°]
69 Samanta: [°[érre)°]=((escrevendo no seu caderno))
70 José: [(como é que é,]
71 Samanta: [°(Lara s::á)°]
72 Clara: → =rapa::zes conversa:ndo::,
73 Samanta: tá: [tá:
74 José: [ésse ô:,
75 (1,1)
76 Clarissa: → e: >eles< não [podem se::r se:[:r [°se::r°]
77 (): [ésse ô cê: [cê:]=(para José))
78 Samanta: [e o quê que é] aquilo
79 ali ó,=
80 (): =[dois [ésses)]
81 Clarissa: → =[ser [gays]([]>hã hã<]
82 Samanta: [is::°tory°]
83 Clara: → [s:e::r gays::,]
84 Samanta: so:ra:, Clara: → po:::dem
85 (.) (2,1)
86 Samanta: °()° Clarissa: → então eu vou botar
87 (0,2) casar com >ele:<

88 Samanta: .h sora:: sora::: [h:ã)=(*sorrindo*)
89 ô sora::: Clara: → [pó:::dem
90 (0,7) (.)
91 Samanta: >°se eu não terminar Clara: → >s::ó que tem uma
92 tu vai ver°<=((*sacode* co:isa:
93 *corpo na cadeira*)) (0,3)
94 (2,6) Clara: → eles até po:dem- u::m
95 Samanta: °°s::ora°° rapa:z ter u::m
96 (0,4) namora:do po:de
97 Samanta: °°vai te foder°°=((*baixa* (0,2)
98 *cabeça p/ caderno*)) Clara: → s:ó que-
99 (0,6) (0,7)
100 Samanta: ô=((*falando c/ Paul*)) (Clara): x:
101 (0,3) (0,6)
102 Samanta: >aquilo lá< é al- é- a- Clara: → o o:bjeti:vo é que tu
103 (ele é- baixo ou alto,) transfo:rmes:,
104 (0,2) (.)
105 Samanta: ali ó=((*aponta cartaz* Clara: o masculi:no em
106 *para Paul*)) femini:no
107 (0,5) (0,5)
108 Samanta: i:s he: sho:rt Clara: e aí se tu puseres
109 (0,9) os::,
110 Paul: °([])° (0,5)
111 Samanta: [ali: meu ó Clara: os caras como gays
112 (0,3) Daí:: o:: teu objetivo
113 Samanta: °(o:h ye::s)° nã:o::,
114 (2,2) (4,1)
115 Paul: °(ã hã)° Clara: né::,
116 (0,8)
117 Samanta: ele é pequeno:,
118 (2,2)=((*Paul acena*
119 *positivamente com cabeça*))
120 Samanta: Ô sorA::

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
**Projeto de Pesquisa Interação Social e Etnografia do Projeto Político-Pedagógico
da Escola Pública Cidadã**

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale – UFRGS
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS
Telefone 3316-7080



INSTITUTO
DE LETRAS
UFRGS

CONSENTIMENTO INFORMADO

Porto Alegre, 15 de maio de 2006.

Prezado(a) colega,

Como é de seu conhecimento, somos professores e alunos da UFRGS e fazemos pesquisa sobre a interação na escola. Temos atuado como pesquisadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge da Silva já há alguns anos, e desde 2003 com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. O atual conjunto de projetos de pesquisa que estamos desenvolvendo foi apresentado na reunião de início do ano letivo de 2006 e disponibilizado para exame da Equipe Diretiva da Escola, que apóia a realização do nosso trabalho.

Gostaríamos de contar com a sua autorização para observar e gravar atividades diversas na Escola. As gravações vão ser sempre agendadas e os registros audiovisuais vão ser vistos por pesquisadores do nosso Grupo. Alguns segmentos poderão ser oportunamente reproduzidos em apresentações e publicações acadêmicas. Uma cópia de todo material gravado será confiada à Escola.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades e propósitos de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza a gravação em vídeo de aulas e outras atividades da escola, assim como entrevistas, atestando seu consentimento informado para a realização dos projetos de pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Pedro M. Garcez
Coordenador da Pesquisa

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO – RESPONSÁVEIS



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Projeto de Pesquisa Interação Social e Etnografia do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Cidadã

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale – UFRGS
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS
Telefone 3316-7080



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Porto Alegre, 15 de maio de 2006.

Somos professores e fazemos pesquisa sobre a interação na escola. Precisamos de sua autorização para observar e gravar atividades da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge da Silva. As gravações vão ser vistas somente por pesquisadores e pessoal da escola. A Equipe Diretiva e os professores da escola apóiam nossa pesquisa.

Assinando seu nome nesta folha, o senhor ou a senhora autoriza a gravação em vídeo de aulas e outras atividades da escola, assim como entrevistas.

Agradecemos pela colaboração. Se o senhor ou a senhora quiser saber mais sobre a nossa pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, pode telefonar para 3316-7080 ou deixar nome e telefone na secretaria da escola para entrarmos em contato.

Atenciosamente,

Prof. Pedro M. Garcez
Coordenador da Pesquisa

Nome do aluno/da aluna: _____

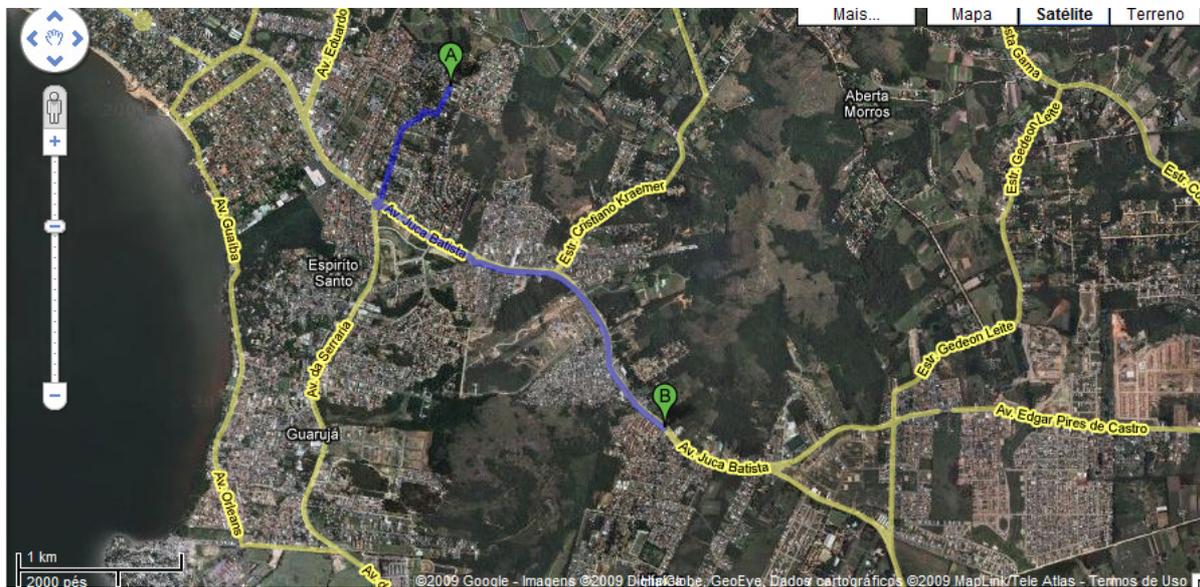
Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

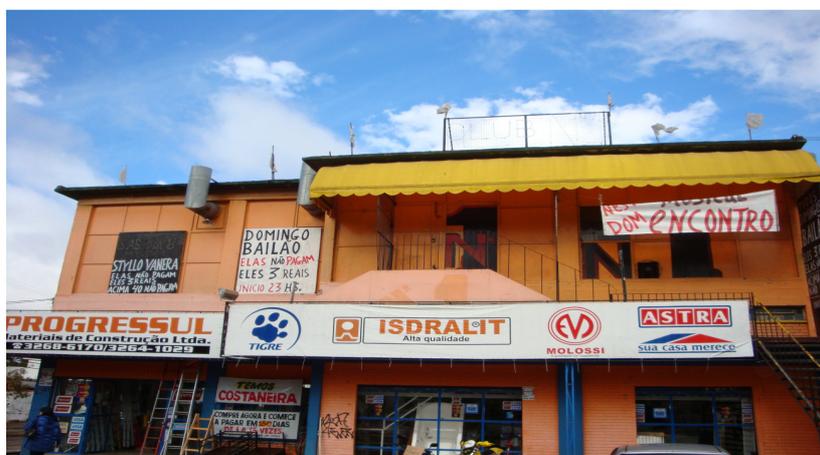
ANEXO 4:

O N° 1



Distância entre a escola em que Paulo estuda (A) e o estabelecimento citado por ele (B), o N° 1. Ver excerto 2, pg. 92.

Fonte: <http://maps.google.com.br/maps>. Acessado em 08/08/09.



Ao lado

Fachada do clube, vista da Av. Juca Batista

Abaixo, à esquerda

Idade mínima permitida: 16

Abaixo, à direita

Bailão aos domingos

Preços:

Eles (R\$ 3,00)

Elas (não pagam)

Acima de 40 (não pagam)

Início: 23h



ANEXO 5:**TEXTOS ORIGINAIS DAS CITAÇÕES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA****Capítulo 1**

As prime sites for socialization, schools are key institutions for the construction of gender.

(Eckert & McConnell-Ginet, 2003, p. 45)

(...) the mutually constitutive ways in which immediate social interaction influences the wider social order from the “bottom up” as well as being influenced by it from the “top down”.

(Erickson, 2004, p. 70)

(...) must engage in constant work if they are to ‘pass’ as a ‘normal’ or ‘natural’ male or female and live in the sex status they have chosen.

(Speer, 2005b, p. 68)

(...) we should also remember that we belong to societies where the hegemonic ideologies represent gender as binary.

(Coates, 1997, p. 126)

(...) then it would not be surprising to find that interactive practices differ.

(Coates, 1997, p. 127)

(...) members produce stable, accountable practical activities, *i.e.*, social structures of everyday activities.

(Garfinkel, 1967, p. 185)

(...) ethnomethodology offers a more viable basis [...] for the development of an analytically grounded framework for studying the discursive constitution of gender.

(Speer, 2005a, p. 88)

(...) an aggregate of people who, united by a common enterprise, develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, and values – in short – practices.

(Eckert & McConnell-Ginet, 1999, p. 186)

(...) although the majority of human beings can be unambiguously classified as either female or male, there are actually more than two sexes and/or sexualities; a binary division fails to predict purportedly sex-based phenomena such as behavior, sexual orientation, and even physiology.

(Bing & Bergvall, 1998, p. 496)

(...) whether participants do indeed attend to something that has been glossed in more theoretical contexts as ‘hegemonic masculinity’, and examine what such ‘attending to’ is doing interactionally.

(Speer, 2001, p. 114)

(...) what counts as power and normativity is negotiated and constructed by participants during the course of their interaction.

(Speer, 2001, p. 113)

Though we will never have a simple way of measuring the relative influence of different institutions, there seems to be good warrant for considering schools as one of the major sites of masculinity formation.

(Connell, 2000, p. 151)

(...) can be suggested, but not demonstrated, by research within schools.

(Connell, 2000, p. 151)

Capítulo 2

(...) it appears that all societies and sub-units of them have as a central resource for their integration an organization of interaction – an organization of interaction informed by the use of language.

(Schegloff, 2007, p. xiii)

(...) jointly construct and participate in exchanges which comprise different parts and each part acquires its meaning from its location in a sequence of acts.

(Duranti, 1997, p. 245)

(...) conversation is talk-in-interaction produced by the participants' orientation to, and implementation of, the generic organizations for *conversation*; for example, by an orientation to the turn-taking, repair, sequence and the overall structural organizations" (...)

(Schegloff, 1999, p. 412)

(...) what basically defines the 'units' of the turn-taking system, the TCUs, is not some objectively describable set of structural, such as grammatical, prosodic or whatever, properties, but its *action potential for participants*.

(ten Have, 1999, p. 112)

(...) a sequence of two utterances, next (i.e. adjacent) to one another, and produced by two different speakers.

(Duranti, 1997, p. 250)

(a) It is locally organized, operating here not turn by turn – for it is just the turn that is being contested – but beat by beat.

(b) It is party-administered, delegating the outcome not to any formal rule but to the conduct of the parties involved in the occasion.

(c) It is interactionally managed and recipient-designed; it is precisely in responses to one another's identity and interactional moves and stances that an outcome is reached.

(Schegloff, 2000, p. 45)

(...) speakers design their speech according to their on-going evaluation of their recipient as a member of a particular group or class.

(Duranti, 1997, p. 299)

(...) activity whereby acts (whether verbal or otherwise) are understood as connected to or embedded in other acts and, in the process, made sense of in culturally meaningful terms.

(Duranti, 1997, p. 227)

(...) showing that the products of that practice are understood by interactional co-participants to be possibly doing that action, that is, that this understanding is not merely the imposition of an external academic or professional analyst, but is the understanding of the co-participant, as revealed in ensuing talk which is built on just that understanding.

(Schegloff, 1997, p. 179)

Showing that some orientation to context is demonstrably relevant to the participants is important, as well, in order to ensure that what informs the analysis is what is relevant to **the participants in the target event**, and not what is relevant in the first instance to its academic analysts by virtue of the analytic and theoretical commitments which they bring to their work.

(Schegloff, 1992, p. 196)

(...) show that gender attributions, wherever they become observable, are organized – and can be analysed in terms of the interactional work they are doing.

(Speer, 2005b, p. 84)

- Gender's omnirelevance is facilitated by an immense array of language resources for indexing gender in talk.
- Our gendering accomplishments appear as ongoing, improvised, embodied performances. Gender seems to make itself evident as it creeps into talk, yet we are the puppets who pull our own strings.
- One array of ways to occasion gender is a noticing series: peripheral orientation, noticing, extending. This series allows gender to apparently creep into our talk, rather than to be framed as one speaker's explicit or rhetorical project.
- Some ways of occasioning gender may be similar to ways of occasioning other situated dimensions of context: ethnicity, authority, hurrying, colluding, and so on.

(Hopper & LeBaron, 1998, p. 73)

Categorization is approachable discursively as something we actively do, and do things with [...], rather than some piece of perceptual machinery that gets switched on by 'stimulus' events.

(Edwards, 1998, p. 33)

- for a person to ‘have an identity’ – whether he or she is the person speaking, being spoken to, or being spoken about – is to be cast into a *category with associated characteristics or features*;

- such casting is *indexical and occasioned*;
- it *makes relevant* the identity to the interactional business going on;
- the force of ‘having an identity’ is in its *consequentiality* in the interaction; and
- all this is visible in people’s exploitation of the *structures of conversation*.

(Antaki & Widdicombe, 1998, p. 3)

‘Global’ constructs such as gender and power are thus relevant only to the extent that participants in interaction *make* them relevant through their own words and actions.

(Cameron, 2005, p. 487)

(...) that identity is emergent in discourse and does not precede it, we are able to locate identity as an intersubjectively achieved social and cultural phenomenon.

(Bucholtz & Hall, 2005, p. 607)

(...) one major repository, perhaps the major repository, for commonsense knowledge of the society by members of the society *as* members of the society.

(Schegloff, 2002, p. 308)

(...) whether it is possible to find a way to re-engage or adapt the early analytic work to the sort of data which the current state of art requires. [...] The answer to that question is by no means clear.

(Schegloff, 2007a, p. 464)

(...) this is an optional *practice*, not a mandatory one, but it does serve to inject into the scene or the activity the relevance of those other categories.

(Schegloff, 2007a, p. 471)

(...) to show that the parties were oriented to that categorization device in producing and understanding – moment-by-moment – the conduct that composed its progressive realization.

(Schegloff, 2007a, p. 475)

“Knowledge” of what different “sorts” of people are like, what they do, how they behave, and so on – one key element of what is often termed “culture” – is organized and stored by reference to these categories.

(Schegloff, 2002, p. 308)

(...) studying culture, understood as constructed through and by particular practices for managing interaction.

(Kitzinger, 2005, p. 221)

What conversation analysis can show us is how participants design their talk to accomplish [...] actions; what subsidiary actions they may also be engaged in; what other actions these focal actions may be the vehicles for; and what all of these practices show us, as analysts, for the way in which a world-known-in-common is reflected and reproduced, moment-by-moment, in the concrete particulars of talk.

(Kitzinger, 2008, p. 203)

(...) speakers are oriented in part, then, to the inferences such displays make available to recipients about what they can be taken already to know or to expect (or not to know or not to expect) about normative practices, and to the implications of this knowledge (or lack of it) for the course of action in which they are engaged.

(Kitzinger, 2006, p. 75)

- to be recorded or to give access to the situation for recording purposes;
- to grant permission to use the recording for research purposes;
- public display or publication of the recordings in one form or another.

(Have, 1999, p. 61)

(...) everyday activities as members’ methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”, (...)

(Garfinkel, 1967, p. vii)

(...) the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretive practices characteristic of a particular group of people”.

(Duranti, 1997, p. 85)

(...) even when analytic focus is at its narrowest and most precise – in the transcription of the actions of individuals in fine-grained behavioral detail – this approach emphasizes the social and cultural ecology of meaning and action just as does more general ethnography.

(Erickson, 1992, p. 222)

Capítulo 3

(...) use a discourse of “the pinks and the blues”, continually searching for contrastive differences, may assume that girls and boys sharply divide as two separate and unitary types of beings.

(Thorne, 1983, p. 158)

It is tempting to assume a simple hierarchy of power or authority, running from global to regional or local, but this could be misleading.

(Connell & Messerschmidt, 2005, p. 850)

Capítulo 4

(...) how speakers come to use the words they do, and how that informs the hearing that the talk gets from recipients.

(Schegloff, 2007a, p. 463)

(...) mistakes one might make in the attempt to speak appropriately to some co-participant(s) and/or within some situation.

(Jefferson, 1974, p. 181)

(...) gives potential power and can be rewarding for the participants as a social activity in its own right.

(Kangasharju, 2002, p. 1468)

Capítulo 6

(...) how is talk *analyzed* by recipients so as to find that ‘simple’ reference to someone has been done, or that referring has carried with it other practices and outcomes as well?
(Schegloff, 1996, p. 440)

Considerações Finais

Since schooling is accomplished primarily through talk, gendered verbal practices bound in school.

(Eckert & McConnell-Ginet, 2003, p. 46)

(1) The conduct of talk in social interaction as it occurs in real time is unique, crafted by local social actors for the specific situation of its use in the moment of its uttering, and (2) the conduct of talk in local social interaction is profoundly influenced by processes that occur beyond the temporal and spatial horizon of the immediate occasion of interaction.

(Erickson, 2004, p. 197)

Which particular aspects of identity – or particular combinations of them – will become salient within a given encounter is something that interlocutors point to behaviorally during the course of their interaction together and that others ratify in their reactions to the speaker of the moment.

(Erickson, 2004, p. 149)

(...) the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women.

(Connell, 1995, p. 77)

(...) I do not assume in advance of the analysis that we need to venture further than the limits of the text to explain *why* participants say what they do, or that we must go *beyond* participant orientations to be able to say anything politically effective.

(Speer, 2005a, p. 135)

(...) orient to some of the identities they separately and collectively embody and, at any given moment, not others.

(Schegloff, 1997, p. 167)

(...) gender is a point of differentiation in societies, reflected in and constructed through language (...)

(Bergvall, 1999, p. 289).

(...) change happens even within schools – those institutions which social theorists have identified as key sites for social reproduction rather than transformation.

(Erickson, 2001, p. 157)

To think practically and to look locally is to abandon several assumptions common in gender and language studies (...)

(Eckert & McConnell-Ginet, 1998, p. 484)

The discovery of common culture consists of the discovery *from within* the society by social scientists of the existence of common sense knowledge of social structures.

(Garfinkel, 1967, p. 76-77)