



Thais Regina Santos Borges

***Por um sentir crítico:
um olhar feminista interseccional
sobre a socioconstrução de identidades sociais
de gênero, raça/etnia e classe
de professoras de línguas***

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Maio de 2017



Thais Regina Santos Borges

**Por um sentir crítico:
um olhar feminista interseccional
sobre a socioconstrução de identidades sociais
de gênero, raça/etnia e classe
de professoras de línguas**

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

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Aparecida de Jesus Ferreira

UEPG

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2017.

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

Thais Regina Santos Borges

Graduou-se em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2006. Kursou a Pós-graduação Lato Sensu em Língua Inglesa na PUC-Rio em 2014. Sua área de interesse compreende Análise do Discurso, Linguística Aplicada Crítica e questões de Identidade, Feminismo e Interseccionalidade, com foco nas práticas sociais e discursivas da sala de aula de língua estrangeira. Dedica-se ao ensino da língua inglesa em diversos níveis. Tem apresentado trabalhos em congressos nacionais e internacionais, com foco nas áreas supracitadas. Tem publicado artigos em periódicos nacionais voltados para área de pesquisa e ensino de línguas.

Ficha Catalográfica

Borges, Thais Regina Santos

Por um sentir crítico : um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas / Thais Regina Santos Borges ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2017.

232 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Sentir crítico. 3. Feminismo interseccional. 4. Sala de aula de línguas. 5. Linguística Sistêmico-funcional. 6. Sistema de Avaliatividade. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para Regina Lucia, Débora e
Ingrid, mulheres incríveis, que me
inspiram e me encantam.

Para o João, o homem mais humano
que eu conheço; por sorte, minha
família.

Para meu pai, meu começo, meu
meio, meu fim.

Agradecimentos

Para realizar esta pesquisa tive a sorte de contar com a imensurável ajuda e incentivo de professoras maravilhosas, instituições, amigas, amigos e parentes que tanto contribuíram para que este trabalho acontecesse. Todo o meu amor e gratidão às pessoas com quem construo meus modos de ser, estar, agir e sentir, dentre elas:

- acima de tudo, à minha família, o João; pelo afeto e pela visão de mundo que compartilhamos; porque ao seu lado sou cada vez mais humana;
- à maravilhosa Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, minha orientadora, que me trouxe Halliday, Hasan e Martin; pela paciência e dedicação; pelos vinhos, pelas trocas, pela amizade; porque me fez dar o meu melhor;
- ao Departamento de Letras da PUC-Rio, às minhas professoras de Mestrado, em especial às inigualáveis Liana Biar, Liliana Cabral Bastos e Inés Kayon de Miller, por compartilharem seu admirável conhecimento tão generosamente; porque é muito amor envolvido;
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo concedida;
- à espetacular Francisca Ferreira de Oliveira, a Chiquinha, pela paciência e generosidade de sempre;
- às admiráveis amigas e colegas de profissão, Bianca Soares, Iana Costa e Letícia Carlos, pelo carinho, apoio e dedicação;
- às insubstituíveis mulheres da minha vida: Ana, Duduma, Géia, Loirinha, Lu, Lulu e Luzão; porque sem elas eu não seria eu;
- à Mônica, à Elisa e à Cacá, pela compreensão; pois sem esse apoio para ir a congressos e afins meu crescimento acadêmico ficaria comprometido;
- à Juliana Jandre e à Sônia Zyngier, por terem me ajudado a me encontrar academicamente na especialização e me incentivado a fazer esse Mestrado;
- às minhas irmãs, Débora e Ingrid; pedaços de mim soltos pelo mundo; pela inspiração e pela certeza de que vai ficar tudo bem;
- à minha mãe, Regina Lucia, por me ensinar que é possível aprender sempre. Saravá!
- ao meu pai, Hugo Borges; por me ensinar a amar o que se faz e quem se é, mais do que o que se tem; o meu obrigada por tudo.

Resumo

Borges, Thais Regina Santos; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **Por um sentir crítico: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas**. Rio de Janeiro, 2017. 232p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa é entender a socioconstrução de identidade de três professoras de inglês como língua estrangeira em relação a seus atravessamentos interseccionais (Ferreira, 2012, 2015; Collins; Bilge, 2016), por meio de uma análise micro, utilizando o sistema de avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Hasan, 1989; Halliday, 1994; Martin; White, 2005), e de uma análise macro, em um processo de reflexividade crítica que visa o amadurecimento de um “**sentir crítico**” (Borges, 2016), pautado na sensibilização quanto a questões de sofrimento humano, estigma, ideologia e relações de poder (Foucault, 1969; Goffman, 1963; Butler, 1993). Assim, analiso narrativas de momentos críticos vivenciados pelas professoras e histórias de agentividade em suas práticas pedagógicas cotidianas, com base na metodologia qualitativa de pesquisa, em especial no conceito de conhecimento situado (Haraway, 1988), e em alinhamento à epistemologia feminista interseccional (Lykke, 2010). Os resultados indicam a influência direta das identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe social na construção discursiva de suas práticas identitárias de professora, reforçando a importância de compreendermos os atravessamentos identitários que nos configuram, no mundo e com o mundo (Souza, 2011), para a promoção de uma consciência crítica (Freire, 1987) e de lutas hegemônicas (Fairclough, [1992] 2001) possíveis no cenário da sala de aula de língua estrangeira como um lugar de dissenso e desaprendizagem (hooks, 1994, 2003; Moita Lopes et al, 2006, 2013). Reforço ainda que a contribuição deste trabalho está não em “dar voz” a essas mulheres, mas, sim, em nos permitir “ouvir” as representações que fazem da realidade (Riessman, 1993) da sala de aula, visando a coconstrução e ressignificação dessa experiência, para fomentar o devir do sentir crítico que defendo neste trabalho.

Palavras-chave

Sentir crítico; Feminismo interseccional; Sala de aula de línguas; Linguística-sistêmico funcional; Sistema de Avaliatividade

Abstract

Borges, Thais Regina Santos; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Fostering critical feeling: an intersectional feminist look at the socioconstruction of language teachers' social identities of gender, race/ethnicity and class.** Rio de Janeiro, 2017. 232p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this research is to understand the socioconstruction of the identities of three EFL teachers in relation to their intersectional crossings (Ferreira, 2012, 2015; Collins; Bilge, 2016), through a micro analysis, which makes use of the Systemic-Functional Linguistics Appraisal System (Halliday; Hasan, 1989; Halliday, 1994; Martin; White, 2005), and a macro analysis, in a process of critical reflexivity that aims at the ripening of a "critical feeling" (Borges, 2016), which is based on the awareness of issues related to human suffering, stigma, ideology and power relations (Foucault, 1969; Goffman, 1963; Butler, 1993). Thus, I analyze narratives of critical moments experienced by teachers and stories of agentivity in their daily pedagogical practices, under the premises of the qualitative methodology of research, especially the concept of situated knowledge (Haraway, 1988), and in alignment with intersectional feminist epistemology (Lykke, 2010). The results indicate the direct influence of social identities of gender, race/ethnicity and social class in the discursive construction of their identity practices as teachers, reinforcing the importance of understanding the identity crossings that shape us, in the world and with the world (Souza, 2011), to promote critical conscience (Freire, 1987) and the possible hegemonic struggles (Fairclough, [1992] 2001) in the setting of the foreign language classroom as a place of dissent and unlearning (hooks, 1994, 2003; Moita Lopes et al, 2006, 2013). I also stress that the contribution of this work does not lie in "giving voice" to these women, but rather in the chance of allowing us to "listen" to the representations they make (Riessman, 1993) of the classroom reality, aiming at the co-construction and re-signification of this experience so it helps develop the becoming of the "critical feeling" I defend in this paper.

Keywords

Critical feeling; Intersectional feminism; EFL/ESL classroom; Systemic Functional Linguistics; Appraisal System

Sumário

1. Pré-construção: terreno, licenças e conexões	13
2. Arquitetura teórica: construção de conhecimento	29
2.1. Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica: terreno e lote	31
2.2. Epistemologia feminista e interseccional: fundações profundas	39
2.2.1. Epistemologia(s) feminista(s)	40
2.2.2. Interseccionalidade	43
2.3. Questões macro: alvenaria estrutural	46
2.3.1. Questões sociais e culturais	47
2.3.2. Questões ideológicas e discursivas	50
2.4. Socioconstrução de identidades: alvenaria de vedação	57
2.5. Lexicogramática, avaliatividade e narrativas: instalações	61
2.5.1. Linguística Sistêmico-funcional	62
2.5.2. Sistema de avaliatividade	63
2.5.3. Narrativas: representação, história de vida e Labov	66
3. Metodologia: memorial descritivo	71
3.1. Abordagem: o partido	72
3.2. Subprojeto e T.C.L.E.: comunicação prévia	74
3.3. Participantes e processos: a empreitada	75
3.3.1. Nós	75
3.3.2. Eu	76
3.3.3. Elas	77
3.3.4. Professoras participantes	79
3.3.5. Etapas da pesquisa – perfil escrito e entrevista	82
4. Análises: socioconstrução de identidades e coconstrução de conhecimento	86
4.1. Análise dos perfis escritos pelas próprias participantes	87
4.1.1. “Vai ficar tudo bem.”	88
4.1.2. “Onde estão as professoras negras?”	93
4.1.3. “O diferente causa constrangimento?”	103
4.1.4. Reflexões sobre “estar fora da caixa”, se perceber “um pouquinho diferente” e ser “o diferente”	107

4.2. Análise das entrevistas com as participantes	109
4.2.1. Momento crítico: reflexão e reflexividade	111
4.2.1.1. “você é minoria, toma cuidado, olha aí”	112
4.2.1.2. “eu vou falar o quê?”	130
4.2.1.3. “porque com a trans é diferente”	154
4.3. Breve reflexão acerca das análises	175
5. Sala de aula: existir e resistir	177
5.1. Representação, representatividade e resistência	179
5.2. Ser, estar, agir e sentir	181
5.3. Por um sentir crítico	190
6. Considerações finais: puxadinhos, gambiarras e vazamentos	193
7. Referências bibliográficas	205
8. Anexos	215

Lista de figuras

Quadro 1	Comparativo da “Identidade Pessoal” (GOFFMAN, 1963, p.55-57)	80
Quadro 2	Categorias de Identificação	81
Quadro 3	Identidade pessoal da Iana	81
Quadro 4	Identidade pessoal da Letícia	82
Quadro 5	Identidade pessoal da Bianca	82
Quadro 6	Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail	91
Quadro 7	Narrativa de história de vida: como Letícia se tornou professora	95
Quadro 8	Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail	97
Quadro 9	Esclarecimento por WhatsApp® 1 - Pergunta	102
Quadro 10	Esclarecimento por WhatsApp® 1 - Transcrição da troca	103
Quadro 11	Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail	104
Quadro 12	Momento Crítico da Iana	114
Quadro 13	Momento Crítico da Letícia – Parte 1 + Pequena História 1	135
Quadro 14	Momento Crítico da Letícia – Parte 2 + Pequena História 2	137
Quadro 15	Momento crítico da Letícia – Parte 3	138
Quadro 16	Pequena História 3 da Letícia	142
Quadro 17	Pequena História 4 da Letícia	144
Quadro 18	Pequena História 5 da Letícia	148
Quadro 19	Esclarecimento por WhatsApp® 2– Transcrição parcial	149
Quadro 20	<i>Background</i> da Bianca – Parte 1	158
Quadro 21	<i>Background</i> da Bianca – Parte 2	159
Quadro 22	Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 1	161
Quadro 23	Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 2	162
Quadro 24	Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 3	163
Quadro 25	Momento Crítico da Bianca	166
Quadro 26	Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 1	170
Quadro 27	Momento crítico da Bianca – Extra – Parte 2	172
Quadro 28	Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 3	173

Convenções de Transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
grifo	ênfase
<i>itálico</i>	palavra em outro idioma (inglês)
	°palavra° palavra em voz baixa
	>palavra< fala mais rápida
	<palavra> fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de fala
]	fim de sobreposição de fala
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
	“palavra” fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções de transcrição sugeridas por BASTOS e BIAR (2015) – convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) – **acrescido do itálico (por mim) para marcar palavras em outro idioma (inglês)**

Birds flying high
 you know how I feel
Sun in the sky
 you know how I feel
Breeze driftin' on by
 you know how I feel

It's a new dawn
It's a new day
It's a new life
For me
 And I'm feeling good

Fish in the sea
 you know how I feel
River running free
 you know how I feel
Blossom on the tree
 you know how I feel

Dragonfly out in the sun
 you know what I mean,
 don't you know
Butterflies all havin' fun
 you know what I mean
Sleep in peace when day is done
 that's what I mean

And this old world
 is a new world
 and a bold world
 for me

Stars when you shine
 you know how I feel
Scent of the pine
 you know how I feel
Oh freedom is mine
 and I know how I feel

(Nina Simone)

Como pode ser observado no sumário, os capítulos desta dissertação, não por coincidência, recebem nomes que remetem aos processos envolvidos na construção de um edifício, quando inteligentemente conta com a expertise do/a profissional da área: o/a arquiteto/a. A escolha por essa organização configura uma pequena homenagem à primeira formação acadêmica que tive, na arquitetura e urbanismo, antes de atender à minha verdadeira vocação de professora de maneira plena e integral. Atribuo à essa formação a inclinação que possuo à sistematização e à apreciação de questões da ordem estética como partes integrais do processo de apreensão do mundo ao meu redor, de assimilação de informações e conteúdos novos, e de exposição de ideias. Ressalto, contudo, que o faço também por entendê-lo pertinente e adequado.

Nesse sentido, tratar a introdução como um momento **pré-construção** equivale a dizer que os pontos aqui abordados precisam ser entendidos a priori, o que inclui compreender as medidas e posturas que foram adotadas para permitir que a construção de conhecimento que se desenrola nesta pesquisa pudesse se dar da maneira como se deu. Falo do terreno em que aloco minha obra (o que detalho mais na arquitetura teórica, cf. seção 2.1, p.31), das conexões que devem ser feitas antes para que o terreno possa recebê-la – na arquitetura isso equivale a conectar o lote à rede urbana de água, luz, etc. para que a edificação passe a existir oficialmente no tecido urbano e possa gozar dos serviços públicos de que necessita; aqui, me permito trazer conexões entre este trabalho e questões pessoais/profissionais. Ademais, menciono também as licenças oficiais necessárias para dar início ao processo de investigação, o T.C.L.E. e o parecer do projeto, que serão abordados mais detalhadamente no capítulo de metodologia (cf. seção 3.2, p.74).

Começo, portanto, falando do terreno em que situo meu trabalho, a Linguística Aplicada (doravante L.A.), especificamente, a Linguística Aplicada Crítica (doravante L.A.C.), que se destaca por sua postura questionadora de si e do mundo, além de cumprir os ideais de atuação da L.A., que propõe que atuemos a fim de gerar melhorias para aqueles/as meios em que a linguagem possui um papel fundamental.

Nesse contexto, linguistas aplicados/as olham para a linguagem em uso, no cotidiano, no berço de sua produção, descartando de vez a ideia de *linguística aplicada* à, que pressupõe uma dissociação entre teoria (*a priori*) e prática (que se coloca disponível para fazer uso do que os *experts* pensam sobre a linguagem, do alto de sua sapiência). Para nós, linguistas aplicados/as, o processo é o inverso: a linguagem não é algo que podemos separar do mundo, muito pelo contrário. A primeira pertence ao segundo e somos nós que devemos nos desdobrar em nossas reflexões e análises para darmos conta do que/como/porque ela faz o que faz ali, entendendo que não somos os donos da verdade e que não podemos mandar os fatos “às favas”, sucumbindo a rompantes rodriguianos de adesão ao “pior para os fatos”¹ sempre que a realidade nos contradiz.

De uma maneira geral, quando situo esta pesquisa no terreno da L.A.C., quero inscrevê-la nos princípios que regem esse campo de produção de conhecimento, adotando uma postura crítica, que segue uma agenda ética de “renarração e redescritção da vida social” (MOITA LOPES, 2006c, p.90), na observação de fenômenos linguísticos, lidos com base em questões mais amplas, sociais e culturais, que marcam a interdisciplinaridade deste estudo. Além disso, me atenho a questões de discurso e ideologia que se entrecruzam com o caráter sociosemiótico da linguagem na (re)criação de significados acerca das identidades das participantes desta pesquisa, observando parâmetros éticos com rigidez e lisura.

Resgatando o paralelo que faço com minha formação acadêmica inicial, entendo o projeto arquitetônico como envolvendo várias fases, inúmeras contribuições e a participação de diversas pessoas, que se ajudam desde a primeira interação entre arquiteto/a e cliente até as etapas finais da construção em si, o que me traz a impressão de haver certa similitude entre esse processo e o trabalho de campo a que o/a linguista aplicado se propõe a fazer quando constrói conhecimento em sua área de atuação. Obviamente, cada uma dessas áreas guarda desafios e entendimentos que lhe são peculiares, mas os sentidos que são solicitados do/a arquiteto/a no momento da criação e execução de um projeto, como o olhar e os ouvidos atentos ao que lhe é demandado, e os sentimentos que são suscitados nesse

¹ Em uma de suas crônicas sobre o futebol carioca, Nelson Rodrigues diz: “Eu vos digo que o melhor time é o Fluminense. E podem me dizer que os fatos provam o contrário, que eu vos respondo: pior para os fatos”. O renomado autor do teatro brasileiro, nascido em 1912 e falecido em 1980, foi também conhecido por suas crônicas esportivas no Jornal dos Sports, s/d, do Rio de Janeiro, em que cunhou célebres frases a respeito de seu time, o Fluminense Football Club.

processo: a felicidade e a satisfação, mas também a ansiedade e a frustração, são, no meu entender, expoentes que ligam diretamente o fazer arquitetônico ao fazer do/a linguista aplicado/a.

Primeiramente, ambos/as profissionais precisam atender às vontades e necessidades individuais de quem lhes solicita ou a quem oferecem sua expertise, mas isso só pode se dar em compasso com as demandas e consequências do/ para o coletivo; em segundo lugar, o olhar que guia as duas empreitadas são olhares atentos e minuciosos que estão ora no micro universo de suas obras (o canteiro em si, para o/a arquiteto, e a interação/ a pesquisa em si, para o/a linguista aplicado/a), ora nas macro estruturas que recortam seus desejos, anseios, entendimentos, escolhas, decisões e, naturalmente, suas construções; em terceiro, o ato de ouvir o outro, atentamente, para que possam permitir que esse outro se sirva de seu conhecimento formal para atingir seus objetivos, melhorar suas vidas e ter suas expectativas atendidas, me parece comum a ambas às profissões; e, por fim, a ética como fio condutor do trabalho, seja ao lidar com demandas concretas que exigem mudanças de postura ou abordagem, ou para lidar com as pessoas à sua volta, sempre entendendo sua responsabilidade ao dar início (ou continuidade) a uma produção que é sujeita a um infinito processo de apropriação, (res)significação e coconstrução daquilo que está sendo edificado ali, em conjunto, nunca sozinho/a ou para si próprio. Assim, me sinto muito confortável em dizer que esta homenagem que faço aqui não é meramente estética, é um componente de construção de significado desta pesquisa que muito traduz quem eu sou e de que forma me ponho a ver o mundo, como pessoa e como pesquisadora.

Nessa seara pessoal/profissional, se este é um trabalho sobre construções identitárias, considero essencial evidenciar os atravessamentos que me cortam identitariamente, mais uma vez não somente como pesquisadora, mas também como praticante da área do ensino/aprendizado, como professora de inglês como língua estrangeira, como mulher e como feminista. Afinal, de fato acredito na produção de “saberes localizados” (HARAWAY, [1988], 1995) e penso ser imprescindível à uma análise qualitativa como a que trago nesta dissertação de mestrado o escancaramento da perspectiva do/a analista a fim de evitar a ilusão de objetividade indesejada na pesquisa científica, que pode, em consequências mais graves, levar a conclusões errôneas e generalistas.

Nesse sentido, dois vieses são determinantes: o fato de eu estar analisando professoras e suas atitudes em sala de aula sendo eu mesma uma praticante do ramo; e o fato de eu ser uma mulher feminista interseccional, que entende o mundo como um lugar de luta pela equidade entre os gêneros, sempre com o peso da interseção desse aspecto com outros eixos, no caso específico desta pesquisa, o da sexualidade, o da raça/etnia e o da classe social. Começarei, portanto, abordando a minha visão da sala de aula para, em seguida, agregar meu ponto de vista de mulher e feminista.

Como professora, entendo a sala de aula como um lugar de dissenso e de desaprendizagem, onde estão em jogo a construção das práticas identitárias tanto de professores/as como de alunos/as na configuração de um espaço em que práticas sociais e discursivas criam pontos de pertencimento temporário (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRICIO, 2006). Para mim, estar na sala de aula não é apenas uma designação do meu ofício, mas uma oportunidade de aprender e desaprender com os/as alunos/as, formando novas perspectivas de vida, que podem ter mais ou menos impacto em minhas (nossas!) práticas cotidianas, sejam elas sociais, discursivas ou identitárias. E quando digo isso não estou corroborando a visão pretensiosa e arrogante de que podemos usar aquele espaço para moldar o que pensam nossos/as alunos/as, pois além de não termos a menor ingerência sobre isso, aluno/a nenhum pode ser considerado/a um invólucro onde incutamos nossas formas de ver o mundo. Pensar isso é um equívoco que desmerece o fato de que o conhecimento é socioconstruído. O que penso é que devemos possibilitar, sim, que a reflexão crítica ocorra, sabendo que inexoravelmente somos interpelados/as pelas construções de significado que estão em jogo ali e somos, nós todos/as, alunos/as e professores/as, inevitavelmente convidados/as a lidar com outros pontos de vista, outras ideias e outros modos de ser, estar, agir e sentir², no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011), o que acaba afetando as nossas próprias construções, e essas, sim, podem gerar as mudanças que vislumbramos.

Além disso, uma vez que a matéria prima da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira é a linguagem em si, percebo a sala de aula como um palco para a expressividade individual e/ou coletiva, o que pode trazer

² A ideia de modos de **ser**, **estar**, **agir** e **sentir** tem a ver, respectivamente com nossas construções identitárias, nossa presença nas interações da sala de aula, o que fazemos nesse cenário e como sentimos o que acontece conosco e com as pessoas à nossa volta, enquanto nos ocupamos em sobreviver às dores e às delícias de “sermos” e “estarmos” ali (mais explicações no Cap.5, p.178).

embates em várias esferas de poder (PENNYCOOK, 2006; COLLINS e BILGE, 2016). Assim, é muito importante que mantenhamos em mente a possibilidade de se darem (re)posicionamentos identitários (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010) e (res)significações que podem, sim, colocar abaixo estratégias de construção simbólica das ideologias hegemônicas (THOMPSON, 1990). Na minha caminhada como professora, entendo que precisamos estar atentos, preparados pela teoria e pela prática, para lidar com situações delicadas que exigem uma postura crítica e reflexiva, preferencialmente no sentido de problematizar certas colocações, focando na desnaturalização e na desconstrução de ideologias, a fim de fomentar pontos de instabilidade que possam vir a gerar transformações para além dos limites físicos da sala de aula, vislumbrando dar corpo a lutas hegemônicas, em maior ou menor escala (THOMPSON, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 2001; PENNYCOOK, 2006; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011).

Além disso, como pesquisadora, vejo a pesquisa por si só como um sítio de reflexividade, pois por meio dos encontros – e confrontos! – gerados durante na investigação, nos envolvemos em um processo de autorreflexão, que pode se apresentar em novos níveis de criticidade quanto a questões que estão diretamente envolvidas na prática do ensino/ aprendizagem e, no caso deste trabalho, nas práticas identitárias. Desse modo, podemos incorporar em nosso cotidiano de professor/a uma postura de incentivo à formação de uma consciência crítica. Esse processo de reflexividade crítica e essa conscientização pelo envolvimento e pela autorreflexão podem servir de insumo para o que eu designo como um “**sentir crítico**” (BORGES, 2016) pautado na empatia para com o outro, fruto de uma sensibilização a questões do sofrimento humano e de uma melhor percepção das relações de poder e dos atravessamentos identitários e ideológicos que nos configuram (MILLER, 2013; FOUCAULT, 1972; FREIRE, 1987, 2005; hooks, 2003).

Nos últimos dois anos, venho trabalhando com a ideia de “sentir crítico” (BORGES, 2016) por acreditar que ela nos leva para além do pensar e do agir criticamente, sem deixar de levá-los em consideração. Assim, defino esse conceito como:

Um **dever** de **sensibilidade** que instiga a **empatia** necessária às pessoas para que possamos lidar com as **diferenças** com **apreço e respeito**, despertado não por conta

da imposição de uma agenda politicamente correta, mas devido ao aumento da **consciência** a respeito dos **vieses ideológicos** que nos restringem e moldam, e ao entendimento de que os parâmetros e valores contra os quais medimos as pessoas são **construídos sociopoliticamente** em nossas **interações cotidianas**. (BORGES, 2016)

Essa forma de sentir implica em uma esperança de que nas interações que temos ao longo de nossas práticas possamos gerar mudanças benéficas para a sociedade como um todo e se sustenta no entendimento do universo do ensino/aprendizado como uma espécie de comunidade (hooks, 1994a, 2003), que vive, que troca, que se apoia e se conhece por meio de seus encontros cotidianos, por mais fugazes que possam nos parecer. As emoções que circulam junto às informações que trocamos, os sentidos investidos não só na compreensão e apreensão do conteúdo como também no ato de ouvirmos e vermos o que acontece ao nosso redor, além dos significados criados e recriados ali, são todos peças-chave na coconstrução do sujeito sociohistórico que somos no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011). Nesse sentido, o convite para sentir *com* o outro pode ser um convite para estreitarmos laços de comunidade e, possivelmente, ampliarmos a visão que temos sobre quem é ou não parte do nosso *in-group*³ (DUSZAK, 2002), conceito essencial nas nossas demonstrações de empatia e solidariedade, e, consequentemente, nas nossas ações em busca de justiça e equidade.

Como mulher e feminista interseccional, essas questões para além do pedagógico me são muito caras, pois mesmo conseguindo ver algum avanço para as mulheres brancas e de classe social mais alta, como eu, não consigo me confortar nisso sabendo que o foco que demos (nós, a sociedade e os movimentos feministas) foi, de uma maneira geral, equivocadamente voltado para uma ideia de categoria de mulher que não inclui a pluralidade do que somos, afetando direta e negativamente

³ É essencial diferenciar esse conceito daquele de intragrupo de Goffman (1963) com o qual lidamos mais de perto neste trabalho, como explicado na arquitetura teórica (cf. seção 2.3.1, p.48). De acordo com Duszak (2002, p.1) “somente nos comparando com o outro podemos construir nossas afiliações e não-alinhamentos” de pensamentos e disposições ideológicas, culturais e estéticas. Assim, podemos dizer que é na relação **nós-eles/as** que construímos e desempenhamos nossa identidade. Para tal, segundo a autora, estamos sempre criando relações de *ingroupness* e *outgroupness*, ou seja, nos moldamos em uma relação dialética excludente e constitutiva entre aquilo que construímos como nosso *in-group* (DUSZAK, 2002), dentro do qual circundamos nossa identidade, e aquilo que construímos como *out-group* (DUSZAK, 2002), ou tudo aquilo ao qual nos opomos, abertamente ou por inferência, por não ser incluído nas características e posturas desejáveis ou coerentes com a nossa identidade *in-group*. É importante observar que esses são construtos não estanques e que se sobrepõem, uma vez que podemos estar/ser posicionados em um ou outro grupo, nos permitindo “desenhar, revisar e equilibrar as fronteiras entre os grupos” (DUSZAK, 2002, p.2) sempre que oportuno, ponto chave da questão levantada neste trecho deste capítulo introdutório.

a luta daquelas que são sobrepostas pelos outros eixos, como o de raça/etnia⁴, por exemplo. Assim, me posiciono na vida e nesta pesquisa como alguém que se preocupa e luta para mitigar o sofrimento humano aflorado quando atropelamos os sentimentos, as emoções e os sentidos criados por aqueles/as que não estão na extremidade mais favorecida (ou menos prejudicada) dos eixos da interseccionalidade (COLLINS e BILGE, 2016). Na minha luta feminista, portanto, busco adotar uma postura que me faça pensar e agir de maneira interseccional e neste trabalho, isso me parece ficar bastante evidente. Nesse contexto, de fato, acredito que o entendimento acerca da socioconstrução de identidades das mulheres participantes desta pesquisa pode ser um ponto de partida para várias reflexões acerca de modos de ser, estar, agir e sentir mais empáticos e inclusivos.

Essa postura e esse olhar atento do feminismo interseccional vai ao encontro do que preconiza Crenshaw (1989, 1991, 2016), quando nos chama à atenção ao sugerir que foquemos em um movimento feminista que olhe *de baixo para cima*, priorizando quem sofre mais com suas interseções (cf. seção 2.2.2, p.43) a fim de equilibrar essa situação. De fato, estou convencida de que um passo primordial na caminhada rumo a um mundo mais justo é a prioridade dessas causas, por entender o sujeito do feminismo como sendo as mulheres, mas sempre com foco na diminuição das injustiças, almejando conseguir dar alento e oportunidade àquelas que deveriam poder contar com a força de um movimento social organizado que visse suas vidas como vivíveis, não por tolerância, mas por respeito, trazido na esteira das bandeiras da igualdade, da ampliação do espaço por meio do acesso e da oportunidade. Mesmo – e principalmente até – que isso signifique ceder lugar para essas mulheres.

Por isso, busco me posicionar ora ao lado das mulheres colocadas social e culturalmente na extremidade em desvantagem por outros eixos além do de gênero, empenhando meus recursos intelectuais e de sentidos em compreendê-las e ouvi-las, como no caso desta pesquisa, ora abaixo, me alimentando do conhecimento

⁴ Vide dados do “Mapa da violência – Homicídio de Mulheres no Brasil” (2015), relatório produzido pela ONU Mulheres, junto à OPAS e a (covardemente) extinta Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Segundo o relatório (p.30), o número de homicídios de brancas apresenta uma queda de 9,8% entre 2003 e 2013, mas, tragicamente, “os homicídios de negras aumentam 54,2% no mesmo período” (disponível em: <https://goo.gl/fAOxrU> – acesso em 25.03.17). Além disso, dados de um estudo técnico de consultoria legislativa de julho de 2016 mostram que a mulher branca perde somente para homens brancos na ocupação de cargos de direção, ocupando 25,4% do total, acima dos homens negros (19,6%) e das mulheres negras, que ocupam míseros 10,8% dos assentos para essas vagas (disponível em: <https://goo.gl/HMdCsw> – acesso em 25.03.2017).

produzido por elas, como nas leituras às quais me dedico cotidianamente (cf. nota de rodapé 5). Desse modo, busco ouvir e assimilar aquilo que clamam essas mulheres, pensando em formas de amenizar os tristes impactos que lhes causam o sistema em que vivemos, encharcado de branquitude (LOPES, 2013) e heteronormatividade (BUTLER, 1993, 2004, 2014), que massacra mais pungentemente as mulheres negras ou não brancas e/ou pobres e/ou lésbicas e/ou trans, acadêmicas ou não⁵.

É importante explicitar o que entendo por questões de branquitude nesse momento não só por conta da análise que trago adiante (cf. seção 4.1.2, p.93), mas também por entender que esse conceito ajuda a traduzir o privilégio que eu mesma usufruo em minhas andanças como mulher branca e acadêmica, e que influencia minhas formas de ver o mundo e minhas decisões analíticas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, trago a branquitude como “um conceito construído em processos históricos” (SOVIK, 2004, p.364 apud LOPES, 2013), acima de tudo entendido como “um lugar de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas na dominação racial, é a concessão de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, e o/a branco/a, ainda que antirracista, não se isenta deste processo”, o que nos permite compreender que, “embora um sujeito branco construa-se em processo político antirracista, ele goza dos mesmos privilégios raciais do branco racista” (LOPES, 2013). Para mim, reconhecer isso por meio de uma reflexão crítica é um primeiro passo para o branco/a que deseja ajudar os movimentos negros na luta antirracista.

⁵ Me balizo, por exemplo, nos trabalhos acadêmicos de **Aparecida de Jesus Ferreira** (2006, 2012, 2015), **Ione Jovino** (2016), **Ladson-Billings** (1998 apud FERREIRA, 2015), **bell hooks** (1981, 1994, 2003), **Patricia Collins** ([1990] 2000, 2016), **Gloria Anzaldúa** (1981, 1987, 1990 apud KEATING 2009), **Chandra Mohanty** (1984) e **Marta Lamas** (2000), além do meu contato informal e virtual com mulheres maravilhosas como **Djamila Ribeiro**, pesquisadora na área de Filosofia Política e feminista, ex-secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo – <https://www.facebook.com/djamila.ribeiro.1>; **Gabriela Moura**, relações públicas com ênfase para a diversidade étnico-racial e de gênero, especialista em sociopsicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e estudos em cultura e idioma árabes pelo Centro Árabe Sírio de São Paulo – <https://gabrielajmoura.com/>; **Lola Aronovich**, professora da Universidade Federal de Ceará, doutora em Literatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina – <http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/>; **Preta Rara** (administradora responsável pela página no Facebook® “Eu, Empregada Doméstica”, em que empregadas domésticas fazem relatos de abusos cotidianos <https://www.facebook.com/euempregadadomestica/>; **Suzane Jardim**, historiadora e ativista femibista – <https://medium.com/@suzanejardim>; **Indianara Alves Siqueira**, suplente da câmara de vereadores do Rio de Janeiro e ativista – <https://www.facebook.com/indianara.siqueiraysinaoqueira>; **Laerte Coutinho**, cartunista – <https://www.facebook.com/profile.php?id=100001110302679>; **Daniela Andrade**, ativista transfeminista – <https://www.facebook.com/danielasobrevivente>; **Célia Xakriabá Mindã Nynthê**, professora estadual de escola indígena – <https://www.facebook.com/celia.xakriaba>, entre outras (Todos acessos em: 25.03.17).

Nesse contexto, minha contribuição acadêmica, portanto, passa por me prestar a ouvir e canalizar o privilégio que tenho (do qual falo mais detalhadamente no capítulo de metodologia, cf. seção 3.3.2, p.76) a fim de gerar mais possibilidades de compreensão sobre como as práticas sociais, discursivas e, principalmente, identitárias das mulheres com quem me proponho a refletir são afetadas pelos construtos discursivos e ideológicos que regulam suas existências de maneira a manter o *status quo* e o privilégio de uma mesma fatia, branca e rica, da população.

Com isso em mente, convidei participantes que apresentassem atravessamentos identitários mais obviamente marcados pelos eixos interseccionais que foco nesta pesquisa, ou seja, os eixos do gênero, da sexualidade, da raça/etnia e da classe social (COLLINS e BILGE, 2016). Assim, das cinco mulheres com as quais troquei e-mails e ideias, acabei concentrando e aprofundando a investigação do conteúdo produzido por apenas três⁶: Iana Costa, Letícia Carlos e Bianca Soares, todas mulheres maravilhosas que ficaram muito próximas a mim, com quem eu pude aprender e que me fizeram chacoalhar as minhas próprias construções acerca de meus modos de ser, estar, agir e sentir na sala de aula e além.

Iana é mulher lésbica, casada, e é professora de inglês há um tempo. Ela ama seus/suas alunos/as, seu trabalho e a possibilidade de troca que a sala de aula oferece, pois vê ali um espaço de resistência, principalmente no que tange à luta contra as regulações que sofre pelo simples fato de não ter uma família tradicional, que ela trava abertamente ao lidar com questões delicadas que aparecem em suas práticas profissionais cotidianas. Letícia, mulher negra, hetero e oriunda da zona norte⁷ do Rio de Janeiro, por outro lado, restringe a sua luta a um movimento mais sutil que se dá nos bastidores do preparo de suas aulas, evitando conflitos por julgá-los infrutíferos, na maioria das vezes, entendendo o seu lugar no mundo como algo a ser galgado à revelia do sistema racista e classista com o qual ela é obrigada a lidar em seu emprego e em suas incursões à zona sul. Por fim, Bianca, mulher trans e pobre, é uma sobrevivente⁸ que dá aula há 20 anos na rede pública e particular da periferia de São Paulo, e aparentemente marca sua presença nos ambientes em que

⁶ Essa escolha é melhor explicada na metodologia, cf. seção 3.3.3, p.77.

⁷ Zona norte do Rio de Janeiro, área com maior concentração de negros/as e população de baixa renda. O oposto da zona sul, com mais brancos/as e população de alta renda. cf. seção 4.2.1.2, p.129.

⁸ A expectativa de vida da mulher trans na América Latina é de 30 a 35 anos, conforme o relatório “Violência contra Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas”, produzido em novembro de 2015, pela Comissão Interamericana De Derechos Humanos (disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/ViolenciaPessoasLGBTI.pdf> – acesso em: 25.03.17).

frequenta como um ato de resistência em si só, fazendo questão de registrar que seu papel na sala de aula está para além do conteúdo programático: as vivências são o seu foco e o inglês é “mero coadjuvante”⁹, em suas próprias palavras.

Fica evidente ao longo de toda a pesquisa que me empenhei em traçar possibilidades de compreensão de como as identidades das professoras foram construídas discursivamente por elas, sem direcionar minha leitura a fim de responder qualquer demanda específica da pesquisa a não ser essa: entender o que acontecia discursiva e ideologicamente em seus textos. Isso me traz a um ponto importante também atrelado ao meu posicionamento neste trabalho: optei por não determinar uma pergunta de pesquisa que pudesse limitar o meu olhar sobre os dados que as três me apresentaram.

Nossos encontros foram intensos, gerando um total de quase quatro horas de entrevistas, além dos textos escritos por elas. Nos falamos diversas vezes ao telefone, via *WhatsApp*®¹⁰, mantendo contato e esclarecendo dúvidas. Em meio a isso tudo, minha curiosidade de pesquisadora só aguçava e eu me vi mais e mais querendo compreender **onde discursivamente** os atravessamentos interseccionais de gênero, raça/etnia e classe social das professoras se desenhavam mais fortes em suas respostas, ao mesmo tempo que tentava manter o foco no que desenrolava na sala de aula, tentando entender **os efeitos** dessas interseções identitárias para suas construções de identidade de professora. Desse modo, o mais próximo que cheguei de uma pergunta de pesquisa foi basicamente me propor a investigar **como** essas identidades de professoras das participantes eram **afetadas/atravessadas pelos eixos interseccionais** cujas características lhes eram mais peculiares.

E foi com base nisso que me coloquei a organizar um plano de ação que contemplasse meu objetivo principal, delimitando objetivos secundários que se colocaram nessa jornada. Assim, para criar um cenário ideal para ver como as identidades seriam construídas, busquei destacar como elas se constroem em relação a algum momento crítico¹¹ (PENNYCOOK, 2004) vivido em sala de aula,

⁹ Cf. anexo 12.

¹⁰ *WhatsApp*® é um aplicativo para celulares, que também pode ser usado em computadores, desde que vinculado a um número de telefone celular. Lançado em 2009, ele permite troca de mensagens (voz e áudio), arquivos (documentos), fotos e vídeos via internet, podendo chegar a ter custo zero quando conectado a uma rede grátis de *wi-fi*. Talvez por essa razão esse aplicativo seja extremamente popular no Brasil desde então até os dias de hoje (2017).

¹¹ Pennycook (2004, p.4) propõe um “momento crítico” como o instante na aula em que algo acontece que “muda o discurso”, gerando outros entendimentos acerca do que acontece ali. Ele se

entre outras questões que me pareciam mais recorrentes. Me debrucei, então, sobre os dados que tinha em mãos, identificando traços que eu considerava mais salientes em relação aos eixos de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, tentando apontar também como esses atravessamentos se destacavam em relação a aspectos macro. Surgiram vários pontos de interesse, mas havia um padrão de conteúdo que estava definitivamente me interessando: **a sala de aula** aparecia configurada como um espaço de luta, da forma como eu mesma como professora a vejo, mesmo que mais ou menos intensamente; e as questões de **representação e representatividade** (JOVINO, 2016) pareciam gritar mais alto do que as outras. Entendido isso, me pus a investigar como os traços identitários de cada uma das professoras participantes eram marcados mais intensamente nos eixos supracitados, olhando para os dados com o filtro das temáticas acima mencionadas.

Desse modo, nesta pesquisa, investiguei questões de sofrimento humano atreladas às práticas identitárias das três professoras sobre as quais falei anteriormente, focando em como suas marcas de descrédito (GOFFMAN, 1963) são significantes nesse processo de cerceamento de suas liberdades, ora por elas mesmas, ora pela sociedade à sua volta. Em um meio que representa uma plataforma para a ação discursiva da reflexividade institucional (GOFFMAN, 1977) como a sala de aula, uma especial atenção aos desdobramentos das ações e atitudes ali encenadas me parece no mínimo razoável. Mais especificamente, como feito aqui, entender as construções identitárias que acontecem ali configura um passo importante na tentativa de compreender como os atravessamentos interseccionais de uma professora podem lhes desacreditar (GOFFMAN, 1963) em suas relações do dia-a-dia, constituídas por parâmetros heteronormativos (BUTLER, 1990, 1993, 2004, 2014) e de branquitude (LOPES, 2013).

O que ocorre é que, mesmo em face às adversidades, todos/as buscamos uma “vida boa” (BAUMAN, 2009, p.91), tentando mitigar o sofrimento humano a que somos submetidos/as, de forma a nos permitir viver “vidas vivíveis” (BUTLER, 2004, p.1), mesmo que o conceito de “boa” varie e “os materiais e ferramentas utilizados (...) mudem cada vez mais rapidamente” (BAUMAN, 2009, p.91-92).

refere às práticas pedagógicas, mas eu optei por usar esse conceito como base para entender como se dão momentos críticos **em relação a questões que estão além das paredes da sala de aula**, como explicado no capítulo de metodologia desta pesquisa, na seção 3.3.5, p.82.

Isso significa dizer que, nas palavras de Zygmunt Bauman (2009, p.91):

quando se trata da arte da vida, somos todos *bricoleurs*¹², pessoas que seguem modelos da sua cabeça, que montam/ colam/ ligam ‘estruturas’ com materiais que estão ao seu alcance. Para diversos *bricoleurs*, em variados tempos e lugares, muitos materiais estão disponíveis: eles mudam de um lugar para o outro, embora os padrões para os quais servem mudem muito mais vagarosamente, ou, em alguns casos, nem mudem.

Ou seja, para o autor, “receitas e ingredientes sempre podem ser escolhidos, determinados pelas forças das circunstâncias” e “sendo seletivos, são em geral incompletos”, já que “a seleção é uma dupla atividade de incluir excluir” (BAUMAN, 2009, p.92). Essa incompletude e a possibilidade de inclusão/ exclusão são exatamente o que nos permite (re)posicionar, (re)construir e (res)significar as práticas sociais e discursivas que moldam o nosso mundo e a nós mesmas/os. Essa ideia muito me compraz no processo crítico-reflexivo que proponho, uma vez que meu foco está justamente em entender as questões de sofrimento humano que acometem as participantes e verificar como seus traços de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social marcam suas relações na sala de aula e nos lugares em que circulam. Assim, procuro compreender como é determinante na criação de suas “receitas” de “vida boa” o constrangimento de estruturas mais rígidas que determinam suas práticas cotidianas social/cultural/ ideológica/discursivamente cujos “padrões” mudam tão “vagarosamente” (BAUMAN, 2009, p.92).

Para tal, conforme descrito no próximo capítulo, quando explico de onde vem meu embasamento teórico (capítulo 2), recorro ao olhar sociocultural de Goffman (1963, 1977, 1979), ao descrever onde e como vejo os traços de estigma marcando as construções que as professoras fazem de si, levando em consideração questões de gênero. A esse olhar, agrego o entendimento das dinâmicas discursivo-ideológicas de Foucault ([1969] 2008, p.43), com o conceito de “formação discursiva” como um sistema orientado por “regras de formação”, “condições” que determinam as relações entre “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas”, configurando “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva”, em relação à uma ou mais formações ideológicas. Além disso, a ideia da prática identitária como um construto discursivo ideológico

¹² “Um termo usado por Claude Lévi-Strauss” (BAUMAN, 2009, p.91)

regulado pela matriz heteronormativa de Butler (1990, 1993, 2004, 2014), ganha corpo junto às estratégias de construção simbólica, usadas para operacionalizar as ideologias hegemônicas, conforme proposto por Thompson (1990), quando lidos com a tríade conceitual de Fairclough, ([1992] 2001) acerca das práticas sociais, discursivas e o texto em si. Por fim, resalto a importância da interferência das relações interdiscursivas apontadas por Chouliaraki e Fairclough (1999), como determinantes nas construções sociossemânticas do discurso, conforme marcado também por Resende e Ramalho (2006, 2011).

Em seguida, ao lidar com a metodologia (capítulo 3), apresento os pormenores do posicionamento epistemológico feminista (HARAWAY, [1988] 1995) a que subscrevo, de maneira franca e comprometida, com a devida responsabilidade ético-política de um/a analista do discurso no campo da L.A.. Nesse capítulo, explico também, mais detalhadamente, as etapas envolvidas na escolha das participantes, nas trocas e encontros, e falo mais especificamente do processo de geração de dados, que contou com trocas de e-mail e entrevistas semi-estruturadas, que se organizaram quase como conversas (cf. capítulo 3).

Os capítulos seguintes são referentes às análises: o primeiro (capítulo 4) traz os perfis escritos pelas professoras e as entrevistas; o segundo (capítulo 5) traz uma interpretação do que disseram as professoras em relação às suas ações na sala de aula, encaminhando meu olhar para o que eu entendo ser um cenário propício ao amadurecimento de um “sentir crítico” (BORGES, 2016), conforme definido nesta seção. Para uma melhor investigação do conteúdo linguístico-textual, me apego à linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), que tem a linguagem como um sistema sociosemiótico instanciado em estratos de metafunções linguísticas e materializado na concretude do texto escrito ou falado, como veremos em breve.

Essa visão da linguagem como um sistema é muito elucidativa em vários aspectos, permitindo, inclusive, paralelos com outros tipos de sistematizações de significados¹³, pois faz total sentido que entendamos o que produzimos textualmente como fruto de várias negociações linguísticas (escolhas lexicogramaticais, semântica do discurso, grafologia/fonologia) e extralinguísticas

¹³ Como descrevo o meu entendimento acerca dos conceitos de **performatividade** e **performance**, de Judith Butler (1990, 1993, 2014), na arquitetura teórica, seção 2.3.2, p.50.

(ideologia, contextos de cultura e situação), nas esferas de criação de significado sobre o mundo que nos cerca (metafunção ideacional), as relações ali manifestadas (metafunção interpessoal) e organização textual em si (metafunção textual). Olhar a linguagem com um olhar sistêmico-funcional significa entender seu uso como fruto de um continuum que liga potenciais discursivos (instanciação) à realização dessas escolhas (léxicogramática) em fases de construção de significado (metafunções) que se dão ao longo desse continuum, se materializando na concretude do texto. Ou seja, a sistematização da linguagem implica que não temos um processo linear que liga pensamento à produção linguística ou que determina causa/ consequência direta entre o extralinguístico e o linguístico: o que há são escolhas paradigmáticas que fazemos, sob influência constante de regulações de estruturas mais rígidas, ideológicas e discursivas, que podem ser observáveis no texto, que entretanto, não são determinadas por ele, mas, sim, por uma articulação sistemática da qual ele é fruto, e não representante fiel.

Desse modo, ao olhar para as escolhas feitas nos textos aqui analisados, respeito a contingência extralinguística do contexto em que são feitas (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), por entender que, segundo os parâmetros sistêmico-funcionais, “a análise do discurso interage com a análise da gramática e a análise da atividade social, em algum lugar entre o trabalho de gramáticos por um lado e dos teóricos sociais do outro”, conforme caracterizado por Martin e Rose (2003, p.4).

Além disso, dou atenção especial para as narrativas contadas pelas participantes em nossos encontros, entendidas como representações da realidade (RIESSMAN, 1993) e, portanto, meios pelos quais podemos buscar entender as construções de significado e posicionamentos marcados pelas professoras (BASTOS; BIAR, 2015). Desse modo, após identificar estruturalmente a presença do sumário (quando há), **as ações complicadoras**, a resolução (quando há), **as avaliações** e a coda (quando há), foco nas ações complicadoras, essenciais para entender o que houve na história e, com mais afinco, nas avaliações, para investigar as escolhas lexicogramaticais e sociossemânticas (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011) feitas pelas professoras com o auxílio dos recursos do sistema de avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005; NOBREGA, 2009),

responsável pela expressão de nuances de afeto, julgamento e apreciação (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), conforme explicação futura.

Em poucas linhas, o eixo atitudinal do afeto é onde fazemos nossas escolhas avaliativas no campo das emoções e, portanto, diz respeito a sentimentos e expressões pessoais acerca do mundo; já o eixo atitudinal do julgamento e da apreciação são acionados nas leituras que fazemos do mundo nos campos da ética e da estética, respectivamente. Ou seja, julgamos comportamentos/ pessoas como admirados (sujeitos à estima) / adequados (sujeitos à sanção) ou não e apreciamos atos/ coisas com base em sua composição, na reação que nos causa e no valor que lhe imputamos. O mais interessante de observar nesse sentido é que podemos construir nossa avaliação indo de um eixo ao outro a depender de nossa conveniência ou das regulações ideológicas que nos interpelam, nos fazendo, inclusive, mover um julgamento de sanção social, por exemplo, para o eixo da apreciação, o que lhe dá um peso estético e não ético, como veremos em alguns pontos das análises (cf. cap. 4, p.86).

Por fim, compartilho minhas considerações finais (capítulo 6) acerca do que vi e vivi durante o processo crítico-reflexivo desta dissertação de mestrado, fazendo uma conexão entre esta pesquisa e o cenário socioeconômico mundial atual, reiterando a relevância deste trabalho desde sempre, mas agora mais do que nunca. Só então listo as referências bibliográficas, para em seguida apresentar os anexos contendo os códigos de transcrição e outros textos com excertos das entrevistas utilizados, não somente, mas principalmente quando falo da sala de aula de inglês como língua estrangeira (capítulo 5, p.178).

Ainda nesta seção, é importante dizer que, bem como um projeto arquitetônico, nada deve seguir adiante sem que antes tenhamos o devido aval dos órgãos oficiais responsáveis para que possamos tocar a obra: por isso a importância do parecer favorável ao meu projeto, enviado para análise juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o T.C.L.E.), ambos em anexo. Desse modo, somente após a aprovação do meu subprojeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, convidei as participantes de perfis múltiplos¹⁴, com base nos eixos de interseccionalidade já mencionados nesta introdução. Feito isso, pude notificá-las

¹⁴ Nesse momento eram cinco, como mencionado anteriormente nesta seção e explicado com mais detalhes na metodologia, seção 3.3.3, p.77.

sobre a ordem, os objetivos e a metodologia desta pesquisa e pedir que assinassem o T.C.L.E., para que participassem da pesquisa depois de devidamente informadas sobre os detalhes da empreitada, após tomarem uma decisão autônoma e informada.

Naquele momento embrionário, esta dissertação correspondia ao subprojeto: *“Por um sentir crítico: a avaliatividade no entendimento de atravessamentos identitários de professoras na sala de aula de inglês como língua estrangeira”*, afiliado ao projeto de pesquisa da minha orientadora, Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, *Identidade e ensino: análise da prática discursiva avaliativa na socioconstrução de conhecimento pedagógico*. Hoje, já escrita, escolhi o título: *“Por um sentir crítico: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas”*, por manter a mesma vontade de impulsionar uma reflexão crítica que nos leve a consolidar o conceito de “sentir crítico” como algo que permeie nossas práticas cotidianas, mas por ver como mais urgente a ênfase no meu posicionamento feminista interseccional, que molda meus entendimentos acerca da socioconstrução das identidades das professoras.

Ressalto ainda a importância deste tipo de pesquisa no cenário atual da Linguística Aplicada Crítica, que já conta com um número extenso de trabalhos que abordam a questão da socioconstrução de identidades de professores/as de línguas, com maior ou menor ênfase nas questões interseccionais que trago aqui¹⁵. A título de exemplo, podemos citar os trabalhos de Oliveira (2004), Santos (2008), Ferreira (2011, 2016), com foco em questões étnico-raciais, ou Baladeli (2015), Kalva (2012), com foco específico em professores de inglês, ou ainda Dambros (2016), com foco no livro didático, e Braz (2013), como foco no professor universitário.

O diferencial deste trabalho, entretanto, está no fato de propor uma forma nova de olhar para esse fenômeno, com base na maior ênfase às emoções e na inovação da articulação entre os modos de ser, estar, agir e sentir, nos permitindo vislumbrar um trabalho que fomente o devir que chamo de “sentir crítico” (BORGES, 2016), conforme discuto mais adiante.

Com isso em mente, sigamos à arquitetura teórica deste trabalho, onde foco na base e na sustentação da construção de conhecimento desta pesquisa.

¹⁵ Cf. Banco de Teses e Dissertações – CAPES, para buscas com foco em um ou mais aspectos dessas práticas identitárias; disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>; acesso em 10.06.2017.

2

Arquitetura teórica: construção de conhecimento

Dentro da lógica que me propus a seguir, dando continuidade ao paralelo com o projeto arquitetônico, começo este capítulo dando maiores detalhes do **terreno** em que escolho alocar minha construção de conhecimento, materializado nesta dissertação. Esse terreno é uma metáfora feliz para a **Linguística Aplicada Contemporânea**, no qual delimito o imenso e permeável **lote** da **Linguística Aplicada Crítica** como o lugar ideal para abrigar a obra que aqui apresento. Por sorte, a sondagem, o nivelamento e o entendimento da topografia desse solo se encontram em andamento, inclusive no meu lote, cujo espaço vem sendo devidamente desenhado, limpo e terraplanado por figuras inspiradoras como Dick **Allwright**, Branca Fallabella **Fabício**, Sinfre **Makoni** e Ulrike **Meinhof**, Inés Kayon de **Miller**, Luiz Paulo da Moita **Lopes**, Alastair **Pennycook**, Kanavillil **Rajagopalan**, Lynn Mario T. M. de **Souza**, entre outros/as, como explico em breve. Na minha empreitada, inclusive, descobri que os movimentos de terra nessa região são, ainda bem, frequentes, e insistem em mudar a paisagem, muitas vezes nos obrigando a demolir tudo e recomeçar a construção do zero. Sorte nossa.

Determinado o espaço onde situo meu trabalho, a próxima etapa é a da **infraestrutura**. Nela, as **fundações** são essencialmente responsáveis por transmitir ao solo a carga solicitada por aquilo que é edificado. Portanto, nesse momento mostro quais são as **fundações profundas** que opto por utilizar: as estacas da epistemologia feminista, cravadas bem fundo e coroadas pelos estudos da interseccionalidade, ambos embasados nas leituras de Gloria **Anzaldúa**, Patricia **Collins**, Kimberlé **Crenshaw**, Aparecida de Jesus **Ferreira**, Donna **Haraway**, bell **hooks**¹⁶, Nina **Lykke**, entre outras mulheres admiráveis, como irei apresentar em seguida.

Passada a fase de colocação das fundações, é hora de seguirmos para a definição da **alvenaria estrutural**. Afinal, sem ela, a obra não se sustenta em pé. Assim, dou corpo aos pilares e às vigas estruturais, na forma do entendimento de questões sociais e culturais, seguidas por questões ideológicas e discursivas,

¹⁶ bell hooks optou por ter seu nome escrito desta forma, todo em letra minúscula, por entender que “o que é mais importante em um livro é sua substância e não quem o escreve” (WILLIAMS, 2013, disponível em: <https://issuu.com/thesandspur/docs/112-17>). Como para ela seu pseudônimo é extremamente importante por ter lhe ajudado a forjar sua “voz de escritora”, a empoderando e libertando, opto por mantê-lo conforme sua preferência neste trabalho (hooks, 2015 [1989], p.9).

respectivamente levantadas pelo inigualável Erving **Goffman**, e pela pioneiríssima Judith **Butler**, fazendo uso também da tecnologia apresentada por Lilie **Chouliaraki**, Norman **Fairclough**, Michel **Foucault**, Ione **Jovino**, John **Thompson**, Viviane **Ramalho** e Viviane **Resende**, entre outros/as mestres/as dos quais falaremos a seguir.

O próximo passo, então, é cuidar da **alvenaria de vedação**, que molda e dá a cara de qualquer edificação. Entendendo que esse é o objetivo maior de qualquer construção, chegar à essa etapa significa focar no material que serve de subsídio para que a obra exista. Assim, nessa etapa, trabalho os conceitos relacionados ao ponto focal desta dissertação: a compreensão de como se dá a socioconstrução de identidades, conforme entendido por Zigmund **Bauman**, Stuart **Hall**, Anthony **Giddens**, e outro/as, como Mary **Bucholtz** e Judith **Butler**, no que tange especificamente às identidades de gênero, e Aparecida de Jesus **Ferreira**, por exemplo, quando acrescidas questões de identidades sociais de raça/etnia.

Por fim, é com satisfação que relembro que quando se termina a parte de vedação de uma obra, já conseguimos ver a forma que a edificação tem, que partido foi tomado no terreno, qual é a sua orientação. É nesse momento, portanto, que podemos nos ater às instalações, hidrossanitárias e elétricas, fazendo com que o edifício comece a ganhar vida. Nesse sentido, quando chegamos nessa etapa podemos começar a entender melhor como funciona a edificação e, mais especificamente, me imagino agora focando nas **instalações elétricas**, parte responsável por iluminar o que é construído. Assim, pensando no sistema elétrico, trago a **Linguística Sistêmico-Funcional**, a minha maior e melhor descoberta em meu processo de construção de conhecimento ao longo do mestrado, pelo qual fui lindamente guiada por Adriana **Nóbrega**, que segue os passos de Michael **Halliday** e Ruqayia **Hasan**. Após esse entendimento, me remeto às instalações elétricas que compõe esse sistema, na forma de pontos relacionados à conceituação do **Sistema de Avaliatividade** de James **Martin** e Peter **White**, e ao equipamento que parece ser veículo para a movimentação de toda essa energia, por ser algo que se fez presente ao longo das conversas que tive em minhas entrevistas: **as narrativas**; entendidas com base nos estudos sobre narrativas de William **Labov** e Catherine **Riessman**, e nas especificidades da análise de narrativa, com Liliana **Bastos** e Liana **Biar**.

Desse modo, faço um convite para que nos dediquemos a entender com detalhe cada uma dessas etapas que cobrimos aqui.

2.1

Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica: terreno e lote

A Linguística Aplicada deve ser pensada para além das definições de um campo de estudo no sentido tradicional de ciência como um sistema de produção de conhecimento, que parte de teóricos *experts* para a sociedade, que irá fazer uso dessa produção a depender de suas demandas, conveniência ou acesso. Ao contrário, devemos entender a área como investida no propósito de “pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando”, subvertendo esse sistema, usando “a prática como próprio palco de reflexões teóricas” e entendendo que “teoria e prática não são coisas diferentes” (RAJAGOPALAN apud SILVA et alli, 2011). Assim, como investigadores/as da área, entendo que posicionamos os estudos relacionados à linguagem em uma relação de dependência para com os praticantes e suas necessidades linguísticas e discursivas, que mantém relações constitutivas com suas práticas.

A partir desse pressuposto, torna-se essencial uma visão interdisciplinar/transdisciplinar dos estudos, que abarque diferentes perspectivas de produção de saber para que encontremos os subsídios adequados para o melhor entendimento do fenômeno abordado (MOITA LOPES et al, 2006, 2013). Naturalmente, se entendemos a linguagem como um sistema sociossemiótico de criação de significado, devemos consequentemente considerar também o estudo da linguagem como necessariamente atrelado a questões mais abrangentes, sociológicas, históricas, antropológicas, de gênero e sexualidade, etc., que não se restringem às minúcias da expressão linguística como foco único – ou maior – de investigação. A Linguística Aplicada, portanto, se diferencia da linguística teórica por se configurar não somente no interesse na língua/linguagem e suas expressões, mas por manter na pauta instâncias epistemológicas, ontológicas e hermenêuticas de outros campos de investigação, sempre em diálogo com as práticas e o pensar do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, para os profissionais da Linguística Aplicada, o interesse pela linguagem se dá naquilo que é constitutivo dos processos de significação

historicamente situados (SOUZA, 2011), forjados em uma relação dialógica com enunciados anteriores/posteriores à interação (BAKHTIN, 1978 apud SOUZA, 2011), dentro dos limites impostos pelos fatores redutores de sua multiplicidade potencial, que são desenhados nos aspectos genealógicos de sua existência e no pertencimento social dos sujeitos na troca (SOUZA, 2011). Isso torna sua análise necessariamente subjetiva, uma vez que é sempre inevitavelmente apresentada através das lentes do analista e seus próprios atravessamentos e posicionamentos (HARAWAY, 1988; PENNYCOOK, 2006; LYKKE, 2010). Assim, não há como não buscar guarida nas instâncias da ética, na busca incessante pelo entendimento (e não pelo resultado), na criticidade e na reflexividade¹⁷ (MOITA LOPES et al 2006, 2013; MILLER, 2013) como formas de expressão, motivação e objetivo de sua empreitada científica.

Essa postura configura na contemporaneidade uma Linguística Aplicada indisciplinar, antihegemônica, mestiça, híbrida, ideológica, crítica, transgressiva, (MOITA LOPES et al, 2006, 2013), que se livra das amarras da Linguística Aplicada entendida na “aplicação” da expertise do linguista para fins de análise gramatical, ensino de gramática, tradução de trabalhos literários e, posteriormente, de criação de métodos de ensino, que obedeceram/obedecem à motivação e vocação colonialista/imperialista dos ditos *experts* (DAVIES, 1999; MAKONI; MEINHOF, 2004). Dentro dessa proposta, estudiosos/as da área seguem rumo à uma compreensão da Linguística Aplicada como relacionada diretamente às práticas onde ela se aplica, no sentido de ser *onde ela toma forma, onde ela se dá*, e não *onde é aplicada*. Nessa linha de pensamento, passam a estar na seara da Linguística Aplicada como possíveis áreas de interesse a análise do discurso, da interação, de narrativas; as relações linguagem e ideologia, ou entre linguagem, cultura, socialização e pragmática; a própria sociolinguística; a análise de discurso escrito, além da pedagogia de língua estrangeira ou segunda língua, somente para citar alguns exemplos de tópicos afins a esta pesquisa, extraídos da divulgação de eventos associados à área feita por Schmitt e Celce-Murcia (2010). Dessa forma,

¹⁷ O conceito de reflexividade prevê os seres humanos como “reflexivos” no sentido de que somos “ativamente engajados na vida social e, ao mesmo tempo, capazes de refletir sobre ela”, o que pode, de fato, mudar o rumo das situações, uma vez que “conhecimento e informação de todos os tipos tem o poder de alterar processos de tomada de decisões das pessoas e conduzir a ações imprevisíveis” (GIDDENS; SUTTON, 2015, p.64). Para fins de pesquisa, pensar na reflexividade significa pensar na impossibilidade de uma análise positivista, uma vez que “a lacuna entre pesquisador e sujeito de pesquisa é erodida” (GIDDENS; SUTTON, 2015, p.65).

pode ser proposto que, entendida como uma área de estudo que foca nas práticas do mundo real, a Linguística Aplicada se preocupa “em crescer o entendimento do papel da linguagem nos afazeres humanos¹⁸” (WILKINS, 1999, p.7 apud SCHMITT, 2010, p.1), o que implica no papel do/a linguista aplicado/a de investigar a linguagem e o que ela faz no meio em que é produzida.

Nesse contexto, esta pesquisa se encaixa diretamente no campo da Linguística Aplicada porque busco entender como as identidades são construídas como práticas performativas, ideologicamente reguladas pelos discursos que as interpelam (BUTLER, 1990, 1993, 2004, 2014), no meio sociocultural em que vivemos (GOFFMAN, 1963, 1977, 1979). Para isso, me proponho a ver de perto como o uso da linguagem se dá nesse processo construtivo, por meio de uma análise micro fundamentada na Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994, 2004, 2014), que tem a linguagem como um sistema sociosemiótico instanciado em estratos de metafunções linguísticas e materializado na concretude do texto escrito ou falado, como veremos em breve. Além disso, dou atenção especial para as narrativas contadas pelas professoras participantes desta pesquisa¹⁹ em nossos encontros (LABOV, 1972; RIESSMAN, 1993), focando especificamente no que trazem de avaliação em suas escolhas lexicogramaticais e sociossemânticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994, 2004, 2014; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), com o auxílio dos recursos do sistema de avaliatividade, responsável pela expressão de nuances de afeto, julgamento e apreciação (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), conforme explicação futura (cf. seção 2.5, p.61).

Para completar, ao olhar para essas escolhas, respeito a contingência extralinguística do contexto em que são feitas (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994, 2004, 2014), por entender que a Linguística Sistêmico-funcional não só permite como preconiza esse viés interdisciplinar típico da Linguística Aplicada. Isso se faz ainda mais marcante quando ponho as lentes multifocais que aliam o feminismo interseccional (CRENSHAW, 1989; COLLINS, [1990] 2000; ANZALDÚA, 1990; hooks, 1994a, 2003; FERREIRA, 2006, 2012,

¹⁸ Todos os textos em língua inglesa receberam tradução livre minha, que pode ser confrontada com o original, acessando às referências bibliográficas (cf. Cap. 7, p.205).

¹⁹ Das quais falo na introdução desta dissertação (cf. Cap. 1, p.14-28) e mais detalhadamente na metodologia (cf. seção 3.3, p.75).

2015; LYKKE, 2010) à interpretação sociológica sobre o sujeito fragmentado e de identidade líquida da modernidade tardia (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2004; HALL, 2006), ao me propor a investigar e entender como se articulam as práticas identitárias de gênero, de raça/etnia, de classe social e de professora das mulheres participantes desta pesquisa.

Assim, recapitulando as premissas da Linguística Aplicada, pode-se entender, portanto, que ela não aceita ser domada sob o domínio exclusivo da Linguística e vai além, se colocando apta a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006b, p.14). Assim, passamos a entender também a necessidade de ela se vincular a teorias ditas pós-modernas²⁰, pós-coloniais, antirracistas, feministas, queer, etc. a fim de ouvir “outras vozes” que nos ajudem a “entender o mundo contemporâneo” e a “colaborar na construção de uma agenda antihegemônica em um mundo globalizado” (MOITA LOPES 2006b, p.27).

Nesse sentido, começamos então a afunilar o nosso campo investigativo, deixando transparecer que esse processo de integração inter/transdisciplinar se encaixa ainda na caracterização da Linguística Aplicada Ideológica (RAMPTON, 1995 apud MOTA LOPES, 2006b, p.21), que reitera que “todo conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p.43 apud MOITA LOPES, 2006b, p.21). Em consequência, é possível e é bem-vinda a assimilação em sua investigação da existência daquilo sobre o que se empenham “normas, verdades e ações éticas e políticas”, que são “fundamentos contingentes e comunitários não-universais” que tornam sempre situados o conhecimento em si – “temporal, local e mutável” (SOUZA, 2011, p.137) – e sua (re)produção (HARAWAY, 1988, PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; MILLER, 2013). Essa leitura nos remete a uma relação entre o que acontece no processo de ensino/aprendizado da língua estrangeira, no caso, que vai para além da instrumentalização do/a aluno/a por meio da apreensão da linguagem: a preocupação com o conteúdo programático passa a

²⁰ Pennycook (2006) discute o uso do termo “pós”, alegando que seu uso seja inconveniente por se manter necessariamente atrelado àquilo do que quer se dissociar, uma vez que não apresenta novos conceitos, apenas desconstrói os antigos. No entanto, a referência é satisfatória quando entendemos seus conceitos como aqueles que **questionaram** os anteriores. Assim, pós-moderno seria aquilo que rebate os preceitos modernos de entendimento do ser humano e sua relação com a natureza e a ciência, e pós-colonial, aquilo que vai além do colonial. De qualquer forma, vale salientar que não existe a superação de um momento por outro, mas sim uma sobreposição de pensamentos e conceitos que convivem na contemporaneidade.

ser uma das variáveis que operam nesse cenário, junto com todas as outras interferências externas ou internas ao limite definido simbólica e fisicamente pelas paredes da sala de aula. Por isso, ao situar este trabalho no campo da Linguística Aplicada, nesse caso, ideológica, percebo que minha busca pelo entendimento acerca da construção discursiva das identidades das professoras inevitavelmente me coloca frente a frente a um entendimento de sala de aula que se abre para as questões mais abrangentes, para questões do mundo.

Em congruência com esse pensamento, há um conceito que me é muito caro a respeito do ensino/aprendizagem: a “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006, p.59). Pensar o “desaprender” significa pensar o ato de aprender como uma “possibilidade de conhecimento”, exaltando a imprevisibilidade e a espontaneidade como pertinentes às práticas relacionadas ao próprio devir de ensinar/aprender. Nessa visão, Fabrício (2006, p.59), toma os campos de conhecimento ali em jogo como “territórios moventes”, mesmo que muitas vezes “percebidos como sólidos, letárgicos e inertes” (FABRÍCIO, 2006, p.58), e faz uma articulação entre pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein para indicar a instabilidade dessas práticas como um “movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” que tem a “ética como horizonte norteador” (FABRÍCIO, 2006, p.61). Desse modo, a autora nos leva a entender a possibilidade de produção de conhecimento nos mesmos moldes característicos dos sujeitos fragmentados e fluidos da modernidade tardia, vistos como consumidores autorreflexivos do conhecimento (re)produzido nas experiências mediadas da contemporaneidade (DAVIES, 1999; GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2004; HALL, 2000, 2006).

A absorção dessa concepção de “desaprendizagem” de Fabrício (2006) se faz primordial no desenvolvimento da criticidade e deve se aliar à visão da sala de aula também como um lugar de dissenso, onde conflitos e confrontos são bem-vindos e usados como subsídio para o desenvolvimento não de um *modo de pensar*, mas um *modo de agir criticamente* (PENNYCOOK, 2004), aliado a um *modo de sentir criticamente* (BORGES, 2016), que leve o sujeito a “se ouvir escutando” (SOUZA, 2011), no sentido de que irá aprender com/ por meio do diálogo com o diferente, e não pela neutralização dessas diferenças (FERREIRA, 2006). Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à necessidade de entendimento entre sujeitos por meio da reflexão sobre a relação do sujeito-professora com o mundo e no mundo (SOUZA, 2011), no que tange à socioconstrução discursiva e performativa de suas práticas

identitárias em seus encontros sociais cotidianos e sua vida de uma maneira geral (GOFFMAN, 1963, 1977, 1979; BUTLER, 1990, 1993).

Com esse viés da criticidade, entendo a Linguística Aplicada, portanto, como além de inevitavelmente ideológica (igual a toda e qualquer produção de conhecimento) também crítica e transgressiva, principalmente se admitimos conscientemente a impossibilidade de nos distanciarmos completamente do fenômeno que estudamos, já que filtramos o que analisamos por nossa visão de mundo, confiando intrinsecamente na ética como pilar central de condução de nossos estudos (HARAWAY, 1988; FABRÍCIO, 2006; MOITA-LOPES et alii, 2006, 2013, KLEINMAN, 2013; PENNYCOOK, 2004, 2006, 2015).

Portanto, situo esta pesquisa na Linguística Aplicada Crítica (L.A.C.), que assim se define por ir além da busca pela compreensão de como a linguagem funciona nas relações humanas em contextos do cotidiano e da compreensão do que podemos fazer para melhorar essas relações, focando também no entendimento de como isso se relaciona com questões de poder, gênero, classe, raça/etnia, etc. (PENNYCOOK, 2015). Podemos entendê-la ainda, como pautada em quatro frentes (e suas respectivas questões): o domínio (efeitos contextuais e contingentes do poder), a disparidade (inequidade de acesso a produtos materiais e culturais), o desejo (identidade, agência, ideologia) e a diferença (diversidade e ambição para transgredir, conforme proposto por Pennycook (2006, 2015). Além disso, para estudiosos desse campo, a linguagem em si é definida como um sistema sociosemiótico de produção de significado (PENNYCOOK, 2015) ou, como Rajagopalan (2011 apud SILVA et al, 2011) propõe, “o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade” uma vez que “tudo no mundo” é “mediado pela linguagem”, o que nos serve como um convite para que foquemos em contextos das nossas práticas sociais, ou seja, investigando com igual afinco as esferas pessoal, educacional e de trabalho.

Outro ponto importante é entendermos que linguistas aplicados/as críticos/as não fazem uma análise objetiva do fenômeno a que se atem, mas não por se posicionar de maneira pré-concebida quanto aos resultados da pesquisa, limitados pelo objetivo pré-determinado de “fazer crítica”. Na verdade, o que fazemos é reconhecer as limitações humanas e sociais e a inevitável necessidade de se fazer escolhas e julgamentos, de cunho político e ético, **sempre** que envolvidos/as em qualquer análise (e isso vale para qualquer campo de produção de saber). É sabido

que sofremos cerceamentos impostos por ideologias que não somente cercam o processo, mas também determinam os posicionamentos e atravessamentos do/a próprio/a analista. Dessa forma, mais uma vez reforço, o que fica de mandatório em nosso repertório é que para qualquer investida analítica que façamos há que se prezar pela ética e pelo respeito, pilares essenciais para qualquer processo reflexivo de pesquisa (FABRÍCIO, 2006; MILLER, 2013).

Seguindo essa linha de pensamento, o processo reflexivo que se dá nesta pesquisa com as professoras de inglês como língua estrangeira põe nós quatro um passo à frente na direção de um melhor entendimento das nossas peculiaridades enquanto autoras/leitoras dentro de nossa comunidade/coletividade (SOUZA, 2011) ao nos permitir criar nosso enredo de compreensão, reflexão e crítica quanto aos atravessamentos em jogo na sala de aula, uma vez que somos nós mesmas praticantes do ensino/ aprendizagem.

Em suma, me posicionando, portanto, como linguista aplicada crítica, vejo teoria e prática como indissociáveis e percebo a importância de entender que enxergamos os fenômenos, linguísticos e paralinguísticos, através de nossas diversas lentes, não só na esfera acadêmica da análise, mas também no que tange à nossa formação pessoal e profissional, uma vez no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011). Mais ainda, por acreditar que construímos nossas identidades na performatividade discursiva de nossas interações, onde a linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico de criação de significados, acredito também ser possível ressignificar o mundo em que estamos e com o qual estamos, subvertendo parâmetros contanto que nos tornemos críticos/as e reflexivos/as – e, acima de tudo, autocríticos/as e autorreflexivos/as. (BUTLER, 1990; FREIRE, 2005; GIDDENS, 2002; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; HALIDAY e HASAN, 1989; SOUZA, 2011). Nada mais adequado, portanto, do que compreender a pesquisa como uma ferramenta capaz de propiciar certos modos de pensar e agir que, quando levados adiante pelos/as próprios/as praticantes, permite que sejam abertas inúmeras possibilidades de entendimento, rumo a uma maior consciência crítica, que pode moldar posicionamentos não pela confirmação de certezas e convicções, mas, muito pelo contrário, pela (res)significação de sentidos, por meio de um processo constante de desaprendizagem, que tem no dissenso e no respeito à diferença uma possibilidade de diálogo (FREIRE, 1987, FABRICIO, 2006, SOUZA, 2011).

Dessa maneira, ao deixar de lado um modo prescritivo ou somente descritivo de interpretar e produzir conhecimento, indo em direção à busca pelo entendimento e levando em conta as complexidades dos sujeitos e de suas práticas sociais e discursivas, deixamos de lado uma visão teleológica de investigação que persegue um resultado, passando, assim, a ver a pesquisa como um processo investigativo crítico-reflexivo com um fim em si mesmo (ALLWRIGHT, 2005; MILLER, 2013). Por isso, vejo em minha pesquisa e no envolvimento com as outras professoras uma riquíssima possibilidade de explorar caminhos rumo a um ciclo crítico-reflexivo, centrado dentro dos princípios motores da Linguística Aplicada como uma teoria-prática (MOITA LOPES, 2006c). Acima de tudo, acredito que é nesse tipo de mentalidade e de postura que podemos encontrar um terreno fértil para o nosso amadurecimento profissional e pessoal, nos tornando aptos/as a participar ativamente de nossas comunidades, aderindo a um processo de letramento crítico, dentro da sala de aula ou fora dela, que nos situa lado a lado com nossos/as colegas professores/as e de nossos/as alunos/as, nos coletivos dos quais fazemos parte enquanto sujeitos sociohistóricos (hooks, 1994a, 2003; FERREIRA, 2006, 2015; SOUZA, 2011).

Como professora de inglês como língua estrangeira, vejo a sala de aula como um lugar de encontro, onde construímos não só conhecimento, mas modos de viver, de ver o mundo, e de existir, nele e com ele. Assim, tendo a criticidade como atrelada às práticas sociais e identitárias que ali se dão, temos um espaço perfeito para a troca e para o fomento de relações mais empáticas, sensíveis e conscientes quanto às idiossincrasias do outro. Dessa forma, acho importante exaltarmos toda e qualquer possibilidade de trabalhar no sentido de apurar nossa perspectiva crítica, nos atentando a escutar vozes dissonantes, muitas vezes silenciadas por meio de estratégias de construções simbólicas que operacionalizam ideologias hegemônicas, explícitas ou transparentes, sempre que abdicamos do questionamento e da reflexão em nossas práticas sociais e discursivas do cotidiano (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; GAL, 1995; SOUZA, 2011; THOMPSON, 1990).

De fato, acredito que nos posicionando como praticantes/viventes/pesquisadores/as de nossa prática de ensino/aprendizagem, podemos aprender a “nos ouvir escutando” (SOUZA, 2011), nos tornando aptos a lidar com a autoria e a leitura dos “eus e não-eus sociais” (SOUZA, 2011) que nos moldam enquanto sujeitos situados no espaço-tempo de nossa existência (ALLWRIGHT, 2005;

MILLER, 2013; DAVIES, 1999; FREIRE, 2005; MOITA LOPES, 2006, 2013). É nesse cenário que julgo podermos desenvolver o nosso “sentir crítico” (BORGES, 2016), conforme definido na introdução deste trabalho (cf. Cap. 1, p.17). Desenvolver e amadurecer esse modo de sentir significa nos entregar ao espírito de comunidade e ao amor que circula na sala de aula como possibilidades de liberdade e subversão, engrossando o coro de bell hooks (1994b), quando ela diz que escolher amar significa se movimentar em direção à liberdade, nos opondo à dominação e à opressão.

Esse posicionamento vem da importância das emoções no processo de mitigação das dores e na amplificação das possibilidades de ação rumo a uma sociedade mais justa. Nessa linha de pensamento, entender como as questões de sofrimento humano acometem as professoras em seus fazeres pedagógicos cotidianos (MILLER, 2013) se torna uma forma de ampliar o escopo de entendimento das emoções ali envolvidas, nos inclinando ao modo de sentir que designo “*sentir crítico*” (BORGES, 2016). Ainda nesse contexto, a pertinência desta pesquisa no campo da L.A.C. fica evidente exatamente por nos permite refletir acerca de suas construções e desconstruções identitárias, como veremos em breve.

2.2

Epistemologia feminista e interseccional: fundações profundas

Como dito na introdução deste trabalho, as análises por mim desenvolvidas focam no entendimento de como as participantes se constroem como professoras de inglês, mantendo em mente a característica que une as três neste trabalho: i) o fato de elas serem mulheres e, portanto, estarem já alocadas no eixo das relações de poder assimétricas em questões de gênero; ii) o fato de todas serem acometidas de maneira forte e evidente, ora mais ora menos, por outros eixos interseccionais como o da sexualidade, o de raça/etnia e o da classe social (COLLINS; BILGE, 2016). Assim, trabalho as construções das identidades sociais das professoras como inevitavelmente interseccionais e busco entender como cada eixo influencia essas construções.

Para isso, recorro aos princípios da epistemologia feminista, em consonância com o entendimento da pesquisa como um sítio reflexivo (GIDDENS; SUTTON, 2015), que prevê uma perspectiva não objetivista de desenvolvimento da investigação, permitindo que analisemos qualquer fenômeno respeitando a

“inevitável conexão entre pesquisador/a e sujeito da pesquisa” (GIDDENS; SUTTON, 2015, p.65), aliado aos princípios da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989; COLLINS, [1990] 2000; COLLINS; BILGE, 2016).

2.2.1

Epistemologia(s) Feminista(s)

Trabalhar sob a luz da epistemologia feminista significa para o/a analista adotar uma perspectiva posicionada baseada na consciência de gênero (GAL, 1995) como uma prerrogativa de sua própria prática identitária (BUTLER, 1993), entendendo, assim, a inevitável parcialidade política de suas colocações (ALCOFF; POTTER, 1993 apud LYKKE, 2010). Vale observar, no entanto, que subscrever-se à essa premissa, como faço nesta pesquisa, não significa abdicar-se da responsabilidade ético-política de pesquisador/a, mas permitir-se adotar uma posição antipositivista, no que tange à impossibilidade de uma análise qualitativa completamente imparcial, cientes que somos de que estamos sempre “*in medias res* [em meio a], participando de e em conformidade com o mundo analisado” (HARAWAY, 1988 apud LYKKE, 2010, p.5). Essa prerrogativa se atém ainda ao princípio de Haraway (1988) quanto aos *Situated Knowledges* (“Saberes Localizados”, na tradução brasileira de 1995), que prega a análise feminista como não universalista, além de prever uma pluralidade de abordagens que configuram não uma epistemologia feminista, singular, mas várias (LYKKE, 2010, p.127).

Para entendermos essa instância, primeiramente é necessário esclarecer a carga que o termo epistemologia carrega em termos filosóficos e científicos para fazermos um contraponto com a perspectiva feminista. Filosoficamente falando, o termo se refere “à organização de critérios para produção de conhecimento científico e definições sobre o que a ciência é” (LYKKE; 2010, p.125). Assim, nessa perspectiva tradicional, seria um “oximoro” a conexão entre “estudos feministas” (político e ideológico em si só) e “epistemologia (supostamente neutra e objetiva)” (ALCOFF e PORTER, 1993 p.1 apud LYKKE, 2010, p.123). No entanto, é exatamente essa suposta neutralidade científica que motiva pesquisadoras feministas a questionarem os posicionamentos epistemológicos tradicionais, céticas que são em relação aos seus princípios, já que entendem a influência que o meio sofre de instâncias discursiva e ideologicamente hegemônicas, no que tange a

questões de gênero/sexo, sexualidade, raça/etnia, classe social, etc. Se é evidente, do ponto de vista feminista, que “historicamente, as ciências naturais/ médicas/ técnicas e sociais/ culturais/ humanas tenham sustentado e legitimado o determinismo biológico e o essencialismo cultural de percepções de gênero em suas interseções com outras categorizações socioculturais” é também claro que os próprios critérios epistemológicos possam ser chamados à atenção, para escrutínio e revisão (LYKKE, 2010, p.125).

Há diferentes abordagens para lidarmos com a epistemologia feminista e nesta pesquisa opto por me alinhar entre o/as que adotam a perspectiva da “epistemologia da perspectiva feminista²¹”, mapeada por Sandra Harding (1986 apud LYKKE, 2010, p. 126) como um dos três mais importantes caminhos-chave para a reflexões feministas acerca de questões epistemológicas da área, além do “empiricismo feminista” e a “epistemologia feminista pós-moderna”²². Esse meu posicionamento se dá na medida em que há uma ligação entre esse ponto de vista epistemológico e o debate feminista acerca da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989; COLLINS, [1990] 2000; COLLINS; BILGE, 2016), abordando a questão de “como articular a perspectiva do/a conhecedor/a, entendido como um sujeito de pesquisa multiplamente localizado” (LYKKE, 2010, p.127). De acordo com a epistemologia da perspectiva feminista, “teóricas/os feministas têm defendido, de diferentes maneiras, que as mulheres em geral ou grupos específicos de mulheres marginalizadas e interseccionalmente oprimidas (mulheres trabalhadoras, mulheres de cor, mulheres do terceiro mundo etc.) podem ser consideradas portadoras de um acesso privilegiado a uma visão transformadora das ordens de gênero hegemônicas existentes” (LYKKE, 2010, p.130).

²¹ Neste caso específico, considero importante trazer o original “*feminist standpoint epistemology*” para esclarece o uso de “ponto de vista feminista” dessa epistemologia. Inicialmente, ela surge em consonância com “teorias de perspectiva” (*Standpoint Theories*, que são “teorias desenvolvidas pelo feminismo a partir da afirmação de que o lugar de onde se vê (e se fala) - a perspectiva - determina nossa visão (e nossa fala) do mundo. Tais teorias tendem a sugerir que a perspectiva dos subjugados representa uma visão privilegiada da realidade”, conforme nota de rodapé da revisora Sandra Azeredo, inserida na tradução de *Situated Knowledges*, de Donna Haraway (1988), feita por Mariza Correa (1995). Vale observar que essas teorias estão diretamente relacionadas com a ideia de “lugar de fala”, conceito que surgiu inicialmente nos questionamentos feministas da indiana Gayatri Spivak (1988) em “*Can the Subaltern Speak?*” e da panamenha Linda Alcoff (1991), em sua publicação de “*The Problem os Speaking for Others*” e foram incorporados então pelas pelas teorias das perspectivas feministas.

²² As definições de Harding sofreram “diversas críticas”, mas ainda são “vastamente utilizadas” (LYKKE, 2010, p.126). Vale pontuar também que suas considerações não se pretendem historicamente situadas, mas são observadas por todo o campo de Estudos Feministas (LYKKE, 2010, p.126).

Além disso, o olhar para a produção de saberes científicos dessa linha epistemológica prevê a abolição de um processo de investigação sociológica feito tradicionalmente “*top-down*”²³ para que se direcione rumo a pesquisas “*bottom-up*”²⁴, que tenham como “ponto de partida o trabalho, o cotidiano e a experiência concreta das mulheres” na vida “onde a divisão de trabalho generificada as colocou” (SMITH, 1987, p.85 apud LIKKE, 2010, p.130). Essa ideia, preconizada pela socióloga canadense Dorothy Smith (1987), está em total acordo com o que prevemos pela Linguística Aplicada Crítica, que urge de seus/suas praticantes que saiam da “academia-torre-de-marfim”, como alerta Rajagopalan (2006), e vão à campo, tirar de lá o conhecimento e o entendimento das práticas significadas sociossemioticamente pela linguagem.

Por fim, acho essencial para esta pesquisa a reflexão feita por Harding (1993, p.56 apud LYKKE 2010, p.130) a respeito do que ela considera uma “rigorosa lógica de descoberta” aplicada no sentido de maximizar a objetividade dos resultados da pesquisa. Em oposição ao que implica uma leitura superficial desse ponto de vista epistemológico, trabalhar abertamente dentro de uma “perspectiva posicionada” vinda da “consciência de gênero” (GAL, 1995, p.174) não torna o trabalho menos confiável. Muito pelo contrário, para Harding (1991, p.138-163 apud LYKKE, 2010, p.130), esse tipo de posicionamento epistemológico é resumido no conceito de “objetividade forte”, de acordo com o qual “esse tipo de fundação epistemológica perspectivada é uma moldura muito mais robusta para a produção de ‘boa’ ciência”, já que ao focar na “lógica da justificação” (a coerência interna do argumento científico), a epistemologia a tradicional deixa de fora o “contexto da descoberta” (o contexto em que o/a produtor/a de conhecimento está localizado/a), falhando na investigação “de fontes importantes para a emersão de resultados tendenciosos”. Nesse ponto, mais uma vez, temos uma total congruência com a Linguística Aplicada Crítica, pois corrobora-se com o fato de que “todo conhecimento é político”, conforme mencionado antes nas palavras de Pennycook (2001, p.43 apud MOITA LOPES, 2006, p.21).

²³ Uma abordagem “*top-down*” parte dos níveis hierarquicamente superiores (no topo) em direção aos níveis inferiores (abaixo).

²⁴ Uma abordagem “*bottom-up*” parte dos níveis hierarquicamente inferiores (embaixo, no fundo) em direção aos níveis superiores (acim).

Aliado à epistemologia de perspectiva feminista, o conceito de interseccionalidade não só é essencial no entendimento das construções das práticas identitárias das professoras, mas também explica e justifica a própria escolha das três (cf. seção 3.3.3, p.77).

2.2.2 Interseccionalidade

Para entender como as mulheres são impactadas nas relações assimétricas de poder que se dão nas mais diversas áreas de suas vidas sociais, há que se lembrar dos atravessamentos identitários que vão interagir com a assimetria de gênero para convergir em uma gama de opressões que se sobrepõe umas às outras, formando um amálgama de sofrimento humano qualificado não por conta de um aspecto somente de suas características identitárias, mas na combinação de várias delas. Por isso, foquemos agora no aspecto interseccional da luta e da epistemologia feministas.

Para nos situar historicamente, é preciso entender que o feminismo interseccional surgiu na esteira do feminismo das mulheres negras e sua luta, quando reivindicavam pontos muito diferentes do “feminismo branco”²⁵. A primeira a falar da necessidade de se olhar para as camadas identitárias que se somam no processo de discriminação foi Kimberlé Crenshaw (1989), em seu artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*”²⁶.

Em seu texto, a autora chama à atenção não só as instâncias institucionais de regulação de poder (o sistema judiciário, por exemplo), mas também os movimentos de liberação (antidiscriminatórios; feministas e antirracistas) por se organizarem em torno de uma noção errada de como a discriminação se dá, olhando para ela como que ocorrendo em “um eixo singular”, gerando “uma consequência problemática” como fruto dessa “tendência de tratar raça e gênero como categorias mutuamente exclusivas de experiência e análise” (CRENSHAW, 1989, p.139).

²⁵ “Feminismo branco” é um termo pejorativo usado para representar a luta feminista que não leva em consideração os interesses das mulheres como um conjunto plural de indivíduos, mas se pauta nas demandas das mulheres brancas, remediadas e ocidentais, respeitando o *status quo* da ideologia hegemônica da branquitude (LOPES, 2013)

²⁶ “Desmarginalizando a interseção da raça e do sexo: uma crítica feminista negra da Doutrina Antidiscriminatória, da Teoria Feminista e da Política Antirracista”, em português.

Também preocupada com a questão das mulheres negras, Patricia Collins ([1990] 2000) organiza o livro *Black Feminist Thought*, essencial no entendimento e na compilação da produção do pensamento da mulher negra à época. Nesse livro, de acordo com a edição comemorativa de dez anos de lançamento (COLLINS [1990] 2000), ela se propõe a pensar as relações entre capacitação, autodefinição e conhecimento que balizam o pensamento do feminismo negro, caminhando rumo à transcendência da política feita para um só grupo. Nesse sentido, ela pega a ideia de interseccionalidade e expande para vieses que vão para além da raça/etnia e o gênero, acrescentando à sua premissa o entendimento de como se dá a opressão e assimetria de poder em outros cruzamentos de outros eixos também determinantes, como o da sexualidade (COLLINS; BILGE, 2016).

Em seu trabalho, Collins (2000, p.18) define “interseccionalidade” como aquilo que “refere-se a formas particulares de opressões que se cruzam, por exemplo, interseções de raça e gênero, ou de sexualidade e nação”, reforçando ainda que “os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não pode ser reduzida a um tipo fundamental e que as opressões trabalham juntas na produção da injustiça”. E acrescenta o contraste entre esse conceito e o de “matriz de dominação”, que se refere “a como essas opressões cruzadas são realmente organizadas” pois “independentemente das interseções particulares envolvidas, os domínios estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal do poder reaparecem em formas bastante diferentes de opressão”.

Dessa forma, podemos entender que:

a interseccionalidade é uma forma de compreender e analisar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Os eventos e condições da vida social e política, e do eu, raramente podem ser entendidos como moldados por um só fator. Eles geralmente são moldados por muitos fatores de maneiras diversas e mutuamente influenciadas. Quando se trata de desigualdade social, a vida das pessoas e a organização do poder em uma dada sociedade são mais bem entendidas como sendo moldadas não por um único eixo de divisão social, seja raça ou gênero ou classe, mas muitos eixos que trabalham juntos e influenciam um ao outro. A interseccionalidade como ferramenta analítica permite às pessoas um melhor acesso à complexidade do mundo e de si mesmas. (COLLINS; BILGE, 2016, p.2)

Nesse contexto, me posiciono analiticamente alinhada entre o/as que seguem os preceitos da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989, 1991; COLLINS [1990] 2000; COLLINS; BILGE, 2016) para melhor entender a dinâmica das práticas identitárias investigadas nesta análise. Os eixos predominantes nesse caso são:

gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, por serem esses os que atravessam diretamente as participantes. Além disso, meu foco prevalece sobre a identificação da influência dos atravessamentos interseccionais na construção das identidades das professoras, apontando algumas estratégias de construção simbólica e seus “modos de operação da ideologia” (THOMPSON, 1990, p.60), quando pertinente. Unindo essa abordagem às esferas mais amplas de relações de poder substancialmente sociais e culturais (GOFFMAN, 1963, 1977, 1979), além de discursivas e ideológicas (FOUCAULT, [1969] 2008; FAIRCLOUGH, [1992] 2001; BUTLER, 1993, 2004, 2014), entendo que inevitavelmente toco em questões relacionadas aos três domínios do poder trazidos por Collins e Bilge (2016, p.7-10), a saber: “interpessoal”, “disciplinar” e “cultural” (das interações sociais; da validade das regras e sua implementação; e da inequidade social, respectivamente).

Quanto aos eixos, o de gênero diz respeito às identidades construídas com base no conceito de identidade feminina e os comportamentos normativamente aceitos de feminilidade e masculinidade (BUCHOLTZ, 1999), que incluem, mas não se limitam aos papéis de gênero, e estão diretamente relacionados com o eixo da sexualidade, uma vez que analiso essas construções com base na matriz heteronormativa (BUTLER, 1990, 1993), conforme indicado anteriormente. Já o eixo da raça/etnia foi assim designado para lidar com opressões relacionadas ao racismo, e o eixo da classe social, aponta para as marcas da inequidade social e o estigma atrelado a elas (GOFFMAN, 1963).

Friso aqui, que mesmo entendendo o termo “raça” como possivelmente “problemático”, já que “carrega a noção de espécies biológicas distintas” (FERREIRA, 2006, p.28) opto por utilizá-lo para me referir à “natureza histórica e socialmente construída do fenótipo” (GILLBORN, 2001, p.55 apud FERREIRA, 2006, p.28) e não ao seu caráter biologizante. O faço juntamente com o termo “etnia”, por entender que possuem conotações distintas porque o primeiro se refere a “diferenças físicas” e o segundo, a questões relacionadas à “identidade cultural, como língua, religião e história” (GILLBORN, 2001, p.4 apud FERREIRA, 2006, p.28). Ou seja, no meu entendimento de raça, me alinho a esses autores ao afirmar que mesmo que usados de maneira intercambiável, os termos se referem a âmbitos de discriminação diferentes: raça (fenótipo), etnia (cultura). No entanto, utilizo raça/etnia porque penso na questão fenotípica juntamente com a questão cultural,

atrelando os impactos da branquitude sobre ambos os aspectos identitários que envolvem questões desse eixo.

Acho importante dizer ainda que há quem critique o uso de “raça” sob a alegação de que esse uso produziria o racismo, o que é facilmente rechaçado se levarmos em consideração que o vetor constitutivo desse discurso aponta para a ordem reversa: “o racismo é visto como uma ideologia que produz a noção de raça” (MCLAREN; TORRES, 1999, p.49 apud FERREIRA; 2006, p.28) e não o contrário. Assim, concordo que seja preciso reclamar o termo para não correremos o risco de negligenciar o potencial destrutivo do apagamento do racismo em si, na correlação equivocada de que *se não existe raça então não existe racismo*, pois sabemos que essa ideologia está aí, mais viva do que nunca, como veremos na análise desta pesquisa, por exemplo. Acredito que me referindo à “raça”, desde que especificado o seu contexto, como feito aqui, podemos falar abertamente do racismo sem promover o esvaziamento ou o apagamento desse conceito, o que tornaria a luta contra a ideologia racista ainda mais penosa.

Por fim, ao me propor a entender “as representações identitárias e as políticas que regem tais representações” (COLLINS, 2016, p.132), trago os conceitos aqui descritos como “um ponto inicial para a inquisição e prática interseccional e não um fim em si mesmo”, visando a “ação intelectual e política” como resultado (COLLINS, 2016, p.132).

2.3

Questões macro: alvenaria estrutural

Focando então em relações mais amplas entre as construções identitárias das professoras e as relações assimétricas de poder (FOUCAULT, [1969] 2008), que se dão nos diferentes eixos interseccionais descritos anteriormente, me proponho agora a colocar a perspectiva sociocultural de Goffman (1963, 1977, 1979) acerca de questões de estigma e de gênero; além de trazer o viés ideológico da constituição das identidades de gênero, em uma relação direta com as estratégias de construção simbólica que regem as práticas sociais e discursivas em prol da manutenção do *status quo*, nos embates das lutas hegemônicas (FOUCAULT, [1969] 2008; FAIRCLOUGH, [1992] 2001; THOMPSON, 1990; BUTLER; 1993, 2004, 2014; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011).

2.3.1

Questões sociais e culturais

Para entender as questões identitárias forjadas cultural e socialmente em relações de opressão, me apoio no entendimento da interação da entrevista como uma situação social que configura um encontro de “contatos mistos” (GOFFMAN, 1963, p.12), por envolver pessoas consideradas desviantes e não desviantes segundo marcas de estigma que são categorizadas por parâmetros de normalidade construídos na interação social. Dentre os conceitos trazidos pelo sociólogo, me são caros nessa leitura aqueles que definem o tipo de estigma que é implicado a alguém e a relação que o estigmatizado cria com seus homólogos, em oposição aos considerados “não-desviantes ou desviantes normais”²⁷ (GOFFMAN, 1963, p.130), além de questões relacionadas à construção de sua “carreira moral”, que explico nesta seção.

A definição sociológica de estigma passa pela relação entre a “identidade social virtual” de um indivíduo, que advém de categorias de estereótipo e sua “identidade social de fato”²⁸ (GOFFMAN, 1963, p.2). O descompasso entre essas duas esferas, da expectativa e da interação, respectivamente, leva a uma classificação que separa aqueles considerados “normais” daqueles que carregam qualquer tipo de descrédito, seja esse visível ou não, gerando uma “identidade social deteriorada” que os designa “estigmatizados” (GOFFMAN, 1963, p.19). Esses indivíduos podem ser encarados como “membros de uma categoria em desvantagem”, no sentido não essencialista, mas sociológico de categoria social que nos permite uma “leitura simbólica” do grupo (GOFFMAN, 1977, p.307).

Dentro dessa lógica, aqueles que possuem descrédito visível são chamados “desacreditados” e aqueles cujos descréditos são passíveis de “encobrimento” (GOFFMAN, 1963, p.73) são chamados de “desacreditáveis” (GOFFMAN, 1963,

²⁷ Ao invés de me referir ao “normal” em oposição ao “desviante”, utilizo o termo não-desviante intercambiavelmente com “desviante normal”, em referência à ressalva que faz Goffman (1963, p.130) quanto ao fato de não haver ninguém propriamente “normal” em oposição àquele que desvia dos padrões, pois todo mundo possui, psicologicamente, “a mesma composição mental” para operar dentro de um ou outro padrão, a depender da conveniência social/cultural. Além disso, o “papel do normal” e o “papel do desviante” são “partes do mesmo complexo, retalhos do mesmo pano”, já que “o gerenciamento de estigma é um traço geral da sociedade, um processo que acontece onde quer que haja normas identitárias”.

²⁸ Diferente de “identidade pessoal”, definida pelas identificações do indivíduo que o fazem “único” (GOFFMAN, 1963, p.55) na sociedade, sem envolver, necessariamente, “símbolos de estigma e prestígio” (Idem, p.60).

p.4). Essa classificação por si só já salienta uma característica marcante do estigma: a possibilidade ou não de “encobrir” sua marca e passar por desviante normal é crucial, pois implica na possibilidade de controlar ou não a informação que é compartilhada (podendo encobrir) ou ter que necessariamente gerenciar as impressões nos encontros de contatos mistos (não podendo encobrir) (GOFFMAN, 1963). Esse conceito é vital na análise das práticas identitárias de cada professora exatamente por não só influenciar no seu comportamento nas interações sociais cotidianas de suas salas de aula, como também no desenvolvimento de sua “carreira moral” (GOFFMAN, 1963, p.32) e a de seus/suas alunos/as, uma vez que essa se refere exatamente ao processo pelo qual os desviantes se tornam conscientes de suas marcas de estigma, em uma relação de causa e efeito com os ajustes pessoais que faz, que gera mudanças na concepção que fazem de si.

Outro ponto importante para este estudo é a questão dos “alinhamentos intragrupais” (GOFFMAN, 1963, p.112), que os estigmatizados fazem com seu grupo social (doravante intragrupo), e dos “alinhamentos exogrupais” (GOFFMAN, 1963, p.114), quando o estigmatizado se diferencia de outros grupos sociais, os desviantes normais (doravante exogrupo). A importância desses alinhamentos está no desenvolvimento da carreira moral e no gerenciamento de instâncias políticas (com seu intragrupo, que pode ser fonte de militância e força para cessar o encobrimento) e psiquiátricas (com seu exogrupo, que exerce uma pressão psíquica por pressionar o estigmatizado a não “se sentir amargo, ressentido ou autocompadecido”²⁹), obrigando-o a cultivar uma postura “alegre, extrovertida”, à revelia do que de fato sente quanto aos seus problemas, como se esses não pudessem ser maiores que os dos outros, não desviantes, que “tem seus problemas também” (GOFFMAN, 1963, p.116).

Ainda dentro do escopo da ideia dos alinhamentos grupais (GOFFMAN, 1963), acho importante ressaltar que as identidades são também moldadas a partir de questões ligadas à representação e representatividade, devido à sua importância e seu impacto na socioconstrução das identidades nas práticas cotidiana, sociais e discursivas. Mantendo os atravessamentos interseccionais das participantes desta

²⁹ Essa expectativa tem uma semelhança com o discurso de “vitimização”, que acabou sendo ressignificado na disputa pela narrativa acerca do que reclamam (ou do que podem reclamar) membros de categorias em desvantagem (GOFFMAN, 1977), nos dias de hoje, quando apontam que são vítimas de alguma opressão e são cobrados uma postura “não vitimista” (falo um pouco mais sobre essa questão nas pp.122-125).

pesquisa em mente, foco no uso desses termos em relação às ditas minorias, conforme o fez Jovino (2016) em simpósio intitulado “Identidades sociais de raça, gênero e classe nos livros didáticos de língua estrangeira”, no VI CLAFPL (Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas), para entender um pouco das consequências que têm na interpelação das identidades de gênero investigadas aqui como construtos atravessados por vieses de gênero, de sexualidade, de raça/etnia e de classe social. Nesse contexto, segundo Ione Jovino (2016), o termo “representação” diz respeito à simples existência de alguém que representa uma dada “categoria em desvantagem” (GOFFMAN, 1977, p.307), em um dado contexto, mesmo que de maneira inadequada, por meio de estereótipos, por exemplo. “Representatividade”, por outro lado, se refere a quando uma dada figura está no lugar que almeja social e culturalmente, seja no mundo virtual, fictício ou real (lê-se online, em personagens de livros didáticos ou na nossa vida cotidiana, respectivamente).

Para deixar clara essa diferença, Jovino (2016) dá um excelente exemplo relacionado à pesquisa apresentada, que trouxe questões de diversidade sociocultural e de identidade étnico-racial no livro didático, apontando a dificuldade de se ver personagens negros e/ou indígenas que não estejam fazendo algo caricato ou limitador, no livro utilizado para o ensino/aprendizado do espanhol analisado por ela. Ou seja, ela reforça que, apesar da representação – os personagens estão ali, há negros e indígenas nos livros – não há representatividade – personagens desenhados de maneira não estereotipada, de forma mais justa e fiel à realidade de diversidade facilmente verificável entre negros e indígenas. Isso, obviamente, gera um impacto negativo na percepção social e cultural acerca da existência e da adequação de papéis sociais específicos, que devem/ podem ser desempenhados por indivíduos identificados, à revelia ou voluntariamente, como membros de uma dada categoria. O impacto disso também é algo abordado nesta pesquisa, mais adiante.

Por fim, termino essa seção com alguns conceitos importantes desta pesquisa, relacionados à esfera social e cultural quanto a questões de gênero pensados por Goffman (1977, 1979). Dentre eles, o sociólogo descreve o “sistema de identificação” (GOFFMAN, 1977, p.318), uma espécie de “tipificação sexual à distância” que fazemos para colocar as pessoas em categorias, cuja faceta mais óbvia é a nomeação, por exemplo, que envolve a titulação e os pronomes que usamos para designar alguém. Segundo o autor (GOFFMAN, 1977), os vários

aspectos do sistema de identificação encorajam a separação dos indivíduos por classe sexual e tornam o sistema em si algo que é visto como um fenômeno natural, o que podemos constatar também na análise.

Outro conceito relevante complementar a esse, os “displays de gênero” seriam os “retratos convencionados” não-verbais que qualquer cultura correlaciona com sexo (GOFFMAN, 1979, p.1); ou seja, são “os gestos e as posturas significantes de filiação de classe sexual que produzimos e reconhecemos quando estamos co-presentes com outros” (SMITH, 2010, p.168). De um modo geral, os displays são parte do nosso “comportamento expressivo” (GOFFMAN, 1979, p.3) e proveem uma espécie de evidência do “alinhamento” de um dado ator social na “reunião em que se encontra” (GOFFMAN, 1979, p.1).

Para fechar, em consonância com uma visão macro de regulação ideológica, o conceito de “reflexividade institucional” (GOFFMAN, 1977, p.325) nos ajuda ainda a esclarecer a origem da disposição do gênero equivocadamente vista como algo “natural”, já que se dá por meio de “práticas institucionais arraigadas” cujo “efeito de transformar situações sociais em cenas para a performance de generismos para ambos os sexos” faz com que “muitas dessas performances assumam uma forma de ritual que afirma as crenças sobre a natureza humana diferencial dos dois sexos”. Ou seja, o sistema de identificação, juntamente com os displays de gênero e a reflexividade institucional são os elementos culturais e sociais responsáveis pela manutenção da ordem social com base na ideologia hegemônica da “doutrina do natural” (GOFFMAN, 1979, p.7) na leitura equivocada do sexo/gênero como algo pré-existente ao mundo social. Essa questão ideológica é também foco dos estudos de Judith Butler (1988, 1990, 1993, 2004, 2014) em que foco a seguir.

2.3.2

Questões ideológicas e discursivas

Há certa congruência conceitual entre Butler (1990, 1993) e Goffman (1977, 1979) e seu olhar para as identidades de gênero, já que ambos preconizam a indissociação de gênero/sexo, entendendo-os como construtos, e a construção da identidade como não voluntariosa, mas regulada por estruturas mais rígidas e parâmetros culturais que são determinados constitutivamente pelas práticas sociais e discursivas que regem a construção de gênero. Nesse sentido, para os autores,

gênero e sexo são ambos socioconstruídos: para Goffman (1977), por meio dos encontros sociais, da cultura e da reflexividade institucional e para Butler (1988, 1990, 1993), em relação à sociedade, não necessariamente em co-presença, mas inexoravelmente no discurso, por meio da repetição e da citação de atos performativos, dentro da moldura limitadora de estruturas mais rígidas de ideologia e poder (BUTLER, 1990, 1993, 2004, 2014).

Para melhor entendermos como isso se dá, precisamos abordar os conceitos de performance e de performatividade, sem que esses se confundam, pois “a redução da performatividade à performance seria um erro” (BUTLER, 1993, p.234). Para tal, é preciso que nos inteiremos do que é a ideia de performativo da teoria dos atos de fala de Austin e sua subsequente reavaliação feita por Derrida, para só então captarmos a diferença entre performatividade e performance em si.

Quando se refere ao conceito de atos de fala de Austin (1962, apud BUTLER, 2014), Judith Butler (1990, 1993, 2014) foca mais precisamente nos atos performativos perlocucionários, que são aqueles que geram um efeito ou consequência a partir de sua enunciação, mesmo que não necessariamente crie propriamente aquilo que é dito, como no caso dos atos ilocucionários (BUTLER, 2014). Um ponto interessante que vale frisar e que ressalta a importância do caráter performativo e constitutivo do discurso é que na teoria de Austin (1962, apud BUTLER, 2014) há a premissa de que o indivíduo que enuncia o ato precisa ter a autoridade necessária para que ele seja, de fato, performativo (juízes, por exemplo, quando condenam alguém à prisão com o simples anúncio da sentença). Nesse contexto, Butler (2014) marca o fato de que essa autoridade pode ser retroalimentada pela própria performatividade do ato. Em seu exemplo sobre como uma revolução pode começar (ou não, ou somente atrair curiosos ou repressão, por exemplo) quando alguém vocifera que um dado grupo de pessoas é uma revolução, ela conclui que “se dizer ‘isso é uma revolução’ efetivamente cria a revolução, então isso quer dizer que aqueles que usam atos de fala assumiram a autoridade requerida para criar o mesmo fenômeno que nomeiam e para fazê-lo no momento da nomeação, ou isso significa que no ato de nomear eles adquiriram a autoridade que precisam para fazer a revolução”³⁰ (BUTLER, 2014).

³⁰ Acho isso genial porque quando contextualizamos para o fazer (e o desfazer) (BUTLER, 2004) de gênero, essa autoridade requerida tem um peso forte de cerceamento e regulação e, se o caráter

Ainda no âmbito dos atos de fala, entende-se que “os falantes fazem uso das convenções” não “para trazer à tona algumas realidades, ou produzir um certo conjunto de consequências” (BUTLER, 2014). Na verdade, “essas convenções já estão trabalhando bem antes de você ou eu as falarmos. E elas só tem a força que elas têm por conta de seu *status* iterável, uma forma em que são repetidas e elaboradas em várias práticas institucionais” (BUTLER, 2014). Ou seja, a “reflexividade institucional” (GOFFMAN, 1977) é uma realidade reconhecida pela filósofa como parte integrante do processo (a meu ver sistemático³¹) de operacionalização da performatividade enquanto qualidade da performance.

Ainda nesse contexto, na leitura que Derrida faz dos atos de fala, ele afirma que “um ato é uma forma citacional, a repetição do que veio antes e uma quebra com essa história anterior”, ou seja, “nós não podemos entender as convenções sociais que fazem um ato de fala possível sem entender o contexto como um rendimento e uma encenação da cadeia citacional”, segundo Butler (2014). Assim, conclui a filósofa, “há uma historicidade no ato, uma [historicidade] que é citacional, que depende da iterabilidade, e que significa que apesar de o ato de fala parecer pontual – ele é enunciado aqui, ele é enunciado agora, dentro desse espaço-tempo – ele só é operativo por se referir a contextos que desapareceram” (BUTLER, 2014). Por fim, Butler (2014) alega que “se alguma versão de instituições sociais está em vigor na teoria, exigindo formas de poder e autoridade, e se certas versões de incorporações e agência são implicadas na ideia do ato falado, então podemos concluir que a teoria de Austin dos atos de fala implícita ou explicitamente demanda uma consideração quanto à sua incorporação e sua relação com o poder (...) mesmo que a teoria em si não consiga diretamente lidar com isso”, no que ela garante estar se dedicando a trabalhar, fazendo uma ligação direta entre essa dimensão corpórea e noção de performance.

Para mim, que tenho um olhar guiado pela Linguística Sistêmico-Funcional³² (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994), que entende a linguagem como

performativo do ato pode não só atestar a autoridade, mas também conferi-la, temos então a real possibilidade de transgressão discursiva construída em um dado ato citacional.

³¹ Como explico em seguida, nesta mesma seção, ao lançar uma perspectiva sistêmico-funcional para os conceitos de performance e performatividade.

³² Como mencionado na introdução desta pesquisa (cf. Cap.1, p.14), ter um olhar sistêmico-funcional da linguagem significa entendê-la como **funcional**, por exercer funções de uso relacionadas a como vemos o mundo à nossa volta, às relações interpessoais e às possibilidades de expressão do texto em si (chamadas, respectivamente, de metafunções ideacional, interpessoal e textual), mas também **sistêmica**, por ter sua construção sociossemiótica feita num continuum que

um sistema sociossemiótico de criação de significados, a diferença entre a performance e a performatividade, tal qual sugerido por Butler (1993), me leva a crer que a primeira seria uma instanciamento de um sistema com várias dimensões que constituem a segunda, dentre elas a ideologia, a cultura, o discurso, o corpo, etc. A meu ver, o que ocorre é que, na verdade, quando tentamos entender a construção do gênero, focamos na materialização dessa instanciamento, que pode ser observada especificamente na interação, nos encontros e na situação social (como o faz Goffman, por exemplo), ou em qualquer outra prática social e discursiva. Entendendo a relação sistêmica entre a instanciamento e as diversas dimensões que atravessam seja qual for a materialidade discursiva que estivermos analisando, podemos distinguir a performatividade da dimensão das ideologias hegemônicas, por exemplo, pelo fato de a primeira não ter um objetivo definido, como as segundas. Olhando por esse viés, a proposição de Butler acerca da performance e da performatividade, que esmiuçarei ainda nesta seção, nos dá o conceito de performatividade não como algo pontual, mas sim, como um sistema que traduz a compreensão de nossa subjetividade como um continuum, permitindo um entendimento de como um sujeito qualquer é produzido e age cercado e por meio de várias condições, que apresentam intensidades coercitivas distintas.

Isto posto, sigamos para a distinção entre performance e performatividade. Para Judith Butler (2014) devemos entender “performance como um tipo de ação ou prática que não precisa de um palco proscênio” pois “performance pode e acontece nas ruas, nos shoppings, na vida comum e, podemos dizer, mesmo em cada instância possível de movimento e quietude”. Contudo, a filósofa marca haver uma necessidade de distinção entre os campos de saber dos estudos da performance e os estudos do teatro para que possamos “expandir nossa concepção do que pode vir a ser plataforma para ação corporal” (BUTLER, 2014). Assim, precisamos “entender o senso de performance que encontramos no ato performativo e na performatividade em geral para que possamos entender onde o corpo pode ser achado no relacionamento entre linguagem e performance” (BUTLER, 2014).

liga o potencial discursivo (instanciamento) à materialidade textual (materialização) em um processo de articulação de diversas esferas de criação de significado que articulam concomitantemente questões extralinguísticas (ideologia, contextos de cultura e situação) e linguísticas (as escolhas lexicogramáticas, paradigmáticas, pois inclusão e exclusão de possibilidades; a semântica do discurso, onde duelam os significados; e a grafologia/fonologia, que dão forma ao texto), em consonância com as metafunções já explicadas.

Em consonância com esse pensamento, é preciso abordar “duas dimensões em qualquer consideração sobre performatividade: se a linguagem age sobre nós antes que nós ajamos e em cada instante em que agimos, então devemos pensar na performatividade de gênero, primeiro, como uma designação de gênero, que pode ser entendida como “todas as formas das quais fomos chamados algum nome ou gênero antes de entender qualquer coisa sobre como as normas de gênero agem sobre nós e nos moldam e produzem um sem número de dilemas contínuos para nós”, o que leva Butler (2014) a sentir tentada a dizer “um modo primário e traumático de linguagem abusiva” e, segundo, como algo “queer” está em andamento nesse processo performativo, uma vez que “desvios da norma podem acontecer e de fato acontecem”, “algo não muito diferente das mudanças de direção feitas pela iterabilidade no entendimento de Derrida do ato de fala como citacional” (BUTLER, 2014). Ou seja, a performatividade descreve “os processos que tem sido performados” ao mesmo tempo em que descreve “as condições e possibilidades de performance”, sem que seja possível “entender sua operação sem [entendermos] ambas as dimensões” (BUTLER, 2014).

Vale lembrar ainda que a questão dos gestos/displays é de grande importância para o estudo da performatividade, já que “cruzam o domínio da linguagem e da performance”, juntamente com o “ato citacional”, o que agrega um sentido duplo à performatividade de gênero, para que não só compreendamos a sua dinâmica, mas também possamos entender o gesto em si “como uma prática crítica” (BUTLER, 2014). Se temos o corpo como a condição para a existência humana, temos nele uma ocorrência natural atravessada pela performatividade e o contexto da performance, desde que vejamos “a incorporação implicada por ambos gênero e performance” como “dependente de estruturas e mundos sociais mais amplos [já que] não podemos falar de corpo sem saber o que o suporta [institucionalmente, por assim dizer] e o qual é o relacionamento desse corpo com seu suporte ou, na verdade, com a falta desse suporte [institucional]” (BUTLER, 2014). Em suma, “o corpo é mais uma relação do que uma entidade e não pode se dissociar completamente das condições (infra)estruturais e ambientais de seu viver.” (BUTLER, 2014).

Por isso, inclusive, acho significativo atentarmos para esse uso de “senso de performance” que Butler (2014) faz, uma vez que ele parece corresponder ao que preconiza o conceito goffmaniano de “display de gênero”, mencionado na seção

anterior, que é justamente a dimensão corpórea, materializada, daquilo que existe no âmbito abstrato da ideologia, da cultura e da relação linguagem/performance (enquanto instanciamento). Nessa leitura de performance, gestos e posturas (displays) seriam parte do ato sem si e sua “dimensão performativa” seria lida como a performatividade desse ato, reiterando o fato de a performatividade ser “simplesmente a qualidade de qualquer performance” (BUTLER, 2014).

Em suma, fica o entendimento de que “as convenções e a iterabilidade são o que permite a qualquer um de nós de agir por meio do discurso: elas agem no nosso discurso quando nós agimos e elas precedem e excedem o momento da enunciação” (BUTLER, 2014). Dessa vez, se fôssemos comparar essa concepção com aquela do papel do ator social na metáfora teatral do Goffman (1959), poderíamos apontar uma diferença crucial, como detecta Zelezný (2014) na colocação de Jonathan Bollen (1997, p.112 apud ZELEZNY, 2014), que diz: “o ato que agentes incorporados³³ são, na medida em que incorporam dramaticamente e ativamente e, de fato, usam certas significações culturais, claramente não é o ato de alguém sozinho. O ato que se faz, o ato que se performa, é, em certo sentido, um ato que já vem acontecendo antes de se entrar em cena”, como se o espetáculo já estivesse em andamento³⁴.

Ciente disso, concluo essa discussão reforçando a definição de performatividade de gênero não como “um ato singular, mas uma repetição e um ritual, que atinge seus efeitos através de sua naturalização no contexto do corpo, entendida, em parte, como uma duração temporal culturalmente sustentada” (BUTLER, 1990, p.XV). Ou seja, “o discurso sobre gênero cria e circula ideais de gênero” e os trata como “essências naturais ou verdades internas” que são “subsequentemente expressadas nesses ideais” (BUTLER, 2014), em um processo de retroalimentação que pode ser entendido como a qualidade performativa do ato discursivo. Esse conceito é crucial nesta pesquisa pois só é possível entender a

³³ Zelezný (2014) chama a atenção também para “o uso de ‘agentes incorporados’ ao invés do uso mais comum de ‘sujeitos’, ‘artistas’ e ‘atores sociais’”.

³⁴ Essa leitura, que corrobora a ideia de performatividade de Butler (1990) vai de encontro ao que propõe Goffman (1959), cuja metáfora do teatro pode ser lida como se promulgasse a ideia de que a cena, marcada pela situação social, só começa realmente quando o encontro social começa. Nesse contexto, como o foco do autor me parece ser realmente a interação, muito do conceito de performatividade (BUTLER, 1990, 1993, 2014) não é tocado por ele e por isso a diferença, neste trabalho entre o uso de Goffman (1963, 1977, 1979) para fins de compreensão do que se dá socialmente e culturalmente, e Butler (1988, 1990, 1993, 2004, 2014) para entender a performatividade discursiva da construção das práticas identitárias.

construção das identidades das professoras se entendemos como esses ideais de gênero, aliados a parâmetros de branquitude (LOPES, 2013) e da heteronormatividade (BUTLER, 1988, 1990, 1993), influenciam diretamente as práticas identitárias. Relembrando Goffman (1963), o corpo desacreditável de Iana e os corpos descreditos de Bianca e Letícia são julgados e submetidos a situações de sofrimento humano de maneira ostensiva, discursiva e recursivamente, gerando um ciclo de comportamentos, práticas sociais e discursivas que ora subvertem, ora perpetuam esses mesmos ideais e parâmetros.

Por fim, para tentar entender melhor, então, como se dá a regulação ideológica apresentada nos vários eixos da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2016), analiso o discurso das participantes atentando para as estratégias de construção simbólica que operacionalizam as ideologias hegemônicas e para a interdiscursividade das formações discursivas de práticas sociais e discursivas que mantêm o *status quo* das relações assimétricas de poder, nas esferas do gênero, da sexualidade, da raça/etnia e da classe social, sempre que me chamam a atenção (FOUCAULT, [1969] 2008; THOMPSON, 1990; FAIRCLOUGH, [1992] 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011).

Ao determinar como se dá essa manutenção, por vezes observo expressões que evidenciam estratégias de construção simbólicas que operacionalizam a ideologia hegemônica, em processos de dissimulação e fragmentação, conforme descrevo abaixo, com base nas premissas de Thompson (1990, pp.60-67):

i) dissimulação: ocultação, negação ou obscurecimento das relações de dominação; por meio do **deslocamento**, ou a recontextualização de significados; da **eufemização**, uma valorização positiva de instituições, relações e ações de dominação; e do **tropo**, o uso de linguagem figurada.

ii) fragmentação: segregação da força de resistência pela separação de indivíduos que podem subverter o sistema; por meio da **diferenciação**, com ênfase no que os desune; e o **expurgo do outro**; o desenho do outro como inimigo a ser combatido

Essas estratégias são facilmente observadas no discurso quando nos atentamos para as questões macro envolvidas nas escolhas textuais, permitindo uma melhor compreensão de como operam discursivamente as ideologias e pertencem a um conjunto mais amplo que inclui processos de legitimação, unificação e reificação, além dos dois supracitados (cf. THOMPSON, 1990, p.60-67). Levando em consideração o caráter constitutivo do discurso, acredito que as construções

simbólicas são tão importantes na construção das relações sociais quanto as ações concretas que tão facilmente detectamos.

Enfim, mantendo em mente os contingentes culturais, sociais, ideológicos e discursivos que balizam a construção de nossas práticas identitárias, entendidas dentro das premissas da epistemologia feminista e da interseccionalidade, nos voltamos agora a entender melhor o que significa a visão socioconstrucionista da identidade, baliza desta pesquisa.

2.4

Socioconstrução de identidades: alvenaria de vedação

Para abordar a socioconstrução de identidade em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), precisamos entender como seu caráter principal o fato de não ser algo estanque e singular, mas, sim, plural. Desse modo, devemos pensar o corpo como um lugar de vivência humana por meio das construções discursivas que dessa vez se concentram na autobiografia do sujeito, que constrói a sua identidade por meio das narrativas sobre si, para assim formar uma identidade coerente, em nossas experiências mediadas (GIDDENS, 2002). Dentro dessa perspectiva, “indivíduos se tornam a narrativa autobiográfica por meio da qual contam sobre suas vidas” (RIESSMAN, 1993, p.2), o que reforça a pertinência de olharmos para as narrativas que surgem nas entrevistas desta pesquisa, como faremos adiante³⁵.

O conceito de identidade como um construto social que uso aqui tem como base a ideia de identidades fluidas e fragmentadas, construídas na performatividade discursiva (BAUMAN, 2001; BUCHOLTZ, 1999; BUTLER, 1990; HALL, 2000; GIDDENS, 2002) e é marcado por uma abordagem contemporânea que vê o mundo forjado pela globalização³⁶, de acordo com a qual “o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2004, p.19). Nessa visão, as identidades flutuam no ar e a identidade passa a ser algo inventado e não descoberto, como alvo de um esforço, “um objetivo”, ora por nossa escolha, ora pela vontade dos outros. Assim, elas, as identidades, são reconhecidas de maneira ambivalente e estão em negociação

³⁵ Cf. seção 4.2, p.109-175.

³⁶ Agora em crise, como analisado por BAUMAN (2015).

permanente, não possuindo resultado fixo, mas se traduzindo em “uma convenção socialmente necessária” que impõe dois polos gêmeos à existência social: “a opressão e a liberação” (BAUMAN, 2004, p.13). E é nesse contexto que os parâmetros que determinam o nosso pertencimento ou não a diversas comunidades de ideias e princípios, que também podem ser entendidas como o senso comum, conforme descrito por Linde (1993) ao introduzir sua conceituação de “histórias de vida”, se fazem valer e nos são caros nesta pesquisa.

Nesse sentido, podemos dizer que na medida em que interagimos uns com os outros em sociedade, criamos pontos temporários de pertencimento (HALL, 2000), que nos atrelam a posições de sujeito que práticas discursivas constroem para nós por meio do processo infindável da identificação, que “como toda prática significativa, é sempre sujeita ao ‘jogo’ da *différance* – [ou seja,] necessita trabalho discursivo, a dependência e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos-de-fronteira” e precisa do que é deixado de fora, seu “constitutivo de fora” (*constitutive outside*), para consolidar o processo (HALL, 2000, p.16). Ou seja, as identidades podem ser entendidas como pontos de encontro, configurados em pontos de “sutura” entre: i) discursos e práticas que procuram ‘interpelar’, falar conosco ou nos chamar aos nossos lugares de sujeitos sociais de discursos particulares, e ii) os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos que podem ser ‘falados’” (HALL, 2000, p.19).

Essa perspectiva é essencial para vermos como a sala de aula é um lugar, de fato, particularmente privilegiado para entendermos como construímos discursiva e socialmente nossas identidades. Afinal, em meio aos encontros sociais de contatos mistos ali promovidos, além de criarmos afiliações por alinhamento intragrupo e exogrupo (GOFFMAN, 1963)³⁷, estamos sujeitos a práticas de significação, em um devir constante de ressignificação das práticas identitárias, em consonância com o caráter performativo do que está ali em jogo (BUTLER, 1993, 2014). Assim, em congruência com esse raciocínio, pode-se concluir que “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” e “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme

³⁷ Cf seção 2.3.1, p.47.

a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’” (BAUMAN, 2004, p.17).

Nesse mesmo contexto, o conceito de identidade de gênero aparece como um construto do *self* por meio da linguagem, com foco no caráter performativo da identidade de gênero como prática de significação, em meio a estruturas sociais que determinam quem somos quanto à essa identidade, mesmo que interferidas pela agentividade daqueles que resistem aos ditames culturais e subvertem suas categorias, expondo a natureza não biológica, mas socioconstruída, dessas divisões, desestabilizando essas mesmas estruturas (BUTLER, 1990). Vale ressaltar o que Butler (1990, p.147) diz acerca da possibilidade de agirmos em meio às regulações ideológicas, culturais e sociais que sofremos, pois ela acredita que “não há incompatibilidade entre construção social e agência”, uma vez que a primeira é “o cenário necessário” para que a segunda aconteça, o meio pelo qual a agência se articula e se torna culturalmente inteligível.

Assim, do ponto de vista socioconstrucionista de identidades (BUTLER, 1988, 1990, 1993, 2004, 2014; BUCHOLTZ, 1999; HALL, 2000; GIDDENS, 2002, BAUMAN, 2001), a linguagem serve como mediadora entre o indivíduo e hegemonias culturais mais abrangentes (BUCHOLTZ, 1999) e a qualidade de sujeito será manufaturada por meio dessa linguagem, na performatividade discursiva (BUTLER, 1990), traduzindo a identidade como uma atividade semiótica a partir da qual indivíduos são levados a fazer sentido culturalmente (BUCHOLTZ, 1999). Para fins do estudo aqui proposto, os conceitos de performance e performatividade da Teoria Queer (BUTLER, 1988, 1990) precisam ser amplamente entendidos, conforme explicados na seção anterior.

Recapitulando, então, a Teoria Queer de Judith Butler tem suas raízes na teoria dos *Atos de Fala*, de John Austin (1962), de acordo com a qual as palavras que usamos não somente *significam* coisas, mas *fazem* coisas quando as usamos. Dentro dessa lógica, pensar em gênero com essa baliza significa pensar tanto na performance, no sentido teatral da atuação, do *display* público, do nosso agir dentro de determinado papel de gênero, quanto na performatividade do gênero como um “fazer”, um construto social que é moldado pelo contexto social e na interação discursiva (BUTLER, 1990). Ou seja, se na performance de nossa identidade de gênero incorporamos e apresentamos elementos que nos vinculam ao que consideramos a representação do gênero com o qual nos identificamos, é na

performatividade discursiva de nossas interações que construímos de forma constitutiva nosso gênero em si, por meio das formas em que este se manifesta no nosso agir, no nosso corpo, nos nossos desejos ou em nossas práticas sexuais (BUTLER, 1990).

Do ponto de vista interseccional, saliento que se para Butler (1990) o corpo é importante na medida em que é a incorporação generificada por meio da qual se dão as performances identitárias em um processo de performatividade, para outras pensadoras feministas, como Gloria Anzaldúa, por exemplo, devemos tratar o corpo com mais proeminência. Ela pressupõe um olhar sobre as mulheres “que não as veja através, mas que paire na superfície de seus corpos” a fim de entender suas questões identitárias ali marcadas em uma sobreposição de traços “notoriamente inscritos por estruturas sociais, marcados com instruções sobre como ser uma mulher” (ANZALDÚA, 1990; p.124, apud KEATING, 2009). Para ela, mulheres mestiças ou negras possuem “superfícies diferentes para cada aspecto de identidade, cada qual inscrita por uma subcultura particular” como se “escritas... esculpidas e tatuadas com as agulhas afiadas da experiência (ANZALDÚA, 1990, p.124, apud KEATING, 2009). Portanto, a autora nos chama para ver o corpo como intrinsicamente conectado ao seu gênero/sua cor, não podendo ser adjetivado como “negro” ou “marcado pelo gênero” porque essas características não o qualificam, mas propriamente o substanciam (ANZALDÚA, 1990, p.125, apud KEATING, 2009). De qualquer forma, o que torna ambas visões relevantes para esta pesquisa é o aquilo em que elas coincidem: o fato de que as identidades de gênero devem ser entendidas com base na ideia de prática, em oposição à ideia de categoria, pois são construídas ativamente na performance ao invés de serem fruto de um papel pré-existente (BUCHOLTZ, 1999).

Além disso, essas perspectivas socioconstrucionistas da identidade de gênero estão inseridas em uma postura que visa se desvencilhar da visão binária tradicional de oposição homem/mulher, nos pondo a disputar os preceitos (cis³⁸)heteronormativos construídos culturalmente na sociedade em que vivemos e

³⁸ Exponho aqui a explicação de **Daniela Andrade**, mulher trans e ativista feminista, de simples compreensão e bastante completa: “cis é prefixo latino, abreviação para cís-gênero, significa 'do mesmo lado'” e “trans também é prefixo do latim e significa 'além de' [e] também é usado por muitas pessoas como abreviação para transexual e por outras para transgênero”. Assim, “a pessoa cis é aquela que reivindica ter o mesmo gênero que o que lhe registraram quando ela nasceu” e “a pessoa trans é aquela que se reivindica com um gênero diferente do que lhe registraram”. A autora marca ainda que essas nomenclaturas “não têm nada a ver com cirurgias e roupas” uma vez que “ninguém

dos parâmetros racistas e classistas para que experiências e vivências sejam (res)significadas, subvertendo as expectativas de um sujeito estanque para dar abertura à liquidez (BAUMAN, 2001) de nossos tempos também para questões de gênero, desejo e práticas sexuais das quais nosso corpo é sujeito (ANZALDÚA, 1990; LAMAS, 2000) e está sujeito (BUTLER, 1988, 1990, 1993, 2004, 2014).

Entendido o conceito de socioconstrução de identidade e os aspectos macro que envolvem esta pesquisa, que incluem os preceitos da Linguística Aplicada, mais especificamente a Linguística Aplicada Crítica, a epistemologia feminista e os princípios da interseccionalidade, além das questões sociais, culturais, ideológicas e discursivas que cercam as construções aqui investigadas, sigamos para a base teórica da análise dos aspectos micro.

2.5

Lexicogramática, avaliatividade e narrativas: instalações

Nesta última seção, me atendo a questões textuais propriamente ditas a fim de garantir uma análise de discurso que se sustente como tal, evitando incorrer no erro de ficar somente na insatisfatória esfera do comentário (HALLIDAY, 1994). Para isso, recorro à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), em especial ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005) por entender que ele nos permite ter “uma perspectiva de análise textual” situada “no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso” (NÓBREGA, 2009, p. 90), que amplia a possibilidade de compreensão das escolhas feitas pelas participantes desta análise a respeito de como se sentem sobre um dado assunto, ao mesmo tempo em que fazem sentido de si no mundo / com o mundo (SOUZA, 2011).

vira mulher trans” quando passa pela cirurgia, “pois cirurgia não muda identidade das pessoas”, como se uma “fada madrinha” aparecesse “terminada a anestesia geral” para mudar a identidade de alguém. Disponível em: <http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/04/18/Cis-Trans-Travestio-que-significa> - acesso em 26.03.17)

2.5.1

Linguística Sistêmico-Funcional (L.S.F.)

A L.S.F. vê a linguagem como um sistema sociossemiótico de troca de significados (HALLIDAY, 1994) e se propõe a esmiuçar as escolhas paradigmáticas do/a produtor/a do texto, seja falado ou escrito. Focar no caráter paradigmático ao verificar como os significados são construídos implica em nos ater às escolhas feitas no uso da linguagem, levando-se em consideração o potencial significativo daquilo que foi deixado de fora.

Nessa visão de articulação da linguagem em uso, o texto é considerado uma instanciamento de um sistema mais amplo, realizado por meio de metafunções semânticas, que operacionalizam as escolhas lexicogramaticais feitas na produção de tal texto (HALLIDAY, 1994). Assim, olhando para esse sistema mais amplo, parte-se de parâmetros extralinguísticos para entender o que acontece no nível linguístico, nominalmente, o contexto de cultura, onde se constrói o gênero discursivo, e o contexto de situação, onde o texto se encontra em relação ao campo (o que está ali representado), às relações (quem ali se relaciona) e ao modo (qual organização simbólica é utilizada ali) (HALLIDAY; HASAN, 1989). Na esfera linguística propriamente dita, entendemos o texto como a realização material do potencial significativo articulado no contínuo do sistema de metafunções e seu conteúdo semântico e lexicogramatical (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Nesse cenário, temos então três metafunções: i) a ideacional, que nos mostra como o meio ambiente é apreendido; ii) a interpessoal, que nos indica como agimos sobre os outros; e, por fim, iii) a textual, que organiza textualmente as outras duas (HALLIDAY, 1994). Se levarmos em consideração que a linguística sistêmico-funcional pressupõe a interação da análise do discurso com as análises da gramática e da prática social, entendemos a L.S.F. como uma premissa teórica, que guia nossa perspectiva de entendimento da linguagem em uso como parte de articulações que se estendem para além do texto, inclusive ao nível da ideologia (MARTIN, 1992 apud VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005) e uma gramática, no sentido estrito do termo, que se dispõe a “quebrar o código” (HALLIDAY, 1994, p.F56) das escolhas sociossemióticas em um “propósito de análise textual” (HALLIDAY, 1994, p.F41) “interpretativa” (HALLIDAY, 1994, p.F42).

Eu, particularmente, tenho na L.S.F. uma forma de ver o mundo, ciente das relações sistemáticas que existem no universo extralinguístico e que inevitavelmente irão interpelar nossos discursos, organizando nossa expressão textual de modo a atender demandas tão pungentes quanto imperceptíveis, como aquelas de caráter ideológico, cultural e social. No entanto, de uma maneira geral, nesta pesquisa me atenho à L.S.F. como ferramental de análise, focando mais especificamente no sistema de avaliatividade do qual falo logo abaixo.

2.5.2 Sistema de Avaliatividade

Para podermos entender melhor o funcionamento das escolhas linguísticas que fazemos, a L.S.F. divide a linguagem em três estratos onde ocorrem as realizações dos contextos de cultura e situação: a grafologia/fonologia; a lexicogramática e a semântica do discurso. Nesta pesquisa, como foco na socioconstrução de identidades das professoras participantes, procuro entender as escolhas feitas na materialidade discursiva com um olhar mais apurado para questões da semântica do discurso. Esse estrato, por sua vez, consiste em seis sistemas, que são interconectados e interdependentes, sendo separados somente para fins de análise (MARTIN e ROSE, 2003). São eles: i) ideação; ii) conjunção; iii) identificação; iv) periodicidade; v) negociação; vi) avaliatividade (MARTIN, ROSE, 2003). Nesta pesquisa faço uso somente da **avaliatividade**, pelas razões citadas na introdução desta seção.

Ao escolher concentrar nesse sistema, busco compreender como são feitas as escolhas no nível da “semântica de avaliação” (MARTIN, 2001), ou seja, “como os interlocutores estão sentindo suas experiências, os julgamentos que fazem e o valor que colocam nos vários fenômenos que experienciam” (MARTIN, 2001, p.144). Desse modo, as “escolhas lexicogramaticais nessa área são vistas como construtos (expressam significados ao mesmo tempo que os criam) de uma pequena variação de categorias gerais de reação” (MARTIN, 2001, p.142). Ademais, mesmo não sendo foco desta pesquisa, acho relevante marcar que o sistema de avaliatividade é usado em combinação com outros dois sistemas: o de negociação e o de envolvimento (MARTIN; WHITE, 2005).

No sistema de avaliatividade, temos categorias de escolhas lexicais que são lidas como construtos de avaliatividade em três campos diferentes, que juntos trazem nuances de atitude. Os campos em questão são divididos em: afeto, julgamento e apreciação, que apresentam escolhas geralmente vinculadas a dois importantes sistemas que trabalham também na construção de significado: o engajamento e a gradação (MARTIN, 2001). Nesta pesquisa, faço uso do mapeamento feito por Martin e White (2005) para esses campos atitudinais, verificando variações e expansões onde acho pertinente, mantendo esses campos como eixos fundamentais de parâmetros para escolhas com base na emoção (afeto), na ética (julgamento) e na estética (apreciação). Essa postura é congruente com o que preconizam os autores a respeito do mapeamento que fazem desses campos, conforme vemos abaixo:

Os mapas de sentimentos (para afeto, julgamento e apreciação) têm que ser tratados nesse ponto como hipóteses sobre a organização de significados relevantes – deixados como desafio para quem se ocupa em desenvolver um raciocínio adequado [a esse respeito], como um ponto de referência para aqueles que possuem classificações alternativas e como uma ferramenta para quem precisa de algo para gerenciar a análise da avaliação no discurso. (MARTIN; WHITE, 2005, p.46)

Desse modo, para melhor entender os eixos conforme descritos por Martin e White (2005) e trabalhados por mim durante a análise, começo pelo campo atitudinal do afeto. Por afeto, refiro-me às escolhas que dizem respeito à relação do sujeito com o mundo. Ou seja, a avaliação feita de dentro para a fora, como uma espécie de “sistema básico” (MARTIN, 2001, p.147), institucionalizado nos campos da ética (julgamento) e da estética (apreciação). Ao ler as escolhas feitas nesse campo atitudinal, verificamos o caráter, positivo ou negativo, de instâncias ligadas à emoção, como “questões do coração” – tristeza, ódio, felicidade, amor; ou de “bem estar ecossocial” – ansiedade, medo, confiança; ou de “telos (o alcance de objetivos)” – tédio, (des)prazer, curiosidade, (des)respeito³⁹. Esse afeto pode aparecer textualmente na forma de “qualidade” (epiteto, atributo ou circunstância), “processo” (mental ou comportamental), “comentário” (adjunto nominal) ou ainda “metáforas gramaticais” (MARTIN; WHITE, 2005, p.49-51), por exemplo.

No campo atitudinal do julgamento, trabalhamos as escolhas no nível da ética, por meio de recursos que configuram “uma matriz de avaliação de comportamento”

³⁹ Não devemos limitar os sentimentos a esses, mas esses são exemplos dessas esferas de significado.

(MARTIN, 2001, p.147). Quando feitas na esfera da estima social, as escolhas irão abordar as instâncias que demonstramos quanto à (a)normalidade, à (in)capacidade ou à (não) confiabilidade que sentimos em relação a algo/alguém ou a algum comportamento. Já no âmbito da sanção social, tem-se por base o quão (ir)repreensível ou (des)honesto é algo/alguém ou algum comportamento (MARTIN; WHITE, 2005, p.53). Mais uma vez, ressalto que outras categorias que retratem o afeto como julgamento podem existir, desde que respeitem os eixos da ética por sanção (repreensão pública) ou estima (quebra de expectativa) sociais.

Por fim, no campo atitudinal da apreciação, desenhamos nosso afeto por meio de recursos que remetem à ordem estética. As escolhas aqui são feitas com base na reação gerada quanto ao impacto (o quanto cativou) ou a qualidade (o quão bom/ruim é) de algo/alguém ou algum comportamento, ou quanto à composição pela observação de seu equilíbrio (como se mantém) ou de seu grau de complexidade (se é difícil de acompanhar), ou ainda quanto à sua valoração (se vale ou não à pena) (MARTIN; WHITE, 2005, p.56). A mesma observação sobre a possibilidade de novas categorias vale para o afeto como apreciação, desde que atentemos para a ordem estética das escolhas.

São parte também do sistema de avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005) as escolhas ligadas à esfera do engajamento (MARTIN; WHITE, 2005), que estreitam ou alargam as relações de solidariedade do/a seu/sua interlocutor/a para com os significados propostos no texto em si e o desenvolvimento no encadeamento de ideias. Além disso, ao observar como os recursos utilizados no âmbito da gradação (MARTIN; WHITE, 2005) auxiliam na amplificação do efeito das qualidades e processos no que tange à força e ao foco do que constroem, focamos na intensidade com que um dado eixo (emocional, ético ou estético) é acionado. Neste trabalho faço referência ao sistema de engajamento somente ao interpretar o perfil escrito de Bianca Soares, quando chama a atenção a necessidade de ampliação de solidariedade entre ela e seu/sua leitor/a (eu) (cf. seção 4.1.3, p.103-107), mas agrego o sistema de gradação à interpretação por entender sua relevância na interpretação quanto à intensidade das escolhas em cada um dos eixos atitudinais.

Assim, olho para o texto escrito pelas participantes (cf. seção 4.1, pp.88-109) e as entrevistas cf. seção 4.2, pp.109-175) para entender como se dão essas escolhas lexicogramaticais, feitas com os recursos avaliativos do Sistema de Avaliatividade

(MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), em suas colocações e nas narrativas que surgem durante nossas conversas. Com isso, meu objetivo é entender os pormenores de como esses recursos ajudam a construir discursivamente as identidades das professoras, com especial atenção ao que parece ser influência direta dos atravessamentos interseccionais que as acometem e da ideologia hegemônica a esse respeito.

2.5.3

Narrativas: representação, história de vida e Labov

Olhando então para as narrativas que surgem mais ou menos espontaneamente no processo investigativo da análise de discurso que empreendo nesta pesquisa, observo que em alguns momentos eu e as professoras nos vimos frente a frente com “o impulso natural de narrar” (RIESSMAN, p.3), comum às práticas discursivas e sociais que permeiam as pesquisas qualitativas de saberes situados (HARAWAY, [1988] 1995) como esta a que me propus fazer. Nesse contexto, é notório que as pessoas que participam das interações para geração de dados estejam permanentemente em um processo de contar histórias (RIESSMAN, 1993), seja no momento da entrevista em si, quando se pode optar pela narrativização de “experiências de vida que representam uma quebra entre o ideal e o real, ou entre o si e a sociedade” (RIESSMAN, 1993, p.3), ou na hora da produção do texto da pesquisa propriamente dito.

Nesse sentido, em consonância com os preceitos da linguística aplicada, podemos focar em várias possibilidades de interpretação dessas narrativas que surgem nessas interações. Por exemplo, podemos buscar entender o porquê de uma dada história ser contada de uma dada maneira. Ou podemos ainda interpretar o que é dito para que entendamos quais identidades são construídas na interação e como as vidas das pessoas ali presentes são constituídas na performatividade da interação (BUTLER, 1990, 1993), uma vez que “agência e imaginação humanas determinam o que é incluído e o que fica de fora da narrativização, como eventos são tramados, e o que eles devem significar” (RIESSMAN, 1993, p.2). Esse último enfoque é o utilizado na análise deste trabalho.

Com isso em mente, como um ponto de partida para o melhor entendimento de como as construções das identidades das participantes se dão quando desenhadas

por meio de uma narrativa⁴⁰, de história de vida (LINDE, 1993) ou não, sempre entendida como representação da experiência (RIESSMAN, 1993), faço uso da organização estrutural elaborada por Labov (1972), que ajuda a entender como se dá a coconstrução de significados ali em jogo, permitindo que seja dado destaque à avaliação, que ajuda a entender o objetivo principal de uma dada narrativa e nos permite fazer uma ponte com as escolhas lexicogramaticais na esfera da semântica do discurso (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), feitas por meio da avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), conforme abordado na seção anterior.

Assim, para conceituar o que entendo por narrativa nesta pesquisa, adoto a interpretação de Riessman (1993) acerca do caráter representativo das narrativas, que alega entender que “não temos acesso à experiência do outro nas nossas interações, somente às ambíguas representações que se dão nas experiências contadas” (RIESSMAN, 1993, p.8). Para melhor explicar essa perspectiva, a autora propõe cinco níveis do processo de pesquisa que nos ajudam a perceber como a experiência é retratada na organização discursiva e textual de uma narrativa. São eles: i) a apreensão da experiência; ii) o contar; iii) o transcrever; iv) o analisar e v) a leitura da experiência (RIESSMAN, 1993, p. 10).

Cada um desses níveis tem sua própria relação com o fenômeno experienciado. No primeiro nível, a apreensão da experiência se dá pela seleção mental que fazemos quanto àquilo que reparamos, quando ativamente construímos a realidade de maneiras diferentes para nós mesmos. Em seguida, ao contarmos sobre a experiência criamos significados pelo processo de interação em que criamos também a nós mesmas/os (GOFFMAN, 1959 apud RIESSMAN, 1993 p.11). No terceiro nível, o da transcrição, devemos atentar para as escolhas de convenção de transcrição e aceitar que, uma vez que exercermos escolhas constante e deliberadamente, a transcrição de discurso é sempre uma prática interpretativa, aproximada, nunca idêntica à realidade e que ela se dá de maneira incompleta, parcial e seletiva. Ou, como diz Garcez (2014, p.267), “não há transcrições perfeitas”, mas, sim, “versões diferentes revisadas”. No quarto nível, o da análise, valores, política e comprometimentos teóricos se tornam centrais nas escolhas e “uma meta-história é criada pela/o analista no intuito de dizer o que a narrativa

⁴⁰ Neste trabalho uso de maneira intercambiável os seguintes termos: narrativa, história e relato.

significa, editando e redesenhando o que foi dito” (RIESSMAN, 1993, p.13). Por fim, no último nível, a/o leitor/a faz um trabalho colaborativo de interpretação com base em sua própria agência. Nesse sentido, no processo sociossemiótico de construção de significados, os textos são todos mutáveis e “plurivocais, abertos à diferentes leituras e à diversas construções” (RABINOW; SULLIVAN, 1979/1987 p.12 apud RIESSMAN, 1993, p.14) a depender do contexto de cultura e de situação em que são produzidos (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Assim, não podemos afixar uma única interpretação *verdadeira* às experiências narradas e nem, conseqüentemente, falar de maneira catedrática pelo outro (RIESSMAN, 1993).

Nesse contexto, o que fazemos em nossa análise é “deixar que símbolos representem a experiência primária, criando significados ambíguos que resultam da interação entre a pessoa que conta, a que ouve, a que grava, a que analisa e a que lê” (RIESSMAN, 1993, p.15). Outro ponto é que ao lidarmos com a linguagem como representação, enfatizamos as escolhas e agentividade de cada uma das pessoas envolvidas no processo de interpretação da narrativização da experiência contada como uma metáfora da própria vida (RIESSMAN, 1993).

Na busca pelo entendimento da construção de identidade das participantes das entrevistas transcritas e analisadas neste trabalho, se faz necessária a reflexão acerca de como interpretar a experiência narrada de forma a entender os atravessamentos identitários ali apontados. Nesse sentido, o fato de podermos focar na agência e na imaginação das participantes como partes integrantes da construção de significados que elas fazem e refazem junto comigo, torna a sistematização das “interpretações de como a protagonista interpreta as coisas” (BRUNER, 1990 apud RIESSMAN, 1993, p.5) uma ferramenta ideal para a investigação de subjetividades e identidade (RIESSMAN, 1993) que permeiam de maneira constitutiva o discurso e as práticas sociais das participantes, juntamente com as narrativas coconstruídas situadamente por nós.

Me amparo ainda no conceito de narrativa como história de vida, de Linde (1993), que reforça a importância de um indivíduo ter uma história de vida “coerente, aceitável e constantemente revisada” para que consiga “expressar seu senso de si” e entender quem é e como chegou onde está (LINDE, 1993). Para a autora, esse senso de si é expressado de maneira constitutiva por meio de histórias de vida que contamos, cujos (re)significados são (co)construídos em nossas

interações sociais (LINDE, 1993). As histórias de vida são “uma unidade descontínua, de reportabilidade alta, sujeita à revisão a cada vez que é retomada e pode ser determinada pela relação que tem com a identidade significativa principal” (LINDE, 1993, p.4), podendo ser considerada ou não como um acidente (LINDE, 1993, p.6). De uma maneira geral, Linde (1993, p.11) resume uma história de vida como sendo:

Uma unidade oral que é dita em inúmeras ocasiões. Convencionalmente, ela inclui alguns tipos de eventos marcantes como a escolha profissional, casamento, divórcio, e conversões religiosas e ideológicas quando há. Tanto no conteúdo quanto na forma, ela é um produto de um membro de uma cultura particular.

E acrescenta:

A história de vida é uma unidade linguística crucialmente envolvida na interação social, ela é também relacionada com a no nosso sentido interno, subjetivo de ter uma história vida privada que organiza nosso entendimento de nossa vida pregressa, nossa situação atual, e nosso futuro imaginado. A história interna é acessível somente por introspecção (...) Apesar de ser extremamente difícil estudar essa história interna, estudar as histórias de vida públicas e coerentes revela algo sobre o caminho pelos quais criamos nosso universo particular de significados.

Nesse sentido, a única narrativa que apresenta essas características é a que inicia o depoimento escrito de Letícia Carlos (cf. seção 4.1.2, p.93-103). A análise de sua narrativa tem como intuito de entender como a história de vida contada por ela pode ser considerada uma espiadela em sua história interna (LINDE, 1993), no que diz respeito às identidades que ela clama para si e àquelas que são evocadas pela narrativa e pela interação, por meio dos significados que são construídos para ela e por ela.

Neste trabalho, por possuir um olhar calibrado pela epistemologia feminista interseccional (CRENSHAW, 1989; COLLINS, [1990] 2000; LYKKE, 2010, COLLINS; BILGE, 2016), é importante observar alguns termos/ conceitos utilizados pelas participantes que representam interferências de questões ideológicas e interdiscursivas (BUTLER, 2014; THOMPSON, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999;) e do senso comum (LINDE, 1993) que atravessam a narrativa. Esses termos aparentemente naturais, mas contingentes histórica e culturalmente (ROSENWALD; OCHBERG, 1992 apud RIESSMAN, 1993, podem tornar evidente a reflexividade institucional das práticas sociais e discursivas vinculadas a questões de gênero, raça/etnia ou classe social, que reifica

ideologias hegemônicas ao camuflar e perpetuar relações assimétricas de poder (FOUCAULT, [1969] 2008; GOFFMAN, 1977; FAIRCLOUGH, [1992] 2001).

Isto posto, para melhor entender as narrativas em si, me aproximo dos estudos de Labov (1972) por permitirem um foco na estrutura linguística com que pretendo me inteirar. Segundo o autor, “nas narrativas de experiência pessoal a/o falante se torna profundamente envolvida/o em ensaiar e até reviver eventos de seu passado” (LABOV, 1972, p.354) e ao fazê-lo, acaba por avaliar a experiência vivida por meio de suas habilidades verbais (LABOV; WALETZKY, 1967 apud LABOV, 1972), criando significados por meio de suas escolhas lexicogramaticais, se entendida a linguagem como o sistema sociossemiótico descrito pela LSF (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

Estruturalmente, segundo Labov (1972, p.363), a narrativa ideal, referida como canônica, deve conter seis elementos: i) o sumário; que resume o que há na história e nos convida a ouvi-la; ii) a orientação, que situa as pessoas e atividades no espaço-tempo; iii) as ações complicadoras, que nada mais são do que os eventos em si; iv) a avaliação, que é a razão de existir das narrativas, o momento em que expomos nossos pontos de vista e construímos quem somos no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011); v) o resultado ou a resolução, que seria o desdobramento das ações complicadoras; e, por fim, vi) a coda, ou o fechamento que sinaliza para outras/os participantes da interação que a narrativa acabou.

Essa estrutura é utilizada para fins organizacionais, mesmo que nem sempre identifiquemos todos os seis elementos. Afinal, faço uso da estrutura aqui proposta para facilitar a identificação dos elementos principais do que está sendo contado (as ações complicadoras e a resolução) e o motivo pelo qual a história se materializa discursivamente na entrevista (a avaliação). Entre esses objetivos, entender a avaliação é especialmente relevante em se tratando de compreender como as identidades das professoras são construídas em suas escolhas nos eixos atitudinais, conforme explicitado anteriormente.

Cientes de como faço uso da construção do conhecimento que embasa este trabalho, podemos seguir para a leitura do capítulo de metodologia, intitulado “memorial descritivo” ainda em homenagem ao campo da arquitetura, para nos inteirar de quem são as participantes e quais foram as etapas desse processo de dissertação de mestrado.

3 Metodologia: memorial descritivo

O memorial descritivo de uma obra é o documento que detalha todas as etapas e materiais usados durante a construção da mesma. Por isso escolhi esse nome para a descrição da metodologia, pois este é o momento mais descritivo da dissertação e, mesmo não dando conta de todos os materiais utilizados, o foco no detalhamento das etapas me parece fazer jus ao nome. Assim, faço aqui a recapitulação dos pormenores das etapas do processo construtivo.

De uma maneira geral, este trabalho investigativo configura uma pesquisa qualitativa-interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), que se propõe a entender como as identidades de três professoras de línguas são construídas, marcadamente interpeladas por um ou mais eixo de seus atravessamentos interseccionais de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social. Nessa linha, não há pretensão nesta pesquisa de “dar voz” a quem quer que seja (RIESSMAN, 1993), nem tão pouco confirmar uma hipótese, ou alcançar um resultado pré-estabelecido. O intuito deste trabalho é “ouvir” as mulheres participantes, primando pelo processo crítico-reflexivo que o ato de se envolver em/com uma pesquisa da área em que me insiro pode permitir a quem analisa e/ou participa, principalmente nesse caso, em que todas são praticantes do ensino/ aprendizado do inglês como língua estrangeira, juntamente com seus/suas leitores/as.

Nesse contexto, começo a próxima seção falando da abordagem metodológica que segui nesta pesquisa, a qual equiparo ao partido arquitetônico, pois entendo ambos como o posicionamento que adotamos em relação ao espaço disponível para a obra. Aqui, situo este trabalho em face aos vários tipos de pesquisa praticados em minha área de concentração atual, a Linguística Aplicada, especificamente, a Linguística Aplicada Crítica.

Na seção seguinte, lido com a comunicação prévia às instâncias responsáveis, que no caso da arquitetura envolve órgãos como o ministério do trabalho, por exemplo, mas que aqui corresponde à confecção de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o T.C.L.E.) e a submissão do subprojeto ao Comitê de Ética responsável, **antes** de começar os trabalhos propriamente ditos.

Em seguida, abordo a empreitada de escolha das pessoas que se envolveriam comigo no processo construtivo, etapa importante para arquitetura, mas **essencial**

para o/a linguista aplicado/a. Para nós, não se trata de avaliar currículos e/ou capacidades, mas, sim, definir perfis e prioridades, entendendo quem são as pessoas com as quais vamos nos propor a refletir e buscando o caminho da ética e do respeito, dentro dos objetivos da pesquisa. Nesta seção, portanto, indico os procedimentos adotados, o contexto social e os atores sociais envolvidos nas interações investigativas, explicando como se deu o processo de tomada de decisão ao longo da feitura desta dissertação.

3.1

Abordagem: o partido

O partido que tomo nesta pesquisa a situa no campo da Linguística Aplicada na contemporaneidade (MOITA LOPES et al, 2006, 2013), mais especificamente no campo da Linguística Aplicada Crítica. Em congruência com os pensamentos da área, as análises aqui apresentadas são de natureza qualitativa-interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006) e mantém seu interesse nas práticas cotidianas da vida em sociedade. Segundo Bastos e Biar (2015, p.103), o que mais caracteriza uma pesquisa desse tipo é que “essas pesquisas tomam o contexto micro como objeto pesquisável”, podendo ou não se apoiar na etnografia como método de pesquisa, mas, de qualquer forma, prezando por “uma descrição de *viés* etnográfico”, que se atenha a uma “interpretaçãoêmica do que acontece”, interpretando “os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17 apud BASTOS e BIAR, 2015, p.103). No meu caso, foco nas escolhas que desenham as construções discursivo-linguísticas feitas pelas participantes.

Ainda dentro do que predica essa postura, dizem as autoras, “as tendências epistemológicas construcionistas” assumem “a perspectivação do olhar do pesquisador, isto é, reconhece-se a impossibilidade de distância social relativa ao objeto (VELHO, 1981 apud BASTOS e BIAR, 2015, p.103) e o caráter sempre local e contingente dos conhecimentos produzidos em pesquisa” evitando-se “generalizações fáceis, com a homogeneização e simplificação do que é observado” (BASTOS e BIAR, 2015, p.103-104). Ao negar o positivismo, essa postura endossa a epistemologia feminista, que abraça a visão radical do racional como sendo possível somente na abolição da fantasia da imparcialidade, advogando pela

“ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido”, conforme delineado por Haraway ([1988]1995, p.31).

Assim, seguindo e ampliando o que foi dito a esse respeito na seção anterior, o olhar sobre o fazer científico a que me proponho em minhas análises traz a ideia feminista “dos sujeitos múltiplos com (pelo menos) visão dupla” e, por conseguinte, “tem a ver com uma visão crítica”, “com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero” em que “a tradução é sempre interpretativa, crítica e parcial” (HARAWAY, [1988]1995, p.32). Esse olhar não pode prescindir da ética como fator preponderante e determinante no desenho de “explicações de um mundo ‘real’” em “uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (HARAWAY, [1988] 1995, p.31). Ou seja, em consonância com a análise qualitativa interpretativa à qual esta pesquisa subscreve, abraço a parcialidade em oposição à universalidade, exaltando o fato de que o posicionamento traz “a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo” (HARAWAY, [1988] 1995, p.30).

Nesse escopo de pensamento, de acordo com o qual entendo e rechaço o objetivismo e a imparcialidade analítica por considerá-los tão utópicos como contraproducentes, proponho um trabalho analítico que orbita em torno do conceito de “conhecimento situado e corporificado” (HARAWAY, [1988], 1995, p.22) como a única forma possível de agregar responsabilidade ao processo científico. Esse tipo de produção de conhecimento clama para si três fundamentos-base para sua elaboração e aplicação: i) a explicitação do posicionamento do/a analista, que o/a torna apto a “ser chamado/a a prestar contas”⁴¹ (HARAWAY, [1988], 1995, p.22); ii) a adoção de uma postura política, pois implica na consciência do “estatuto ator/agente” de seu objeto de estudo (HARAWAY, [1988], 1995, p.37); e iii) a necessária e obrigatória manutenção de uma conduta essencialmente ética, já que crítica e compromissada com questões mais abrangentes de ideologia e poder. A meu ver, sem essas três premissas, de fato “a racionalidade é simplesmente

⁴¹ Segundo Haraway ([1988] 1995, p. 27), “posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras. Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional”.

impossível” pois se torna “uma ilusão de ótica projetada de maneira abrangente a partir de lugar nenhum” (HARAWAY, [1988], 1995, p.28).

Desse modo, ressalto ainda que o respeito à multiplicidade e à pluralidade dos “saberes localizados” (HARAWAY, 1988) é uma perspectiva que nos faz “hostis aos relativismos e holismos fáceis, feitos de adição e subsunção das partes”, e nos obriga a negar a parcialidade quando essa se esquia das premissas que depositam “esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver” (HARAWAY, [1988] 1995, p.24). Por isso, adoto um posicionamento claramente feminista, guiado pelas premissas da perspectiva interseccional (cf. seção 2.2, p.39), para a construção do conhecimento científico resultante das análises e elucubrações feitas neste trabalho.

3.2

Subprojeto e T.C.L.E.: comunicação prévia

Antes de começar o processo investigativo da dissertação é preciso submeter o subprojeto de pesquisa ao Comitê de Ética responsável, juntamente com uma amostra do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) e foi o que fiz. Como mencionado na introdução, com um nome provisório, explicitiei em detalhes as ambições do meu projeto e anexei a minha versão do T.C.L.E. para análise do comitê. Com a aprovação do termo e o parecer positivo ao meu projeto, pude dar início às trocas com as participantes e a geração de dados.

É importante deixar claro que somente após a aprovação do meu subprojeto de pesquisa pelo Comitê de Ética contatei as professoras com as quais gostaria de trabalhar e as convidei para participar da pesquisa. As participantes possuíam múltiplos perfis, melhor ou pior posicionados nos eixos de interseccionalidade já mencionados na introdução deste trabalho, de forma que atendessem às possibilidades de atravessamentos identitários mais variadas⁴². Após contatá-las, notifiquei as participantes sobre a ordem, os objetivos e a metodologia desta pesquisa e pedi que assinassem o T.C.L.E., para que participassem da pesquisa somente depois de devidamente informadas sobre os detalhes da empreitada, permitindo que tomassem uma decisão autônoma e informada. De posse do

⁴² Nesse momento eram cinco, como mencionado anteriormente nesta seção e explicado com mais detalhes na metodologia, seção 3.3.3, p.77.

T.C.L.E. assinado, começamos nossa investigação, por meio de um contato via celular, que marcou o início do processo crítico-reflexivo a partir de então.

Vale lembrar que naquele momento a professoras participantes eram cinco, mas por fim se tornaram apenas três, como citado anteriormente na introdução e explicado melhor na próxima seção.

3.3

Participantes e processos: a empreitada

Nesta seção explico as questões que cercam os processos que cercaram o convite feito às participantes, primordial na definição dos rumos da investigação. Para melhor explicar quem são as mulheres com as quais trabalhei, me proponho a falar de nós, participantes da pesquisa, conjuntamente, antes de me ater às minhas especificidades e às delas, em separado. Após esse panorama de quem somos (nós, eu e elas), explico rapidamente as etapas desta pesquisa, que tiveram seu ápice nas análises.

3.3.1

Nós

A adoção de uma abordagem de orientação feminista, como a que faço ao longo desta dissertação, faz sentido não só pessoalmente, a meu ver, mas também cientificamente, uma vez que trabalho com a construção das identidades de mulheres, professoras, atravessadas interseccionalmente em vários eixos nos quais atuam os domínios coercitivos do poder (interpessoal, disciplinar e cultural) (COLLINS; BILGE, 2016). Essas professoras têm em comum comigo o fato de sermos todas mulheres e todas professoras de inglês como língua estrangeira. A opção por trabalhar com praticantes da área do ensino/aprendizado veio da minha posição pessoal como professora de inglês há quase 20 anos e como mulher, feminista, que entende a questão do gênero como fundamentalmente integrada à toda e qualquer prática social e discursiva que perpassa nossas vidas. Até por isso, acredito termos em comum o fato de atuarmos em nossas salas de aula com nossos corpos generificados, interseccionados por um ou mais vieses das relações de poder, em meio a nossas práticas identitárias, o que nos confere experiências paradoxalmente singulares e plurais, já que tão únicas quanto líquidas/fragmentadas (HALL, 2000; BAUMAN, 2004)

Nesse contexto, acho que nos une o fato de sermos mulheres e, portanto, necessariamente “inscritas miticamente” em nossos corpos generificados, marcados pelo olhar de quem tem “o poder de ver sem ser visto, de representar, escapando à representação” (HARAWAY, [1988] 1995, p.18), de quem “ocupa posições de dominadores” e são, portanto, “autoidênticos, não marcados, incorpóreos, não mediados, transcendentos, renascidos” (HARAWAY, [1988] 1995, p.27), mesmo que nos separem nossos atravessamentos, exatamente por evidenciarem uma outra ordem, de sentido e direção variados no que tange à dominação e à assimetria de poder, a depender da interferência, maior ou menor dos nossos eixos interseccionais. Por isso, o que temos de similar é tão importante quanto o que temos de dissonante, tornando a busca pelo entendimento dos atravessamentos que me interpelam tão necessária quanto pontuar as marcas que trazem, mais ou menos escancaradas, todas nós, participantes desta pesquisa, como farei nas próximas duas seções.

3.3.2 Eu

Para falar de mim, trago as mesmas categorias usadas na análise das identidades pessoais das professoras, como veremos na próxima seção, para descrever a que categorias sociais eu, a princípio, pertenço ou sou alocada, social, cultural, ideológica e discursivamente, seja pelo “sistema de identificação” (GOFFMAN, 1977, p.308) ou pela nomeação/ designação de gênero (BUTLER, 2014). Olhando sob esse ângulo, posso dizer sem medo de errar que, no Brasil, sou uma mulher com maiores chances e oportunidades, quando identificada por esse sistema. Afinal, sou uma mulher, cis, hetero, branca, casada e de classe média ou alta⁴³. Ou seja, sou o retrato do privilégio, se comparada às outras mulheres. Sou marcada especificamente nas práticas discursivas hegemônicas correntes apenas no eixo do gênero, e mesmo assim, sob a regência da dicotomia heteronormativa que

⁴³ A depender do critério, sou média, média alta ou alta, mas definitivamente não sou média baixa ou pobre. Seguindo o “Novo Critério Brasil” (2015) da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), sou classe B1 (por pontos) ou B2 (por renda familiar) (entre A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E, em ordem decrescente de riqueza) ou “classe média alta”. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil> ; acesso em 11.03.2017). No entanto, se compararmos com o resto do meu estado ou país, tenho uma renda maior do que 89% e 91% da população, respectivamente. Disponível em: <https://goo.gl/wcKv7X> ; acesso em 11.03.2017).

vê somente as “classes sexuais” homem/mulher (GOFFMAN, 1977, p.303) como *naturalmente* possíveis. Em qualquer outro eixo de interseccionalidade, me sobreponho às “*oponentes*” no outro extremo, em se tratando de qualquer um dos três domínios do poder⁴⁴ (COLLINS; BILGE, 2016) mencionados acima.

Claro que é impossível medirmos nossas subjetividades somente por essas identificações e é preciso ampliar nossa leitura, focando em nossas construções identitárias e em nossas práticas cotidianas, levando em conta relações de ordem micro e macro. No entanto, considero um fator preponderante e até motivacional nesta pesquisa, que o foco da minha investigação esteja nas categorias sociais identificadas nas extremidades menos favorecidas dos eixos da interseccionalidade entre identidade de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social⁴⁵, pois acredito que a luta pela mitigação das questões de sofrimento humano que perpassam nossas salas de aula passa pela compreensão de como se dão física e simbolicamente esses processos opressivos. Com isso em mente, falo agora das participantes escolhidas.

3.3.3 Elas

Inicialmente, as participantes deste trabalho seriam cinco professoras, mantendo a especificidade de serem todas mulheres que trabalham com o ensino/aprendizado do inglês como língua estrangeira, pois quando fiz o convite

⁴⁴ Para fins ilustrativos, peguemos mais uma vez os dados do estudo técnico da Câmara dos Deputados de uma consultoria legislativa feito em julho de 2016 (disponível em: <https://goo.gl/HMdCsw>) e olhemos para dois vieses: gênero; raça/etnia. Segundo o relatório, “mulheres brancas com 12 anos ou mais de estudo ganham R\$ 19,30 por hora, mas negras recebem 78% disso [R\$ 15,00]. Nesse mesmo grupo de escolaridade, a diferença entre os homens é igualmente expressiva: brancos recebem R\$ 29,20, mas negros só 79% desse valor [R\$ 23,00]. Ou seja, o homem branco recebe quase o dobro da mulher negra no mesmo nível de escolaridade [R\$29,20 x R\$15,00]”. Além disso, a mulher branca ganha menos do que o homem negro **de mesma escolaridade**, mas em outros cenários, como na ocupação de cargos de direção, mulheres brancas (25,4% do total) superam homens negros (19,6%) e mulheres negras ([desoladores] 10,8%). Por isso, concluo que se me ateno a olhar para as mulheres, posso dizer com serenidade que meus atravessamentos, de uma maneira geral, me colocam em vantagem em relação às outras.

⁴⁵ Para os atravessamentos relevantes nesta pesquisa vide: i) “Violência contra Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas” (2015) relatório produzido em novembro de 2015, pela Comissão Interamericana De Derechos Humanos, da – relatório Disponível em: <https://goo.gl/i3T2IK> (acesso em 11.03.2017); ii) “Guia para Jornalistas sobre raça/Etnia e Gênero (2013), produzido pela ONU Mulheres e a FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas. Disponível em: <https://goo.gl/f5HX5S> (acesso em 11.03.2017); iii) “Mapa da violência – Homicídio de Mulheres no Brasil” (2015) (cf. notas de rodapé no. 4, p.21, e no.122, p.162). Disponível em: <https://goo.gl/fAOxrU> – acesso em 25.03.17).

para participarem essa era a única premissa. Contudo, no desenrolar do processo reflexivo da pesquisa, após pedir que escrevessem seus perfis escritos, montar suas entrevistas e entrevistá-las, resolvi afunilar meu olhar para as três de quem falei com detalhes logo adiante.

O que houve foi que, uma vez de posse dos dados gerados em nossas trocas e encontros, percebi uma certa incongruência entre o que eu me propusera a fazer (entender como se constroem identitariamente as professoras na sala de aula) e o posicionamento analítico com o qual eu me já me identificava, já que adepta dos preceitos feministas interseccionais (CRENSHAW, 1989), que preza pelo entendimento cumulativo e enviesado das opressões, e da epistemologia feminista, com sua lógica dos “saberes situados” (HARAWAY, [1988] 1995). Isso se deu porque, deixando de especificar os eixos interseccionais das participantes, eu deixava também de delinear minha prioridade de interesse nesta análise, que consistia em entender as construções identitárias das professoras exatamente para entender como seus atravessamentos interseccionais interferem em seus modos de ser, estar, agir e sentir na sala de aula, em que pesem questões de sofrimento humano geradas a partir das opressões identificadas nesses eixos. Ou seja, eu precisaria contemplar o estudo de identidades de forma a dar protagonismo às questões interseccionais que foco aqui (gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social) do ponto de vista de quem sofre e não de quem se beneficia desse sistema, em vários desses eixos.

Desse modo, entendi que meu desconforto vinha da minha percepção de que seria muito mais produtivo e coerente que eu me propusesse a ouvir mulheres com vozes diferentes das minhas, e não similares. De fato, em comum com a epistemologia feminista de que falei há pouco, havia em mim a ambição de proceder de maneira a privilegiar “a contestação, a desconstrução, [e] as conexões em rede” (HARAWAY, [1988] 1995, p.24). Até por isso eu sabia que ter em mãos dados de professoras que ressonavam muito daquilo que eu mesma represento (em termos de privilégio, dentro do sistema de identificações e dos eixos interseccionais aqui estudados) seria contraditório e desanimador.

Assim, ciente da impossibilidade de fazê-lo e definitivamente desinclinada a “dar voz” a quem quer que fosse (RIESSMAN, 1993), queria levar a cabo uma investigação que permitisse “ver”, “de maneira posicionada, ética e política, em meio a tensões, ressonâncias, transformações, resistências e cumplicidades”

(HARAWAY, [1988] 1995, p.30), para achar o(s) sentido(s) que busco nessa caminhada crítico-reflexiva rumo à consolidação das premissas necessárias ao desenvolvimento de um “sentir crítico⁴⁶” (BORGES, 2016). Ora, se primo pelas diferenças como algo a ser exaltado, entendido e (res)significado nas práticas identitárias, sociais e discursivas, cotidianamente, de maneira mais positiva, igualitária e justa, o movimento mais razoável e empático a fazer era mesmo o de colocar minha formação acadêmica e outros possíveis privilégios de que desfruto mobilizados no sentido de “ouvir” (RIESSMAN, 1993), de buscar entender não só como se dá a dinâmica da opressão, mas como ela é sentida, (sobre)vivida e (res)significada na sala de aula e – por que não? – na vida.

Com isso em mente, deixei de lado os dados de duas das professoras com quem eu havia conversado e escolhi os perfis das três professoras com as quais eu decididamente **não** dividia afiliações em algum (ou mais de um) dos eixos da interseccionalidade aqui estudados, como evidenciado no quadro abaixo:

Perfil ⁴⁷	gênero	sexualidade	raça/etnia	classe social	estado civil
#1 Iana Costa	mulher cis	lésbica	branca	não revelado	casada
#2 Letícia Carlos	mulher cis	hetero	negra	trabalhadora ⁴⁸	solteira
#3 Bianca Soares	mulher trans	hetero	branca	pobre	solteira
#4 Vanessa Correias	mulher cis	hetero	branca	classe média(?) ⁴⁹	casada
#5 Jéssica Santos	mulher cis	hetero	branca	classe média	casada

Quadro 1 – Comparativo de perfis de “Identidade Pessoal” (GOFFMAN, 1963, p.55-57)

Tomada essa decisão, “ver” com os “olhos de quem vê”, com o olhar dessas três mulheres, sujeitas às desvantagens de viverem em um mundo social, cultural, ideológica e discursivamente comprometido com manutenção do *status* hegemônico das relações assimétricas de poder, se tornou minha única motivação.

3.3.4 Professoras participantes

Com o intuito de começar a me posicionar em um lugar propício para enxergar de onde as professoras veem o mundo, seja do ponto de vista do estigma

⁴⁶ Cf. Cap. 1, p.17, para definição completa.

⁴⁷ Os nomes utilizados nesta pesquisa, inclusive os locais de trabalho, bairros, das participantes e de terceiros, foram substituídos por versões fictícias por razões éticas, exceto quando solicitado (Iana Costa e Bianca Soares mantiveram seus nomes reais).

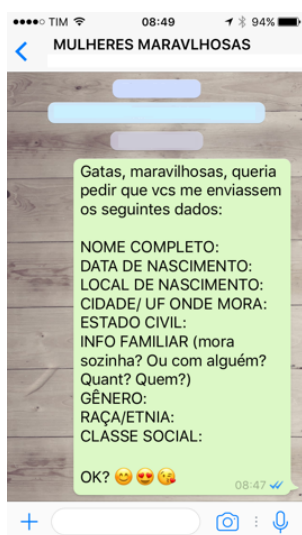
⁴⁸ Cf. próxima seção, 3.3.4, p.79, e seção 4.1, p.87 onde ela se descreve como “de origem humilde”

⁴⁹ A própria professora colocou esse ponto de interrogação, demonstrando dúvida. Acredito que, como eu, ela seja classe média ou alta, a depender do critério. Cf. nota de rodapé no. 43, p.76.

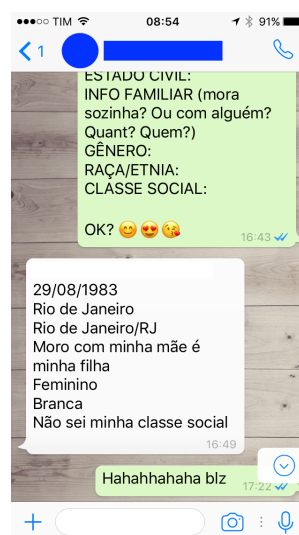
e suas categorias de desvantagem (GOFFMAN, 1963, 1977), seja do ponto de vista mais específico desta pesquisa, pelos atravessamentos de gênero, raça/etnia e classe social, pedi que as participantes me disponibilizassem algumas definições autodeclaradas de suas “identidades pessoais” (Goffman, 1963, p.60). Nesse contexto, a descrição dada pelas professoras participantes da pesquisa quanto ao que as define em linhas gerais não se trata de “símbolos de estigma ou prestígio”, mas símbolos de identidade utilizados de maneira oficial para distinguirmos umas pessoas das outras.

Desse modo, com base nas definições desse conceito de “identidade pessoal”, dei às participantes um conjunto de categorias comumente usadas em documentos de identidade, em cartórios de ofício e outras instâncias de fins burocráticos (governamentais ou não). São elas: i) nome completo (ocultado aqui por razões éticas); ii) data de nascimento; iii) local de nascimento; iv) cidade/UF de residência; v) estado civil; vi) informação familiar (quantas pessoas na casa? filhas ou filhos?); vii) gênero; viii) raça/etnia; ix) classe social.

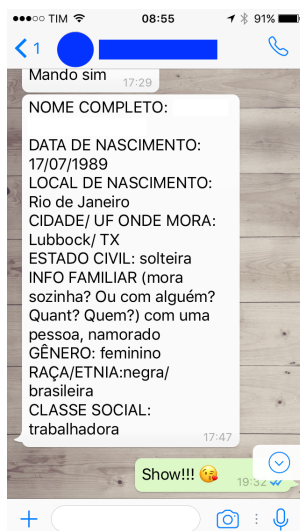
A troca de informação se deu informalmente, via *WhatsApp*® conforme os textos que seguem:



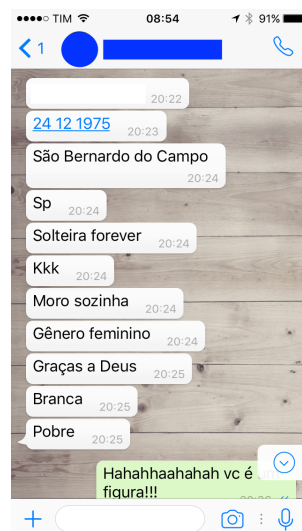
Quadro 2 – Categorias de Identificação



Quadro 3 – Identidade pessoal da Iana



Quadro 4 – Identidade pessoal da Letícia



Quadro 5 – Identidade pessoal da Bianca

Assim, com base nas informações acima, pude entender que para essas mulheres, suas identidades pessoais resumidas seriam:

- 1) Iana Costa é uma mulher branca, de 33 anos, nascida no Rio de Janeiro, que mora com a mãe e a filha⁵⁰, na cidade do Rio de Janeiro e não sabe sua classe social. **Ela não mencionou seu estado civil.**
- 2) Letícia Carlos é uma mulher negra, nascida no Rio de Janeiro, **brasileira, trabalhadora**, de 27 anos, solteira, que mora com o namorado no Texas.
- 3) Bianca Soares é uma mulher – **com a graça de deus!** – branca, de 40 anos, nascida no interior de São Paulo, pobre, solteira – **forever!**⁵¹ –, que mora sozinha.

Ao analisar essas informações, algumas peculiaridades chamam a atenção em cada uma de suas descrições. O fato de Iana Costa ter omitido seu estado civil pouco tempo após ter se separado da esposa (vide nota de rodapé no.49) me parece relevante principalmente quando analisarmos, mais adiante, um pouco no perfil escrito, mas mais claramente na entrevista, o que significa para ela a questão da família. No caso da Letícia Carlos, ela escolhe incluir “brasileira” como uma característica relevante em sua identidade pessoal, talvez como uma reafirmação

⁵⁰ No momento em que escreveu o seu perfil e fez a primeira entrevista, Iana Costa morava com sua esposa, três crianças (uma filha de 9 anos, outra de 8 anos e um filho de 3 anos de idade) e um gato de estimação. Sua mãe não morava com ela, mas a recebeu prontamente quando seu relacionamento com a esposa foi (temporariamente) rompido.

⁵¹ “para sempre”, em português.

identitária reforçada pelo fato de morar em outro país, além de se colocar como pertencente à “classe trabalhadora”, o que corrobora com o que vemos em seu histórico familiar e sua construção identitária feita a partir do esforço e da superação, como veremos a seguir. Já Bianca Soares reforça seu traço identitário de gênero feminino, com um expletivo “graças a deus!”, o que nos leva a crer que ela entende seu atravessamento de gênero como sendo “uma benção”, algo recebido por ela com gratidão. Contudo, ela destaca que sua possibilidade de sair do estado civil de solteira para outro (casada, em um relacionamento estável) lhe parece algo inimaginável (“solteira *forever*”), o que demonstra um sentimento que foi reiterado por ela em sua entrevista, como veremos mais à frente.

Por fim, sabendo quem são as pessoas envolvidas na análise (eu, Iana, Letícia e Bianca), podemos seguir adiante para entender as etapas da análise, especificamente a fase de geração de dados escritos (perfis escritos) e orais (entrevistas), que se deu antes da troca de mensagens que acabei de descrever.

3.3.5

Etapas da pesquisa – perfil escrito e entrevista

O processo investigativo começou na escolha das participantes conforme contado anteriormente e em uma subsequente troca de e-mails que objetivou abrir nosso diálogo por meio de uma reflexão por parte das professoras.

Pedi que cada uma delas, de maneira livre, sem maiores limitações ou imposições, respondesse à seguinte pergunta:

Como você se vê **enquanto mulher e professora de inglês** como língua estrangeira, em relação às práticas que atravessam **a sala de aula**, no seu contexto de **vida e trabalho**?

Recebidas as respostas, me coloquei a formular perguntas para a nossa entrevista, que seria marcada logo em seguida. Na medida em que foram chegando os e-mails, fomos agendando nossas conversas, que foram marcadas pela descontração, mas também pela presença de algumas perguntas-chave, comuns a todas, planejadas com dois principais intuítos: i) aprofundar nas questões relacionadas aos atravessamentos interseccionais das professoras; ii) ouvir algum “momento crítico” (PENNYCOOK, 2004, 2015) que elas pudessem se recordar.

Pennycook (2004, p.4) constrói seu conceito de “momento crítico” como “um ponto de significância, um instante quando as coisas mudam”, aquele momento em

que “nós aproveitamos a chance para fazer algo diferente, quando percebemos que um novo entendimento está se formando”. Ele se refere a momentos da prática pedagógica, mas estendo essa visão para qualquer situação que suscite essa possibilidade de mudança na forma de pensar, nos discursos, no estado das coisas na sala de aula. Esse momento se refere àquele instante em que “algo muda, onde alguém ‘entende o espírito da coisa’, onde alguém faz um comentário que muda o discurso” (PENNYCOOK, 2004, p.4). Mais uma vez se referindo à prática pedagógica, a pergunta que o autor faz é “como conseguimos pegar esses momentos de potencial transformador e [efetivamente] transformá-los em momentos críticos em ambos os sentidos [ou seja, momentos decisivos e recheados de criticidade]” (PENNYCOOK, 2004, p.4).

Com isso em mente, amplio o escopo de possibilidade desse *modo de agir criticamente* descrito pelo autor, que já está muito à frente do *pensar criticamente*, considerado corretamente pelo autor como a “mais fraca e mais comumente versão do crítico no domínio da educação” (PENNYCOOK, 2004), para um *modo de sentir criticamente* como o que me proponho nesta pesquisa. Nesse sentido, pressuponho não só uma mudança no estado de atenção e preparo para “lidarmos com o inesperado” (PENNYCOOK, 2015) do ponto de vista pedagógico, que vem seguido de uma atitude em razão do surgimento de uma situação delicada e decisiva na sala de aula, mas uma mudança na forma de **perceber e empatizar** com as nuances e vieses de potencial transformador em questões mais amplas relacionadas às práticas identitárias ali em jogo.

Dessa forma, “a mudança no discurso” poderia vir não de um momento de *insight* ou clarividência, quando alguém “tem uma sacação⁵²”, como insinua o autor (PENNYCOOK, 2004, p.4), mas de um movimento de questionamento ou reiteração de uma prática social hegemônica, que suscite **uma oportunidade** para explorar questões a ela relacionadas e que, como toda oportunidade, pode ser explorada, ignorada, ou passar despercebida, a depender do rumo que a prática discursiva toma, a revelia ou de acordo com a vontade do/a professor/a ou outro/a participante do encontro social configurado na aula. Ou seja, “a agenda crítica” que viso abrir não vislumbra contemplar “a prática pedagógica” *per se*, como

⁵² Acho importante destacar essa tradução pois Pennycook (2004, p.4) usa a expressão “gets it” em “those critical moments where something changes, where someone **gets it**” e eu optei pela gíria por achar mais próximo do sentido do que o simples ato de “entender”.

preconizado por Pennycook (2004, p.8), mas ainda assim mantém o foco nos “micro momentos não planejados, quando possibilidades para reflexões críticas vem e vão”, dessa vez relacionados aos (re)posicionamentos identitários que se dão na sala de aula (FABRICIO; MOITA LOPES, 2010).

Com isso em mente, o que tentei fazer na entrevista foi algo próximo à atividade que Pennycook (2015) conduziu no minicurso que ministrou no primeiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica (I ICCAL), realizado na Universidade de Brasília, em outubro de 2015. Durante tal evento, o autor propôs que pensássemos em um momento crítico (PENNYCOOK, 2004) que tivéssemos vivido em nossas salas de aula e refletíssemos a respeito do que houve à época, incluindo “o que o tornou crítico”, “como” lidamos com ele, “quais foram os desdobramentos” e como teríamos “lidado de maneira diferente”. Ao formular as perguntas feitas às participantes, incluí essas perguntas acrescentando um pedido: queria que me contassem sobre algum momento crítico relacionado a questões que elas traziam em relação a questões de gênero e/ou sexualidade e/ou raça/etnia e/ou classe social.

As entrevistas então foram feitas de maneira bastante informal, em restaurantes, cafés e intervalos de aula, sendo feitas uma entrevista para cada participante. Nesse ponto, as cinco professoras estavam participando, pois, como disse, só foquei em Iana, Letícia e Bianca quando entendi que meus dados e meu posicionamento analítico pediam uma análise minuciosa do que diziam essas mulheres, em detrimento do que disseram as outras.

As conversas com cada uma das três professoras cujas análises foram efetivamente feitas se deram da seguinte forma: i) Iana: em um intervalo de aula, nos reunimos no lugar onde trabalhamos e gravamos 42min23s de conversa; ii) Letícia: quando ela veio visitar o Brasil, de férias do mestrado que faz nos Estados Unidos, marcamos de nos ver em um intervalo de aula, também no lugar onde trabalho (onde ela trabalhava) e gravamos 1h09min46s de conversa; iii) Bianca: combinamos de almoçar em um restaurante sugerido por ela em São Paulo (capital), onde comemos e falamos por 2h06min54s.

Após definir que trabalharia somente com elas, ouvi as gravações de modo a escolher quais segmentos (GARCEZ, 2014) me interessavam, com base na minha percepção sobre onde saltavam aos olhos a influência dos atravessamentos mais marcantes das professoras participantes, dentro das temáticas que gostaria de

abordar por percebê-las como mais proeminentes e significativas: i) a representação e a representatividade (JOVINO, 2016); ii) a sala de aula como um espaço de luta; iii) os momentos críticos relatados por elas.

Em seguida, me pus a transcrevê-los de maneira simples e, quando de posse dos excertos (GARCEZ, 2014) parti para as minúcias da marcação das convenções de transcrição⁵³ (BASTOS e BIAR, 2015), sempre atenta ao que se tornava relevante em termos de ênfase e entonação para melhor entender a significância das escolhas na coconstrução de significado que fizemos ali. Com isso em mãos, fiz uma análise micro das escolhas lexicogramaticais (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) feitas pelas professoras, focando no uso do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005) e na relação constitutiva entre as esferas macro e micro, conforme arquitetura teórica deste trabalho. Ademais, ao longo desse processo investigativo reflexivo, mantive contato com as professoras por telefone e pessoalmente.

Finalizo este capítulo metodológico após ter explicado com detalhes as decisões que tomei no processo de construção desta pesquisa, mencionando minha abordagem, quem são às participantes (eu, inclusive) e como se deu o processo de geração e seleção dos dados. Desse modo, acredito estarmos prontos/as para coconstruirmos nossos entendimentos acerca das identidades das professoras, observando minhas constatações nas análises dos perfis escritos por elas e das entrevistas, no próximo capítulo.

⁵³ Cf. pretextual, pretextual, logo após a lista de tabelas/figuras/textos.

4

Análises: socioconstrução de identidades e coconstrução de conhecimento

Este talvez seja o capítulo mais importante desta obra, pois abordo a socioconstrução identitária das professoras e me proponho a coconstruir o conhecimento aqui registrado com elas e com quem lê este trabalho. Para tal, analiso seus perfis escritos e suas entrevistas, usando o sistema de avaliatividade da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; MARTIN; WHITE, 2005).

Reitero minha proposta de reflexão crítica sobre as identidades que estão em jogo na sala de aula e como elas são construídas. Por isso, se faz necessária a análise de como as identidades são performadas de maneiras diversas, a depender de nossos atravessamentos, que necessariamente variam a depender de onde o sujeito se percebe no mundo e com o mundo (BUTLER, 1990, 1993; SOUZA, 2011). Para tal, se torna essencial a abertura para um ponto de vista que não seja o nosso e, portanto, todos nós – participantes da pesquisa e leitores/as – ao pegarmos emprestados “os olhos” da Iana, bem como os da Letícia e da Bianca, nos propomos a nos deslocar, para que vejamos o mundo do ponto de vista delas, nos permitindo abrir caminho para ações futuras, que visem desenvolver o “sentir crítico” que poderá nos conectar com outros seres humanos, democraticamente, em comunidade (BORGES, 2016; hooks, 1994), conforme Palmer:

Se a desilusão é uma das formas naturais de contemplação da vida, a experiência de deslocamento é outra. Isso acontece quando somos forçados pelas circunstâncias a ocupar um ponto de vista muito diferente do nosso normal, e nosso ângulo de visão muda de repente para revelar uma paisagem estranha e ameaçadora... o valor do deslocamento, como o valor da desilusão, está na maneira com que nos move para além da ilusão, para que possamos ver a realidade à nossa volta - uma vez que o que somos capazes de ver depende inteiramente de onde estamos. PALMER (1999, apud hooks, 2003, p.21)

Assim, entendo a possibilidade de leitura e compreensão da análise interpretativa que faço a seguir como uma circunstância que pode permitir a mim, e às professoras, como participantes, e ao público que por ventura irá lê-la, a possibilidade de explorarmos os territórios desconhecidos de identidades que não reivindicamos para nós (BUTLER, 2014), sempre atentando para a geografia que se desenha perante nossos olhos. Acima de tudo, na caminhada rumo ao “sentir

crítico” (BORGES, 2016) que proponho neste trabalho, o mais importante não é o destino final, mas a jornada, com suas paisagens reconfortantemente familiares ou desafiadoramente estranhas. Por isso, convido o/a leitor/a a percorrer comigo os caminhos que encontrei para melhor compreender como as identidades sociais de Iana, Letícia e Bianca são construídas discursivamente em suas relações no mundo e com o mundo (BUTLER, 2014; SOUZA, 2011).

Antes de seguirmos adiante, é importante relembrarmos as “identidades pessoais⁵⁴” (GOFFMAN, 1963, p.55-57) das professoras, descritas com base em categorias de identificação social amplamente utilizadas para nos referir a pessoas de uma maneira geral, tanto cultural como socialmente (GOFFMAN, 1963), para nos colocar a entender um pouco de suas perspectivas em relação a seus atravessamentos interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016) nos eixos que investigamos nas análises que seguem (a saber: gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social). Nesse sentido, conforme disseram sobre si⁵⁵ e a partir de rótulos que lhe são impressos pela sociedade⁵⁶, temos: i) Iana Costa: mulher, **cis**, **lésbica**, branca, **brasileira**, que não sabe sua classe social e era casada quando participou desta pesquisa; ii) Letícia Carlos: mulher, **cis**, **hetero**, negra, brasileira, da classe trabalhadora e solteira; e iii) Bianca Soares: mulher, **trans**, **hetero**, branca, **brasileira**, pobre e solteira.

Agora, sigamos às análises dos perfis escritos pelas professoras, seguidas de algumas reflexões, para então entrar nas análises das entrevistas e mais reflexões.

4.1

Análise dos perfis escritos pelas próprias participantes

Com os perfis identitários pessoais (GOFFMAN, 1963) em mente, sigamos à interpretação dos dados referentes ao que escreveu cada uma das participantes em resposta à pergunta enviada por e-mail: “Como você se vê enquanto mulher e professora de inglês como língua estrangeira, em relação às práticas que atravessam a sala de aula, no seu contexto de vida e trabalho?”.

⁵⁴ Lembrando que esse conceito se distingue daquele de “identidade social”, também de Goffman (1963, p.59) por abarcar somente dados de identificação pessoal que podem ser documentados e usados para marcar de maneira inequívoca um indivíduo como “único” (GOFFMAN, 1963, p.55).

⁵⁵ cf. seção 3.3.4, p.80.

⁵⁶ Acrescidos por mim quando não explicitados por elas (em negrito)

A seguir, a análise da resposta de Iana Costa, seguida pelas respostas de Letícia Carlos e Bianca Soares, respectivamente. Todos os textos escritos por elas aqui transcritos foram mantidos tal qual o original, respeitando-se, inclusive, a ortografia e pontuação das autoras.

Nas próximas três seções, *a priori* de cada análise consta a reprodução do texto enviado em resposta à pergunta acima, separados por linhas numeradas, para fins de referência.

4.1.1

“Vai ficar tudo bem.”

Como vemos abaixo, a resposta de **Iana Costa** à pergunta aponta para uma construção identitária de professora que não consegue se desvencilhar de seus atravessamentos de gênero. Fica evidente que, apesar dos cerceamentos e regulações que sofre e que faz com que ela opte por encobrir (GOFFMAN, 19963) detalhes quanto à sua identidade de gênero, é exatamente na citacionalidade que ela transgride e subverte expectativas (BUTLER, 2004, 2014) que poderiam ser imputadas a ela, se colocando como referência para aqueles/as alunos/as que podem estar passando ou virem a passar pelo mesmo tipo de constrangimento.

Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail.

01	Ser professora é uma grande parte de mim como pessoa. Uma extensão, tipo braços e pernas
02	então, quando estou na sala de aula é difícil fugir de quem eu sou para não entrar em assuntos
03	polêmicos como homofobia, por exemplo.
04	Por mais que eu seja uma simples professora de inglês, sempre acreditei que um bom
05	professor, de qualquer matéria que seja, tem como dever ajudar a formar cidadãos. Minha
06	relação com meus alunos é sempre muito aberta e carinhosa então às vezes me sinto uma
07	farsa por ter que esconder alguns aspectos da minha vida pessoal. Acredito desde pequena
08	que pessoas se apaixonam por pessoas; Independente de cor, credo ou gênero. E aconteceu
09	comigo assim. Hoje, sou casada com outra mulher e divido com ela uma vida, filhos, contas.
10	Assim como milhares de família por esse mundo afora. A diferença é que durante uma aula
11	de família com meus alunos, por exemplo, eu não me sinto confortável apresentando o meu
12	modelo de família.
13	Fico fossilizada naquele modelo tido como tradicional, temerosa de sair dos padrões e
14	acabar tendo que arcar com uma série de consequências. Já tive alunos, que sofrendo
15	por não se encaixarem nos padrões impostos pela sociedade, buscaram minha ajuda e se
16	surpreenderam com meu modelo de família, se sentiram acolhidos, talvez representados,
17	não sei.
18	Rodei, rodei, mas o que eu realmente quis dizer é que estar fora da caixa que a sociedade
19	tem como aceitável me faz ter um olhar mais carinhoso com meus alunos, especialmente os
20	“diferentes”. É como se a gente se olhasse e soubesse que somos parte do mesmo conjunto.
21	Gosto de acreditar que eles olham pra mim e pensam: Vai ficar tudo bem.

Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail.

Por meio de seu depoimento, Iana se constrói como uma pessoa que é taxada como diferente pela sociedade, mas que não passa de mais uma, igual a tantas outras pelo mundo. Em seu depoimento, fica muito evidente que o desconforto com o qual ela tem que lidar em seu dia a dia vem de fora para dentro, de um rótulo que insistem em agregar a pessoas com o seu perfil e que ela acaba por abraçar, quando vê um pouco de si em outras pessoas com o mesmo rótulo (LINK; PHELAN, 2001). Ela dá sinais de que entende haver um estigma que é conferido a pessoas como ela e que isso lhe põe automaticamente apta a se colocar em um lugar de identificação com outros na mesma situação, que ela chama de “mesmo conjunto” (Quadro 6, linha 20) e que pode ser definido como o seu intragrupo (GOFFMAN, 1963, p.36). Ela parece viver a apreensão do estigmatizado desacreditável de maneira bastante óbvia, encobrendo aquilo que lhe desacreditaria, vivendo uma “farsa” (Quadro 6, linha 7), em suas palavras, para evitar ter que “arcar com uma série de consequências” (Quadro 6, linha 14) que ela paradoxalmente acaba sofrendo de qualquer maneira – a diferença é que ela parece optar por encobrir seu descrédito (GOFFMAN, 1963) para evitar as temidas sanções no campo da ética, mesmo se vendo obrigada a lidar com os sentimentos negativos derivados desse encobrimento (MARTIN; WHITE, 2005).

Essa perspectiva fica bastante evidente quando ela situa as consequências com que ela teria que “arcar” na esfera avaliativa do julgamento por sanção social negativa, de repreensão, ao mesmo tempo em que menciona uma série de sensações negativas no campo do afeto, como a sensação de contradição, evocada pela própria palavra “farsa” (Quadro 6, linha 7), acrescida da sensação de desconforto, de aprisionamento e de insegurança, inscrita nas expressões “não me sinto confortável”, “fico fossilizada” e “temerosa” (Quadro 6, linhas 11-13) (MARTIN; WHITE, 2005). É nessa linha que segue seu depoimento: trazendo para o campo do afeto as suas escolhas ao descrever como lida com as dores e as delícias de ser professora de inglês e lésbica, construindo sua identidade de professora como indissociável desse último atravessamento.

No começo de seu texto, Iana já se constrói como sendo múltipla, como tendo partes que se juntam para formar a si mesma, admitindo “ser professora” como sendo “uma grande parte” dela, “uma extensão” sua, quase que orgânica, “tipo braços e pernas” (Quadro 6, linha 1). Por isso, ela justifica, lhe parece impossível não carregar para seu ofício assuntos que lhe afligem o espírito, como “assuntos

polêmicos como a homofobia” (Quadro 6, linha 3), dos quais fugir lhe pareceria como fugir de quem ela mesma é (“é difícil fugir de quem eu sou”, Quadro 6, linha 2). Esse aspecto de sua construção identitária, além de poético, me parece consonante com o que vemos na Linguística Aplicada Crítica como crucial no entendimento das relações humanas que se dão na sala de aula como um espaço de troca, de encontro, que supera as questões meramente pedagógicas para adentrar a esfera das relações pessoais, de comunidade, dos sujeitos no mundo e com o mundo, no que tange às questões de sofrimento humano (hooks, 1994a, 2003; SOUZA, 2011; MILLER, 2013).

Se construindo como uma pessoa que se pauta em questões mais abrangentes de direitos humanos, usando como exemplo a homofobia, mesmo sem trazer ainda sua identidade de gênero de mulher lésbica, Iana já começa a tocar em tal assunto e a fazer conexões sobre o seu entendimento de sala de aula em relação a essas questões de gênero e sexualidade. Ela segue então agregando como característica primordial de qualquer professor ou professora a inclinação mandatória de se prontificar a “ajudar a formar cidadãos” (Quadro 6, linha 5), com a qual ela se identifica. Para ela, portanto, estar na sala de aula é estar por inteiro, focando em algo maior do que a matéria a ser lecionada, focando em pontos que vão para além da sala de aula. Mesmo se construindo como “uma simples professora de inglês” (Quadro 6, linha 4), o que lhe emprestaria atributos menores, apontados pela baixa graduação que a palavra “simples” implica (MARTIN; WHITE, 2005), ela dá a impressão de reforçar a ideia de que há algo de grandioso a ser feito por ela, se construindo como alguém que está ali para formar mais do que falantes/aprendizes de inglês. Ela está ali para formar cidadãos.

Ao trazer sua relação com os alunos, Iana situa seus posicionamentos no eixo atitudinal do afeto, se dizendo “aberta e carinhosa” (Quadro 6, linha 6), atributos positivos que evocam sentimentos de empatia e ternura. É dentro desse contexto que ela descreve como se sente “uma farsa” (Quadro 6, linha 7) ao viver a contradição de se posicionar “sempre muito aberta” (Quadro 6, linha 6) e ao mesmo tempo ter que encobrir aquilo que ela sabe poder lhe desacreditar (GOFFMAN, 1963). Ao trazer a ideia de que “alguns aspectos” (Quadro 6, linha 7) de sua vida pessoal podem lhe garantir retaliações, Iana faz o gancho contextual para introduzir seu estado civil, sua identidade de gênero e sexualidade. Ela se identifica então como “casada com outra mulher” com quem ela divide “uma vida, filhos e contas”

“assim como milhares de famílias por esse mundo afora” (Quadro 6, linha 10), fazendo um julgamento duplamente positivo: por estima social, se situando dentro de um parâmetro aceitável de normalidade, lido principalmente pelo uso da palavra “contas”(Quadro 6, linha 9), que confere a imagem perfeita do cotidiano comum das pessoas ditas ordinariamente *de bem*, e de sanção social positiva pela sua impossibilidade de repreensão, já que há tantas outras famílias no mundo vivendo dessa mesma forma (MARTIN; WHITE, 2005).

É relevante trazer que como preâmbulo para falar de sua identidade de gênero Iana aponta sua visão de mundo, indicando quem é no mundo (hooks, 2003; SOUZA, 2011), se construindo como uma pessoa que cresceu com valores de equidade e liberdade, exemplificados também na esfera do afeto evocado ao dizer que acredita “desde pequena, que pessoas se apaixonam por pessoas, independente de cor, credo ou gênero” (Quadro 6, linha 8). Esses valores de cidadania, que ela já mencionara como sendo primordiais que professores reforcem em sala de aula, parecem construí-la como alguém que sempre teve esse posicionamento, independente de sua identidade de gênero, interseccionada com a sexualidade.

Isso fica ainda mais evidente quando ela complementa o que disse com a frase “E aconteceu comigo assim” (Quadro 6, linhas 8-9), o que traduz uma expectativa de não-agentividade, congruente com a forma que entendemos a identidade de gênero: não como uma escolha, mas um devir performativo, que se constrange e se molda de maneira constitutiva na performance e no discurso (BUTLER, 1990). Dessa forma, em consonância com esse pensamento, Iana se constrói identitariamente como alguém que se apaixonou por outro alguém com quem hoje ela é prosaicamente casada, “assim como milhares de famílias por esse mundo afora” (Quadro 6, linha 10), que “aconteceu” de ser do mesmo sexo/ gênero.

Retomando sua relação com os alunos e a sala de aula, Iana aponta para a diferença que existe entre ser uma professora que faz parte de uma família como a dela e ser uma professora que pertence a uma dessas famílias quaisquer. Para ela, essa diferença mora no constrangimento que ela passa em dadas situações banais de uma aula de inglês, como “durante uma aula de família” (Quadro 6, linhas 10-11), quando diz claramente: “eu não me sinto confortável apresentando o meu modelo de família” (Quadro 6, linhas 11-12). Mais uma vez, ela faz suas escolhas no campo atitudinal do afeto, apontando para um atributo negativo de insegurança e mesmo infelicidade, evidenciando uma característica peculiar das escolhas desse

campo, que diz respeito a algo que tange ao sentimento da própria avaliadora e não a questões externas a ela (MARTIN; ROSE, 2003). E ela confirma esse sentimento ao escolher outros atributos igualmente negativos na esfera do afeto como “fossilizada” e “temerosa” (Quadro 6, linha 13), como dito anteriormente.

Em suma, Iana contrasta seu modelo de família com “aquele modelo tido como tradicional” (Quadro 6, linha 13), reforçando que ela sai “dos padrões” (Quadro 6, linha 13) e que trazer isso para sua sala de aula significa “arcar com uma série de consequências” (Quadro 4, linha 14). Contudo, ela vê na sua disponibilidade e sua abertura aos alunos a forma mais concreta de subverter esse sistema, em um posicionamento que reitera a agência “como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder” (BUTLER, 1993), uma vez que é por dentro dessa estrutura mais rígida de constrangimento que essa agência pode ser percebida e que o indivíduo pode se colocar a transgredir, conforme faz por Iana.

Assim, por meio de seu relato, ela faz uma série de implicações quanto à sua identidade de professora atravessada pela interseção entre gênero e sexualidade, sendo ela uma mulher cis lésbica. Ela diz: “Já tive alunos que sofrendo por não se encaixarem nos padrões impostos pela sociedade, buscaram minha ajuda e se surpreenderam com meu modelo de família, se sentiram acolhidos, talvez representados, não sei” (Quadro 6, linhas 14-17). Mais uma vez na seara do afeto, ela contrasta o sofrimento dos alunos que vivem as imposições de padrões sociais específicos com a surpresa de se descobrirem parte de um grupo de similares, dando um importante passo em sua carreira moral ao perceberem suas coincidências com a identidade de gênero da professora e, em consequência, com o seu intragrupo de desacreditáveis (GOFFMAN, 1963). Desse modo, Iana se constrói como alguém que “representa” o outro, em um julgamento de estima social positiva, que faz sua existência e a de quem a procura mais do que uma existência normal, uma existência válida (MARTIN; WHITE, 2005). Nesse sentido, ela não se desenha como vítima passiva da opressão e do constrangimento, mas como alguém visto por outros como um veículo promotor da transgressão desse sistema, em congruência com as possibilidades agentivas previstas por Butler (1993) e citadas anteriormente, ela se coloca como alguém que se põe a “acolher” o outro, situando sua escolha mais uma vez para além da instância ética, trazendo-a para o campo do afeto (MARTIN; WHITE, 2005).

Por fim, Iana constrói suas identidades, de gênero e de professora, como além de indissociáveis, benéficamente complementares. Ela acredita que, estando ela mesma “fora da caixa que a sociedade tem como aceitável” (Quadro 6, linha 18), ela consegue ter uma percepção mais aguçada e demonstrar mais ternura para com seus alunos, “especialmente os diferentes” (Quadro 6, linhas 19-20), se conectando com eles pelas sutilezas do olhar e da sensação de pertencimento que ela consegue passar para esses “diferentes” (exto 05, linha 20), que são, na verdade, iguais a ela, “parte do mesmo conjunto” (Quadro 6, linha 20). Assim, mergulhada no campo atitudinal do afeto, Iana se constrói como uma professora carinhosa, empática e, fundamentalmente um exemplo de sucesso nesse cenário árido das contradições e expectativas quanto às possíveis identidades de gênero presentes na sala de aula.

Quando Iana diz “gosto de acreditar que eles olham pra mim e pensam: vai ficar tudo bem” (Quadro 6, 20-21) ela reforça ainda um traço otimista quanto ao que ela consegue passar para seus alunos, principalmente os mais jovens, que ainda vislumbram um futuro incerto de cobranças e imposições dos pressupostos da matriz generificada das relações, de acordo com a qual performance e performatividade de gênero se dão com base no viés da hegemonia heteronormativa (BUTLER, 1993, 2014). O que fica evidente também é que a professora Iana, atravessada por sua identidade de gênero, em interseção com sua sexualidade, torna a sua mera presença na sala de aula mais uma possibilidade de transformá-la em um ponto de pertencimento para si e seus alunos (HALL, 2000), formando verdadeiros laços de comunidade, que visam mitigar questões de sofrimento humano por meio da empatia e da solidariedade, fundamentais na formação de um ambiente de desaprendizagem propício ao desenvolvimento de um “sentir crítico” (FABRICIO, 2013; hooks, 1994a, 2003; MILLER, 2013; BORGES, 2016).

Com isso em mente e ainda refletindo sobre as construções de Iana, sigamos agora para ver o que diz Letícia em seu perfil escrito.

4.1.2 **“Onde estão as professoras negras?”**

Se no depoimento anterior Iana se constrói como alguém que busca se colocar como referência junto àqueles/as alunos/as que podem pertencer ao seu intragrupo (GOFFMAN, 1963) e se mostra aflita com o fato de se sentir constrangida a

encobrir alguns detalhes que poderiam facilitar a criação de pontos de pertencimento identitários dentro da sala de aula (GOFFMAN, 1963; HALL, 2000), no depoimento de **Letícia Carlos** veremos que sua preocupação extrapola os limites que as paredes da sala de aula, se ampliando para tomar o espaço das escolas/cursos em que trabalhou durante toda a sua vida de professora. Como veremos a seguir, a questão da representação e da representatividade (JOVINO, 2016) é o que marca o questionamento dela quanto a seus atravessamentos identitários interseccionais (FERREIRA, 2015; COLLINS, 2016).

Desse modo, Letícia escolhe começar sua resposta com uma narrativa de história de vida típica (LINDE, 1993), sobre como ela se tornou professora de inglês. Sua narrativa (Quadro 7) serve como base para a introdução do tônus avaliativo que irá permear todo o seu texto, nos guiando no entendimento de sua construção identitária de professora em relação a seus atravessamentos de gênero, raça/etnia e classe social. Para Letícia, há algo de peculiar e excepcional em ela ter se tornado professora de inglês sendo uma mulher negra e de origem pobre, criada pela mãe praticamente sozinha. No momento da avaliação de sua narrativa (LABOV, 1972), ela indica essa visão, nos deixando perceber o ponto de sua narrativa como sendo exatamente esse entendimento de sua trajetória de vida e seu *status* profissional como uma façanha.

Isso é observado claramente quando ela diz, com todas as letras: “Eu como mulher, negra e filha de duas pessoas simples que nunca tiveram a oportunidade de fazer o Ensino Superior, me sentia muita orgulhosa e feliz por ter a oportunidade e de até mesmo ser a primeira pessoa em minha família materna a ingressar em uma universidade e não só ingressar como concluir” (Quadro 7, linhas 4-8).

Quadro 7 – Narrativa de história de vida: como Letícia se tornou professora

01	Pois bem, assim que comecei o meu cursinho de inglês, minha mãe me disse “No futuro,
02	você poderá dar aulas de inglês e ter um futuro e profissão melhores que eu.” E eu, não levei
03	muita fé nisso, pensei “Ah, tá”, acontece que sempre fui muito ligada em Português e
04	quando conclui o Ensino Médio sabia que queria fazer Letras. Eu como mulher, negra
05	e filha de duas pessoas simples que nunca tiveram a oportunidade de fazer o Ensino
06	Superior, me sentia muita orgulhosa e feliz por ter a oportunidade e de até mesmo ser a
07	primeira pessoa em minha família materna a ingressar em uma universidade e não só
08	ingressar como concluir.
09	me comprar um lindo anel de formatura. <i>Não é fácil criar uma menina, com poucos</i>
10	<i>recursos financeiros e sem ajuda de ninguém, pois meu pai morreu quando eu tinha ainda</i>
11	<i>oito anos.</i>
	sumário – orientação – ações complicadoras – avaliação – resolução (não há) – coda

Quadro 7 – Narrativa de história de vida: como Letícia se tornou professora

Em sua narrativa, Letícia nos situa em relação a quando essa sua história de vida começa indicando como orientação (LABOV, 1972) o momento em que ela iniciou o seu “cursinho de inglês” (Quadro 7, linha 1). A partir daí ela narra as ações complicadoras de sua história (LABOV, 1972) de maneira não exatamente cronológica, mas representando os fatos ocorridos claramente em relação a uma linha do tempo (RIESSMAN, 1993; LINDE, 1993). Ao ler sua narrativa, conseguimos entender que: i) ela começou a estudar inglês em um cursinho; ii) sua mãe viu ali uma possibilidade de ela se tornar professora, mas ela mesma, não; iii) ela gostava de português e concluiu o Ensino Médio querendo fazer Letras; iv) ela ingressou em uma universidade; v) ela concluiu o curso e se formou, orgulhosa e feliz; vi) sua mãe ficou extremamente orgulhosa e lhe presenteou com um anel de formatura. Ao fechar sua narrativa, ela justifica as dificuldades da época como coerentes com as dificuldades de se “criar uma menina” (Quadro 7, linha 9), ratificando em sua coda (LABOV, 1972), nas linhas 9-11, o motivo de tanto orgulho e o porquê de ela considerar tão excepcional sua jornada, atribuindo um ar de superação ao feito de sua mãe, que a criou sozinha na maior parte de sua vida.

Com o olhar do feminismo interseccional, me parece relevante pontuar que Letícia fecha sua história marcando como os atravessamentos de gênero (“criar uma menina”, “sem ajuda de ninguém, pois meu pai morreu quando eu tinha 8 anos”, Quadro 7, linhas 9-11) e de classe social (“sem recursos financeiros”, Quadro 7, linha 10) irão se unir à questão de raça/etnia logo, quando ela questiona mais adiante a ausência de mulheres negras nos meios em que ela trabalha/ estuda (Quadro 8). Mais ainda, ao afirmar que “não é fácil criar uma menina” nessas circunstâncias, ela faz um julgamento evocado de estima social por tenacidade/capacidade, já que sua mãe conseguiu superar isso, para implicar no eixo do afeto a sensação de admiração que ela parece ter pela mãe, guerreira, vencedora, exemplo de quem superou obstáculos para chegar onde chegou. Esse traço de luta e superação se faz presente em toda a resposta dada por Letícia e me parece central em sua construção de identidade.

Entendendo a narrativa de Letícia como uma história de vida, podemos nos permitir olhar também para como o senso comum (LINDE, 1993) opera em relação às baixas expectativas para pessoas como ela, desacreditada por conta de sua raça/etnia e classe social (GOFFMAN, 1963). Em sua narrativa fica claro que ela chegar onde chegou, após “ingressar”, “concluir” e se formar em “uma

universidade” (Quadro 7, linhas 7-8) foi algo que ela lê como um ato muito além do esperado, visto em retrospecto.

Após essa breve narrativa, Letícia prossegue para dar o seu depoimento de como é ser professora para ela.

Observe que as linhas 12, 23 e 28 estão presentes mesmo vazias pois escolhi não interferir no desenho do texto, mantendo-o tal qual enviado pela professora, a não ser pela quebra de linha para inserção dos números de referência.

Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail (completo)

01	Pois bem, assim que comecei o meu cursinho de inglês, minha mãe me disse “No futuro,
02	você poderá dar aulas de inglês e ter um futuro e profissão melhores que eu.” E eu, não levei
03	muita fé nisso, pensei “Ah, tá”, acontece que sempre fui muito ligada em Português e
04	quando conclui o Ensino Médio sabia que queria fazer Letras. Eu como mulher, negra
05	e filha de duas pessoas simples que nunca tiveram a oportunidade de fazer o Ensino
06	Superior, me sentia muita orgulhosa e feliz por ter a oportunidade e de até mesmo ser a
07	primeira pessoa em minha família materna a ingressar em uma universidade e não só
08	ingressar como concluir.
09	me comprar um lindo anel de formatura. <i>Não é fácil criar uma menina, com poucos</i>
10	<i>recursos financeiros e sem ajuda de ninguém, pois meu pai morreu quando eu tinha ainda</i>
11	<i>oito anos.</i>
12	
13	Bem, enquanto professora sempre me percebi um pouquinho diferente em relação aos
14	ambiente de trabalho em quem sua grande maioria tem pouquíssimo professores negros,
15	além disso, ao trabalhar na Zona Sul do Rio, diversas vezes me foi perguntado se eu era a
16	professora mesmo. Não sei se por parecer jovem ou por ser negra. Sempre fui uma das
17	poucas professoras negras em todas as escolas que trabalhei. E não só no Brasil, mas em
18	uma bolsa que consegui, num grupo de 35 professores, se tinham duas negras, foi muito. Ou
19	seja, nós negras enquanto professoras não somos representadas, e isso nos traz uma
20	reflexão, onde estão as professoras negras? Acho que muitas ainda não conseguem se formar
21	e exercer sua profissão, talvez daí o espantamento de alguns pais ao me perguntarem “Mas,
22	cadê a professora?”.
23	
24	Nunca vivi, nenhum momento de racismo explícito mas já presenciei, alunos dizerem que
25	uma determinada professora, negra, tinha “cabelo de empregada”, e claro, chamei a atenção
26	e discursi sobre a gravidade do comentário. Ou seja, uma pessoa negra tem “cabelo de
27	empregada”. O preconceito é real e se reflete de várias maneiras.
28	
29	Tenho muito orgulho de ter chegado até onde cheguei, e de hoje estar cursando um mestrado
30	numa área que amo e em outro país. Mas acho que ainda temos um longo caminho a
31	percorrer para que outras meninas negras e com poucos recursos financeiros cheguem onde
32	cheguei e que não sejam mais perguntadas “Mas, cadê a professora?”.

Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail.

Letícia segue nesse viés avaliativo, encerrada a narrativa, ainda se posicionando por meio de suas escolhas nas esferas lexicogramatical e sociosseântica (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; RESENDE; RAMALHO, 2011) em relação à sua percepção do que é ser professora sendo ela quem é. Assim, ela se constrói como aquela “um pouquinho diferente” nos lugares

em que circula a trabalho (Quadro 8, linha 13), exatamente porque em “sua grande maioria tem pouquíssimos professores negros” (Quadro 8, linha 14), alguém que sempre se viu questionada sobre se ela era, de fato, professora (Quadro 8, linhas 15-16), o que ela atrela possivelmente à sua juventude ou ao fato de ser uma mulher negra (Quadro 8, linha 16). E assim ela reitera esse ponto, defendendo o ponto de sua narrativa inicial, afirmando que sempre foi “uma das poucas professoras negras em todas as escolas” em que trabalhou, “não só no Brasil” (Quadro 8, linhas 16-17). Em suas escolhas lexicogramaticais, Letícia faz uso da gradação por força, dando ênfase à quantidade baixa de professores negros presentes nos ambientes que ela frequenta/ frequentou (“pouquíssimos”, “poucas”, “se tinham duas negras foi muito”, Quadro 8, linhas 14-18) e à alta extensão da distribuição dessa situação (“em sua grande maioria”, “diversas vezes”, “sempre fui uma das poucas”, “em todas as escolas que trabalhei”, “não só no Brasil”, Quadro 8, linhas 13-18), como uma forma de indicar o seu posicionamento no eixo atitudinal do afeto negativo por infelicidade e insatisfação, já que soa bastante desagradada por esse cenário (MARTIN; WHITE, 2005).

O que fica bastante evidente em seu depoimento é que os atravessamentos de classe social e raça/etnia são extremamente marcantes na construção de sua identidade de professora, como uma mulher excepcionalmente bem-sucedida. Além de quantificar os lugares em que ela viveu a desproporção entre o número de professores negros e brancos, ela qualifica os lugares no intuito de ilustrar onde sua presença não é esperada, quando menciona que “ao trabalhar na Zona Sul” “diversas vezes” ela foi perguntada se “era professora mesmo” (Quadro 8, linhas 15-16). Vale esclarecer que no Rio de Janeiro, onde esta pesquisa foi feita, a Zona Sul é considerada a área nobre, onde estatisticamente moram, em sua maioria, brancos de classe A ou B.⁵⁷

Assim, ela conclui seu pensamento dizendo, “ou seja, nós negras enquanto professoras não somos representadas” e faz um convite à reflexão: “onde estão as professoras negras?”, pergunta que ela mesma irá responder em seguida. Agora,

⁵⁷ Essa informação encontra-se em <https://goo.gl/KcFGHO> (acessado em 19.02.17), no texto: “A estreita relação entre raça, renda e local de moradia”, publicado em no dia 22 de junho de 2016 em <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/>. Ao blog “Desigualdades Espaciais”, do graduando de geografia Hugo Nicolau Garcia de Gusmão, foi concedido o prêmio Almerinda Farias Gama da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) da cidade de São Paulo, em 23 de fevereiro de 2017.

Letícia parece marcar seu atravessamento de gênero de maneira mais contundente, focando no entrelace entre os três vieses do feminismo interseccional. A questão da raça/etnia estava clara, quando ela mencionou a ausência de professores negros no setor, juntamente com a questão de classe social, quando ela menciona o seu *background*; mas o fato de professoras negras especificamente serem uma raridade foi trazido à tona com mais ênfase no momento em que ela opta por exemplificar uma situação vivida fora do país, dizendo que “em um grupo de 35 professores, se tinham duas negras foi muito” (Quadro 8, linha 18) e reforçando sua relação mais especificamente com seu intragrupo (mulheres negras) ao dizer “nós negras” logo em seguida (Quadro 8, linha 19) (GOFFMAN, 1963).

A resposta oferecida por Letícia à questão da ausência de mulheres negras nos ambientes escolares frequentados por ela gira em torno da dificuldade que elas teriam porque “não conseguem se formar e exercer sua profissão” (Quadro 8, linhas 20-21), bem como houve com sua mãe, há algumas gerações. Esse argumento parece sustentar mais uma vez a sua construção identitária de exceção em meio à regra, uma vez que ela conseguiu “não só ingressar como concluir” seu curso (Quadro 8, linhas 7-8). Com essa lógica, ela justifica o estranhamento de alguns pais quanto ao lugar que ela ocupa na sociedade, fazendo suas colocações no eixo atitudinal do afeto negativo, ao usar a palavra “espantamento” (Quadro 8, linha 21) para se referir ao sentimento dos pais ao se depararem com ela em sala de aula. Esse desequilíbrio entre identidade social virtual e real é característico de encontros de contato misto que se dão em ambientes escolares a todo tempo, expondo a condição de descrédito que certas características podem trazer (GOFFMAN, 1963), no caso, a questão da raça/etnia da professora que age como um fator de desqualificação da mesma para o *status* almejado por ela naquele cenário.

Para bell hooks (2003), esse espanto relatado e esse descompasso de expectativa deriva diretamente das relações racistas que são construídas no nosso dia a dia, que reforça uma narrativa de supremacia branca, colocando a mulher negra em um lugar de não autoridade, uma vez que suas palavras não tem o mesmo valor daquelas das mulheres brancas e homens brancos, ou mesmo de homens negros de classe alta (hooks, 2003, p.32). Sob essa perspectiva, fica claro de onde vem a dificuldade dos responsáveis pelos alunos na Zona Sul do Rio de Janeiro em situarem Letícia como a professora, aquela que deve ser ouvida na sala de aula, a que deve ser a autoridade nesse cenário. Dessa forma, ao agregarmos o traço de

privilégio de classe (Zona Sul) podemos identificar no estranhamento daquela presença, a naturalização da não representatividade de mulheres negras em meios de produção de saberes, meios acadêmicos e, no caso em questão, um curso de idioma, que se dá de maneira recorrente (hooks, 2003, p.33). Vale ressaltar ainda que a narrativa perversa que exclui mulheres negras desses ambientes passa pelo apagamento de sua existência e também pela fixação dessas pessoas em papéis específicos na sociedade, como por exemplo quando em universidades e meios similares se afirma haver “somente brancos”, se ocultando a presença de negros em outros postos de trabalho dentro do mesmo ambiente (hooks, 2003, p.37). Esse foco na não diversidade acaba permitindo que se determine lugares em que possamos ter “ou negros ou brancos” o invés de usarmos a linguagem inclusiva que admite a possibilidade de divirmos os espaços entre “ambos negros e brancos” (hooks, 2003, p.37).

Esse pensamento de bell hooks nos é particularmente caro pois carrega um entendimento da linguagem como um fator agregador ou desagregador na luta pela desnaturalização de comportamentos que refletem “o pensamento supremacista branco” (hooks, 2003, p.37). Mais do que o momento de revelação que o responsável pelo aluno tem ao se deparar com a professora negra em sala de aula, no posto de autoridade, é importante que entendamos a relação entre esses momentos de lucidez e consciência (da real possibilidade de termos negros e negras em posições de poder, neste caso, na sala de aula) com o fato de sermos capazes de desaprender certos padrões de pensamento e ações que ajudam a perpetuar e manter essa “supremacia branca” (hooks, 2003, p.39), se focarmos a partir daí na mudança de comportamento em relação a esses preconceitos e estereótipos que estigmatizam certos grupos de pessoas (GOFFMAN, 1963).

Nesse sentido, a importância do relato da Letícia está justamente em podermos observar com sua perspectiva essa dinâmica cruel, que se dá em relação às expectativas de sucesso (e insucesso) que uma mulher negra pode enfrentar, nos fazendo refletir sobre como certos comportamentos são tão banais quanto nocivos em se tratando de questões de raça/etnia. Esse tipo de reflexão e o próprio entendimento da construção identitária da Letícia como sendo uma exceção, alguém que superou e fez o inusitado, nos coloca a realização de que o nosso convívio com o racismo e as práticas, sociais e discursivas, que privilegiam as pessoas brancas no eixo das relações de poder (FOUCAULT, [1969] 2008; FAIRCLOUGH, 2003)

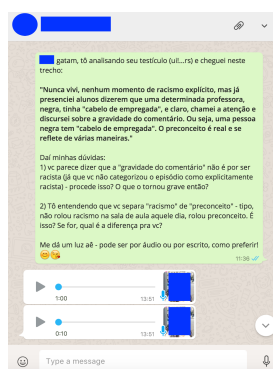
alimentam essa dinâmica opressora e que é necessário agir em prol de mudanças nessa ordem. Esse levante de consciência pode e deve servir para o desenvolvimento do “sentir crítico” (BORGES, 2016), da empatia como fator motivador para a não aceitação dessa dinâmica e, conseqüentemente, para a ação. Obviamente que não há mudança espontânea pelo simples contato entre um pai de aluno desavisado e uma professora negra, mas se entendermos a relação de aprendizagem como uma relação de comunidade, conforme hooks (1994, 2003) advoga, podemos vislumbrar, sim, esse choque como um ponto de instabilidade que pode propiciar lutas hegemônicas (RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), a depender de quais ações serão implementadas a partir daí.

A importância maior dessa constatação pode ser a percepção de que precisamos de um estado de “ativismo antirracista contínuo” (hooks, 2003, p.40) e de ouvir o que tem a dizer aqueles que lutam contra o racismo diariamente em suas vidas, de forma que possamos nos mover contra esse estado das coisas, tentando deixar de lado o “espantamento” causado ao se ver mulheres negras em posições não subalternas, o que lhes seria atribuído como “normal” (hooks, 2003, p.31), que tanto magoa e limita as atuações de mulheres negras e que pode ser atestado com o questionamento proposto por Letícia quando indaga “onde estão as professoras negras?”.

Em seu relato, Letícia traz ainda mais um reforço dessa expectativa negativa, da visão de que a mulher negra naquele ambiente está no lugar errado, ao apontar um momento delicado que viveu em sala de aula em que um aluno seu expôs seu racismo ao dizer que uma dada professora negra tinha “cabelo de empregada”. Em uma visão interseccional, esse comentário mostra como a questão da raça/etnia é essencial no direcionamento da construção identitária que tentaram imputar-lhe, por meio da escolha de uma questão estética, o cabelo, como forma de desqualificá-la. Ao remeter ao cabelo da professora como sendo “de empregada”, está implícito ali que esteticamente aquela professora estava inadequada; que seu cabelo de mulher negra só pode ser visto na cabeça de mulheres que prestam serviços subalternos e que, de uma maneira geral, ela está inadequada para a função, resultando fundamentalmente em um julgamento de estima social por incapacidade e desconfiança (MARTIN; WHITE, 2005). Por sua atitude, Letícia se constrói então como uma mulher ciente das implicações do comentário (“ou seja, uma mulher negra tem “cabelo de empregada”, Quadro 8, linhas 27-28) e da impertinência,

portanto, desse tipo de colocação, o julgando por sanção social, como passível de repreensão (MARTIN; WHITE, 2005), dizendo que “chamou à atenção” os alunos e fez um discurso “sobre a gravidade do comentário” (Quadro 8, linhas 25-26).

Destaco, nesse caso, o fato de Letícia separar sua vivência pessoal (“nunca vivi nenhum momento de racismo explícito”, Quadro 8, linha 24) desse episódio de racismo explícito com a outra professora. Indagada posteriormente sobre o que quis dizer (Quadro 9), ela afirmou que vê diferença entre ela passar pela experiência de ser agredida ou ofendida verbalmente ou ela ouvir a agressão feita a outra pessoa, fato determinante para ela não considerar a vivência como sua.



Lelê, gatam, tô analisando seu testículo (ui!...rs) e cheguei neste trecho: "Nunca vivi, nenhum momento de racismo explícito, mas já presenciei alunos dizerem que uma determinada professora, negra, tinha "cabelo de empregada", e claro, chamei a atenção e discurssei sobre a gravidade do comentário. Ou seja, uma pessoa negra tem "cabelo de empregada". O preconceito é real e se reflete de várias maneiras."

Daí minhas dúvidas:

1) vc parece dizer que a "gravidade do comentário" não é por ser racista (já que vc não categorizou o episódio como explicitamente racista) - procede isso? O que o tornou grave então?

2) Tô entendendo que vc separa "racismo" de "preconceito" - tipo, não rolou racismo na sala de aula aquele dia, rolou preconceito. É isso? Se for, qual é a diferença pra vc?

Me dá um luz aí - pode ser por áudio ou por escrito, como preferir!

Quadro 9 – Esclarecimento por WhatsApp® 1 - Pergunta

De qualquer forma, Letícia fez questão de reiterar que considerou o comentário como racista, sim, conforme Quadro 10, a seguir, ratificando o que já dissera em seu depoimento escrito, em sua constatação de que “o preconceito é real e se reflete de várias maneiras” (em seu perfil escrito, Quadro 8, linha 27) e retificando o possível mal-entendido. Nesse sentido, o fato de ela não ter sido a vítima direta do comentário não diminui o ato racista em si: apesar de não entrar para sua lista de vivências pessoais de racismo sofridos contra si, entra naquilo que ela vê como racismo e como preconceito, sim.

Como esclarecido no Quadro 10, para Letícia, preconceito e racismo se diferem pelo fato de o segundo ser específico sobre raça/etnia e o primeiro poder incluir outras categorias e reforça sua crença de que ambos estão presentes no cotidiano da professora negra, como (Quadro 10).

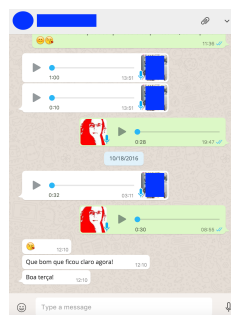
LETÍCIA

THAIS

1) Letícia, às 13:51, 1min, 17.10.2016 – “Oi Thais eu acho que eu me expressei errado quis, eh, eu queria dizer racismo mas eu devo ter usado a palavra preconceito... é... bom, eu difer=(boceja) desculpa, eu diferencio preconceito de racismo no sentido que é assim, é... a pessoa pode ter um preconceito, ...mmm, por exemplo, com pessoas... homossexuais, né? Hã, ela pode ter um preconceito e não necessariamente ser homofóbica... eu não sei se se pode haver isso mas eu acho que pode, né? Hã, porque eu acho que a homofobia chega a ponto da pessoa agredir e:: agride com palavras e tal, mas a pessoa pode s=ter um pouquinho de preconceito, viu ela pode ter preconceito com relação à religião, não gostar muito de determinadas religiões, entendeu? Agora o racismo ele já está atrelado realmente à raça. Nesse caso aí foi racismo, eu que falei errado mesmo”

Letícia, às 13:51, 10s, 17.10.2016 – “E eu me expressei mal a gravidade do:: do comentário foi por ele ser preconceituoso, racista, sim. Eu não sei o quê que eu=num sei, eu devo ter me expressado mal”

1.1) Thais, às 19:47, 28s, 17.10.2016 – “Lelê, que vizinha de sono rs Obrigada por ter respondido de pronto, tá bom? Eu acho que cê deve ter colocado que cê nunca viveu nenhum momento de racismo explícito, de repente em relação a você mesma, né? Porque nesse caso é um aluno falando de uma outra pessoa, mesmo que tenha sido racista... eu acho que eu entendi isso agora. Já que realmente, né, o que fazia sentido pra mim é que realmente foi um comentário racista. Mas então tá. Beleza. Brigadinha, viu, meu amor? Eu vou te cercando aí rs Beijo”



(ilustração: conversa no aplicativo)

2) Letícia, às 03:11, 32s, 18.10.2016 – “Pois é, menina, rs Eu tinha acabado de acordar, eu acordei super tarde que eu dou aula só uma hora aí eu acordo tarde... aí, que não era pra eu acordar mas tudo bem, né? Aí:: eu vi sua mensagem e já quis logo te responder porque agora com o horário de verão tá três horas, eu tô três horas atrás do Brasil, então agora aqui é meia noite, tô respondendo a sua mensagem rs e:: pois é, mas eu tava com uma voz de sono mesmo, mas é isso mesmo, foi racismo, sim, com uma outra pessoa, mas nenhum racismo explícito com a minha pessoa eu nunca vivi.

2.2) Thais, às 08:55, 30s, 18.10.2016 – Bom dia, Lelê! Agora eu é que vou te pegar aí no sono hahaha Eu acabei de acordar nesse minuto e você deve estar dormindo ainda, né? Imagino... Mas então tá, não, beleza, foi ótimo, foi exatamente aquilo que eu tinha entendido... de primeira eu tinha comido mosca porque eu fiquei achando que você tinha dito=como você não tinha vivido nenhum... nada de racismo explícito, que você não tinha considerado aquilo racismo, entendeu? Mas não. Agora fez to::do do sentido do mundo, tá? Um beijinho pra você, a gente continua se falando aí.

Quadro 10 – Esclarecimento por WhatsApp® 1 – Transcrição da troca

Por fim, após esse breve esclarecimento acerca do racismo presente em seu cotidiano, Letícia reitera o quanto se sente orgulhosa pela sua trajetória e pelo sucesso profissional que conseguiu “de hoje estar cursando um mestrado” numa área que ama “em outro país” (texto7, linha 30). Aqui, ela segue construindo sua identidade de mulher vencedora que, apesar das expectativas, foi longe – em todos os sentidos. Ela reforça ainda sua visão de quanto ela é uma exceção ao evitar projetar uma visão muito otimista de futuro, optando por fazer uso da metáfora lexical do “longo caminho a percorrer” para que outros casos como o dela

continuem a acontecer. No eixo atitudinal do afeto (MARTIN; WHITE, 2005), isso apontaria para a evocação da sua insegurança quanto ao futuro, e de uma espécie de melancolia até quanto às possibilidades de “outras meninas negras e com poucos recursos financeiros cheguem” onde ela chegou e, mais ainda, que então “não sejam mais perguntadas “Mas cadê a professora?” (Quadro 8, linha 32).

A questão da representatividade se mostra fortemente marcada aqui e podemos entendê-la como relevante para todas as professoras. Para Iana, mesmo que não seja pela ausência de pessoas como ela no meio em que trabalha, a falta de representatividade se dá na medida em que o encobrimento (GOFFMAN, 1963) não permite que expressões mais variadas de identidade de gênero, em interseção com a sexualidade, mantendo uma falsa impressão de que a matriz heteronormativa permanece intocável (BUTLER, 1993, 2004, 2014). Para Letícia, a questão da representatividade, como vimos, fica evidente na ausência real e absoluta de professoras, suas semelhantes, nos locais por onde ela passou. Já para Bianca, como veremos a seguir, a questão gira em torno da ausência (vide Letícia), mesmo que, contudo, haja um tom muito mais resignado nesse sentido, que parece fazê-la apostar suas fichas exatamente nisso: no fato de ser um *sample*, uma exceção, o que lhe permite se colocar como uma referência (vide Iana) “do diferente”.

4.1.3 “O diferente causa constrangimento?”

Nessa última análise, **Bianca Soares** toca em vários pontos trazidos antes por Iana e Letícia, como a importância da experiência na sala de aula como algo para além do ensino/aprendizado da língua estrangeira, que traz como o mais importante momento não o conteúdo a ser lecionado, mas as vivências trocadas e a aprendizagem mútua, conforme depoimento abaixo.

Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail

01	Me vejo como mediadora de conhecimento, não troco somente informação, mas sim
02	conhecimento aprendo com meus alunos eles aprendem comigo, conteúdo??? O necessário.
03	Vivências? Bastante. Sou uma mulher transexual professora de inglês, tente se colocar no
04	meu lugar ou no deles, a curiosidade está a meu favor desde que saiba usá-la, o diferente
05	causa constrangimento? Tudo depende da sua postura, esse é o segredo. Disciplina?
06	Problema comum a todas nós professoras e professores. Sendo professora a 21 anos muito
07	coisa mudou e está mudando, hoje temos todas as informações o difícil é fazer ter
08	compreensão daquilo que se tem informação. O inglês na maioria das vezes deve ser
09	colocado como aliado e prazeroso para ambos alunos e professores.

Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail

Na minha leitura, Bianca se constrói identitariamente como “uma igual”: ela é igual a seus alunos, igual a seus colegas e igual a quem lerá seu depoimento, com quem ela estreita laços de solidariedade por meio do sistema de engajamento, no momento em que expande dialogicamente o texto buscando se aproximar por meio de um pedido explícito por empatia (Quadro 11, linhas 3-4), “tente se colocar no meu lugar ou no deles”).

Ao se colocar como “mediadora de conhecimento” (Quadro 11, linha 1), o que pode ser lido em oposição à antiga imagem da professora provedora de saber, Bianca começa dando o tom de como irá compor sua identidade de professora de inglês. Para ela, a hierarquia entre professora/aluno parece se diluir no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que ela afirma ela mesma aprender com eles, em um processo de troca em que na verdade um aprende com o outro (linha 2). Assim, quando fala de seus alunos, ela implica haver mais em comum com eles do que o contrário. São iguais.

Entendendo sua construção identitária de professora como próxima de seus alunos, Bianca se situa junto a eles também no entendimento do inglês como um “aliado” (Quadro 11, linha 9) para ajudar a todos a superar o desafio de estar em sala de aula na era da informação em que vivemos. Para ela, além disso, o momento de uso do inglês deve ser “prazeroso” (Quadro 11, linha 9) tanto para professoras quanto para alunos, revelando o aspecto afetivo da instância emocional de sua avaliação sobre o que está envolvido no processo de ensino/aprendizagem e na relação professora/aluno (MARTIN; WHITE, 2005).

Outro ponto marcante em seu texto é como ela enxerga a relação entre a sala de aula e essa era da informação mencionada. Para ela, como professora/mediadora, é importante discernir “informação” de “conhecimento” e “possuir informações” de “ter compreensão” daquilo de que se tem informação (Quadro 11, linhas 7-8). Nesse contexto ela se constrói como uma professora que não troca “somente informação” (linha 1), fazendo crer pela gradação “somente” que isso não seria suficiente (MARTIN; WHITE, 2005), mas que se preocupa em trocar conhecimento e, assim, aprender com seus alunos (Quadro 11, linha 2), conforme mencionado anteriormente. Para ela, a quantidade de informação com que lidamos hoje em dia reforça o desafio (“o difícil é...”, Quadro 11, linha 7) de termos que desenvolver a “compreensão” dos fatos (Quadro 11, linha 8). Essa leitura corrobora

com a visão de Bianca a respeito da sala de aula como um lugar de vivência, onde o foco no conteúdo não deve ultrapassar o limite do “necessário” (Quadro 11, linha 2). Sua escolha por uma palavra de gradação quantitativa baixa (“o necessário”, Quadro 11, linha 2) para falar do quanto de conteúdo ela leciona e de uma de gradação quantitativa alta para abordar o quanto se propõe a focar nas vivências (“bastante”, Quadro 11, linha 3) (MARTIN; WHITE, 2005) demonstra claramente onde ela quer se posicionar ao construir sua identidade de professora voltada para uma visão mais ampla e crítica de aprendizagem, de acordo com a qual o foco no conteúdo programático se torna secundário, mesmo que ainda relevante (“necessário”).

Em referência a questões da sala de aula, Bianca menciona ainda a indisciplina como um fator recorrente, encontrando aqui um espaço para falar de como se vê como qualquer outra professora ou professor. Apesar de reforçar seu *status* identitário como aquele de uma professora experiente, que é “professora a [sic] 21 anos” (Quadro 11, linha 6), ela se coloca junto a outras e outros profissionais nesse quesito, marcando mais uma vez que ela é “uma igual”, nesse caso, a suas e seus colegas.

De uma maneira geral, a visão da sala de aula proposta por Bianca muito tem a ver com os princípios da Linguística Aplicada Crítica, que vê na linguagem sempre uma possibilidade de entendimento das questões humanas mais amplas (MOITA LOPES et al, 2006, 2013). Dentro dessa perspectiva crítica, Bianca parece abraçar a causa de que não está na sala de aula para focar no conteúdo a ser lecionado, mas nas vivências ali precipitadas (Quadro 11, linhas 3-4). E em se tratando dessas vivências, há aí uma implicação direta do atravessamento identitário de gênero da Bianca, que performa sua identidade de gênero como uma mulher trans cuja incorporação sexuada, com seus modos de ser sexuais e de gênero (BUTLER, 2015), traz para a sala de aula, e consequentemente para os/as alunos/as, a possibilidade de contato com o que ela mesma define como “o diferente” (Quadro 11, linhas 4-5). Isso, segundo ela, resulta em uma “curiosidade a seu favor” mesmo com a sugestão da possibilidade de “constrangimento” como consequência (Quadro 11, linhas 4-5), também ali reforçado.

Com efeito, Bianca aborda essa temática por meio da busca pela ampliação da solidariedade, ao escolher construir seus significados com o uso de um recurso do sistema de engajamento, o que me parece se fazer necessário na abordagem desse

delicado tema e suas incertezas e dificuldades, especialmente em um encontro entre uma pessoa estigmatizada (ela, autora) e uma não-estigmatizada (eu, leitora) (GOFFMAN, 1963) ao fazer a pergunta retórica “O diferente causa constrangimento?” (linha 4). Com isso, ela abre caminho para o que considero um ponto crucial na construção de sua identidade de “mulher transexual professora de inglês” (Quadro 11, linha 3) nessa primeira interação entre nós.

Para ela, a relação direta entre “o diferente” e a geração de constrangimento pode até existir, quando lidamos com “o diferente” no âmbito da instância ética, o julgando como “o reprovável”, “o anormal”, o que acaba por gerar estima e sanção sociais, e a consequentemente atribuição de afeto negativo (sentir-se constrangida ou constrangido) em relação a esse “diferente”, na instância emocional da avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Contudo, ela sugere que essa não é a única opção para lidarmos com “o diferente” e segue dizendo que “tudo depende de sua postura”, pois “esse é o segredo” para que ela tenha “a curiosidade a seu favor, desde que saiba usá-la” (Quadro 11, linha 4). Nessa articulação de pensamentos, ela faz um julgamento de sanção social positiva, se vendo com propriedade para e capaz de controlar essas relações de causa e efeito, simplesmente moldando a “sua postura” (Quadro 11, linha 5) (MARTIN; WHITE, 2005). Essa possibilidade de maleabilidade de como ela pode/sabe se apresentar faz com ela deslocar “o diferente” para a esfera da composição, tirando o conceito do campo da ética, do julgamento, e levando-o para o campo da apreciação, encontrando assim uma forma de mitigar reações negativas de afeto, uma vez que se não há sanção ou estima social negativas, o constrangimento (ou o sentir-se constrangido) pode dar espaço para a simples curiosidade, uma reação de impacto positiva “a seu favor” (Quadro 11, linha 4) (MARTIN; WHITE, 2005).

Em suma, o que Bianca parece fazer aqui é uma subversão da expectativa, da lógica preconceituosa de que “o diferente” (ela, no caso) necessariamente causará “constrangimento”, mostrando que se sairmos do campo do julgamento e entrarmos no campo da apreciação podemos, sim, criar outra lógica para essas relações. Mais importante ainda, Bianca vê brechas para transgredir, para colocar em prática o seu fazer político por meio da sua atitude agentiva, ao gerir “sua postura” para dar um nó nas estruturas mais rígidas de regulação de seu corpo e suas vivências (BUTLER, 1990), se entendemos agência “como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder”

(BUTLER, 1993). Em linhas gerais, podemos dizer que Bianca se constrói como uma professora esteticamente diferente, porém igual em todos os outros aspectos.

Os desdobramentos políticos, sociais, morais e afetivos que essa visão pode gerar na prática são o que há de mais precioso e palpável para nos ajudar na compreensão de como práticas de ensino/aprendizagem efetivamente se dão na sala de aula. Ao pegarmos emprestado os olhos da Bianca para enxergarmos um pouco do que ela vê em suas práticas, abrimos espaço para uma reflexão crítica acerca do que acontece em nossas salas de aula, nos ajudando a entender os pontos de pertencimento identitários que são criados ali a depender das pessoas envolvidas (HALL, 2000). Além disso, ao lidar com as diferenças e o dissenso como um ponto positivo (SOUZA, 2011), estendemos a nossa empatia a questões de sofrimento humano (MILLER, 2013) de professores/as e alunos/as nesses encontros de contato misto (GOFFMAN, 1963). Dentro da proposta critico-reflexiva desta pesquisa, esse olhar nos coloca um passo a frente rumo à construção de um “sentir crítico” (BORGES, 2016), conforme definido anteriormente.

4.1.4

Reflexões sobre “estar fora da caixa”, se perceber “um pouquinho diferente” e ser “o diferente”

Há alguns pontos notáveis que conectam os três depoimentos de maneira bastante contundente: as três mulheres participantes desta pesquisa mencionaram como o quanto a questão de ser diferente importa na construção da identidade delas. Todas possuem uma visão muito clara do que é não ser diferente, o que seria, em tese, “ser normal”, entendendo alguma característica própria como uma marca de desvio (GOFFMAN, 1963).

O mais relevante nesse sentido é que a característica que elas possuem que as coloca nesse lugar de desviante (GOFFMAN, 1963) não é algo que as define por inteiro. Como no caso de Iana, por exemplo, o que a difere do resto da sociedade não é algo que ela em si traz marcado em seu corpo, mas algo que lhe foi atribuído, uma espécie de rótulo que carrega expectativas sobre como ela leva a vida que diferem da sua vida particular – ou seja, é na interação que o estigma de Iana é construído, é na interação que ela deixa escapar o seu descrédito (GOFFMAN, 1963) e é a partir da discriminação que Iana consegue perceber o seu *status* de estigmatizada (LINK; PHELAN, 2001). Assim, Iana parece se moldar de acordo

com as circunstâncias, ocultando informações que possam lhe desacreditar, mas lutando em seu dia-a-dia para que outras pessoas como ela se sintam acolhidas e possam ter que se esconder um pouco menos, ou pelo menos, não para ela. A impressão que temos é que Iana se constrói como uma mulher que leva uma vida fora dos padrões, como tantas outras, e que, por isso, podem lhe ser confiadas as dores de outros na mesma situação – ela é carinhosa, aberta. Iana se constrói, portanto, como uma representante de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), experiente e disposta a ajudar.

Letícia também se vê como alguém que representa algo maior: a vitória de pessoas como ela contra um sistema que oprime explicita ou implicitamente. Analisando sua construção de identidade, ela parece se forjar na ideia de que não lhe é imposto um padrão de comportamento somente, mas um lugar específico na sociedade. E até por isso ela parece se construir como vencedora, como realizada com sua façanha de ter saído do lugar que lhe é designado e como atenta aos limites que lhe são colocados, se questionando sempre o porquê de existirem e como podemos eliminá-los, se mostrando consciente das artimanhas do sistema racista promotor da supremacia branca em que vivemos (hooks, 2003). Talvez por se perceber como intrinsicamente fora dos padrões, pois onde quer que ela vá invariavelmente ela se vê “descoberta”, para ela, ser diferente dos demais significa reconhecer um lastro de dificuldades e obstáculos que parecem transcender a sua existência, pois atravessam gerações: a sua mãe viveu as dificuldades que ela vive e, à sua maneira, venceu, podendo permitir à filha a elasticidade que ela precisava para poder forçar um pouquinho mais os limites que lhes são impostos. Mesmo que para Letícia estudar em si não tenha sido algo impensável, se formar e concluir um curso universitário parece ter sido um grande feito. Em seu caso particular, a impressão que fica é que seu estigma, por não ser passível de encobrimento (GOFFMAN, 1963) se torna ainda mais imponente, fazendo com que ela acabe se sentindo orgulhosa e vencedora pelo simples fato de estar onde os outros, não estigmatizados, estão.

Bianca demonstra ser perpassada por peculiaridades tanto da Iana e quanto da Letícia. Em sua construção de identidade, ela também se põe no lugar de alguém que representa algo, porém não uma forma de viver ou uma categoria de pessoas, mas algo que está além: ela parece crer que é a própria personificação da diferença, substantivando o que as outras mulheres adjetivaram, Bianca é “o diferente” e não

“diferente em relação a”. Essa escolha dela é moldada por definições na esfera da estética, conforme mostrado na análise anterior, e é reforçada pelo seu apreço pela curiosidade alheia. Ela se constrói, portanto, na ideia de que nada do que pudesse lhe desacreditar fosse importante, mesmo que sua incorporação sexuada seja tão obviamente marcada pelo desvio (BUTLER, 2015; GOFFMAN, 1963). Bianca dá impressão de que consegue driblar a discriminação por meio do gerenciamento de sua postura na sala de aula (e na vida! – “este é o segredo” – Quadro 11, linha 5) e que ser “uma mulher transexual professora de inglês” não a deixa alguém de nenhum/a outro/a profissional, muito pelo contrário. Suas vivências e suas experiências a tornam ainda mais bem-vinda na sala de aula, onde ela consegue participar ativamente de um processo de aprendizagem que beneficia a todos/as.

No quesito sala de aula, as três parecem se construir como mulheres professoras que estão ali por inteiro, focadas no que acontece para além do ensino de conteúdo, mantendo em mente questões sociais que estão para além do ensino da linguagem, em consonância com a LAC (MOITA LOPES et al, 2006, 2013). Se para Iana ser uma professora de inglês pode ter uma conotação menor (“uma simples professora de inglês”, Quadro 7, linha 4) na luta pela construção de cidadania, para Bianca o inglês é um “aliado” (Quadro 11, linha 8) na compreensão de quem somos nessa era da informação em que vivemos.

Em suma, como ficou evidente na análise, as três constroem suas identidades de professoras como pessoas que se achem a esse ambiente como um lugar de troca, onde se aprende com o dissenso, onde se “desensina” conceitos relacionados a questões de sofrimento humano, catapultando reflexividade e criticidade como formas de conduzir a construção conjunta de conhecimento (FABRÍCIO, 2013; hooks, 2003; SOUZA, 2011).

Acredito que essas reflexões façam cada vez mais sentido se levarmos em consideração o que foi dito pelas professoras em suas entrevistas, na próxima seção.

4.2

Análise das entrevistas com as participantes

Depois de analisar as respostas dadas pelas participantes quanto a como se veem em suas práticas cotidianas em relação a seus atravessamentos identitários interseccionais, é hora de analisar o conteúdo de cada entrevista, novamente com

base nas escolhas feitas por elas nas esferas lexicogramatical e sociossemântica (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), no sentido de melhor compreender como as questões da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2016) pesam nas suas práticas identitárias e discursivas (BUCHOLTZ, 1999).

Dentro dessa visão, os excertos escolhidos foram baseados em dois pontos bastante contundentes em seus depoimentos e que se mostraram essenciais no entendimento da construção identitária das professoras: a questão do “ser diferente”, que é desenhada por cada uma delas de maneira singular, porém igualmente relevante, somada à questão da sala de aula como o lugar de construção de laços de comunidade, na troca, nas relações de dissenso e na possibilidade de aprendizado mútuo (hooks, 1994a, 2003; SOUZA, 2011).

Assim, trago aqui os momentos críticos (PENNYCOOK, 2004, 2015) relatados por cada uma das professoras, Iana, Letícia e Bianca, respectivamente, analisados em relação ao que foi escrito por elas em seus depoimentos⁵⁸ já mostrados neste trabalho. Entendo que esses momentos críticos captam a essência dos dois pontos mencionados anteriormente e ajudam a entender como suas identidades são construídas com base nos embates e conflitos que encaram na vida e/ou na sala de aula, em relação a seus eixos interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016).

Como veremos a seguir, o que fica evidente, na medida em que a análise se desdobra, é como as identidades das participantes são construídas discursivamente em seus posicionamentos quanto a temas que lhe são caros devido a seu lugar de fala e sua perspectiva de mundo atravessada por suas características interseccionais (SPIVAK, 1988; COLLINS, [1990] 2000; ALCOFF, 1991; hooks, 2003; COLLINS; BILGE, 2016). Além disso, há um senso de relevância que elas parecem anexar ao fato de estarem presentes nos lugares em que trabalham/ circulam, alimentando a importância de questões relacionadas à representação e à representatividade (JOVINO, 2016), aos pontos de pertencimento (HALL, 2000) criados por relações de identificação entre as pessoas na comunidade em que estão inseridas e ao entendimento da sala de aula como um lugar de conflito, de dissenso e, principalmente, de desaprendizagem (SOUZA, 2011; FABRICIO, 2013).

⁵⁸ Cf. seção 4.1, pp.88-110.

Para nossa melhor interpretação, os segmentos selecionados serão apresentados como excertos (GARCEZ, 2014), devidamente transcritos de acordo com as convenções⁵⁹ (BASTOS e BIAR, 2015).

Na próxima seção, portanto, relembro o conceito de momento crítico (PENNYCOOK, 2004) descrito na metodologia⁶⁰ deste trabalho, para então compartilhar a análise dos respectivos momentos críticos de Iana, Letícia e Bianca.

Registro aqui, que além da análise desses momentos, investigo outro aspecto de cada uma das entrevistas (GARCEZ, 2014) de Iana, Letícia e Bianca, logo em seguida, no capítulo 5⁶¹, analiso os excertos relacionados às ações e atitudes das professoras que ecoam o que entendo como o caminho para desenvolvermos o “sentir crítico” (BORGES, 2016). Nesses segmentos, elas falam de atitudes suas na sala de aula, que se dão claramente motivadas pelo caráter interseccional de suas construções identitárias, quando confrontadas com situações que trazem à tona desdobramentos relacionados a questões de gênero, raça/ etnia e classe social. Portanto, na análise desse segundo grupo de excertos, discuto onde as professoras parecem acreditar morarem as possibilidades de resistência (BUTLER, 2004, 2014), construindo uma constante relação de comunidade em suas salas de aula (hooks, 1994a, 2003) e, assim, nutrindo o devir de sensibilidade capaz de instigar a empatia e o amadurecimento do “sentir crítico” (BORGES, 2016) de que falo neste trabalho.

4.2.1

Momento crítico: reflexão e reflexividade

Se compreendemos o sentido e a importância pedagógica de refletirmos sobre um momento crítico (PENNYCOOK, 2004), fica evidente a relevância dos relatos analisados a seguir, até por conta da dificuldade que temos em “nos preparar para o inesperado” (PENNYCOOK, 2015). Ouvir e pensar sobre momentos críticos (PENNYCOOK, 2004, 2015), que vivemos ou que foram vividos por outros, nos permite perceber como a simples reflexão acerca de como lidamos com assuntos delicados, principalmente quando surpreendidos por eles em nossas salas de aula, catalisa um processo de reflexividade, que aponta para a relação cíclica entre: i)

⁵⁹ Cf. pretexto, logo após a lista de tabelas/figuras/textos.

⁶⁰ Cf. seção 3.3.5, p.82-85.

⁶¹ Cf. Cap.5, p.177.

estar preparado no advento do momento crítico, ii) a reação que se tem quando ele surge, incluindo aqui nossa capacidade de identificá-lo como uma iminente ou real quebra com o vigente, uma mudança, no caso da sala de aula, de foco, de tópico, de abordagem, etc, iii) a ação ou a inação(!) que segue (imediata, ou tardia) e iv) a reflexão crítica a respeito do que houve e como lidamos com a situação. Em um processo de retroalimentação entre essas etapas, cria-se um ciclo reflexivo que resulta no desenvolvimento da criticidade, primordial para podermos, enfim, “estar preparados para o imprevisível” (PENNYCOOK, 2015).

Durante a entrevista, ficou claro que a forma com que cada uma das professoras lida com os momentos críticos que surgem em suas salas de aula, quando surgem e como relatam seu surgimento, é diferente uma das outras. Como veremos a seguir, Iana, sempre atenta às consequências, se coloca como acessível, porém bastante cautelosa ao contar com a ajuda da turma no embate de ideias e posicionamentos em que se sente compelida a expressar sua opinião, o que parece ser determinante na sua prática profissional e identitária. Letícia, por outro lado, se constrói também como prudente, mas se desenha reservada quanto a seus posicionamentos, soando bastante inacessível, inclusive, quando indica preferir se abster de opinar abertamente sobre questões que considera mais delicadas ou críticas – o que absolutamente não quer dizer que ela não faça uso de manobras mais sutis para alcançar seus/suas alunos/as, como veremos na análise do segundo segmento (GARCEZ, 2014) pinçado de sua entrevista. Já Bianca se constrói novamente como substantivamente diferente e propõe que, até por isso, sua reação seja diferente: ela descarta o pudor e brinca com a reversão de uma situação possivelmente embaraçosa e/ou polêmica, como veremos a seguir.

Começo, então, pela análise do momento crítico (PENNYCOOK, 2004) de Iana, para em seguida abordar o que disseram Letícia e Bianca, respectivamente.

4.2.1.1

“você é minoria, toma cuidado, olha aí”

Se construindo desde o seu perfil escrito (Quadro 6⁶²) como uma mulher que segue atenta às consequências de seus atos, exatamente por reconhecer haver retaliações comumente endereçadas a pessoas com sua identidade de gênero e sua

⁶² Cf. seção 4.1.1, pp.88 -93.

sexualidade, Iana se constrói em sua entrevista como uma professora atenta também ao que seus/suas alunos/as trazem para a sala de aula, buscando se posicionar sem, contudo, se comprometer. O mesmo sentimento usado em seu depoimento escrito para descrever sua inclinação à autocensura na sala de aula, ao buscar guardar para si aquilo que diz respeito à intimidade de sua família, o temor (“temerosa”, no Quadro 6⁶³, linha 13), pode ser lido nas entrelinhas (e as vezes explicitamente, como na linha 48-53 e 81-85) do relato de seu momento crítico, em referência a quanto de sua opinião deve ser compartilhada em sala. Nesse processo de reflexão conjunta que fizemos em nosso encontro (GOFFMAN, 1963), Iana constrói discursivamente sua identidade de professora mais uma vez atravessada interseccionalmente por questões de gênero e sexualidade, marcadas discursivamente por suas escolhas lexicogramaticais e sociossemânticas (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

No trecho que foco aqui, a pergunta que propus à Iana foi formulada a partir do que ela disse em seu texto escrito quanto à sua dificuldade de fugir de “assuntos polêmicos como a homofobia” (Quadro 6, linha 2-3), o que seria equivalente a “fugir” de quem ela é (Quadro 6, linha 2). Depois de algumas conexões entre tal texto escrito e os pontos falados na entrevista, pergunto, por fim, se ela “se lembra de alguma situação ou alguma coisa que tenha acontecido na sala de aula” a respeito da qual ela tenha tido que “se posicionar” ou sobre o que “algum aluno” tenha se posicionado “em relação a isso, em relação a questões homofóbicas” (Quadro 12, linhas 9-12). Imediatamente, a professora se lembrou de um episódio e se pôs a contá-lo, conforme transcrição a seguir, nas linhas com fundo preto e texto branco.

Quadro 12 – Momento Crítico da Iana

01	Thaís	pois é vo-vo-você mencionou algum-algumas situações aqui >que remete a uma
02		coisa que você falou aqui também sobre a questão de tratar de coisas complexas
03		como a homofobia< que é uma coisa que pra você obviamente é uma coisa que
04		<i>sings to you</i> por conta obviamente de você ser um casal... que sofre isso
05		diretamente essas mudanças né de você ter que pensar, enfim↓ essa coisa ... cê
06		falou que na sala de aula... não consegue fugir desse assunto, quando su::rge↓
07		apesar de você ter que=>você fica nessa contradição< porque você tem que viver
08		mei- que essa farsa ... >você mesma usa a palavra farsa< de ter que fingir que não
09		tá notando↑ mas quando surge tem que falar↓ você se lembra de alguma situa::ção
10		ou alguma coisa que tenha acontecido:: na sala de aula que você teve que... se
11		posiciona::r ou que algum aluno se posicionou, em relação a isso °em relação a
12		questões homofóbicas↓ assim?°
13	Iana	ah eu lembro que >não foi aqui não< eu lembro que lá:: no Curso X que uma vez
14		eu tava dando aula pra uma turma de:: ... como se fosse um Basic Five, então eles

⁶³ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

15		teria::m catorze↑ treze, catorze anos↓
16	Thaís	isso
17	Iana	algo nesse estilo e só que lá a variedade de idade é um pouco maior então tinha
18		de quinze, tinha um menino de 18... bem maduro=uma turma be::m madura aí eu
19		lembro que um dos alunos mais imaturos, mais infantil=in- infantis, é: a turma
20		entrou nu- num questionamento de:: de:: coisas em geral , começaram falando de
21		raci::smo aí foram pra misogini::a e aí entraram >porque uma coisa vai puxando
22		a outra< e aí falaram e aí o garoto me mandou um bolsomito começou a enaltecer
23		o Bolsona::ro porque gay↑ que não sei o quê↑ aí o sangue deu uma subi::da ↑ eu
24		meio que dei uma trava mas no que eu ia entrar com os dois pés nos corno dele, a
25		turma já juntô:, já meio que deu uma chochada e ele ficou mei sem graça e abafou.
26	Thaís	a própria [turma comprou essa]
27	Iana	[exatamente ...] e é assim, eu me sinto bem sortuda nesse sentido porque a própria ,
28		as próprias turmas que eu tenho geralmente já abafam esses cidadãos↓
29	Thaís	você acha que tem alguma coisa a ver com a sua presença?
30	Iana	não
31	Thaís	ou não é uma coisa de geração?
32	Iana	eu acho que não eu não sei eu acho que essa geração é ma::is eu fico mais
33		esperançosa com essa geração, do que:: talvez com a que:: é mais nova
34	Thaís	sim então [quinze vinte anos mas não-]
35	Iana	[você entendeu? essa geração] [dos qui::nze, dos] do::ze
36	Thaís	[>essa galera de dez<]
37	Iana	dos doze até os dezoito de agora você vê que é uma geração mais conscie::nte, é
38		uma geração mais abe::rta,
39	Thaís	entendi
40	Iana	agora essa que tá começando agora de seis sete oito anos me dá uma assustada↑
41		porque são crianças que não sabem nada de nada↑ mas que querem opinar tudo.
42		querem falar de poli::tica, então, meu querido o que você entende de política você
43		tem cinco seis anos tá↑ desde que nasceu é o mesmo presiden- então fica quietinho
44	Thaís	((risos)) eu já passei por isso também
45	Iana	entendeu? então, criança querendo discutir ditadu::ra, sabe? umas coisas assim
46		bizarrras
47	Thaís	que não é discutir né é meio que reproduzir [o que o pai e mãe falam]
48	Iana	[reproduzir exatamente exatame::nte] e é o tipo de turma >que eu sempre fico<
49		mais com me::u ... com me::u ... bom, com o meu sei lá↑ com o meu=minhas
50		antena::s acesas porque eu sei que qualquer coisa que eu falar contra aquele
51		sistema ali, é o que o garoto vai reproduzir dentro de sal=dentro de casa
52	Thaís	entendi isso é sempre um risco é sempre um alerta
53	Iana	exatamente
54	Thaís	claro até por conta de emprego também né↑ °que às vezes a gente fica também não
55		dá pra fazer tudo↓° mas esse momento que você contou↑ essa situação crítica do
56		menino , que foi falar antigay... e você naquela... você faria alguma coisa diferente
57		hoje ? se você pudesse porque você acabou reagindo, ia né↑ partir pra cima ((risos))
58	Iana	((risos)) é eu ia partir pra cima no sentido de dá uma esculachada nele, né↑ mas
59		assim eu=eu acho que >eu acumulei durante a minha vida toda tanta coisa< ...
60		porque eu tive que fazer terapia durante muitos anos pra aprender a falar não ...
61		pras pessoas porque eu não conseguia falar não nunca claro↑ nu::nca ... coisas
62		absurdas, tipo “ah fica pelada” não. dependendo da situação, claro↑
63	Thaís	((risos)) que bom não, mas é porque muito difícil gente como mulher tem situação
64		que fica achando que é normal que se for entrar por esse lado
65	Iana	exatamente não tipo assim “ah Iana você pode pô cobrir essas aulas aqui pra mim
66		porque eu vou fazer uma viagem pra ver sei lá, pra ver ... o show [do Nando Reis]”
67	Thaís	[da Maria Gadu]
68	Iana	é isso não queria entrar mas ((risos)) foi esse o pensamento, tanto que eu falei sim ,
69		e passei duas↑ semanas↑ quase me esfalfa::ndo vindo fora↑ do horário pra cobrir
70		a aula da pessoa ... você tá entendendo? então esse tipo de situação foi quando eu
71		decidi procurar ajuda, pra não passar por isso de novo
72	Thaís	[e você acha que te ajudou↓]

73	Iana	[exatamente] por exemplo se eu achasse que você tinha alguma coisa errada e eu
74		>quisesse falar de alguma coisa que a Thaís fez e eu não gostei< eu não conseguia
75		chegar na Thaís e falar↓ você tá entendendo? então hoje eu ainda tenho um certo
76		bloqueio eu não, eu não consigo muit- eu não gosto muito de conflito↓ assim, eu
77		evito ↓mas também agora eu aprendi, quando entro é pra falar mesmo entro mesmo
78	Thaís	nessa época você não faziaa terapia e-
79	Iana	nã::o↑ fazi::a ↑ isso foi recente, foi mês passado↑
80	Thaís	então super recente mas você segurou a onda porque os meninos interviram então?
81	Iana	não e eu sempre seguro a onda eu penso muito na hora de falar com o aluno↓
82	Thaís	entendi
83	Iana	porque eu sempre tenho esse <i>background</i> do tipo “você é <i>minori::a</i> toma cuidado
84		olha aí::” se a corda estoura::r com certeza vai estoura::r “olha aí sapatão mulhe::r
85		[presta atenção::o]”
86	Thaís	[putz foda entendi]
87	Iana	então eu sempre fico com essa coisa na cabeça, então eu meio que dei um corte
88		nele do tipo “bolsomito na minha sala não meu querido↓” e aí as crianças já
89		começaram ((reproduz som de gritaria))
90	Thaís	[e aproveitaram]
91	Iana	[e aí eu hahaha ((som de risada))]] internamente eu rindo
92	Thaís	Entendi, aí você oba
93	Iana	=mas fiquei na minha entendeu?
94	Thaís	mas você faria a mesma coisa você falaria alguma coisa hoje em dia↓ você não
95		mudaria isso não↓
96	Iana	sim porque eu acho que quando você se silencia você é conivente por mais que
97		você não possa falar tudo que você gostaria de falar naquele momento, eu acho
98		que... dá↑ sua opinião↑ se você não concorda, você fala “eu não concordo↑ eu não
99		acho esse seu comportamento legal↓ eu acho que você tinha que repensar isso↑”
100		talvez, é um gatilho... pode parecer idiota↑ porque a maioria das coisas que a gente
101		fala pra eles entra num ouvido e sai pelo outro...
102	Thaís	°eu não acho°
103	Iana	mas eu já tive aluno falando pra mim “professora aquilo que você falou pra mim
104		naquele dia lá poxa me fez ver talvez alguma coisa diferente”
105	Thaís	claro eventualmente isso volta né

Quadro 12 – Momento Crítico da Iana

Ao iniciar sua narrativa afirmando que “a turma entrou em um questionamento de coisas em geral” (Quadro 12, linha 20), Iana parece tratar esse tipo de atitude (questionar) como algo relativamente corriqueiro em sua turma, o que corrobora com o seu entendimento do papel do/a professor/a na sala de aula, como alguém que deve se colocar como uma pessoa “aberta” (Quadro 6⁶⁴, linha 6), que está ali para “formar cidadãos” (Quadro 6, linha 5). Logo em seguida, Iana mais uma vez se constrói como uma pessoa consciente das pautas dos direitos humanos, demonstrando conhecer a dinâmica da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2016) com sua inevitável conexão entre as questões de raça/etnia e gênero, ao contar que seus/suas alunos/as “começaram falando de racismo, aí foram para misoginia e

⁶⁴ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

aí entraram” (Quadro 12, linhas 20-21), sugerindo uma ligação natural entre os tópicos, “porque uma coisa vai puxando a outra” (Quadro 12, linha 21).

Em sua narrativa não-canônica (LABOV, 1972), podemos identificar alguns pontos da estrutura laboviana, os quais vou citar a seguir para melhor organizar e facilitar a análise interpretativa dos significados (co)construídos em nossa interação (GOFFMAN, 1959; RIESSMAN, 1993). Para melhor elaborar a construção semiótica das avaliações que Iana faz, ao abordá-las faço uso do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), olhando para suas escolhas lexicogramaticais (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) nos eixos atitudinais da ética (julgamento), da estética (apreciação) e da emoção (afeto).

Primeiramente, Iana apresenta uma **orientação** (LABOV, 1972) dos fatos ocorridos, situando sua história no tempo e no espaço, em relação aos participantes do episódio: alunos/as entre quinze e dezoito anos, de nível de inglês básico, em uma escola de idiomas, mais especificamente, de inglês, situada na Barra da Tijuca do Rio de Janeiro (não explicitado na conversa, mas sabido por mim e por ela). Nesse ponto ela classifica os participantes como “uma turma bem madura” (Quadro 12, linha 18), promovendo um julgamento na esfera da estima social positiva por capacidade (MARTIN; WHITE, 2005), o que traz crédito a esses/as adolescentes antes mesmo de ela começar a compartilhar que tipo de história configurava o seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004).

Assim, me deixando ciente da maturidade de sua turma, Iana segue pontuando as **ações complicadoras** (LABOV, 1972) que se sucederam. Entre interrupções, perguntas minhas e reformulações, de uma maneira geral, temos os seguintes eventos em sua narrativa, nas linhas 14-30, 58 e 78-101: i) um garoto soltou o termo “Bolsomito⁶⁵” na sala de aula (Quadro 12, linha 22); ii) em seguida, ele enalteceu

⁶⁵ Termo cunhado por fãs e seguidores online de Jair Bolsonaro, atualmente (2017) deputado federal pelo Partido Progressista que, ironicamente, é ultraconservador, especialmente em questões de direitos humanos e liberdades individuais no âmbito social. O deputado é conhecido por suas colocações homofóbicas e misóginas, como a apologia ao abuso físico e punição a jovens gays e lésbicas por parte de seus pais como forma de “prevenção” (muitas aspas) e a naturalização dos abusos verbais que sofrem mulheres na rua (confundidas com cantadas), facilmente observáveis na entrevista concedida à atriz Ellen Page em um episódio da série documentário *Gaycation* filmado no Rio de Janeiro, em 2016. Além disso, o deputado ficou marcado pela ameaça a uma deputada na Câmara, onde disse para a colega: “não te estupro porque você não merece”, colocando o seu discurso na formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) da cultura do estupro, da misoginia e consequentemente, do machismo.

o Bolsonaro⁶⁶ (Quadro 12, linha 22); iii) Iana deu “uma trava” (Quadro 12, linha 23) ou “um corte” (Quadro 12, linha 87) no aluno; iv) a turma se juntou em apoio à Iana, contra o garoto (Quadro 12, linha 19); v) a turma esvaziou a atitude do garoto (Quadro 12, linha 24-25); vi) o garoto ficou sem graça (Quadro 12, linha 25); vii) o assunto morreu (Quadro 12, linha 25). Um episódio simples, cotidiano, que poderia ocorrer com qualquer assunto, a respeito de qualquer pessoa conhecida, seja ela um político ou uma celebridade, mas que, por se tratar de um ícone do conservadorismo e da homofobia no Brasil, toma um vulto mais perturbador para Iana, que adota um tom avaliativo ao longo de toda a sua narrativa.

Como podemos observar, **as avaliações** (LABOV, 1972) que Iana faz ao longo de sua narrativa mostram que nessa interação que se dá em sua sala de aula surge um momento que demanda atenção, que pode ser considerado crítico, no sentido preconizado por Pennycook (2004), por trazer questões mais amplas que exigem uma decisão por parte da professora: ignorar ou prosseguir. No caso, Iana se sente compelida a agir, a se posicionar, como se não tivesse escolha, mais uma vez em congruência com seu depoimento anterior à entrevista, se construindo como alguém que representa algo maior, “um conjunto” de “diferentes” (Quadro 7⁶⁷, linha 19) que está sempre iminentemente ofendido quando pessoas tais quais o deputado e seus seguidores se apresentam.

A primeira grande **avaliação** (LABOV, 1972) que ela faz, se dá quando explica a sua atitude perante o garoto que se manifestou “enaltecendo o Bolsonaro” (Quadro 12, linha 22). Iana, então, faz uso de metáforas ilustrativas como “o sangue deu uma subida” e “ia entrar com os dois pés nos cornos do dele” (Quadro 12, linha 24), que me soam fortíssimas, afeto puro, já que ela faz suas escolhas no campo atitudinal do desprazer (MARTIN; WHITE, 2005), escolhendo desenhar a imagem de muita raiva, passando uma ideia de um desconforto quase físico, que poderia impeli-la a um ímpeto comportamental (MARTIN; WHITE, 2005) de violência física. Obviamente, essa instância avaliativa de afeto negativo (MARTIN; WHITE, 2005), que evoca uma enorme frustração, se dissipa na forma de mera intenção, já que efetivamente ela não coloca esse ímpeto comportamental como o desfecho de sua participação na história, mas, sim, afirma ter optado por dar “uma trava”

⁶⁶ Deputado federal ultraconservador pelo Partido Progressista Jair Bolsonaro (vide nota acima para detalhes)

⁶⁷ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

(Quadro 12, linha 23) ou “um corte” (Quadro 12, linha 87), também na esfera do comportamento (MARTIN; WHITE, 2005). Ou seja, ela substitui um comportamento agressivo e irracional, proporcional ao seu desconforto e seu incômodo, por um mais condizente com a prática identitária que pretende enfatizar: no que pese seu atravessamento de gênero, nesse momento na sala de aula, ela é a professora.

A meu ver, quando Iana se refere a esse ponto dizendo: “eu meio que dei um corte nele” (Quadro 12, linha 87) me parece que ela tenta tirar sua reação do campo da ética ou da emoção (MARTIN; WHITE, 2005), congruente com seu atravessamento de identidade de gênero, tentando não incluir qualquer expressão de julgamento ou de afeto em relação ao que ela fez para que possamos ler sua atitude no campo da estética, da apreciação, como uma reação a algo que a impactou (o fato de o garoto ter enaltecido o Bolsonaro) mas que foi respondido não com um castigo (que estaria no campo do afeto) ou repreensão (no campo do julgamento), mas, sim, com uma reação de impacto e a demonstração de não valoração daquela interferência do aluno, que deveria ser, portanto, interrompida, cortada, travada, simplesmente por não valer à pena (apreciação – valoração negativa) (MARTIN; WHITE, 2005). Digo isso porque me parece que em sua resposta escrita e em outros momentos, como veremos no próximo excerto de sua entrevista analisado neste trabalho, ela se constrói o tempo todo como alguém que é, de fato, “aberta e carinhosa” (Quadro 6⁶⁸, linha 5) e “cortar a fala” do aluno pode não ser tão contraditório com esse traço identitário dela quanto se ela efetivamente julgasse o aluno ou compartilhasse seu desagrado em forma de desafeto.

De qualquer forma, quando revela o que disse em seguida (“Bolsomito na minha sala não, meu querido”, linha 88) ela parece agregar um tom mais sério, por meio do uso de “meu querido”, que pode ser lido como uma espécie de ironia ou uma versão mais disfarçada da mesma “esculachada” (Quadro 12, linha 58) que ela queria dar no garoto quando perguntada se faria algo diferente (Quadro 12, linha 56). Dessa forma, em um tom que impõe limite, ela consegue lidar com a questão novamente no campo da ética e da emoção, se reposicionando no eixo ético da sanção social (MARTIN; WHITE, 2005), atribuindo a si a autoridade necessária para determinar o que pode ou não ser feito na sala de aula, agora, “sua” (“minha

⁶⁸ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

sala”, linha 88). Ao mesmo tempo, a professora parece conseguir recolocar sua atitude no eixo do afeto, amenizando seu ímpeto comportamental inicialmente bastante agressivo (“ia entrar com os dois pés nos cornos dele” linha 24; “ia dar uma esculachada nele” linha 58) para algo que pode ser lido como um “esculacho” relativamente mais leve.

Outra **avaliação** marcante da narrativa em si é reforçada quando Iana é convidada por mim a explicar porque ela decidiu “segurar a onda” (Quadro 12, linha 80) quando “a turma deu uma chochada” (Quadro 12, linha 24-25) no garoto que inicialmente havia iniciado seu desagravo. Nesse momento ela coloca “segurar a onda” como algo que é parte de sua conduta razoável do dia-a-dia, algo que ela “sempre” faz (Quadro 12, linha 81). Quando ela diz que pensa “muito na hora de falar com aluno” porque sempre tem “esse *background* do tipo ‘você é minoria...’ ‘toma cuidado...’ ‘olha aí...’ ‘se a corda arrebentar com certeza vai estourar...’ ‘olha aí, sapatão mulher, presta atenção’” fica claro que ela não consegue se livrar das amarras das previsíveis consequências e regulações (BUTLER, 1993) que balizam seu comportamento desviante (GOFFMAN, 1963), mesmo que esse comportamento não seja o foco de qualquer abordagem ou interação – é como se sua identidade de gênero automaticamente a colocasse em um lugar de vulnerabilidade, no lugar fronteiro entre as vidas vivíveis plenamente e aquelas impedidas por coerção e regulações da matriz heteronormativa (BUTLER, 2004, 2014). Isso explica bastante o desconforto e a sensação de temor que viver “fora dos padrões” representa para ela, conforme colocado em seu texto escrito (Quadro 6⁶⁹, linhas 9 e 11).

Assim, Iana segue se construindo como alguém que é prudente, razoável e atenta a essas questões que acabam invadindo a sala de aula, quer queiramos ou não. Isso fica ainda mais evidente no desfecho da narrativa, de alta carga avaliativa, retomado na pergunta que fiz sobre essa questão de “segurar a onda”, quando ela conta que após a intervenção da turma ela ficou “rindo” “internamente” (Quadro 12, linha 91), – ou seja, ela coloca seu comportamento no campo atitudinal do afeto, implicando um rejúbilo (MARTIN; WHITE, 2005), pelo que outros fizeram ao reagir contra o garoto que iniciou a polêmica, mas ao mesmo tempo frisando que ficou “na sua” (“mas fiquei na minha, entendeu?”, linha 93), o que parece reafirmar

⁶⁹ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

a sua consciência quanto à necessidade de se manter na linha, de permanecer como alguém que obedece às regras que lhe são impostas, configurando um julgamento por sanção social de propriedade – ela é passível de repreensão (MARTIN; WHITE, 2005).

É muito intrigante e triste ver como Iana se constrói como alguém que quer se abrir e se envolver com seus alunos (ela se diz “aberta e carinhosa”, Quadro 6⁷⁰, linha 5) e, inclusive, se vê obrigada a se posicionar perante seus/suas alunos/as, mas ao mesmo tempo se sente tolhida e controlada, a ponto de manter uma espécie de lembrete constante em sua mente, que insiste em lhe colocar em seu lugar de “sapatão mulher” (Quadro 12, linha 84), a quem não devem ser permitidas certas liberdades, como, por exemplo, expressar sua opinião livremente, não importa se a respeito de assuntos banais (seu “modelo de família”, Quadro 6, linha 12) ou que lhe tocam profundamente (o apoio a um político homofóbico e misógino, que pode impactar direta e negativamente sua vida e de sua família, Quadro 12, linha 22). E talvez seja ainda mais devastador perceber que mesmo se sentindo assim, vigiada, ela não dá à sua construção identitária contornos de vítima.

Digo isso, que percebo como desolador que ela não se desenhe como vítima, por entender que talvez ela não possa se dar ao luxo de se sentir a vítima que é das injustiças sociais endereçadas a ela e seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), composto de pessoas que constroem a mesma identidade de gênero que a sua. Ao contrário, essa forma de se posicionar, como “não vítima”, por mais pessoal que seja, recai no entendimento da formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) da “vitimização” em contrapartida à “meritocracia” – afinal, para que Iana seja respeitada e ouvida, para que ela mereça ser tratada como uma vida vivível (BUTLER, 2004, 2014), ela não pode “se fazer de vítima”. Ela precisa “fazer por merecer”.

Nesse sentido, ao me referir a essa instância como um momento desolador, não abordo minha discussão sob a perspectiva do “indivíduo Iana” e como ela vê sua situação, mas penso o seu posicionamento e a configuração de suas práticas identitárias (nesse caso, como “não vítima”) como reguladas por questões mais abrangentes e rígidas (BUTLER, 1993, 2004, 2014), em relação a seu exogrupo (GOFFMAN, 1963). Para mim, a construção de qualquer pessoa como “vítima”

⁷⁰ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

ainda é um privilégio que deve ser entendido dentro dos embates e lutas hegemônicas na esfera social – a título de ilustração, basta atentarmos para como cidadãos em situação carcerária são vistos pelo senso comum e como se constroem, como na tese de Liana Biar (2012), por exemplo.

Nessa linha de pensamento, no que tange à construção de Iana como “não vítima”, acredito que até essa liberdade, a de construir-se discursivamente como a vítima que de fato é, configura uma (dentre outras várias, como dito antes) das quais ela não pode plenamente desfrutar, mesmo que quisesse. O principal motivo para tal, no meu ponto de vista, é que quando pessoas de um determinado grupo de categorias sociais cientes de sua desvantagem quanto às questões gênero, raça/etnia e classe social (GOFFMAN, 1979, FERREIRA, 2015), como por exemplo as feministas, os negros e, mais ainda, as feministas negras, apontam as mazelas perpetradas, voluntária ou involuntariamente, por seus algozes no processo de opressão que sofrem, desenhando suas identidade como a de vítima de uma dada situação, a reação em massa do grupo social privilegiado ressignifica qualquer que seja o imbróglio derivado das relações assimétricas de poder que regulam a vida em sociedade (FOUCAULT, [1969] 2008) como algo individualmente percebido e vivido. Assim, desqualificam o ato de resistência do grupo, tornando ilegítima aquela denúncia, que deixa de ser algo coletivo e resultado da opressão, para ser algo que a própria pessoa criou/enxergou dessa forma por razões que só ela pode resolver psicológica e individualmente. Ou seja, o trabalho discursivo que acontece se dá em prol do desmantelamento do embate hegemônico, ajudando na manutenção do *status quo*.

Nessa linha, aquilo que deveria ser visto como literalmente a reclamação de uma vítima, passa a ser lido como “vitimização”, não no sentido amplo de “se tornar vítima”⁷¹, mas no sentido de “se fazer de vítima”. Bastante populares, as acusações reativas a uma denúncia como “mimimi”⁷² colocam tal reclamação como infundada, vinda de alguém que não sofreu o que diz ter sofrido porque, na verdade, esse indivíduo “está vendo coisa onde não tem” porque “se coloca nesse lugar” e

⁷¹ O termo “vitimização” é definido como “ato ou efeito de tornar alguém vítima” pelo Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico da Editora Porto. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vitimizacao>

⁷² “mimimi” é um termo informal que significa “reclamação infundada”; consonante como a ideia de “vitimização” no sentido de que a pessoa que se faz de vítima reclam “à toa”, faz tempestade em copo d’água.

não por conta das relações sociais que agem sobre ele. Desse modo, é feito uso de uma poderosa ferramenta discursiva, utilizada para operacionalizar uma estratégia de construção simbólica da ideologia hegemônica conhecida como “fragmentação” (THOMPSON, 1990, p.65). A fragmentação, por meio da “diferenciação” (THOMPSON, 1990, p.65), dá ênfase àquilo que desune um determinado grupo não condizente com a ideologia hegemônica, fazendo com que a força de resistência desse grupo seja segregada. Fica claro então, que a implicação desse esvaziamento do potencial denunciativo de quem sofre a opressão, uma vez que o simples apontar para o ocorrido seja o suficiente para a pessoa ser desqualificada como alguém que “quer se fazer de vítima”, coloca no próprio oprimido a responsabilidade de reverter esse tipo de processo, que é social, coletivo e cultural, mesmo que interseccionalmente vivido e sentido como injusto.

Na esteira dessas constatações, percebo que é exigido que mulheres, brancas ou não brancas, cis ou trans, não vociferem seu descontentamento com onde são insistentemente colocadas nas várias esferas de relação humana, que negros e negras não apontem racismo onde enxergam haver racismo, que pobres não reclamem de injustiças de classe pois poderiam individualmente reverter aquele cenário, caso não se colocassem assim, como “vítimas”. Por isso, penso que quando Iana se constrói como alguém sagaz o suficiente para não se expor, ciente de que está sempre em desvantagem (GOFFMAN, 1977) devido à sua identidade de gênero descompassada da matriz heteronormativa (BUTLER, 1993, 2004), me solidarizo mais do que me empolgo com a ideia, por não ver a real necessidade, senão por uma força regulatória punitiva e limitadora advinda da estratégia de construção simbólica da ideologia de gênero não permitiria à “sapatão mulher” (Quadro 12, linha 84), parte de uma “minoría” (Quadro 12, linha 83), bradar essa dor. Ela tem que aprender a se virar, se conformando com mais esse limite: ela não pode ser vítima.

Isto posto, além das avaliações na narrativa trazida por Iana já mencionadas, é possível identificar outras instâncias avaliativas que ela faz no campo da atitude (MARTIN; WHITE, 2005), principalmente quando fala de si em relação à turma e sua forma de lidar com as questões de sua prática profissional. Ao citar o fato de sua turma ter intervindo no caso do garoto que elogiou o deputado, por exemplo, Iana diz se sentir “bem sortuda” (Quadro 12, linha 27) em relação a como suas turmas normalmente lidam com essas situações, explicando em seguida que seu

apreço se estende a essa geração e não somente à sua turma. Pelo fato de “sorte” não ser algo que possamos planejar, mas algo que nos acontece, de uma maneira geral, muito mais infrequentemente do que o contrário, entendo essa escolha como um julgamento que ela faz, de estima social positiva quanto à normalidade da situação – já que é melhor do que o esperado (MARTIN; WHITE, 2005). Isso corrobora com a escolha que ela faz em seguida para descrever a si mesma como “esperançosa” (Quadro 12, linha 32-33), no campo atitudinal do afeto positivo, mostrando satisfação, alegria e otimismo em relação à situação (MARTIN; WHITE, 2005).

Quando aborda a questão geracional, Iana sugere haver uma certa preferência de sua parte pelos alunos que são adolescentes hoje, “entre 12 e 18 anos” de idade (Quadro 12, linha 37-38) em oposição às crianças mais novas, de “6, 7, 8 anos” (Quadro 12, linha 40-43). Mais uma vez, o medo da retaliação, de “acabar tendo que arcar com uma série de consequências” (Quadro 7⁷³, linha 14) aparece, dessa vez na forma de um alerta, que a deixa de “antenas acesas” (Quadro 12, linha 49) e lhe deixa “assustada” (Quadro 12, linha 40). Iana explica que essas crianças “que não sabem nada mas querem opinar sobre tudo”, “falam de política” e ficam “querendo discutir ditadura” com apenas “seis, sete, oito anos” (Quadro 12, linhas 40) a deixam perturbada pois ela sabe que se ela “falar contra aquele sistema” “o garoto vai reproduzir dentro de casa” (Quadro 12, linha 50-51) aquilo que ela disser, o que seria “um risco” (Quadro 12, linha 52-53), como eu proponho e ela concorda.

Nesse ponto, é essencial que busquemos entender a relação interdiscursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) entre a formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) na qual Iana situa grande parte do seu discurso, que sustenta muito da sua construção de identidade como uma pessoa ciente da importância dos atravessamentos interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016) na determinação de como indivíduos são afetados pelas regulações sistemáticas que sofrem devido às relações assimétricas de poder (FOUCAULT, [1969] 2008), e a formação discursiva onde ela situa o discurso das crianças. Do contrário, caso não seja reconhecida essa relação de interdiscursividade, corre-se o risco de se ler suas formulações como incoerentes em relação ao que ela vem construindo sobre si: afinal, uma pessoa “aberta” (Quadro 6, linha 6), disposta a falar de “assuntos

⁷³ Cf. seção 4.1.1, pp88-93.

polêmicos” (Quadro 6, linha 2-3) e a “formar cidadãos” (Quadro 6, linha 5) não poderia se sentir “assustada” (Quadro 12, linha 40) ao se deparar com crianças aparentemente tão questionadoras, que “querem opinar sobre tudo” e “falar de política” (Quadro 12, linha 41-42).

Nessa linha de pensamento, para que isso tudo faça sentido, é preciso entender que o discurso de Iana está na formação discursiva dos direitos humanos, já que ela se apropria de questões relacionadas à luta das minorias contra a “homofobia” (Quadro 6⁷⁴, linha 2), “o racismo”, “a misoginia” (Quadro 12, linha 20-21), de maneira interseccional (COLLINS; BILGE, 2016), “ porque uma coisa puxa a outra” (Quadro 12, linha 21). Ao concordar com minha alegação de que as crianças seguem “reproduzindo o que o pai e a mãe falam” (Quadro 12, linha 47-48) e encaixar o que elas falam como “aquele sistema” (Quadro 12, linha 50), ela deixa transparecer que “aquele sistema” contra o qual ela não deve se posicionar é “o Outro” do seu próprio (POSSENTI, 2004). Ou seja, interdiscursivamente, fica evidente aqui que ela posiciona o que diz as crianças na formação discursiva oposta à sua (FOUCAULT, [1969] 2008; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999): quando se preocupa com o falar da “ditadura”, por exemplo, muito provavelmente ela está se referindo à confluência de discursos que se opõem a questões dos direitos humanos. As questões políticas que as crianças trazem também, mais do que possivelmente, se enquadram naquilo que é entendido como a formação discursiva do “Bolsomito” (Quadro 12, linha 22), que representa o conservadorismo e o “tradicional” ao qual Iana definitivamente não se vê pertencer (Quadro 6, linha 10).

Se formos pensar em termos do “risco” (Quadro 12, linha 52) que ela corre, que envolve o fato de que “o garoto vai reproduzir dentro de casa” (Quadro 12, linha 50-51) aquilo que ela fala, devemos levar em conta que, nesse caso, as retaliações e as consequências são concretas, podendo chegar até à possibilidade de “perder o emprego” (Quadro 12, linha 54) conforme citado por mim na entrevista e com o qual a professora concorda, por exemplo. Além disso, ao extrapolar a análise para a constante ameaça do projeto de lei no. 867/2014⁷⁵, proposto pelo

⁷⁴ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

⁷⁵ O projeto “Escola Sem Partido” propõe um texto que retira aquilo que diz respeito à pluralidade e à tolerância das premissas da prática pedagógica escolar, mutilando os princípios da Lei de Diretrizes e Base hoje em vigor (Uzeda e Bolsanello, 2016). O documento oficial com o trâmite do projeto de lei (disponível em: <https://goo.gl/oOWRz8> - acesso em: 20.03.17), mas está por ora suspenso onde já havia sido implementado (em Alagoas), pois um ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, que questionou o projeto por meio de uma Ação Direta de

vereador Carlos Bolsonaro, não coincidentemente filho do deputado federal mencionado na narrativa de Iana, hoje em trâmite na Câmara do Vereadores do Rio de Janeiro, percebe-se que há motivo de sobra para uma professora como Iana se preocupar.

Essa explicação quanto à relação entre as práticas sociais e discursivas que constroem Iana identitariamente nos ajuda a entender melhor o grau de reportabilidade da narrativa apontada por ela como seu momento crítico (LABOV, 1972; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; PENNYCOOK, 2004, p.330). Obviamente, para Iana, que busca sempre “segurar a sua onda” (Quadro 12, linha 80-81), mas sente quase que fisicamente a necessidade de se posicionar (“o sangue deu uma subida”, linha 23), a tarefa de achar um equilíbrio entre a sensatez da resposta jocosa (“meu querido”, Quadro 12, linha 88) e a autenticidade de seu asco (“ia entrar com os dois pés nos cornos dele”, “ia dar uma esculachada nele”, Quadro 12, linhas 24 e linha 58) não me parece nada fácil. No entanto, mais uma vez, Iana se constrói como alguém que valoriza o ato de um/a professor/a se posicionar em sala, acrescentando que “quando você se silencia, você é conivente” (Quadro 12, linha 96). Ou seja, a não ação, ignorar a situação e seguir em frente, que seria a outra saída possível quando um momento crítico (PENNYCOOK, 2004) como esse se apresenta, para ela, não é opção. Ao que tudo indica, é no campo da ética que a professora se resolve, no sentido de decidir como deve lidar com tais situações (MARTIN; WHITE, 2005), ao usar o posicionamento em oposição à convivência, fazendo um julgamento por sanção social negativa, tanto no campo da veracidade, pois o silêncio esconde a mentira, como o da propriedade, pois a convivência implica uma corrupção, passível de repreensão (WHITE; MARTIN, 2005).

Além disso, Iana se constrói como uma mulher experiente e analisada (“acumulei durante a minha vida tanta coisa” “tive que fazer terapia durante muitos anos para aprender a falar não com as pessoas”, linhas 59-69), escolhendo qualidades que indicam capacidade derivada dos dois vieses, da maturidade e da sanidade, evidenciando seu julgamento por estima social positiva (MARTIN; WHITE, 2005). Em consonância com essa visão, Iana se põe a elucubrar a respeito de como devem agir professores/as na mesma situação, soando como se estivesse apta a dar conselhos, ao dizer que “por mais que você não possa falar tudo o que

você gostaria de falar” em um dado momento, “você dá a sua opinião, se concorda ou não concorda”, dizendo coisas como: “acho que você deveria repensar isso” (Quadro 12, linhas 96-101), pois, para ela, isso pode funcionar como “um gatilho” (Quadro 12, linha 100) para possíveis mudanças.

Acho bastante peculiar essa ideia do “gatilho” porque conecta diretamente com o conceito de momento crítico de Pennycook (2004), uma vez que ambos podem ser lidos como um momento propulsor de mudanças. Talvez seja realmente esse o ponto que deixa Iana “esperançosa” (Quadro 12, linha 33): a possibilidade de propiciar mudanças, mesmo que pequenas, no ambiente à sua volta. Isso tudo me parece muito congruente com sua construção identitária até então, como alguém que vê em seus traços identitários atravessados pelas questões de gênero e sexualidade o ponto de partida para seu entendimento de mundo. Se é na sua vida fora “dos padrões impostos pela sociedade” (Quadro 6⁷⁶, linha 12) que ela encontra os pontos de pertencimento (HALL, 2000) entre ela e seus/suas alunos/as, se colocando, inclusive, como representante de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), é na maturidade e na abertura de seus/suas alunos/as (Quadro 12, linha 19 e linha 38) que ela consegue ter esperanças para continuar.

Levando essas reflexões para nossas práticas cotidianas, profissionais ou não, fica a impressão de que há espaço para a instauração de um processo de retroalimentação de esperança tanto para aqueles/as que sofrem com as dores e as delícias de serem quem são, em termos de identidade de gênero (BUTLER, 1993), ao se depararem com alguém que pode servir de referência de subversão dos limites normativos que determinam quais vidas são vivíveis (BUTLER, 2004, 2014), quanto para o próprio indivíduo que acaba, deliberadamente ou não, servindo de referência, enquanto encara as lutas de seu dia-a-dia, encontrando brechas de transgressão e subversão dentro da moldura fria das regulações e coerções, concretas ou abstratas, físicas ou ideológicas da heteronormatividade (BUTLER, 2004, 2014).

Ademais, quando Iana aborda a superficialidade das ações que sugere (dar sua opinião e recomendar que repensem a deles/as, linha 99), alegando que “pode parecer idiota” (Quadro 12, linha 100) uma vez que para os/as alunos/as “a maioria das coisas que a gente faz entra num ouvido e sai no outro” (Quadro 12, linhas 100-

⁷⁶ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

101), acredito que ela encarna o sentimento de muitos/as professores/as em diversas salas de aula que ainda duvidam do poder da ação reflexiva que essas práticas discursivas podem ter no que tange ao poder constitutivo do discurso e às transformações que se dão por meio de nossas práticas sociais. Essa constatação me faz crer ser ainda mais urgente que nos empenhamos em processos que envolvam reflexão e criticidade na formação de professores e na prática pedagógica de uma maneira geral.

Por fim, em se tratando do momento crítico (PENNYCOOK, 2004) em si, uma leitura mais precipitada poderia incorrer no erro de entender que o momento de reflexão idealmente suscitado por essa interferência do aluno na aula foi inevitavelmente perdido, uma vez que respondido com uma condenação direta por parte não só da professora, mas da turma, fazendo com que o assunto fosse “abafado” (“abafou” o assunto, linha 25). No entanto, se estendemos o conceito para o poder reflexivo da própria interação em nosso encontro (GOFFMAN, 1963), reacendemos a possibilidade de desenvolvimento da criticidade e da reflexividade que poderá levantar novas abordagens e entendimentos do que ocorreu, considerando-se o foco no desenvolvimento e formação da própria professora, da minha e de quem mais entrar em contato com essa história, por exemplo.

Ora, se o objetivo deste trabalho é o entendimento da construção identitária das professoras e seus atravessamentos interseccionais, não me parece relevante o fato de o momento crítico (PENNYCOOK, 2004) ter sido aproveitado ou não quando apresentado, mas sim, me parece pertinente, nesse caso, identificar dois pontos cruciais na narrativa de Iana: primeiro, que a professora identifica a interferência de tópicos mais abrangentes como uma situação que deve ser endereçada (e não ignorada), que é o principal aspecto a ser levado em conta quando abordamos a questão do momento crítico (PENNYCOOK, 2004), e segundo, que podemos derivar construções de significados da instância avaliativa que ela agrega à sua história, já que leio a narrativa como uma representação da realidade e não a realidade em si, além de entender as narrativas de si como um meio pelo qual damos coerência a nossas construções de *self* (GOFFMAN, 1959, LABOV, 1972, RIESSMAN, 1993, GIDDENS, 2002).

Para mim, é nesse caldeirão de dúvidas e incertezas sobre como agir ou não perante os/as alunos/as, nas relações que construímos na comunidade formada em torno do ensino/aprendizado e da desaprendizagem (hooks, 1994a, 2003;

FABRICIO, 2013), no embate de ideias e no conflito de posicionamentos (SOUZA, 2011), enfim, em meio a tudo aquilo que nos interpela na construção de nossas identidades de professor/a, em destaque aqui nossos atravessamentos interseccionais (FERREIRA, 2015), que engrossamos o caldo da criticidade e as reais possibilidades de garantirmos que as (sobre)vivências dos mais diversos seres humanos com os quais travamos contato em nossas andanças sejam plenas e dignas. É no nosso dia-a-dia que trabalhamos com esse “sentir crítico” (BORGES, 2016), nossa empatia, informada pelas questões com as quais nos deparamos no conflito e no dissenso da vida em comunidade que podemos trabalhar as questões de sofrimento humano (MILLER, 2013) a fim de mitigá-lo, em um ato de resistência e subversão, principalmente no que tange às regulações e coerções grosseiras das imposições heteronormativas (BUTLER, 1993, 2004, 2014) e de branquitude (LOPES, 2013) em uma perspectiva feminista interseccional (CRENSHAW, 1989; COLLINS, [1990] 2000, 2016; LYKKE, 2010).

Dessa forma, concluo entendendo que, como um exemplo vívido disso, ao se construir identitariamente como uma mulher lésbica, “sapatão mulher” (Quadro 12, linha 84), que sabe dos riscos que corre em se expor (Quadro 6⁷⁷, linha 14; Quadro 12, linha 83-85), mas que insiste em se colocar “aberta e carinhosa” (Quadro 7, linha 6) e em se posicionar (Quadro 12, linha 96), Iana parece se construir também na luta, nos pequenos avanços cotidianos, reforçando a cada ato, a cada posicionamento, a cada menção de esperança, a força motivadora do “vai ficar tudo bem” (Quadro 6, linha 16) que ela pensa representar.

4.2.1.2 **“eu vou falar o quê?”**

Em contraste com o que Iana mostrou, Letícia nos permite fazer uma outra reflexão acerca de sua reação a seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004, 2015). No caso de Iana, a simples alusão a um personagem político caricato, conhecido por personificar tanto a misoginia quanto à homofobia⁷⁸, serviu para a formação de um novo entendimento em sua aula: a dinâmica que uniu a manifestação espontânea de seus/suas alunos/as e a sua própria demonstração pública de posicionamento de

⁷⁷ Cf. seção 4.1.1, pp.88-93.

⁷⁸ Cf. notas de rodapé 61 e 62, nas páginas 116 e 117.

repúdio a tal figura (Quadro 12⁷⁹, linhas 24-25; 87-91) trouxe à tona a congruência de pensamento entre Iana e a maior parte de sua turma, reforçando sua posição “esperançosa” (Quadro 12, linha 33) e sua visão de que necessitamos nos posicionar quando algo desse tipo acontece.

Ora, se em sua construção identitária de professora Iana ressalta, portanto, a necessidade de reação imediata, mesmo que não exatamente da forma que gostaria (Quadro 12, linha 97), na entrevista com Letícia fica a impressão oposta: a estratégia aqui é não abordar o assunto de forma venal, mas sim, ignorar a situação e seguir em frente. Assim, a importância dos atravessamentos interseccionais que acometem as duas professoras, no caso de Iana, nos eixos do gênero e da sexualidade (COLLINS; BILGE, 2016), e no caso de Letícia, nos eixos do gênero, da raça/etnia e da classe social, ressoa de maneira diferente no *modus operandi* de cada uma. Para reforçar os valores de construção cidadã (Quadro 6⁸⁰, linha 04) de que fala em seu texto escrito, e de esperança (Quadro 12, linhas 32-33), Iana se vê compelida a se posicionar e até mesmo recomendar que outros/as o façam, mesmo que de maneira cautelosa e prudente (Quadro 6, linha 11; Quadro 12, linhas 81-85). Já Letícia, opta por driblar a situação buscando subterfúgios relacionados ao conteúdo da aula em si (Quadro 15⁸¹, linhas 5) para conseguir sair da situação delicada suscitada pelo momento crítico, como veremos adiante.

Desse modo, na entrevista com Letícia (textos 13-19), vemos que a professora se constrói como alguém que se coloca de maneira bem mais reservada em relação ao que seus alunos/as devem ou não ter acesso. É interessante observar que há motivos distintos para que ela se mantenha cautelosa em relação a seus alunos/as, mesmo que tanto quanto Iana. No meu entender, isso é uma consequência direta da influência da interseção de seus atravessamentos de gênero, raça/etnia e classe social em suas construções identitárias de professora, uma vez que os traços relacionados ao segundo eixo de interseccionalidade marcam seu corpo de maneira indissociável (ANZALDÚA, 1990 apud KEATING, 2009; COLLINS; BILGE, 2016) e, juntamente com o terceiro eixo, determinam os pontos de pertencimento (HALL, 2000) que ela consegue ou não criar com seus alunos/as da Zona Sul do Rio de Janeiro. Diferentemente de Iana, as regulações que ela sofre em suas práticas

⁷⁹ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana, pp.113-115.

⁸⁰ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88.

⁸¹ Cf. Quadro 15 – Momento crítico da Letícia – Parte 3, p.137.

de trabalho cotidianas não derivam de sua identidade de gênero ou de sua orientação sexual, mas do fato de que ela é uma mulher negra e originalmente do subúrbio carioca, residência típica da “classe trabalhadora”, como ela mesma define (Quadro 4⁸²; Quadro 19⁸³).

Nesse sentido, toda a exploração do momento crítico (PENNYCOOK, 2004, 2015) narrado por Letícia gira em torno de suas identidades sociais relacionadas à interseção dos eixos de gênero, raça/etnia e classe social (COLLINS; BILGE, 2016; FERREIRA, 2015): i) ela narra um momento em que alunos/as debocharam de locais na zona norte do Rio de Janeiro, suscitando toda uma explanação sobre seu posicionamento quanto ao compartilhamento racionado que ela faz de suas informações pessoais, no caso, no que diz respeito à sua origem e moradia (à época⁸⁴), principalmente devido ao comportamento dos/as alunos/as (Quadro 18, sexto excerto desta seção, linhas 195-196); ii) ela conta um caso de um aluno que comentou sobre o cabelo de uma professora, caracterizando-o como “cabelo de empregada” (Quadro 8⁸⁵, linha 21; Quadro 13, linhas 21-28) em clara referência à sua raça/etnia; e iii) ela amarra esses episódios com “pequenas histórias” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), que ilustram questões de sofrimento humano, que permeiam suas práticas cotidianas e sabidamente influenciam diretamente nosso desenvolvimento pessoal e profissional (MILLER, 2013), mostrando ao que ela é exposta no espaço designado à sua atuação, dentro e fora de sala de aula, como quando menciona eventuais interações com pais alunos/as (Quadro 16, quarto excerto desta seção, linhas 39-66), por exemplo.

É importante observar que para esmiuçar os pontos da narrativa principal de Letícia, marcada com fundo preto e texto branco, nos quadros 13-18, bem como foi feito com a fala de Iana (Quadro 12⁸⁶), recorro aos recursos da narrativa laboviana (LABOV, 1972), delineando estruturalmente a história contada pela participante, mesmo não sendo essa uma narrativa propriamente canônica (LABOV, 1972). Como além da narrativa do momento crítico, Letícia faz uso constante de breves narrativas ilustrativas a fim de sustentar seus argumentos e ilustrar certas situações ao longo de nossa conversa, levantei algumas dessas “pequenas histórias”

⁸² Cf. Quadro 4 – Identidade pessoal da Letícia, p.81.

⁸³ Cf. Quadro 19 – Esclarecimento por WhatsApp® 2– Transcrição parcial, p.148.

⁸⁴ Hoje (fevereiro de 2017) ela mora no Texas, EUA, cf. Quadro 4, p.81.

⁸⁵ Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

⁸⁶ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana p.113-115.

(BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) que ela conta, marcadas com fundo cinza e enumeradas de PH1a PH5, nos quadros 13-18, e que servem ora de ilustração para um ponto de vista sobre questões mais abrangentes, ora para reforçar a avaliação relacionada à narrativa principal, ambos focos desta análise. Mais uma vez, para reforçar alguns aspectos de suas avaliações, recorro também ao Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; 1994, 2004; MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005)

Vale salientar que analiso essas “pequenas histórias” não tanto para ver cada “nível de posicionamento”, conforme proposto pela teoria de Bamberg e Georgakopoulou (2008), mas para fazer uma leitura mais ampla, relacionada aos componentes mais rígidos que estruturam nossas construções identitárias, como questões relacionadas a seus aspectos social e cultural (GOFFMAN, 1963), e a seus recortes sociossemióticos de caráter ideológico e discursivo (FOUCAULT, [1969] 2008; BUTLER, 1993, 2004, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Com ajuda dessas análises, consigo entender melhor os meandros que tornam crítico o momento relatado, entendendo a construção identitária de Letícia como diferente daquela de seus/suas alunos/as e, conseqüentemente, dos habitantes da zona sul que eles/as representam. Essas pequenas histórias parecem configurar pequenos momentos críticos secundários, ilustrativos do preconceito e do racismo que perpassa algumas atitudes de seus/suas alunos/as, que reforçam a distância entre a zona norte e a zona sul, como observado em suas PH1 (Quadro 13, linhas 22-28, junto à primeira parte do momento crítico), PH2 (Quadro 14, linhas 114-120, junto à segunda parte do momento crítico) e PH3 (Quadro 16, linhas 39-66, transcrita isoladamente), para o que ela parece buscar explicações no entendimento dos “dois mundos” distintos que ela observa, ilustrados na PH4 (Quadro 17, em seguida), todas em total consonância com a formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) do racismo e do classismo que, evidentemente, possuem fronteiras mais porosas ainda no Brasil. Por último, em sua PH5 (Quadro 18, último excerto da entrevista), Letícia traz um exemplo de uma outra abordagem dada a essa discrepância por um outro professor da zona norte ao lidar com seus/suas alunos/as zona sulistas que, além de ser um importante ressalva que ela faz em relação à sua

construção identitária, traz questões essenciais, em se tratando de uma análise pautada no feminismo interseccional.

Com isso em mente, começo minha análise pela transcrição do primeiro excerto de um conjunto de seis (GARCEZ, 2014), que incluem o momento crítico principal (fundo preto, texto branco) e as pequenas histórias, PH1 a PH5 (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) (fundo cinza) compartilhados em nossa interação (quadros 13-18), sempre com a marcação das referências das linhas à esquerda. A organização dos excertos se deu de forma a manter a coerência interna do momento crítico e das pequenas histórias, mas as linhas foram mantidas de acordo com o segmento de entrevista, transcrito em excerto único nos anexos (anexo 3). Além disso, me refiro às trocas via WhatsApp® que se deram a fim de garantir um melhor esclarecimento quanto à narrativa principal (Quadro 18 e anexos 4-7). Ao longo de toda a análise, abordo o conteúdo da entrevista de Iana sempre que julgo pertinente⁸⁷.

Antes, porém, uma vez que o ponto mais contundente de Letícia quanto a seu momento crítico diz respeito à relação do carioca com a geografia da cidade do Rio de Janeiro, acho pertinente fazer um preâmbulo explicando um pouco mais essa peculiaridade, mencionada anteriormente quando tratamos de seu depoimento escrito (Quadro 8⁸⁸). Essa relação tem a ver com como os habitantes da cidade do Rio de Janeiro percebem a distribuição populacional nos bairros quanto à distância ao mar e aos privilégios de parte da população que mora na cidade maravilhosa. Explico: há somente quatro grandes áreas na cidade, posicionadas de acordo com a rosa dos ventos e em oposição ao mar (a leste): o Centro, a zona norte, a zona oeste e a zona sul. Nos bairros da zona norte, de onde vem Letícia, estão aproximadamente 42% da população total do município, de acordo com dados do relatório do SEBRAE de 2015⁸⁹, com base no censo de 2010. Os bairros localizados na zona sul são considerados bairros nobres, e de fato, estatisticamente, na região que engloba essa área e o centro há menor percentual de pobres, de acordo com os mesmos dados do SEBRAE. Ou seja, ali se encontram os moradores de maior poder

⁸⁷ Só começo a trazer questões advindas da análise da entrevista da terceira professora, a Bianca, quando apresento o seu próprio momento crítico (PENNYCOOK, 2004, 2016), na próxima seção, para que as antecipações não sirvam para confundir mais do que esclarecer, ilustrar ou explicar qualquer formulação feita nesta pesquisa.

⁸⁸ Cf. seção 4.1.2, p.93.

⁸⁹ Painel Regional – Rio de Janeiro e Bairros, 2015 – acesso em 19.02.17 <https://goo.gl/nQGkTS>

aquisitivo da cidade, que são, conforme esperado, em sua maioria brancos⁹⁰. No entanto, como já era de se esperar, a porção de habitantes da zona sul representa apenas em torno de 20.5% da população carioca, ficando os outros cerca de 80% espalhados entre as Zonas Norte (42%) e Oeste (37.5%). Ou seja, para todo efeito, vamos entender o Rio de Janeiro a que Letícia se refere como dois: um majoritariamente branco e rico⁹¹, a zona sul, onde ela trabalhava quando o momento crítico ocorre, e outro amplamente negro e pobre⁹², de onde ela vem e onde morava, a zona norte.

Com isso em mente, vamos à narrativa de Letícia, que surge à luz de uma pergunta feita por mim (Quadro 13, linhas 1-7) com base no que ela apresentara em seu texto escrito. Me pautando no que ela traz de sofrimento humano e conflito quanto a seus atravessamentos identitários interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016), quando se refere a seu trabalho na zona sul do Rio de Janeiro (Quadro 8⁹³, linhas 12 e 13), peço que desenvolva sua colocação, explicando o que esse lugar representa para ela nesse sentido.

Com uma breve, mas contundente, comparação entre o que é ser professora na zona norte do Rio de Janeiro e o que é ser professora na zona sul (Quadro 13, linhas 8-16), Letícia começa apontando uma diferença que me parece crucial para entendermos toda a leitura que ela faz sobre seu lugar no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011), nesse momento de maneira tão literal quanto geográfica. Afinal, ela não parece ter sensação alguma de pertencimento à zona sul ou mesmo afinidade com as pessoas dali, ao que me consta não somente por escolha sua, mas pela repulsa dos próprios moradores locais, encarnados na forma dos/as alunos/as e seus pais que, “espantados” com sua presença (Quadro 8, linha 18) e rejeitando pessoas de biótipo similar ao seu (Quadro 8, linha 25), insistem em lhe sinalizar esse deslocamento.

⁹⁰ Para entender melhor a estreita relação entre questões de raça/etnia e de classe social na capital do estado do Rio de Janeiro, verifique no link: <https://goo.gl/KcFGHO> (acessado em 19.02.17), o texto: “A estreita relação entre raça, renda e local de moradia”, publicado em no dia 22 de junho de 2016 no blog <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/>. A esse blog, chamado “Desigualdades Espaciais” e criado pelo graduando de geografia Hugo Nicolau Garcia de Gusmão, foi concedido o prêmio Almerinda Farias Gama da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) da cidade de São Paulo, em 23 de fevereiro de 2017.

⁹¹ Idem.

⁹² Idem.

⁹³ Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

Quadro 13 – Momento Crítico da Letícia – Parte 1 + Pequena História 1

01	Thaís	e aí comparando, quando você fala essa coisa de=você falou da zona sul do Rio
02		quando você caiu na zona sul do Rio pra poder trabalhar você fala da zona sul
03		com uma certa conotação, assim, em relação=como se o lugar representasse
04		alguma coisa.. eu queria que cê falasse pra mim um pouquinho disso ... assim
05		qual característica você vê:: na zo=zona sul, lugar que você trabalhou, em relação
06		a >esses atravessamentos identitários que você traz< tipo [como que você
07		enxerga isso]
08	Letícia	[é diferente] é muito diferente porque o... assim, o aluno daqui >por exemplo<
09		eu sempre trabalhava pra zona norte claro primeiro que pra mim era muito mais
10		confortável, muito mais perto, muito melhor...e:: não tinha essa cois=eu na zona
11		norte, dando aula na zona norte, eu era aquela professora que já viajou pros
12		alunos era assim “a teacher já foi, a teacher conhece”. tipo assim é::: como
13		se eles tivessem orgulho de ter uma professora que fez x y z pra eles é isso
14		entendeu? ah a professora mora ali pertinho ela mora no meu bairro ou... coisas
15		desse tipo aqui é: como se fosse até quase que uma:: chacota tipo “ah você mora
16		no Méier” eu me lembro até ho=eu me lembro claramente uma aluna pegou
17		aquela régua, aquele brinde de verbos e falou “Vista Alegre ((risos)) meu deus
18		Vista Alegre, Vila da Penha” “gente↑ olha o nome do lugar↑” ela falava assim
19		“olha o nome do lugar. existe=olha o nome desse lugar gente↑”
20	Thaís	gente que loucura
21	Letícia	Madureira meu deus” tipo assim debochando e é o pensamento eu me lembro
22		de um aluno falando que a Beatrice parecia empregada porque ela era ne::gra
23	Thaís	da própria Beatrice? [você contou mais ou menos essa] história aqui
24	Letícia	[cabelo de empregada] eu não falei o nome dela porque eu achava que nem cabia
25	Thaís	não nem precisa
26	Letícia	mas que ela tinha [cabelo de empregada porque cabelo de empregada é cabelo]
27	Thaís	[meu deus ela era negra, tinha o cabelo crespo]
28	Letícia	crespo então eu tenho cabelo de empregada? você entende?
29	Thaís	claro
30	Letícia	então assim
31	Thaís	então e como você se viu nisso ? aí como que você lidou com isso ?
32	Letícia	eu fiquei assim↑ su::per chocada com aquilo, falei “gente o quê que é isso?” ↑
33		entendeu? então... assim
34	Thaís	mas foi um susto pra você que isso poderia acontecer ou você
35	Letícia	pra mim foi assim eu já tava dando aula aqui tinha um tempo, já sabia que eram
36		bestinhas assim como tem crianças que são amores você pensa “nossa isso daqui
37		é da zona sul” ((risos))
38	Thaís	((risos))

Quadro 13 – Momento Crítico da Letícia – Parte 1 + Pequena História 1

Letícia inicia a narrativa de seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004, 2015) com um **sumário** (LABOV, 1972), me preparando para o que vem a seguir, quando diz que falar qual é seu bairro de origem “é como se fosse motivo de chacota” (Quadro 13, linha 15). Acho crucial marcar que as **avaliações** (LABOV, 1972) de Letícia se dão por toda a nossa conversa e a primeira instância avaliativa aparece nesse momento, no uso de um recurso que ela vai repetir durante toda a entrevista para reforçá-las: o discurso direto. Assim, para introduzir o assunto, ela imita um/a aluno/a que disse debochadamente: “ah, você mora no Méier” (Quadro

13, linhas 15-16), ridicularizando essa postura. Em seguida, ela sinaliza o começo da história com “eu me lembro até hoje, eu me lembro claramente...” (Quadro 13, linha 16) e começa a entrar na orientação.

Vale observar, ainda sobre o uso de discurso direto, que em várias passagens ela imita os/as alunos/as da zona sul falando da zona norte, bem como seus pais se referindo a ela, remedando seu tom de deboche (quadros 13-18, todos nesta seção, linhas 16-18, 21, 80-83, 110, 112, 114) ou de incredulidade (quadros 13-18, linhas 40, 42, 46-47). Em outras, ela imita a própria voz (Quadro 13-18, linhas 76-77, 80, 113, 118, 119, 206-208, 221) sempre de maneira divertida ou, como quando imita uma pergunta de um professor (Quadro 13, linha 185), com desdém, mas de qualquer forma, em todos os casos, como se não aceitasse aquilo como sério, como razoável. O único momento em que seu tom de voz parece permanecer natural é quando imita o que falam as pessoas da zona norte quanto a outros bairros da própria região (Quadro 18, sexto excerto desta seção, mais adiante, linhas 217-218), o que me parece bastante coerente com a construção identitária que ela faz do seu intragrupo em oposição ao exogrupo da zona sul (GOFFMAN, 1963), de uma maneira geral.

Dando sequência à conversa, Letícia começa a sua narrativa com uma **orientação** (LABOV, 1972) em que explicita que a história é a respeito de “uma aluna” que estudava no Curso Y onde ela e eu trabalhamos, pois ela faz referência a um brinde que costumávamos dar aos/às alunos/as (“aquela régua... aquele brinde de verbos”, ainda no Quadro 13, na linha 17) e ao fato de que ela já dava aula lá havia algum tempo (Quadro 13, na linha 35). Percebe-se ainda que essa aluna falou algo para a turma, no momento da aula, já que em sua fala aparece o uso da expressão “gente”, em “olha o nome desse lugar, gente” (Quadro 13, linha 20). Assim, temos definido que uma aluna contou uma história para a turma toda, em uma aula, no Curso Y onde Letícia trabalhava à época.

A história então se desdobra em suas **ações complicadoras**, nos fazendo entender que: i) a aluna pegou a régua/ o brinde de verbos (Quadro 13, linhas 16-17); ii) ela leu de maneira debochada o nome de alguns bairros da zona norte do Rio de Janeiro (Quadro 13, linhas 17-19); iii) algum/a aluno/a perguntou à Letícia de onde ela era (Quadro 14, na segunda parte do momento crítico, linha 112); iv) ela evadiu a pergunta dizendo que era “de algum lugar” (Quadro 14, linha 112); v) ela ignorou a pergunta e focou no fato de a aluna estar falando em português, sem

entrar no mérito da questão (Quadro 15, terceira parte do momento crítico, mais adiante, linhas 297, 299); vi) os/as alunos/as ficaram brincando com nomes de bairros (Quadro 15, linhas 299-300); vii) a professora estendeu a brincadeira para bairros da zona sul, salientando que nome de bairro “não tem lógica” (Quadro 15, linhas 301-304).

Quadro 14 – Momento Crítico da Letícia – Parte 2 + Pequena História 2

104	Thaís	então você tem um senso crítico muito apurado em relação a isso acho que vem
105		muita da sua da sua ... da sua postura sua formação. quem você é né↑ porque você
106		necessariamente andando por aí você vai passando por coisas que não tem como
107		você nem evitar na verdade você vai se deparando com isso um aluno lá que te
108		admira porque você foi pra fora e um aluno aqui que olha pra você com desdém
109		porque você tá indo pra fora
110	Letícia	“nossa Vista Alegre” ((risos))
111	Thaís	é muito louco
112	Letícia	tanto que eu↑ eles me perguntaram↑ “de onde você é?” falei:: “ih sou de algum
113		lugar”eu falava assim sabe pra quê? pra não criar eu sou do planeta terra ((risos))
114		tipo assim “professora você”, tipo tinha uns que achavam que eu era que eu
115		morava aqui na cabeça deles eu morava aqui tipo,
116	Thaís	na Curso Y tipo aqui dentro ((risos))
117	Letícia	((risos)) na Curso Y não tipo “professora você conhece ali no Humaitá”
118		“conheço conheço não sei o quê” porque ↑ assim, “aê você anda de metrô
119		teacher?” “eu ah a:ndo” eu=eu encarei a realidade de menino=uma menina que
120		ela nunca andou de ônibus

Quadro 14 – Momento Crítico da Letícia – Parte 2 + Pequena História 2

Após esse momento em que ela resgata o que vinha contando de seu momento crítico, Letícia introduz uma pequena história (PH2, Quadro 14) para ilustrar o quão distantes seus/as alunos são de sua realidade, de seu mundo, da zona norte.

Antes, porém, escolho focar na **resolução** de sua a narrativa (LABOV, 1972), que ela traz logo abaixo, na terceira parte de seu momento crítico (Quadro 15), que se dá no desenrolar da nossa conversa, quando aprendemos que a professora optou por ignorar a situação, saindo pela tangente, não aprofundando ou abordando o momento crítico que ali surgiu, apenas se referindo a questões relacionadas ao uso do português proferido por algum/a aluno/a (Quadro 15, linha 298). Nesse caso, ela trabalhou a questão no eixo atitudinal da apreciação (MARTIN; WHITE, 2005), analisando o que foi falado não pelo seu conteúdo (“não entrei no mérito da questão”, Quadro 15, linha 300), mas pela sua composição em português e não em inglês (“e vc falando português!?”), Quadro 15, linha 300). O que poderia ter sido desenhado para os/as alunos/as como algo negativo por meio de um julgamento por sanção social por propriedade (MARTIN; WHITE, 2005), imoral ou injusto, por exemplo, acaba ganhando contornos de inadequação estética: era para ser de uma

forma, veio em outra. Fechando sua história, Letícia acrescenta ainda que fez colocações a respeito de como nomes de bairro não são racionalmente pensados e que podem não querer dizer nada, que “não tem lógica” (Quadro 15, linhas 301-306), mantendo a discussão ainda no campo estético da apreciação (MARTIN; WHITE, 2005), longe de questões éticas ou mesmo afetivas.

Quadro 15 –Momento Crítico da Letícia – Parte 3

295	Thaís	essa coisa dos bairros por exemplo você chegou a falar alguma coisa você lidou
296		com isso de alguma forma ou você só ignorou?
297	Letícia	eu nã::o , ignorei, eu ignorei. eu vou falar o que?
298	Thaís	então você não faria nada de diferente
299	Letícia	eu falei assim “e você falando português né?” aí ele “ah Happy vila” aí ficou
300		aquelas bobearas assim mas foi só isso que eu falei, mas não entrei no mérito aí
301		>eu acho que ainda falei uma coisa assim< “qual o problema? o nome do lugar o
302		nome do lugar é Leblon Leblon quê que isso? isso não me diz nada Ipanema
303		Copacabana Botafogo olha isso que ridículo também” tipo assim sabe não tem
304		lógica nome de bairro. não tem lógica. vou ficar debochando uma vez eu falei
305		que morava em Duque de Caxias “sabe onde eu moro? eu moro em Duque de
306		Caixas você conhece Duque de Caxias?” ... aí eles “sério teacher? aí meu deus
307		você mora em Duque de Caixas” “é tá vendo? eu venho 3 horas de Duque de
308		Caxias até aqui pra escutar esse monte de baboseira de vocês. comé que pode né↑

Quadro 15 –Momento Crítico da Letícia – Parte 3

Essa forma de se posicionar, ou melhor, de não se posicionar, ajuda a construir a prática identitária de professora de Letícia como alguém que acredita não valer à pena intervir direta e abertamente quando há algum embate desse tipo. Isso é muito relevante neste trabalho pois marca uma grande diferença de abordagem entre Iana, que vê em seu posicionamento uma possibilidade de ação e resistência, e Letícia, que por outro lado acredita não haver razão para se posicionar (“eu vou falar o que?”, Quadro 15, linha 297). No entanto, ao pensar em sua identidade de professora atravessada interseccionalmente (COLLINS; BILGE, 2016), não considero sua ação em sala de aula o mais determinante para entendermos como ela se constrói, mas, sim, suas avaliações sobre o porquê de agir ou não agir, embasadas com todas as suas “pequenas histórias” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Nesse sentido, retomando o primeiro excerto (Quadro 13) para entrarmos em sua PH1 (Quadro 13, linhas 22-28), Letícia traz novamente a história contada em seu texto escrito sobre a vez em que um aluno se referiu ao cabelo de uma professora negra como “cabelo de empregada” (Quadro 8⁹⁴, linha 25; Quadro 13, linhas 22-

⁹⁴ Cf. seção 4.1.2, p.93.

28). Ela descreve esse momento no campo atitudinal do afeto, se dizendo “super chocada” (Quadro 13, linha 32), marcando sua insatisfação com a alta gradação da palavra “super” (MARTIN; WHITE, 2005). Esse sentimento suscitou uma reação de qualidade negativa (MARTIN; WHITE, 2005), uma interpelação que indica claramente que ela desaprovou aquilo (“gente, o quê que é isso?” Quadro 13, linha 32). É muito interessante observar como Letícia posiciona a professora criticada pelos/as alunos/as como membro de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963) ao fazer a correlação entre “cabelo de empregada” e “cabelo crespo”, concluindo que “então” ela também teria “cabelo de empregada” (Quadro 13, linhas 26-28), evidenciando a interconectividade entre o recorte racial e *status* social (FERREIRA, 2015).

Vale frisar que a leitura pejorativa do termo “empregada doméstica”, só faz sentido quando entendemos o que significa ser empregada doméstica no Brasil. Para tal, podemos recorrer ao auxílio de mídias sociais online para nos inteirar do que dizem as próprias domésticas e seus familiares a esse respeito⁹⁵, ou ainda, podemos nos ater à crescente produção acadêmica sobre o tema da mulher e o trabalho doméstico, que atestam as consequências nefastas para as mulheres, principalmente as negras, em um país com resquícios substanciais da época da escravidão e que banaliza a subserviência e a exploração das trabalhadoras domésticas, nos mostrando que mesmo quando vistas como “da família”, como “dignas”, são abusadas física, psicológica e economicamente, e despidas de sua humanidade com uma frequência assustadora⁹⁶.

Na esteira desse pensamento, podemos concluir que a professora só recebe esse título por ser negra e possuir cabelo crespo, e que esse “título” é, na verdade, uma colocação pejorativa que se configura como um expoente da definição de

⁹⁵ Vide relatos na página do Facebook® em que a cantora e ex-empregada doméstica **Preta Rara** divulga relatos de mulheres que trabalham ou já trabalharam como empregadas domésticas (disponível em: <https://www.facebook.com/euempregadadomestica/> - acesso em 23.03.17).

⁹⁶ A questão da empregada doméstica no Brasil é complexa e não pode ser abordada sem que façamos um recorte interseccional. Há questões abrangentes relacionadas ao trabalho doméstico em si (BARBOSA, 2013) e à construção de sentido que as mulheres fazem quanto à relação patroa/empregada, que caracterizam e mantêm um trabalho de caráter exploratório, mesmo que com pontos percebidos como positivos pelas envolvidas (SANTANA, 2003), há questões históricas relacionadas à entrada das mulheres no mercado de trabalho, principalmente em detrimento dos direitos das mulheres negras (PORTO, 2004), além da constatação da normalização do abuso sexual de trabalhadoras domésticas por questões de branquitude e masculinidades (COROSSACZ, 2014). Para termos uma noção do quão difundido esse problema é, as três dissertações citadas – de Santana (2003), Porto (2004) e Barbosa (2013) analisam dados, respectivamente, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Rio Grande do Sul. Já o artigo se baseia em um estudo feito no Rio de Janeiro.

sociedade feita por meio de identificações afetivas e valores criados pela branquitude, em sua posição normativa privilegiada (LOPES, 2013).

Me parece que até por isso, quando indagada sobre a colocação do aluno quanto à sua colega professora, Letícia não se disse surpresa. Muito pelo contrário. Para ela, tanto no caso da aluna e sua ignorância quanto aos bairros cariocas quanto no caso do aluno e sua preconceituosa e discriminatória colocação sobre o cabelo crespo da outra professora, esses são exemplos típicos do modo de agir dos/as habitantes da zona sul, pois “assim como tem crianças que são uns amores” (Quadro 13, linha 36) há esses exemplares típicos, que ela olha e pensa quando vive alguma situação desse naipe: “nossa, isso aqui é da zona sul” (Quadro 13, linhas 36-37). Sua vivência pessoal, afinal, ela dá aula “ali há um tempo” (Quadro 13, linhas 34-37), parece permiti-la ainda desqualificar esse tipo de aluno e de aluna como “bestinhas”, fazendo um julgamento de tipicidade na seara da estima social (MARTIN; WHITE, 2005), indicando um certo grau de normalidade na sua constatação do esperado, quando diz isso em meio a risos avaliativos (Quadro 13, linha 37).

Ainda nesse sentido, sua PH2 (Quadro 14, linhas 114-120) ilustra bem o que seria o exemplar típico da zona sul, ao mencionar o fato de alguns/algumas de seus/suas alunos/as acharem, por exemplo, que Letícia haveria de morar em um bairro próximo de onde é localizado o Curso Y, naturalmente, na zona sul. Por acreditar nisso, os/as alunos/as falavam de lugares e equipamentos urbanos daquele bairro próximo, que a professora fingia conhecer. Absortos em seu mundinho, o máximo que se permitiam cogitar é que se não morasse ali nas redondezas, pelo menos ela deveria saber do que se tratavam esses lugares. Às vezes surgia alguma pergunta que pudesse demonstrar alguma abertura, como a abrupta “aê você anda de metrô teacher?” (Quadro 14, mais acima, linha 118), que deixa dúvida sobre o real motivo de indagação, se por curiosidade pelos lugares para além da zona sul ou se pela peculiaridade de se usar um meio de transporte coletivo urbano. Pelo sim, pelo não, Letícia respondia positivamente.

Esse isolamento simbólico dos/as alunos/as, ilustrado na pergunta sobre a utilização do metrô, me leva a interpretar o uso da palavra “bestinhas”, mencionada anteriormente, como uma forma de designar pessoas “metidas à besta” ou “cheias de si”, que não conseguem vislumbrar estilos de vida e *backgrounds* diferentes dos seus. A impressão que fica ao ouvirmos o que questionam os/as alunos/as de Letícia

é que para essas pessoas da zona sul, aparentemente não existe mundo vivível para além de sua vizinhança, o que justificaria a atitude desmerecedora e por vezes até desrespeitosa que têm para com quem ou o que venha de fora (ou de longe). Esse comportamento reforça a ideia de que há uma adesão por parte dos alunos/as de Letícia, moradores dessa região, por conta de uma influência da demografia local⁹⁷, a parâmetros condizentes com preceitos de uma branquitude privilegiada (LOPES, 2013), que reconhece na mulher negra a empregada doméstica, mas não a professora; e que se apropria da geografia dessa área nobre do Rio de Janeiro, mas ignora onde moram 80% da população citadina (Quadro 13, primeiro excerto desta seção, linhas 26-28; Quadro 17, quinto excerto desta seção linhas 39-44).

Se levarmos em consideração a questão do pertencimento e das questões de estigma que moldam os exogrupos e intragrupos (GOFFMAN, 1963), vemos claramente, portanto, que a zona sul e seus habitantes configuram o exogrupo de Letícia, que vê na zona norte a sua morada, o seu lugar de pertencimento. Como evidência disso, ao comparar as duas regiões cariocas e o trabalho que desenvolveu em cada uma delas, Letícia foca no protagonismo que sente possuir quando em sua vizinhança, em oposição à invisibilidade que representa estar na zona dita nobre da cidade, mencionada em seu texto escrito (Quadro 8⁹⁸, linhas 13 a 22). Para ela, ser uma professora morando “na zona norte e dando aula na zona norte” significa ser referência, motivo de orgulho, além de ter sua logística facilitada pelo conforto de morar “muito mais perto”, o que é “muito melhor” (Quadro 13, primeiro excerto desta seção, linhas 10-13. Isso é confirmado quando olhamos para a narrativa de vida com a qual ela inicia seu depoimento escrito (Quadro 8, linhas 01 a 11), já que sua mãe, típica habitante da zona norte, olha para a possível carreira de professora de inglês da filha tão orgulhosa que faz “questão de comprar um lindo anel de formatura” quando o grande dia chega (Quadro 8, linhas 08 e 09). Além disso, ser a professora que “já viajou”, que “já foi” e que “conhece” terras estrangeiras (Quadro 13, linhas 11 e 12), onde se fala originalmente o inglês, me parece conferir à professora um ar de exceção, de alguém que conquistou e que, portanto, é alguém a se admirar, o que definitivamente ela não sente acontecer na zona sul.

⁹⁷ Ver novamente o link: <https://goo.gl/KcFGHO> (acessado em 19.02.17), em “A estreita relação entre raça, renda e local de moradia”, publicado em no dia 22 de junho de 2016 em <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/>, premiado blog do graduando de geografia Hugo Nicolau Garcia de Gusmão.

⁹⁸ Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

É dentro dessa lógica do não pertencimento que Letícia acrescenta sua PH3 (Quadro 16, linhas 39-66), que corrobora com a constante tentativa de marcar o lugar do povo negro, principalmente das mulheres negras, dessa vez por meio da tentativa de invisibilização, quando os pais de seus/suas alunos/as questionam “cadê a professora?”, ao se deparar com ela na sala de aula.

Quadro 16 – Pequena História 3 da Letícia

39	Letícia	assim como tem pessoas assim mas tem pessoas muito preconceituosas muito
40		preconceituosas de pessoas que chegaram pra mim “você que é professora?”
41	Thaís	essa pergunta “quem é a professora?” isso eu achei [muito interessante]
42	Letícia	[“quem é a professora?”]
43	Thaís	[mas cadê a professora?]
44	Letícia	[é sou eu no caso sou eu]
45	Thaís	e como você sentia quando você... cê meio...
46	Letícia	eu não sei se a pessoa falava porque eu pareço nova ou se a pessoa fala “nossa
47		você é a professora?” tipo você ↑ ... aí realmente eu gosto de bancar a Pollyanna
48		às vezes né↑ se é se não é mas... às vezes↑ a pessoa pode realmente se confundir
49		e achar já aconteceu de eu mesma chegar no restaurante vir andando pra mim é
50		cliente e eu “ah tem uma mesa” tipo não porque eu tô achando que a pessoa
52		parece:: empregada, ou parece:: negra, ou parece subalterna::
53	Thaís	claro
54	Letícia	não é isso é por [um reflexo]
55	Thaís	[pela relação]
56	Letícia	você tá chegando ali você tá querendo que algum venha te coisar vem uma pessoa
57		andando na sua direção ah é ela ↑
58	Thaís	entendi
59	Letícia	é ela que vai me alimentar ma-num=é tipo não é isso ma::s você tá entendendo
60		o que eu tô falando?
61	Thaís	eu entendi perfeitamente então obviamente nesse momento que pode ficar um
62		pouco na car-mas isso passa na sua cabeça que pode ser
63	Letícia	pode ser
64	Thaís	ou pelo fato de você ser negra [e não simplesmente pelo fato de você ser nova ou
65		mulher]
66	Letícia	[negra... ou parecer nova... mulher]

Quadro 16 – Pequena História 3 da Letícia

O relato que ela faz sobre esse tipo de indagação (Quadro 16, linhas 39-66) me parece muito peculiar não só por se relacionar diretamente com o que bell hooks (2003) detecta como um veto a mulheres negras em espaços de saber, mas por ser um viés utilizado discursivamente por Letícia para se construir como alguém benevolente, que quer dar àqueles que a oprimem o benefício da dúvida, se construindo como alguém que gosta “de bancar a Pollyanna”⁹⁹ (Quadro 16, linha

⁹⁹ Do livro “Pollyanna” de Eleanor H. Porter, clássico da literatura infanto juvenil publicado em 1913 e sua continuação “Pollyanna Moça”, publicada em 1915. Em 1960 a Disney lançou um filme baseado no livro. No livro (e no filme), Pollyanna é acometida por um otimismo e uma alegria de viver excessivas, que fazem com que ela sempre veja o lado bom de tudo em uma brincadeira que ela chama de “jogo do contente”, que consiste em ver o lado bom de situações desfavoráveis.

47). O exemplo que ela dá para sustentar sua posição é de quando ela mesma chega em um restaurante e espera ser atendida pela primeira pessoa que anda em sua direção, mesmo sendo essa pessoa um/a cliente do restaurante. Para ela, isso não se dá porque ela está “achando que a pessoa parece empregada, parece negra ou subalterna”, mas, sim, “por reflexo” (Quadro 16, linhas 47-54).

A meu ver, esse “reflexo” não é um ato espontâneo como parece e, portanto, eu acrescentaria que é reflexo da sociedade racista e classista em que vivemos, pois não acredito que esse tipo de confusão se dê com mesma frequência com pessoas cujas identificações (GOFFMAN, 1963, 1977) nos façam lê-las como brancas e de classe social alta (à exceção de quando há algo em seu layout muito característico, como uma camisa que se confunde com algum uniforme local, por exemplo). De qualquer forma, ao se auto denominar Pollyanna, Letícia parece corroborar com a ideia de que é preciso muito otimismo e “jogo do contente”¹⁰⁰ para ver as atitudes de seus/suas alunos/alunas e pais como meramente “reflexos” e não como o racismo e o classismo que parecem salientar. Por fim, ela acrescenta que, de fato, a não identificação dela como professora pode derivar de seus atravessamentos interseccionais (FERREIRA, 2015), por ser “negra... ou parecer nova... ou mulher” (Quadro 16, linha 66)

Acho bastante congruente ler a PH1e PH3 como entrelaçadas, pois as duas denunciam o olhar da branquitude (LOPES, 2013) de indignação contra a impertinência de mulheres negras a lugares nos quais elas “não deveriam” estar em situação de autoridade. Na PH1 (Quadro 13, primeiro excerto desta seção, linhas 21-28), percebe-se o lugar da mulher negra como o lugar da serviçal, atrelado primordialmente a suas características físicas. E na PH3 (Quadro 16, quarto excerto desta seção, linhas 39-66), isso é reiterado nas entrelinhas da surpresa com a presença de uma mulher negra à frente de uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, revelando o espaço de autoridade e de produção de saber que lhe é negado (“nossa, mas você é a professora?” – “cadê a professora?” Quadro 16, linhas 47-48).

Para ajudar a justificar o ponto de vista de Letícia, trago sua PH4 (Quadro 17, linhas 67-103), quando seus/suas alunos/as disseram que “**nunca** morariam nos Estados Unidos” (Quadro 17, linha 78), coisa que ela orgulhosamente já havia

¹⁰⁰ Também do livro “Pollyanna” de Eleanor H. Porter. Para detalhes, vide nota de rodapé 97, p.142.

feito¹⁰¹ e faz (Quadro 8, linhas 29 e 30). Ao perguntá-los o porquê disso, tudo pareceu muito “claro”, muito “nítido” para ela (Quadro 17, linha 83): afinal, os/as frequentadores/as do curso livre onde ela trabalhava, que está entre os mais caros do mercado, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, tinham um padrão de vida que podia não ser normal em sua área, mas ali, era tão alto quanto comum.

Quadro 17 – Pequena História 4 da Letícia

67	Thaís	é essa é a questão são várias coisas e isso que eu tô tentando olhar mesmo essa
68		coisa das várias... das várias coisas que a gen- os vários casacos que a gente vai
69		colocando o de mulher e... quanto mais isso vai subindo mais impacto isso tem
70		você mesma se define em vários momentos como mulher negra e filha de duas
71		pessoas simples né↑ e vê isso como um orgulho né↑ >mas dá uma sensação
72		quando eu tô lendo< que você vê isso como um obstáculo... constante↓ ... faz
73		sentido isso que eu entendi?
74	Letícia	é:: assim, porque assim, não é um obstáculo mas é uma coisa talvez poderia
75		ter me deixado:: é:: ... alguém ... de outras coisas entende? então assim ... eu tenho
76		consciência de onde eu vim eu não acho que eu so::u nenhuma:: “ôh sou riquinha,
77		sou da zona sul, eu nunca moraria...” (<i>remedando quem fala isso</i>) eu me lembro
78		dos meus alunos falando que eles nunca morariam nos Estados Unidos
79	Thaís	sim e cê lembra disso com uma relação concreta pra você né?
80	Letícia	eu falo assim “por quê?” “Ah, porque...” >aí eu perguntei “por quê?”< “ah porque
81		aqui” “eu tenho isso aqui eu tenho aquilo” “meu pai tem uma rede de hospitais”
82		“eu tenho um consultório dentário minha tem um consultório dentário não sei o
83		quê” tátátá... tá claro tá nítido pra quê que eu vou sair do país se eu posso ter
84		empregadas se eu posso ter motorista se eu posso ter gente fazendo meu cabelo
85		e minhas unha- pra quê que eu=eu vou fazer? porque nos Estados Unidos é muito
86		eu=você tem que ser muito top top top pra você ter empregada e mesmo quando
87		você tem geralmente você tem uma faxineira que va- uma diarista. ninguém tem
88		empregada, morando de aventalzinho, de nhén nhén nhén... ninguém tem isso
89	Thaís	não faz sentido
90	Letícia	não faz sentido na cultura deles isso entende? se você pode fazer você pode fazer
91		né↑ então assim aqui qualquer eu falo qualquer::r pé rapado tem uma empregada
92	Thaís	claro
93	Letícia	todo mundo quer ter uma empregada você já percebeu?
94	Thaís	o que é uma coisa louca né? eu assim
95	Letícia	pra quê você quer ter empregado? “eu não entendi porque essa babá tá causando
96		tanto por ser babá” (e(em voz austera, imitando outra pessoa)... eu não estou
97		falando que não é ser digno não estou falando que não é digno
98	Thaís	>muito pelo contrário <
99	Letícia	é digno mas é um absurdo uma pessoa ter que ir no domingo ir num protesto
100		carregando seu cachorro=seu filho enquanto você carrega o seu cachorro
101		de roupa de nike de de... no Leblon entendeu?
102	Thaís	claro
103	Letícia	meio sem noção

Quadro 17 – Pequena História 4 da Letícia

Seu grupo, que respondeu de pronto que não moraria em um outro país como os Estados Unidos, era composto de pessoas com oportunidades às quais ela mesma

¹⁰¹ Letícia participou do programa AuPair®, que permite que a pessoa vá para os EUA, por exemplo, e trabalhe como babá ao mesmo tempo em que faz um curso. Letícia foi primeiro para New York e depois para Maine e morou lá por quase dois meses.

e seus/suas alunos/as da zona norte não tinham acesso: todos/as com “isso” e “aquilo”, cujos pais “tem uma rede de hospitais” ou “um consultório dentário”, “empregadas”, “motoristas” e “empregada morando com aventalzinho, de nhén nhén” (Quadro 17, linhas 64-88), coisas dos quais eles/as podem desfrutar a seu bel prazer¹⁰².

O mais marcante desse ponto, contudo, não é a simples constatação do que estatisticamente eu já havia mencionado, mas a diferença que esse tipo de acesso parece gerar na postura e no comportamento de alunos/as e seus pais em relação ao respeito que, como vimos nesse caso, (não!) dedicaram à professora em questão. Essa forma de se relacionar como o outro deixa muito aparente, para mim, a real necessidade de ampliarmos o escopo das práticas de letramento racial crítico (FERREIRA, 2006, 2012, 2015) e do nosso entendimento de como esse recorte, quando feito no contexto brasileiro, revela, sim, uma latente desigualdade social, econômica, educacional, etc. (FERREIRA, 2015).

Mais ainda, quando olhamos pelo prisma da interseccionalidade e entendemos como indissociável essa relação entre raça/etnia e desigualdade (FERREIRA, 2015), podemos assumir que o desconforto que Letícia sente nesse cenário muito tem a ver com o fato de que, na zona sul, pessoas como ela – lê-se: negras e do subúrbio – são medidas com a régua dura dos parâmetros normativos da branquitude (LOPES, 2013), que englobam questões não só estéticas, como sociais e econômicas. Ou seja, para entender a interseção entre seu depoimento escrito (Quadro 8¹⁰³) à sua fala (quadros 13-18, nesta seção), quanto a seu sentimento de pertencimento, há que se levar em consideração que em sua vizinhança ela consegue assumir o protagonismo e o posto de autoridade (não de autoritarismo, mas de referência intelectual e hierárquica, em relação a seus/suas alunos/as, responsáveis e colegas), tão caros ao desenvolvimento da autoestima profissional de professores/as, mas que o racismo estrutural rouba das mulheres negras em lugares onde há produção de saberes e meios acadêmicos (hooks, 2003), conforme citado previamente.

À essa altura, se contrastarmos o que aflige Iana com o que incomoda Letícia, temos aí dois pontos muito particulares de atuação das questões da

¹⁰² Destaco a minha escolha pela da palavra coisa nesse contexto em respeito ao que ela incorpora da relação entre patrões e empregadas no Brasil.

¹⁰³ Cf. capítulo 4.1.2, p.93.

interseccionalidade: o fato de ser mulher em si, não é algo que desabone as professoras, de acordo com as histórias que contaram. Já a sexualidade e a identidade de gênero parecem ser fatores preponderante nas agruras de Iana, uma vez que por aí passam seus questionamentos sobre como se portar e agir, e sobre as impressões que deve gerenciar quando nos encontros de contato misto (GOFFMAN, 1963) que são as salas de aula que frequenta como professora. Contudo, para Letícia, sua identidade de gênero não é especificamente relevante, pois nesse sentido ela não é desviante e é lida socialmente como alguém dentro dos parâmetros heteronormativos de normalidade (GOFFMAN, 1963, BUTLER, 1993). Ao contrário de Iana, o que marca Letícia não está somente naquilo que pode ser falado de si, como a sua condição de moradora do subúrbio, mas também naquilo que é visto imediatamente em seu corpo generificado e negro (ANZALDUA, 1990 apud KEATING, 2009 apud KEATING, 2009).

Ao que me consta, no entanto, ao analisar os segmentos de entrevista que trago nesta pesquisa, o encobrimento (GOFFMAN, 1963) me parece ser um recurso comum a ambas as participantes, mesmo que uma consiga fazê-lo de maneira mais determinante do que a outra. Iana, por exemplo, encobre sua sexualidade, seu estado civil e sua real identidade de gênero, se abrindo somente para aqueles/as alunos/as que ela reconhece como parte de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), mesmo que se posicionando em sala de aula de maneira a deixar claro que pontos de vista defende quanto a questões que lhe são caras, como vimos previamente. Já à Letícia não é permitido encobrir sua raça/etnia, que é marcada em seu corpo e a torna alvo de atitudes preconceituosas nas diversas situações sociais de seu dia a dia. No entanto, aquilo que denuncia seu lugar de origem e que geraria a possibilidade de apagar pontos pertencimento (HALL, 2000) com os/as alunos/as e seus pais, ela acaba por encobrir.

Em uma visão superficial e sob o ponto de vista privilegiado de quem sequer cogita encobrir qualquer que seja o viés de suas práticas identitárias nos eixos interseccionais de gênero, raça/etnia e classe social (COLLINS; BILGE, 2016) por simplesmente representar aquilo que é posicionado como normativo, o encobrimento (GOFFMAN, 1963) pode ser visto como desnecessário e algo a ser combatido. Em minha vivência, entendo que muitas pessoas libertárias, que se encontram em situação de privilégio, acabam se colocando como defensoras das causas das categorias em desvantagem (GOFFMAN, 1977) de maneira muito bem-

intencionada, mas, infelizmente, pouco empática, porque usam sua própria régua para medir a relação do outro com as liberdades que a sociedade lhes permite usufruir. A resposta mais comum, nesses casos, é que seja qual for o estigma que essa pessoa encubra, ela não deveria fazê-lo, ela deveria “dar a cara à tapa” e “não ligar para o que dizem os outros”. Ora, esse tipo de conselho é, para mim, no mínimo ingênuo, uma vez que individualiza a responsabilidade pelo sofrimento humano que acomete quem está em desvantagem nas relações assimétricas de poder (FOUCAULT, [1969] 2008), e se coloca interdiscursivamente em um lugar de oposição à busca cotidiana dessas pessoas por empoderamento, pois trabalha dentro da mesma formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) da “vitimização”, que foca na agência como algo dissociado das amarras das regulações de estruturas mais rígidas, de cunho cultural, social e ideológico, e do trabalho simbólico que se dá na manutenção de práticas sociais hegemônicas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003)

As constatações que fiz em minhas conversas com Iana e Letícia me levam a crer que, mais do que um mero recurso ou subterfúgio que deva ser abandonado urgentemente, para quem está em desvantagem, o encobrimento é também uma poderosa arma na luta pela sobrevivência, pois a subversão do sistema por parte dessas pessoas parece de se dar, de fato, na citacionalidade e não no rompimento radical com o que já é socialmente construído, conforme preconizado por Butler (2014). Nesse sentido, se por um lado o encobrimento (GOFFMAN, 1963) gera sofrimento humano por impor “uma farsa” (Quadro 6¹⁰⁴, linha 7; Quadro 12¹⁰⁵, linha 8) a quem adere a esse comportamento, como Iana menciona, por outro, ele também pode servir de proteção contra comportamentos que machucam (Quadro 18¹⁰⁶, linha 196), sem que isso implique uma tristeza pelo que quer que seja senão o preconceito em si. A impressão que fica é que ao descrever seu encobrimento abertamente como proteção, Letícia difere sua visão daquela de Iana, que o vê como um desconforto, no sentido de que não há sofrimento humano gerado pelo não se abrir, mas, sim, pela discriminação e pelo preconceito que o racismo gera. Assim, Letícia parece satisfeita em não compartilhar certas informações e irá buscar outros

¹⁰⁴ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88.

¹⁰⁵ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana, pp.113-115.

¹⁰⁶ Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

meios de subversão como veremos a seguir, no capítulo 5, ao falar das ações das professoras na sala de aula como lugar de resistência.

Como forma de abrir outras perspectivas, em sua PH5 (sexto excerto desta seção, Quadro 18, linhas 199-212), Letícia torna a reforçar que “nunca” falou a frase “eu moro no Engenho da Rainha”, assim, com todas as letras para seus/suas alunos/as, mas traz um contraponto, comparando a sua atitude de racionar informação quanto ao bairro que morava com a de um professor que “falava pra todo mundo que (...) morava no Irajá¹⁰⁷”. Segundo ela, a reação dos/as alunos/as se dava no campo atitudinal do julgamento por estima social e do afeto, ambos positivos (MARTIN; WHITE, 2005), pois “achavam engraçado, legal, maneiro, êh!, subúrbio, uhu!, churrascão” (Quadro 18, linhas 200-201). Entretanto, o que chama a atenção mais uma vez é como Letícia se constrói por meio da avaliação que faz da visão de subúrbio que os/as alunos/as da zona sul trazem. A impressão que fica é que ela se afasta dessa percepção, por perceber que esse é olhar folclórico sobre o subúrbio, sobre a pobreza, consoante com a versão do que são as favelas/ comunidades cariocas, típica das telenovelas: um lugar “engraçado”, “maneiro”, onde as pessoas vivem empolgadas (“uhu”), fazendo seus “churrascões”.

Pequena História 5 – Letícia Carlos – Parte 4 (48:20 – 49:33) (1min13”)

194	Thaís	e essa postura você traz pra dentro de sala de aula
195	Letícia	também e aqui principalmente com relação a onde eu morava principalmente
196		porque eu via o comportamento dos alunos
197	Thaís	então era meio reflexivo também em relação eles fazem eles agem dessa forma
198		então ...
199	Letícia	pra quê que eu vou falar? entende? já o Pedro falava pra todo mundo que ele
200		morava no Irajá↑ ok , entendeu? os alunos achavam engraçado legal maneiro
201		subúrbio é uhu churrascão. ok também , ok. pra ele
202	Thaís	mas vinha com toda uma carga né digo
203	Letícia	vem com uma carga, aí o aluno “ih e lá no Irajá?” eu não gosto desse tipo de coisa
204	Thaís	entendi
205	Letícia	entende? mas assim se eu tiver conversan- tanto que aqui no curso eu nunca
206		falei, eu nunca me ... “eu moro em Inhauma” “onde é que fica” “ah
207		sabe o Nova América? é ali perto” que é sempre o que eu falo “é ali perto
208		conhece?então é ali” “tem uma estação do metrô chamado ‘próxima estação
209		Inhauma é lá que eu moro descer segue reto vai chegar na minha casa”
210		((risos)) é basicamente isso
211	Thaís	isso é um convite [daqui a pouco tem gente indo lá] ((risos))
212	Letícia	[vamos lá fazer um churrasco]
213	Thaís	tem que tomar um cuidado então é
214	Letícia	é mas assim tipo entende? então assim já na zona norte eu tinha uma abertura
215		maior de falar porque todo mundo era ali meu vizinho
216	Thaís	claro

Quadro 18 – Pequena História 5 da Letícia

¹⁰⁷ O nome do bairro foi modificado por questões éticas.

Se construindo como uma pessoa que não valoriza esse desenho da periferia, Letícia finaliza sua descrição com a fala “ok **pra ele**” (grifo meu), que me parece um julgamento por sanção social (MARTIN; WHITE, 2005), definindo o comportamento do professor de revelar detalhes do lugar na zona norte de onde ele vem como irrepreensível, desde que para **esse** professor, mas não para ela mesma. Nesse momento, ela é então indagada sobre uma possível carga que esse desenho de subúrbio poderia trazer e concorda que “vem com uma carga” (Quadro 18, linha 203) que leva o aluno a se empolgar com o bairro também, gerando uma intimidade que ela não pretende fomentar. Ao reforçar “o comportamento dos alunos”, mencionado um pouco antes de entrar nessa PH5 (Quadro 18, linha 196), Letícia parece justificar sua opção pela descrição, pois até mesmo as reações aparentemente amigáveis, podem ser vistas como preconceituosas devido a seu reforço ao estereótipo, conforme seu esclarecimento sobre o que ela considera ser “a carga” que vem quando os alunos se portam assim.

Em uma troca via *WhatsApp*® (Quadro 19), Letícia define essa carga como “uma carga estereotipada do subúrbio”, “bem ruim”, fechando qualquer possibilidade de interpretá-la como positiva. Por mais bisonho que me soe, há quem faça uma leitura benevolente do “exótico” no eixo da estética, como algo valoroso por sua originalidade e excepcionalidade (MARTIN; WHITE, 2005), o que é rechaçado por Letícia, que o coloca no eixo da ética, pejorativamente, como anormal, em um julgamento de estima social negativa (MARTIN; WHITE, 2005).

às 19:27, 3s de áudio, 14.11.2016 – “Oi Thais eu não esqueci não tá, eu te respondo hoje”

às 21:46, 2min04s de áudio, 14.11.2016 – “Eu acho que... o que eu quis dizer quando eu falei da carga era uma carga estereotipada né eh ... uma carga estereotipada do subúrbio sabe?... de pessoas po::bres... gente que num... pessoas pobres... gente que.. eh... digamos assim, são pessoas inferio::res, aquele povão que vai pra praia no fim de semana, entendeu? Eh:: é um estereótipo bem ruim êr... do pobre, da classe trabalhadora, então eu preferia não comentar de onde eu vinha por mot=pra não sofrer esse tipo de... de preconceito bobo eh:: de preconceito bobo, não... de preconceito mesmo de vir de onde eu venho, entende? (tosse) então eu preferia me resguardar com relação a várias coisas que eu num..-e que eu, eu não divido com aluno né geralmente eu num gosto de falar (tosse) muitas coisas=desculpa muitas coisas sobre a minha vida.”

Quadro 19 – Esclarecimento por WhatsApp® 2– Transcrição parcial (completa em anexos)

Fica claro que ela se incomoda com o estereótipo do subúrbio como um lugar de pessoas “pobres” e, portanto, “inferiores”, o lugar do “povão mesmo, que

vai à praia no fim de semana” (Quadro 19), ou faz um “churrascão” (Quadro 18, linha 201), que ela classifica como uma imagem “bem ruim do pobre, da classe trabalhadora” (Quadro 19). Vale ressaltar que quando aponta suas identificações gerais na seção 3.3.4 (p.81), Letícia descreve sua classe social como sendo a “classe trabalhadora”, o que parece dar muito sentido à sua indignação com o estereótipo que fazem desse extrato populacional, pois ela se sente parte disso, não só por questões geográficas, mas por identificação de fato.

Naturalmente, todo esse imbróglio é o suficiente para que ela opte por não revelar de onde vem, tentando se “resguardar”, por medo de “sofrer esse tipo de preconceito” vinculado a tal estereótipo (Quadro 19). Com o foco mais voltado pela construção semiótica de suas escolhas lexicogramaticais (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), é muito interessante ver como Letícia qualifica um preconceito dessa estirpe primeiramente como “bobo”, mas logo em seguida faz uma autocorreção para “preconceito bobo, não... de preconceito **mesmo** de vir de onde eu venho”. Leio essa gradação como um aumento na intensidade do foco (MARTIN; WHITE, 2005), como quem apura suas lentes para enxergar o que fato está ali perante si: preconceito de fato, tal qual ele é. Sério e, não, “bobo”.

Em minha análise das falas de Letícia acerca da omissão de sua origem suburbana para seus/suas alunos/as da zona sul, vejo seu encobrimento como uma defesa, pelo medo que sente do julgamento e do comportamento de seus/suas alunos/as. A impressão que fica é que, para Letícia, no imaginário zona sulista, morar em bairros afastados do mar, no subúrbio carioca, realmente significa pertencer a um outro universo, o universo que habita seu imaginário sobre a zona norte como um lugar da “pobreza”, do “exótico”. E, com razão, as vivências de Letícia, como uma mulher negra e professora na zona sul carioca acaba por levá-la a duvidar da benevolência das mentes obtusas de quem segue interpelando-a, querendo colocá-la em seu devido lugar, indagando “quem é a professora” e apontando para seus atributos como um olhar de desdém e desprezo, comparando seu cabelo crespo ao “cabelo de empregada” (Quadro 13, linhas 22-28; Quadro 13, linhas 46-47), com toda a carga ideológica que essa função de fato carrega (cf. nota de rodapé no. 93-94).

Nesse contexto, mesmo que aventemos a possibilidade de que haja quem olhe para o subúrbio e a favela com admiração, genuinamente ou por fruto também de um imaginário, dessa vez romântico, que se perpetua na ingenuidade, na ignorância

ou na má-fé de muitos, devido à reflexividade discursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), me alinho à professora no sentido de que acredito haver, mais frequentemente do que não, pessoas, mais ou menos privilegiadas pelas estruturas sociais e ideológicas que regem nossas relações, que olham para o subúrbio com a empáfia e/ou o pavor de quem só vê ali o pobre e a pobreza, dos quais acreditam dever manter distância. E quando entendemos a proporção de moradores negros do subúrbio como majoritária, conforme dito anteriormente, fica fácil identificar onde mora o preconceito. O subúrbio, enquanto morada de pobres e negros/as¹⁰⁸, visto pela minoria rica e branca¹⁰⁹ **de fora**, é lido como um não-lugar¹¹⁰, de onde todos/as querem sair e para onde ninguém quer ir.

Acho relevante apontar o quanto isso tem a ver com o poder das estratégias de construção simbólica, mais especificamente, a legitimação, a dissimulação e a unificação, que representam relações de dominação como genuínas, disfarçadas e em estereótipos tendenciosos (THOMPSON, 1990). Assim, operando de maneira reflexiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), as práticas sociais e discursivas hegemônicas agem a fim de manter o *status quo*, moldando a concepção de que o lugar de negros/as, como Letícia, seria somente ali, em meio à pobreza, que no Rio de Janeiro se funde na ilustração do morro e da favela, onde permanecem mal resolvidas diversas questões sociais, econômicas e ecológicas. Além disso, pela estratégia do “expurgo do outro”, em que grupos são construídos “como o inimigo a ser combatido” (THOMPSON, 1990), o/ pobre, na figura do/a favelado/a, segue sendo desumanizado/a e desenhado/a como aquela pessoa que ninguém quer ser.

De qualquer forma, sobretudo nesse emaranhado de complexidades é preciso deixar óbvio que para uma mulher negra como Letícia a negação da associação com esse imaginário da pobreza, do morro, da favela não pode ser simplesmente

¹⁰⁸ Vide novamente: <https://goo.gl/KcFGHO> (acessado em 19.02.17): “A estreita relação entre raça, renda e local de moradia”, publicado em no dia 22 de junho de 2016.

¹⁰⁹ Vide novamente: Painel Regional (SEBRAE, 2015) – acesso em 19.02.17 <https://goo.gl/nQGkTS>

¹¹⁰ Utilizo o conceito de “não-lugar” aqui com uma certa licença poética por entender que, de maneira discriminatória e ignorante, muita gente que não mora ou convive dentro das favelas cariocas acaba retirando desse espaço a carga “identitária, relacional e histórica” necessária para que configuremos antropológicamente um “lugar”, de acordo com a definição de Augé (1994, p.73 apud Reis-Alves, 2007) por exemplo. Faço a ressalva da licença poética porque na arquitetura o termo é usado para designar espaços urbanos que “são espaços públicos de rápida circulação, como aeroportos, rodoviárias, estações de metrô, e pelos meios de transporte – mas também pelas grandes cadeias de hotéis e supermercados” próprios da “supermodernidade”, conforme apontado pelo próprio Augé (1994, p.73 apud Reis-Alves, 2007), o que não é exatamente o que inferi a respeito de como o espaço da favela é construído discursiva, simbólica e reflexivamente (THOMPSON, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

equiparada ao preconceito vindo “do asfalto”, que se beneficia com os parâmetros da branquitude (LOPES, 2013). Afinal, a vontade de se distanciar disso responde à uma demanda de luta **contra-hegemônica**, que a impulsiona a sair do lugar onde é colocada pelas estratégias de construção simbólica que visam a manutenção da ideologia hegemônica sobre quem uma mulher negra é e onde pode circular.

Retorno, então, à análise da PH5 de Letícia (PH5, Quadro 18, sexto excerto), agregando agora meu olhar feminista à perspectiva interseccional, que não consegue ignorar questões de raça/etnia e classe social, mas que se incomoda profundamente com uma visão que não leve em consideração a assimetria entre gêneros. Com isso em mente, me proponho a repensar a comparação feita por Letícia entre sua postura e a do professor em questão, mesmo que disso especificamente discorde Letícia (anexos 4-8).

Da forma como leio o mundo e as formações discursivas e ideológicas (FOUCAULT [1969] 2008) em jogo nesta análise, vejo que há um viés diferente para uma mulher negra¹¹¹ ao ser avaliada quanto à sua origem suburbana que não é o mesmo para um homem branco, como o professor em questão. Levando-se em conta os desdobramentos que a conexão entre zona norte/morro/favela tem no imaginário da branquitude (LOPES, 2013), que vê esse universo todo à distância, **de fora**, a meu ver, as implicações discursivas das práticas identitárias atreladas a uma mulher com esses predicados será mais pesada. Ser **da favela** é uma característica que depõe muito mais contra as mulheres do que os homens, por exemplo, como podemos facilmente constatar colocando os termos “favelado” e “favelada” no Google®¹¹², seja o enfoque da busca a internet em geral, imagens, ou vídeos¹¹³. Ou seja, ao entender o trabalho de professores/as de inglês como

¹¹¹ A questão da raça/etnia deve ser abordada em sua interseção com a de gênero, mais que nunca nesse momento, porque o ponto de vista da diferença de expectativas em relação a homens e mulheres quanto ao imaginário do morro/ da favela, a mulher negra apresenta profunda desvantagem frente à mulher branca, ao homem branco e ao homem negro.

¹¹² Maior site de busca de informações online da atualidade (2017).

¹¹³ Chega a ser revoltante o que é encontrado: i) na internet em geral, para “favelado”, temos definições de dicionários, artigos e sites de wiki, e para “faveladas” temos vídeos de pornografia; ii) nas imagens; os homens aparecem fazendo coisas e as mulheres, se expondo – seria necessário uma análise mais profunda, multimodal, para esmiuçarmos as diferenças com mais objetividade, mas de qualquer forma a sensação que fica não é de uma coleção elogiosa; iii) nos vídeos, o homem favelado é mostrado em vídeos de música, em vídeos de humor (questionáveis, sob meu ponto de vista) e até em um trailer que romantiza a vida na favela sob o olhar de estrangeiros (todos homens europeus) que trocaram seus países de origem por favelas cariocas. Ou seja, longe do ideal, mas quando checamos os vídeos das mulheres, é pior: temos uma cena de novela em que um personagem homem usa o termo “favelada” notoriamente para desqualificar alguém, uma adjetivação de uma *pickup*,

língua estrangeira em um curso livre elitista na zona sul do Rio de Janeiro, penso que o peso de se assumir da zona norte, cujo risco maior consiste em lhe ter imputados todos os predicados atribuídos a quem vem do lugar da pobreza (que no Rio de Janeiro é sinônimo de favela) para uma mulher, é maior.

Por fim, o ponto principal da construção identitária de Letícia como professora é que, bem como Iana, ela também vê seus atravessamentos interseccionais determinados no ato de lidar com as retaliações que, de uma maneira ou de outra, sempre vem. Em mais uma constatação desoladora, fica fácil perceber que o preconceito que ela sofre advindo do racismo é impossível de ser driblado: ela irá sofrê-lo independente de explicitar seus posicionamentos ou de falar abertamente de seu estilo de vida, pois mesmo na multiplicidade de identidades que ela tem disponível para/em si (ANZALDUA, 1990 apud KEATING, 2009), seu corpo apresenta de maneira indissociável as marcas identitárias dos atravessamentos de gênero e raça/etnia que traz em si (ANZALDUA, 1990 apud KEATING, 2009), fazendo com que ela seja alvo de constantes agravos, pelo simples fato de existir. Esse ponto é crucial na diferenciação entre a necessidade de posicionamento, que consome Iana, e a facilidade em ignorar certas circunstâncias, que advoga Letícia. Para mim, quando Letícia encobre sua origem é por entender que seu atravessamento de classe social irá desacreditá-la (GOFFMAN, 1963) **ainda mais**, acionando **mais um** eixo de interseccionalidade. Assim, me parece razoável que ela queira se proteger de sanções possivelmente evitáveis, optando por não absorver **mais esse** descrédito, que de certa forma já vem embutido na discriminação e no preconceito que sofre por conta de seu atravessamento de raça/etnia.

Em suma, o fato de Letícia e Iana dividirem a mesma identidade de gênero de mulheres cis, mas se diferenciarem em outros dois eixos principais: o da sexualidade – que influencia diretamente a performance da identidade de gênero mas não a determina¹¹⁴ (BUTLER, 2014, 2015) – em que lemos Iana como não normativa; e no de raça/etnia, onde inverte-se o padrão de normatividade e agora é Letícia que foge do padrão hegemônico, me faz realmente crer que a quantidade de significado que atrelamos a como e quanto podemos falar de nós mesmos por meio

mais de um vídeo de briga, um prefeito carioca cometendo em ato de atrocidade misógina e classista e ainda mais pornografia (maioria dos vídeos).

¹¹⁴ Não fosse por isso Iana não conseguiria “passar” (GOFFMAN, 1963) por hetero, por exemplo.

de nossas representações (RIESSMAN, 1993) e nossas histórias de vida (LINDE, 1993), e como nos construímos identitariamente no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011), é diretamente proporcional a quanto nos pesam nossos atravessamentos interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016; FERREIRA, 2015).

Assim, chego à conclusão de que para melhor compreendermos a sobreposição de eixos interseccionais observados nas análises aqui descritas, há que se ter um certo carinho e cuidado para entender o peso que cada um dos eixos estudados, de gênero, raça/etnia e classe social, tem no sofrimento humano causado a cada uma das professoras. No que tange às questões de gênero e sexualidade, por exemplo, o que falta de segurança para a “sapatão mulher” (Quadro 13¹¹⁵, linha 84) Iana para vencer o medo das retaliações (Quadro 6¹¹⁶, linha 11; Quadro 13, linhas 81-85) não ressoa em Letícia. No entanto, falta à ela, mulher negra e da “classe trabalhadora” (Quadro 4¹¹⁷), a esperança que embala Iana, já que na cor de sua pele ela carrega as questões de raça/etnia e classe social que a interpelam, na medida em que ela se põe a desbravar os territórios inóspitos que ousa trilhar a despeito do que determina a branquitude como adequado para ela.

Quando falo do “sentir crítico” (BORGES; 2016) como um objetivo é desse carinho e cuidado de que falo, nutridos por uma relação de empatia e uma disposição para ouvir e compreender que elas seguem abrindo caminho e se colocando, resistindo e existindo, seja por pisarem onde seus antepassados não conseguiram chegar (Quadro 6, linhas 4-9), como no caso de Letícia, seja por arriscarem um posicionamento ousado em situações consideradas arriscadas (Quadro 13, linhas 96-101). Se ambas se sentem tolhidas e impedidas de falar de questões não de identidade somente, mas de mera identificação pessoal (estado civil e residência) a depender do meio em que circulam, há que se entender que as questões discursivas e de linguagem são realmente cruciais para avançarmos em qualquer luta pela liberdade de sermos quem somos em nossas práticas identitárias.

Com isso em mente, sigamos para o último segmento de entrevista analisado, onde abordo o momento crítico descrito por Bianca, ampliando o escopo de estudo das identidades de gênero para quem busca inteligibilidade na sua identidade de gênero e sexualidade, alguém cujas construções não são completamente aceitas

¹¹⁵ Cf. Quadro 13 – Momento Crítico da Letícia – Parte 1 + Pequena História 1, p.134.

¹¹⁶ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88.

¹¹⁷ Cf. Quadro 4 – Identidade pessoal da Letícia, p.81.

como vidas plenamente vivíveis (BUTLER, 2004; 2014), mas que, como veremos, se constrói exatamente em suas vivências.

4.2.1.3 “porque com a trans é diferente”

Em consonância com aquilo observado nos relatos de Iana e Letícia, os atravessamentos interseccionais de Bianca também são cruciais na construção de sua identidade de professora. Além disso, sua percepção de si e dos alunos com quem lida em suas práticas cotidianas influencia diretamente sua forma de agir na sala de aula. É marcante como suas construções identitárias, performativas e de performance (BUTLER, 1993, 2014), e seu entendimento de feminilidades e masculinidades, principalmente em oposição a construtos de identidade das mulheres cis (vide quadros 22, 23 e 24 de contextualização), são cruciais para moldar suas relações no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011). As escolhas lexicogramaticais e sociossemânticas (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011) de Bianca fazem com que ela se construa não somente por sua vivência de professora, mas por suas táticas de sobrevivência em meio a um cenário de maior vulnerabilidade, sua e de seus/suas alunos/as, o que a leva a fazer uso de recursos mais contundentes que atendam muito mais prontamente à sua necessidade de se impor, de mostrar uma certa “postura” (como dito em seu texto escrito, Quadro 11¹¹⁸, linha 5), do que suas homólogas professoras, Iana e Bianca.

Na busca pela inteligibilidade de sua identidade de gênero (BUTLER, 2004, 2014), Bianca encontra na sala de aula a plenitude de se reconhecer como uma mulher e uma professora, cujo respeito e admiração é construído a duras penas, por meio de barganhas entre o que ela demonstra ser (uma mulher forte, que se impõe, que impõe respeito) e aquele lugar onde ela é colocada de vulnerabilidade e violência (quando precisa se colocar de maneira mais enfática e até mesmo, rude).

Isto posto, o principal viés de construção identitária de Bianca, do ponto de vista da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2016), se dá nos eixos do gênero, da sexualidade e da classe social. Ela é uma mulher branca e periférica, que trabalha em duas escolas, uma na rede particular e outra na rede pública, onde ela também é

¹¹⁸ Cf. Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail, p.103.

diretora e de onde ela tirou seu relato de momento crítico (PENNYCOOK; 2004). O fato de ela ser diretora me parece crucial para que ela consiga se firmar como autoridade, dentro e fora da sala de aula, e para ela diminuir, ou mesmo eliminar por completo, as barreiras que normalmente encontraria para performar seu gênero como bem entende (BUTLER, 1993, 2014). Além disso, do ponto de vista dela, há outros fatores preponderantes que abordo ao falar de seu *background* (Quadros 19 e 20), antes de analisar seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004) (Quadro 25).

O fato de ela ser moradora do mesmo lugar onde dá aula, no subúrbio de São Paulo, faz com que ela se identifique diretamente com os/as alunos/as e responsáveis, criando pontos de pertencimento (HALL, 2000) essenciais em sua construção identitária de professora, como veremos a seguir. Afinal, ela é a professora que respeita, que ouve, que trata de igual para igual porque ela é uma igual, como ficou claro na análise de seu texto escrito¹¹⁹. Essa leitura muito ecoa o que disse Letícia sobre o que considera ser uma professora na zona norte do Rio de Janeiro¹²⁰, lugar com o qual ela se identifica, onde também se sente melhor representada. É no eixo da classe social que Letícia e Bianca dividem muito da construção identitária de professora que fazem, como mulheres respeitadas por terem a experiência e o *background* que têm, por terem viajado para fora e por serem pessoas que representam a abertura de possibilidades impensadas às suas comunidades: elas são aquelas que conseguiram, que se destacaram, que venceram e voltaram para contar.

Quanto a questões de gênero e sexualidade, o fato de ser uma mulher trans dá uma aura de singularidade às vivências de Bianca difícil de ser correspondida. Se por um lado ela se encontra com as outras professoras no machismo que enfrenta em sua sala de aula, como fica latente em seu momento crítico (Quadro 25, mais abaixo) por outro, as questões que enfrenta de maneira similar à Iana, no eixo e da sexualidade, e as questões de classe social que comunga com Letícia, são sentidas e vividas por ela de maneira diferente. A impressão que fica é que ela não pode encobrir sua identidade de gênero, faz questão de reforçar sua heterossexualidade e não precisa encobrir sua classe social, fazendo com que seus embates discursivos e hegemônicos se deem de forma muito mais pungente e franca, como veremos em sua narrativa, da qual falarei em breve. Assim, temos uma reflexão quanto à

¹¹⁹ Cf. seção 4.1.3, pp.103-107.

¹²⁰ Cf. seção 4.1.2, pp.93-103 e seção 4.2.1.2, pp.128-154.

expressividade da professora que nos leva para um lugar diferente de onde fomos com Iana, que nos incita a aproveitar os momentos para indicar posicionamentos que irão possivelmente tocar seus/suas alunos/as, funcionando como “um gatilho” (Quadro 12¹²¹, linhas 96-101), e de onde fomos com Letícia, que não vê razão para se desgastar com embates (Quadros 15¹²², linha 297) e prefere aludir algo relacionado à aula em si (Quadro 15, linhas 299).

A priori, pela relevância das implicações que têm para melhor entendermos essa reflexão, dessa vez é preciso nos situar e entender o cenário de atuação de Bianca com mais detalhes e para tal escolhi um trecho de sua entrevista em que aborda um pouco desse *background*. Sem, no entanto, me ater a analisar especificamente suas escolhas lexicogramaticais ou sociossemânticas (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), utilizo dois excertos do segmento transcrito em um texto único no anexo 9 (p.225) (GARCEZ, 2014), aos quais me refiro aqui, para fins informativos sobre o a relação da professora com os/as alunos/as e para a contextualização do surgimento de sua narrativa, focando unicamente em seu conteúdo, sem me furtar de interpretar alguns significados que podem ser extraídos dali em uma análise de perspectiva macro, focada em questões culturais, sociais, discursivas e ideológicas (GOFFMAN, 1963, 1977, 1979; FOUCAULT, [1969] 2008; BUTLER, 1993, 2004, 2014; THOMPSON, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Como dito anteriormente, em um comentário que me parece remeter ao que disse Letícia sobre trabalhar na zona sul do Rio de Janeiro, Bianca afirma preferir trabalhar na rede pública de ensino do que na rede particular. O prazer que tira de lecionar na rede estadual de São Paulo ela vincula à humildade de seus/suas alunos/as do subúrbio, um lugar “pobre” e de “classe baixa”, com o qual ela se identifica (ela se define como “pobre” quando aponta suas identificações sociais, no Quadro 5¹²³). Para ela, ser respeitada como “mulher, professora, como transexual” nesse ambiente vem exatamente do fato de que estão todos/as “no mesmo patamar”, o que acaba os/as unindo em um ponto de pertencimento (HALL, 2000) traçado pela identificação que têm enquanto “minorias no sistema”. Essa

¹²¹ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana, pp.113-115.

¹²² Cf. Quadro 15 – Momento crítico da Letícia – Parte 3, p.137.

¹²³ Cf. Quadro 5 – Identidade pessoal da Bianca, p.81.

relação, aliada à laicidade do Estado e à sensação de viver em uma democracia plena, que “reina”, faz com que Bianca fique totalmente à vontade naquele ambiente construído por ela como um lugar de iguais, superando o baixo salário e derivando prazer de suas práticas cotidianas, como pode ser lido no Quadro 20, linhas 5-11).

Quadro 20 – Background da Bianca – Parte 1

01	Thaís	mas entendi então, >mas você acha então assim< que é mais difícil no setor
02		privado=no particular do que n-
03	Bianca	eu acho.
04	Thaís	por quê?
05	Bianca	vou explicar... eu gosto muito da humildade dos meus alunos na rede estadual.
06		eu ganho muito pouco , na rede estadual, só que ao mesmo tempo que eu ganho
07		pouco, é prazeroso ↑por que prazeroso? porque os alunos eles têm um respeito
08		por mim, como mulher, professora, como transexual, porque eles são do mesmo
09		patamar do que eu. ou seja classe méd=clas- clas- p- classe baixa , não têm
10		muito dinheiro , o bairro é pobre , no subúrbio , e eu me sinto à vontade, porque
11		eles também são uma minoria no sistema.
12	Thaís	entendi então você encontra uma plataforma em comum ali
13	Bianca	e o estado <graças a deus> é um lugar laico
14	Thaís	((gesto de satisfação com mão levada à boca e som de beijo)) é maravilhoso
15	Bianca	graças a deus é um lugar laico onde a liberdade de expressão, e a democracia,
16		reina .
17	Thaís	você sente isso na pele=você sente iss-
18	Bianca	-exato eu sinto. se::impre alertando os alu::nos, alertando a comunidade, que o
19		respeito tem que ser absoluto.
20	Thaís	claro

Quadro 20 – Background da Bianca – Parte 1

Assim, ao se construir como uma igual no contexto de suas práticas cotidianas de trabalho, mesmo que ela se leia, paradoxalmente, como marcado em seu depoimento escrito (Quadro 11¹²⁴, linha 4), literalmente como “o diferente” na sala de aula, Bianca encontra o respaldo necessário para conduzir suas ações de maneira bastante direta e informal na sala de aula, usando, inclusive, vocabulário mais chulo, como explícito na análise de sua narrativa (Quadro 25). Essa equiparação no eixo interseccional de classe social (COLLINS; BILGE, 2016), que permite à professora tratar seus/suas alunos/as de igual para igual nos dá subsídio para melhor entender sua tomada de decisão ao interagir com os alunos que a interpelam quando acontece seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004).

Ainda sobre seu *background*, em um dado momento de nossa entrevista, ao responder minha pergunta sobre sua relação com a militância, Bianca dá uma definição própria para o que ela considera militar na causa da transexualidade, o

¹²⁴ Cf. Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail, p.103.

que ficará ainda mais claro quando nos propusermos a discutir a relação dela com a sala de aula, no próximo capítulo, quando abordarei questões que tangenciam o conceito de “sentir crítico” (BORGES, 2016) e como as professoras acabam protagonizando atos de resistência, mais ou menos deliberadamente. De qualquer forma, por ora, nos basta ter em mãos a resignificação que Bianca faz do conceito de militância, dizendo, primeiramente, que a sua “não existe” para em seguida desenhá-la como “camuflada”, dizendo que em seu “dia-a-dia, junto com o aluno, ser diferente, e ser, a minoria da minoria que busca, junto com eles, alcançar um lugar no sol, isso é uma vivência, isso é uma militância”. Ou seja, por ser “a minoria da minoria”, ela define sua simples existência como um ato de resistência, marcado em seus contatos mistos (GOFFMAN, 1963), “junto com eles”, os/as alunos/as, quando todos/as se põe a lutar por uma (sobre)vida mais digna, por “um lugar ao sol” (Quadro 21, linhas 35-39).

Dentro de sua realidade social, sua identidade de gênero se torna um traço primordial em sua construção identitária com o mundo (SOUZA, 2011), nesse caso, na conturbada relação com seus/suas alunos/as, definidos/as agora como “bandidos” (Quadro 21, linha 48), em uma versão mais agressiva do que pode significar viver em contextos sociais negligenciados pelo Estado, nas periferias das áreas mais pobres do país. Colocando esse aspecto como uma “dificuldade” que a rede estadual de ensino lhe dá, Bianca destaca que “ter um emprego”, ser “professora, transexual” tem seu preço, que é trabalhar em um meio “machista, um ambiente recluso, um ambiente que o **fraco** é o **oprimido** e **acabou**” (grifos dela). Ora, podemos ter uma ideia da luta diária que ela trava se levarmos em conta sua construção identitária como “a minoria da minoria” e, consequentemente, da opressão que ela enfrentará caso se construa perante seus/suas alunos/as como “o fraco”, conforme observado no Quadro 21, linhas 34-52.

Quadro 21 – Background da Bianca – Parte 2

34	Bianca	[eu acho assim...] eu não vou ser hipócrita preconceituosa, de falar que uma
35		militância por redes sociais, não faz efeito. faz. mas nunca vai alcançar o efeito
36		da minha militância. a minha militância, na verdade não existe , ela é camuflada.
37		por que é camuflada? porque no meu dia-a-dia, junto com o aluno, ser diferente,
38		e ser, a minoría da minoría que busca, junto com eles, alcançar um lugar no
39		sol, isso é uma vivência ↑ isso é uma militância ↑
40	Thaís	isso isso é inerente a você existir naquele es[paço]
41	Bianca	[exato]
42	Thaís	até por isso acho tão importante tê-né↑ a gente falou no começo >tipo essa
43		coisa< de ter tão poucas Lua::nas, seria mais importante [ter mais Biancas]
44	Bianca	[exato porque]...

45	Thaís	°mais pessoas sendo pessoas vivendo sua vida°
46	Bianca	... a rede estadual ela te dá:: a dificuldade, ela te dá difi- facilidade, mas ela dá
47		muito mais dificuldade. “ó. você vai ter seu emprego, você vai ser
48		professora, transexual, tudo bem. só que cê vai trabalhar no meio de bandidos↓”
49	Thaís	... num ambiente machista pra caramba né↑
50	Bianca	um ambiente machista, um ambiente recluso, um ambiente que o fraco é
51		oprimido e acabou. você não pode ser fraco, ... entendeu?
52	Thaís	entendi

Quadro 21 – Background da Bianca – Parte 2

A ideia de que Bianca acredita “trabalhar no meio de bandidos” pode soar generalista para alguns, mas isso não é relevante aqui. Não importa sequer se a realidade é de fato essa, mas, sim, que a representação da realidade (RIESSMAN, 1993) feita por Bianca é essa e é por meio dela que podemos entender o que ela sente ao trabalhar na periferia: acolhida pela humildade (Quadro 20) e desgastada pelo perigo (Quadro 21), mas, sobretudo, firme na resistência, pautada na força que ela encontra no respeito que recebe como “mulher, professora, como transexual” (Quadro 20, mais acima, linha 8) e na visão interseccional que procura delinear, talvez inadvertidamente, da luta diária que enfrentam ela e os/as moradores/as do subúrbio de São Paulo, ressignificando sua existência por meio de suas vivências similares às daqueles/as que “também são uma minoria no sistema” (Quadro 20, linha 11), mesmo que em outros eixos, como no de identidade de gênero e no da sexualidade, essa sintonia não possa ser observada.

Com isso em mente, podemos partir agora para o entendimento do contexto em que seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004) foi contado. Como o excerto (GARCEZ, 2014) contendo a narrativa de Bianca tem como primeira linha o momento exato em que ela começa a fazer o seu relato, acho conveniente contextualizar a conversa em relação ao segmento da entrevista (GARCEZ, 2014) de onde saiu essa história para fins de coesão e coerência. O excerto completo se encontra no anexo 9 (p.225).

Nos apropriar desse contexto é relevante pois, ao contrário daquelas dadas por Iana e Letícia, a narrativa de Bianca surge naturalmente e não de maneira induzida por mim. Contada inicialmente para fazer um contraponto sobre sua identidade de gênero, a narrativa trazida por Bianca responde à uma vontade que me parece ser muito mais relacionada à sua construção identitária de mulher trans do que propriamente de professora. Contudo, como as identidades são construídas discursivamente no entrecruzar de fragmentos identitários, em um amalgama

líquido e fluido (BUTLER, 1993, 2014; HALL, 2000; BAUMAN, 2004), elas se tornam indissociáveis e, portanto, nos servem ao entendimento de mais de uma dimensão: i) a construção de identidade de Bianca no eixo da identidade de gênero e o da sexualidade como mulher trans; ii) essa sua construção em relação a questões de heteronormatividade (BUTLER, 1993, 2014); e iii) como isso interpela sua prática identitária de professora.

Em nossa conversa, surge um assunto relacionado ao machismo e às liberdades que mulheres se permitem ou não, quando Bianca dá um exemplo de como ela acredita que deva se portar perante um homem (Quadro 22, linhas 8-18, extraídas do anexo 9, p.225). Do seu ponto de vista, “como uma trans” (linha 14) ela nunca vai “mexer com ele” (linha 15) por estar sempre “com o pé atrás” (linha 12), muito por conta dos sinais que ela não consegue decifrar, que geram “uma dúvida cruel”, pois muitas vezes não fica claro para ela se o homem em questão “está paquerando ou se está curioso” (linhas 9-10), por exemplo.

Quadro 22 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 1

08	Thaís	é mesmo. não vi ninguém te pergun- assim. <u>olha</u> com aquele olhar que você
09		falou, os cara passam olhando, cê não sabe se tá paquera:ndo [se tá curio:so]
10	Bianca	[é uma dúvida cruel]
11		é um ponto de interrogação pra sempre
12	Thaís	((risos)) [°se cê fica na dúvida imagina au amadora nisso eu fico só olhando<°]
13	Bianca	[só que eu fico sempre com o pé o p- eu fico com o... engatilhado. Fico
14		sempre com o pé atrás.
15	Thaís	claro.
16	Bianca	é igual por exemplo nunca uma transexual >é o que eu falo pras outras< <u>trans</u>
17		eu nunca vou mexer com um homem (inaudível) eu só sei que ele quer se ele
18		mexer comigo.
19	Thaís	se cê abre você... tá arriscado ter retaliação... entendi
20	Bianca	mas igual por exemplo, ... é um pensamento <u>machista</u> esse você sabia né↑
21	Thaís	sim sim

Quadro 22 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 1

De qualquer forma, independente dos sinais indecifráveis, Bianca reconhece que o que a impede – ou qualquer outra mulher! – de agir como homens (lê-se homens cis e heterossexuais) agem normalmente é fruto de “um pensamento machista” (Quadro 22, linha 17).

Nesse ponto, cito uma amiga minha, Giovana, que sempre se colocou ativamente no sentido de assediar homens nas ruas (Quadro 23, linhas 19-32, extraídas do anexo 9), em uma subversão da ideia hegemônica de papéis de gênero, algo que parece chocar um pouco Bianca e a leva a responder com total surpresa a essa possibilidade (linhas 25 e 27). A participante parece não acreditar que mulheres

ajam assim, deixando isso claro quando opta por descrever minha amiga como “corajosa” (linha 29). Penso que essa escolha venha relacionada com o enfrentamento que ela acredita ter que ser feito quando uma mulher se dispõe a “mexer com um homem” (linha 19), pois a mulher que o faz seria vista como “vagabunda” (linhas 20 e 22).

Quadro 23 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 2

19	Thaís	se cê abre você... tá arriscado ter retaliação... entendi
20	Bianca	mas igual por exemplo, ... é um pensamento <u>machista</u> esse você sabia né↑
21	Thaís	sim sim
22	Bianca	você vai entender porque por exemplo, um homem mexe com uma mulher, mas
23		se uma mulher mexer com um homem ela é <u>vagabunda</u> ↑
24	Thaís	sim [eu sei exatamente]
25	Bianca	[é vagabunda] sendo que uma mulher poderia ter total liberdade pra faz- pra
26		mexer com um homem
27	Thaís	claro. como eu tenho várias amigas que mexem↑ e elas
28	Bianca	<u>elas mexem?</u> ↑ ((surpresa))
29	Thaís	mexem↑ eu tenho uma amiga, Giovana ,Giovan-
30	Bianca	<u>ela mexe?</u> ↑
31	Thaís	((risos)) ela é ótima
32	Bianca	<u>corajosa</u> ↑ (admirada)
33	Thaís	de carro, ela pa::ssa, buzi::na, ((fala com uma terceira pessoa)) ela mexe↑ mas
34		mexe assim, de fazer pia::da de buzina::r eu fico assim eu pago mó pau porque
35		eu acho corajoso.

Quadro 23 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 2

Sigo concordando com Bianca e explico como minha amiga se manifesta quando quer chamar a atenção de homens na rua, como “ela passa, buzina, mexe” (Quadro 22, linha 30) e uso uma expressão vulgar para dizer que admiro bastante sua coragem. Pois é no momento seguinte a esse (Quadro 23, linhas 33-54, extraídas do anexo 9) que a professora vê o gancho para a sua história. Depois de me perguntar como os homens reagem, se eles já responderam ao assédio de Giovana interessados (linhas 33-34), e insinuar que agir estupidamente em reação ao assédio feminino “é raro” para um homem, Bianca fica curiosa em saber se algum homem já xingou Giovana, chamando-a de “vagabunda” (linha 41) em resposta ao assédio. Digo que não sei, mas que comigo já ocorreu em situações de rejeição, não de assédio (linhas 42-52).

Quadro 24 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 3

36	Bianca	alguma vez ela já falou, alguém já falou assim “o que você tá querendo?”
37	Thaís	[não, ela já fez, ela-]
38	Bianca	[°e foi estúpido, rude°]
39	Thaís	ah já:: ↑
40	Bianca	mas é <u>raro</u> um homem ser com as mulheres.

41	Thaís	é mas já rolou dos caras darem passa fora e ela ri e vai embora, ela não tá muit-
42		não tá-
43	Bianca	mas tem assim, algum cara chegou e falou “ô sua vagabunda”
44	Thaís	não↓ não↓ nunca que ela tenha me contado >naturalmente que já deve ter
45		acontecido mas das histórias [que eu sei não]
46	Bianca	[não↑ às vezes não↑]
47	Thaís	... mas >já aconteceu comigo< do cara tá chegando em mim, eu dá um toco, e
48		ser chamada de vagabu::nda , isso é normal.
49	Bianca	o quê?↑
50	Thaís	várias↑ vezes↑ na noite. normal. o cara chega em você >agora não mais porque
51		tem muito tempo que eu não tô nem circulando mas digo< você tá lá , aí o cara
52		chega em você, aí cê fala “não não”, dá um toco , aí o cara vai lá “vagabunda↑”
53		“piranha↑” assim.
54	Bianca	na sua cara?↑
55	Thaís	na minha cara↑ já aconteceu mais de uma vez...

Quadro 24 – Contextualização do Momento Crítico da Bianca – Parte 3

Quando falo sobre ter sido chamada de “vagabunda” e “piranha” (Quadro 23, linha 50) por homens que foram rejeitados por mim, Bianca fica surpresa mais uma vez (linhas 47 e 51) e eu me mostro bastante agravada. Mesmo não explicitando isso, tenho pra mim que esse agravamento não advém somente do conteúdo dos termos em si, mas da minha indignação em saber que não raro homens agem dessa forma (ou de maneira pior¹²⁵) quando rejeitados por mulheres nas mais diversas situações. No entanto, me parece que Bianca viu nessa exasperação a dificuldade que ela parece entender ter as mulheres cis em geral ao lidar com o uso dessas e outras palavras, principalmente por sua conotação sexual. Errada, definitivamente ela não está¹²⁶, mas considero levemente superficial e até mesmo incompleta essa leitura, pois imagino que haja mulheres trans que se incomodariam com o termo e mulheres cis que não.¹²⁷

¹²⁵ Vide: “Mapa da violência – Homicídio de Mulheres no Brasil” (2015), cf. nota de rodapé no. 4, p.21. Alguns dados relevantes no contexto mencionado aqui são: i) as mulheres vitimadas por seus parceiros e ex-parceiros, na marca de estarrecedores 38% (aproximadamente), sendo 48% dessas violências, físicas (p.48 e p.50); ii) quase 72% dos casos de violência contra a mulher se dão em sua própria residência (p.51). Outro fato grave é que dos atos de violência que levam à morte, 33,2% foram cometidos por parceiros e ex-parceiros da vítima, dando um total de 4 mortes diárias (p.79). Disponível: (disponível em: <https://goo.gl/fAOxrU> – acesso em 25.03.17).

¹²⁶ Não considero adequado xingar mulheres com termos de conotação sexual exatamente por entender que ajudamos a manter o *status quo* de subjugação feminina por meio da estratégia de construção simbólica do “deslocamento” (THOMPSON, 1990 apud RESENDE; RAMALHO, 2011, p.27), levando qualquer ação feminina que vá de encontro à ideologia hegemônica para a esfera da desqualificação por questões relacionadas a sua conduta sexual. Pensando assim, uma chefe ruim deixa de ser incompetente para ser “piranha” “vaca” etc., por exemplo, e qualquer forma de agir sexualmente mais libertária é automaticamente levada para a esfera do julgamento ético pessoal daquela mulher, implicando falha de caráter. De uma forma ou de outra, ambas situações trazem consequências nefastas como a opressão sexual feminina (não pode mostrar libido ou lascívia) e a desqualificação de mulheres para todo e qualquer tipo de atividade (pois não tem caráter).

¹²⁷ Muitas mulheres cis, empoderadas pelo feminismo, ressignificam tais termos – e outros! – para que (sobre)vivam à ação regulatória das forças ideológicas (BUTLER, 1993, 2014) que cerceiam as

Isto posto, vale reforçar que de nada serve à esta pesquisa elucubrar sobre o que eu julgo pensar “as mulheres trans” (as quais não tenho competência ou envergadura moral para representar) ou “as mulheres cis”. Isso tudo é irrelevante nesta pesquisa, uma vez que os posicionamentos das mulheres trans e cis de uma maneira geral não estão em jogo aqui: o que busco entender e abrir a possibilidade de captar é como as práticas identitárias da Bianca são construídas discursivamente no que tange a seus atravessamentos interseccionais, e as implicações que têm na construção de sua identidade de professora.

Assim, entendo que, coerentemente, Bianca pega o gancho da questão dos xingamentos sofridos por mim para sustentar que o impacto de certas atitudes e palavras é diferente para mulheres trans e cis, frisando que aquilo do que reclamam as mulheres cis pode ser exatamente o que pretendem as mulheres trans. E talvez ela tenha muita razão, pois as construções de identidade de gênero e sexualidade são feitas pelas mesmas regulações heteronormativas (BUTLER, 1993), mas têm desdobramentos diferentes entre pessoas cujas vidas são consideradas mais ou menos vivíveis que outras (BUTLER, 2014). Por exemplo, demonstrações públicas de carinho, que podem vir a ser indiferentes ou opcionais para mulheres cis, são motivo de muito sofrimento humano para mulheres trans, na visão de Bianca (conforme mencionado em uma espécie de desenlace de seu momento crítico, no Quadro 28, mais adiante, p.174-175), por remeterem a comportamentos discriminatórios como o namoro às escondidas a que essas mulheres são submetidas, na maioria das vezes por questões que lhe fogem o controle (no caso de Bianca, ela considera essa atitude masculina não culpa do homem em si, mas da cultura machista na qual ele inevitavelmente está inserido¹²⁸, por exemplo – vide Continuação do Momento Crítico de Bianca, no anexo 10).

Considero essas constatações muito importantes para esta análise porque servem de base para pavimentarmos um caminho mais empático rumo ao melhor entendimento de onde vem as colocações, reações e ações de Bianca na sala de aula e fora dela, principalmente, mas não exclusivamente, em seu momento crítico

liberdades femininas. A título ilustrativo, vide texto de Clara Averbuck, em seu blog “Lugar de Mulher”, 18.09.2014. Disponível em: <http://lugardemulher.com.br/manifesto-piranha/>

¹²⁸ Considero esse trecho particularmente elucidativo pois nos permite de fato perceber como Bianca parece sofrer, como todas as mulheres, trans ou cis, lésbicas ou hétero, a influência direta dos parâmetros culturais e ideológicos da heteronormatividade em seu entendimento de mundo, suas expectativas e seu modo de agir.

(PENNYCOOK, 2004) (Quadro 25), nos levando a uma melhor interpretação a respeito de como ela se constrói quando ela diz que “com a trans é diferente” ao final de sua história.

Feito esse preâmbulo, após cobrir o *background* da professora em relação a seus/suas alunos/as e a contextualização do surgimento de sua narrativa, acredito estarmos prontos para refletir e sentir criticamente a experiência relatada por Bianca.

Para isso, mais uma vez me apoio na organização estrutural da narrativa laboviana (LABOV, 1972) afim de organizar as construções de significado ali em jogo. Ao longo de minha análise, faço referência aos depoimentos escritos das três professoras (cf. seção 4.1, pp.88-108) e às entrevistas de Iana e Letícia (cf. seção 4.2, pp.110-156) sempre que julgar pertinente. Finalizo esse capítulo com uma breve discussão acerca do que foi relatado pelas três professoras para então nos conduzir para o próximo capítulo, onde abordo atitudes tomadas pelas professoras na sala de aula que, a meu ver, denotam o verniz de resistência que aplicam às suas vivências devidos a seus atravessamentos interseccionais (COLLINS; BILGE, 2016).

Desse modo, analiso o **sumário** de Bianca como sendo substituído pela clássica abertura de histórias e que irá lhe garantir a possibilidade de manter um turno mais longo (GARCEZ, 2014), deixando minhas intervenções interacionais relegadas à meras interjeições de apoio à sua história. Assim, ao usar “uma vez” (Quadro 25, linha 1), ela se prepara para me dar sua narrativa ao mesmo tempo que também me prepara ouvi-la. E eu me coloco atenta para receber sua **orientação** (Quadro 25, linha 1), momento em que ela descreve claramente o cenário onde se desdobra a sua história: ela está chegando para dar sua aula para um grupo vespertino, em uma sala em que, nesse dia, “não tinha menina”, só havia alunos, todos homens.

Quadro 25 – Momento Crítico da Bianca

01	Bianca	uma vez eu cheguei numa sala a noite, e não tinha menina, aí o menino falou
02		“nó professora você tá num harém ó”
03	Thaís	mmm
04	Bianca	falou pra mim “tá num harém” “professora a senhora tá num harém ó não tem
05		uma menina só você aqui junto com esses macho”...
06	Thaís	... e::ita
07	Bianca	não aí=aí ele se fodeu porque aí eu abri a boca porque os outros deram risada aí
08		eu falei assim “você tá respondendo por você? desde quando qualidade=
09		quantidade é melhor que qualidade?
10	Thaís	nó mandou bem

11	Bianca	basta ficar com um querido basta=fí=ficar com um que me deixa louca a noite
12		inteira , que não é seu caso” (som de um reverso de assobio)
13	Thaís	e a galera ((reproduz som de gritaria)) ((risos))
14	Bianca	fia foi o resto do ano, o resto do ano, o resto do ano... só que aí ele mesmo,
15		como era revoltado, ele falou pros outros “essa daí dá pra todo mundo”↓
16	Thaís	ah é::
17	Bianca	[entendeu? aí começa]
18	Thaís	[é:: filhadapu’ porque] [>entendeu ideia pra mim isso é machista<]
19	Bianca	[pshhh ...]
20	Thaís	[mesmo]
21	Bianca	não mas aí eu, aí eu, aí eu faç=assim “engraçado ele acha que o efeito colateral
22		dele que ele fala pra mim, é efeito em mim como se desse nas meninas e eu dou
23		mesmo eu adoro dar↑”
24	Thaís	ó ((bate na mesa com entusiasmo)) ((risos)) maravilhoso
25	Bianca	você entendeu? porque com uma trans é diferente↑ é diferente ↑

Quadro 25 – Momento Crítico da Bianca

Entendido esse cenário, passemos às **ações complicadoras**, que nos levam à **resolução** e à **coda** (Quadro 25, linhas 2-25), de acordo com as quais: i) um aluno fez um comentário provocativo sobre o fato de só ter Bianca de mulher na sala de aula, dizendo que ela estava em “um harém”, no meio de “machos” (linhas 2-5); ii) os outros alunos caíram na risada (linha 7); iii) ela se manifestou, de maneira bastante explícita, provocando o aluno, insinuando que ele não estaria à altura dela porque a qualidade que ela procura em alguém que a “deixa louca a noite inteira” (grifo dela) ele não teria (linhas 8-12); iv) a turma sentiu que o aluno levou um fora (linha 12, som de assobio reverso), o que ficou subentendido no gesto/som que Bianca faz, que funciona como uma interjeição de *ops, se ferrou!* e que eu leio como os alunos fazendo zombaria (linha 13), zoando o aluno que fizera o comentário inicial, o que Bianca parece reiterar; v) os alunos mantiveram a zoação pelo “resto do ano” (linha 14); vi) em uma reviravolta, o aluno ferido espalhou um rumor sobre a professora, dizendo que ela fazia sexo com “todo mundo”, ou seja, com qualquer um (linha 15); e, em sua **resolução**, Bianca ressignifica a situação ao esvaziar a conotação ruim que aquele comportamento poderia ter para ela, invertendo o valor que o aluno deu para um positivo, como explicarei a seguir. Por fim, em sua **coda** (Quadro 25, linha 25) ela me pergunta “você entendeu?”, querendo ter certeza de que entendi o que ela acabou de me contar.

Afirmando, imediatamente em seguida, que “com uma trans é diferente, é diferente” (Quadro 25, linha 25), Bianca chega no ponto crucial de sua história, a **avaliação** tal qual descrita por Labov (1972), como “o ponto da narrativa” sua “*raison d’être*” (LABOV, 1972, p.366), que consiste em mostrar para mim que,

para ela, mulheres cis e mulheres trans veem as abordagens e as formas com que homens se dirigem a nós, mulheres em geral, sob luzes diferentes. Dessa forma, ela se constrói identitariamente como igual a seus/suas alunos/as (quadros 20 e 21, pp. 159 e 160), no eixo da classe social, como similar às mulheres oprimidas pelo machismo (quadros 22 a 24, pp. 162-164) no eixo do gênero, e, por fim, diferente das mulheres cis, no eixo da sexualidade, como acabamos de ver (Quadro 25) e aprofundaremos em seguida (Quadro 26).

Nesse instante, acho importante nos atermos mais detalhadamente a como ela se constrói ao contar seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004), transcrito no Quadro 25, nas linhas 1-25) também por meio de outras avaliações secundárias. Sob essa luz, quando descreve o comentário de seu aluno, Bianca repete o que ele disse (linha 2, linha 4), o que me parece frisar não só a importância, mas também a inconveniência do que foi dito, em um tom que me é sentido como que dando um ar de impertinência àquela colocação, me fazendo responder com uma reação de constrangimento (linha 6).

É nesse ponto que ela faz a primeira indicação que estamos em perspectivas opostas nesse enredo. Ela faz uso de um categórico “não” (linha 7), contraindo dialogicamente o texto e acrescentando sua interpretação do que aconteceu: não houve constrangimento, ou seja, não foi ela a sentir o peso daquela interação. O que houve foi uma resposta rápida da parte dela, uma retaliação que ela descreve no campo atitudinal do afeto negativo quanto à emoção relacionada ao telos (MARTIN; WHITE, 2005), ao ressaltar a falha no alcance do objetivo do aluno, já que ele foi castigado, ou em suas enfáticas palavras, “ele se fodeu” (linha 7).

Ainda nesse contexto, me parece que ela só reage com uma resposta desse naipe por sentir a urgência e o peso de precisar agir quando há qualquer menção de opressão, para não ser lida por seus alunos como quem representa “o fraco” (Quadro 21), perdendo o respeito que tanto preza, já que ela parece ter se colocado perante o aluno à altura da reação dos outros, que “deram risada” (linha 7). Nesse sentido, acredito que ela teve motivações que coincidem com aquelas da militância feminista, marcando, mais uma vez, sua militância “camuflada”, conforme mencionada antes (Quadro 21, linha 37).

Por endossar posturas vinculadas às lutas feministas, especialmente as de cunho interseccional (CRESNHAW, 1989; COLLINS 1990, 2016; hooks, 1994a, 2003) e acreditar no poder constitutivo do discurso, me identifico com esse tipo de

ação, que interfere diretamente na ordem hegemônica preestabelecida ideologicamente quando questões de gênero vem à tona¹²⁹. No caso específico da relação entre Bianca e seus alunos, acredito que ela reagiu por perceber uma tentativa de reiteração da máxima que afirma que “o fraco é oprimido e acabou” (Quadro 21, linhas 50-51), em um contexto onde “o fraco” é personificado por ela, mulher, e a opressão vem de seus alunos, homens, no eixo interseccional de gênero (COLLINS; BILGE, 2016). Só que nesse caso, não “acabou”. Ela se impôs e marcou a reviravolta de sua história, seguindo o próprio conselho, demonstrando entender que, de fato, “você não pode ser fraco” (Quadro 21, linha 51) no ambiente em que trabalha e circula cotidianamente.

Assim, quando ela segue desqualificando o garoto, acredito valerem duas observações: i) ela fala com ele de igual para igual, por serem eles iguais, conforme construído identitariamente por ela (quadros 20 e 21); ii) até por isso, ela se sente “à vontade” (Quadro 20) para se referir aos alunos como bem quiser; iii) ela se porta de maneira mais aberta em questões de contorno sexual por saber-se “diferente” de outras mulheres, das “meninas” (Quadro 25, linha 22), cis, e poder usar isso para sua vantagem e não para sua opressão. Por isso, ao ouvir o comentário do aluno, ela prontamente o coloca no centro da piada de subjugação, subvertendo a ordem hegemônica no eixo do gênero, pelo viés sexual, usando um julgamento por estigma social negativa por falta de capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) e passa a desenhá-lo como alguém que não é bom o suficiente para ela, jogando sua construção de significado no eixo atitudinal da apreciação negativa (MARTIN; WHITE, 2005), indicando que ele não é do tipo que vale à pena, que “esse não é o seu caso” (Quadro 25, linha 12).

Na minha leitura feminista, estava aí o ápice de sua narrativa, a sua razão de ser (LABOV, 1972), uma vez que localizada na formação discursiva (FOUCAULT,

¹²⁹ Da forma com que vejo o episódio, Bianca é provocada por um aluno e tem sua autoridade de professora desabonada por meio de uma insinuação de conotação sexual impertinente à ordem vigente – não acho que a conotação seria a mesma caso os papéis fossem invertidos, se ela fosse um professor e a sala tivesse somente alunas, por exemplo. Acredito que o desafio proposto pela abordagem do rapaz vem exatamente do fato de ela ser uma mulher e estar em desvantagem numérica. E mais ainda, acho que muitas mulheres se furtariam de uma resposta, por receio ou por costume, deixando prevalecer o *status quo* de subjugação feminina, reforçado pela estratégia de construção simbólica do “deslocamento” (THOMPSON, 1990 apud RESENDE; RAMALHO, 2011, p.27), cf. nota de rodapé no. 119, p.162-163.

[1969] 2008) do machismo. Ledo engano. O objetivo de Bianca ia além de demonstrar como ela subverteu a ordem hegemônica por meio de seu posicionamento feminista. Ela queria mostrar que “a mulher trans é diferente” da mulher cis, como explicita verbalmente mais adiante (Quadro 25, linha 25).

Assim, ela compartilha comigo também o desdobramento da retaliação que ela fez ao aluno, caracterizando o rapaz como intrinsicamente “revoltado” (Quadro 25, linha 15). Observemos que ao usar “ser” ao invés de “ficar”/ “se tornar”, ela desatrela o comportamento dele de uma mera reação – no campo da apreciação (MARTIN; WHITE, 2005), levando-a para o eixo atitudinal da ética, ao fazer um julgamento por estima social negativa na esfera da tenacidade (MARTIN; WHITE, 2005), nos fazendo olhar para ele com reticências que implicam na desconfiança, advinda do fato de ele não ser cordato ou tolerante, pois é “revoltado”. Só então ela me conta o que ele fez: “falou para os outros ‘essa daí dá pra todo mundo’” (Quadro 25, linha 15). Ou seja, mais uma vez fez uso de um recurso machista para desqualificá-la como mulher, utilizando-se de observações quanto à sua vida sexual para implicar uma consequente falha de caráter¹³⁰. Mais uma vez, eu tento trazer o que ela me relata para a formação discursiva (FOUCAULT, [1969] 2008) do machismo (Quadro 25, linha 18) quando sou calada por um “sshhh” (linha 19) para que ela possa continuar sua narrativa, chegando a tão esperada reviravolta, quando ela responde sem pudor às insinuações do aluno.

O conteúdo de sua resposta, quando ela diz, triunfante: “engraçado ele acha que o efeito colateral dele que ele fala pra mim, é efeito em mim como se desse nas meninas e eu dou mesmo eu adoro dar” (Quadro 25, linhas 21, 22 e 23), é algo que me surpreende mas que me faz vibrar (Quadro 25, linha 24), me manifestando não só verbalmente, com um vibrante “maravilhoso”, mas também gestualmente, batendo na mesa em uma real demonstração de entusiasmo. Nesse momento, percebo que ela ser “uma igual” é definidor para as liberdades que ela se dá em sala. Ao contrário de Letícia, que se furta de abordar aquilo que é usado para desqualificá-la (cf. seção 4.2.1.2, pp.129-156), e de Iana, que se posiciona com muita cautela (cf. seção 4.2.1.1, pp.113-130), Bianca, destemida, escancara seu momento crítico de maneira escrachada (como bem sonhava Iana, vide Quadro 12, linha 58, à pp.114-116), esvaziando a tentativa de desqualificá-la simplesmente por

¹³⁰ Cf. explicado na nota de rodapé no 118, nas páginas 162-163.

demonstrar identificação com um comportamento tido, na formação discursiva do machismo, como inadequado ou desabonador.

Meu entusiasmo feminista vergonhosa e escancaradamente “branco”¹³¹, no entanto, rápida e felizmente se dissipa na constatação que meu privilégio cis não me permitia enxergar: o que tem significado real para ela ali naquela história não é o fato de ela se impor em uma luta antimachismo em sua sala de aula, ao que a sua militância “camuflada” (Quadro 21, linha 37) nem se propõe. Aparentemente, aquela narrativa é parte da própria construção de sua prática identitária de mulher trans, marcada por uma performance acentuada no eixo da heterossexualidade em conjunto com o da identidade de gênero, com diferenças que ela vê como primordiais em relação a mim, mulher cis, e não em relação à suposta tentativa de desqualificação vinda do homem cis e hetero dessa história, como fica claro no trecho seguinte da conversa (Quadro 26).

Quadro 26 – Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 1

26	Thaís	entendi entendi
27	Bianca	tudo que ele falar que é vagabunda a gente vai adorar↑ a gente vai amar↑
28	Thaís	foda-se
29	Bianca	vai falar ah=((som com voz sensual))=vou falar “ai, que bom, obrigada” °fala
30		alguma coisa eu falo° “ai, que bom, você gosta assim?” ((com voz sensual))
31		=não entendeu? porque é tudo=é tudo diferente com a trans, é diferente↓
32	Thaís	[então mas é mais interessante]
33	Bianca	[quanto mais humilha mais a gente] vai gostar
34	Thaís	então cê=você pega uma coisa que ele tá usando pra te desqualificar e você
35		reverte, [por isso que os caras ficam doid-]
36	Bianca	[eu revento] ... [mas num é], num é u::ma reversão, como eu posso dizer,
37		programada=planejada ela é natural ↑ porque a gente gosta ↑ você entendeu né
38		Thaís? [é natural↑]
39	Thaís	[entendi] entendi perfeitamente

Quadro 26 – Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 1

Começo a entender, assim, que quando ela insiste com um categórico “você entendeu? porque com a mulher trans é diferente, é diferente” (Quadro 25, anterior, linha 25) ela implica não que fora brilhante ao lançar uma resposta para rebater a tentativa de “desqualificar” (Quadro 26, linha 34) quem ela é, porque simplesmente essa desqualificação não existe para ela, já que, “quanto mais humilha” mais ela “vai gostar” (Quadro 26, linha 33). Portanto, nessa linha de pensamento, as escolhas

¹³¹ De uma maneira geral, o termo feminismo branco é usado em contraponto ao feminismo interseccional, para designar preocupações feministas que se conformam em focar na luta somente no eixo de gênero, na dicotomia homem/mulher, sem levar em consideração outras nuances da luta feminista.

dela foram, na verdade, fruto do que ela tem de mais “natural” (Quadro 26, linha 37), simplesmente respondendo à altura do que ela identifica como sendo o normal para uma mulher como ela, trans.

Mais uma vez, independente do quanto individualmente concordamos ou não com essas colocações, é com base nesses pontos que Bianca constrói: i) sua identidade de professora impetuosa, que responde aos alunos de igual para igual, abraçando a sua sexualidade como parte integral de quem ela é; e ii) sua identidade de mulher, trans, que sente como algo “natural”¹³² a sua inclinação à maior abertura sexual, a qual procura reforçar performativamente em sua busca por inteligibilidade (BUTLER, 1993, 2004, 2014).

É muito interessante perceber como, de certa forma, a identidade de mulher trans de Bianca é construída reflexivamente por meio de suas práticas sociais e discursivas, de forma que na aparência superficial de subversão do corpo por meio de sua performance ela ainda assim se coloca e age presa à moldura da matriz generificada heteronormativa que designa às mulheres (cis ou não) um parâmetro específico de medida da libido e das consequentes práticas sexuais que assumem. O que eu quero dizer é que é *status quo*, é parte da ideologia hegemônica, a ideia, a qual Bianca compartilha, de que a mulher cis é um ser pudico, delicado e facilmente ofendido, principalmente em questões relacionadas ao sexo, e a mulher trans, por outro lado, gosta mais, é mais promíscua, ou é menos apegada a laços afetivos e amorosos. Isso fica claro, inclusive, quando estendemos a análise ao desenlace de seu momento crítico, ao final deste capítulo.

Desse modo, quando Bianca exemplifica como enxerga as diferenças entre mulheres cis e trans por meio de exemplos de possíveis interações de conotação sexual (Quadro 26, linhas 29-31, e Quadro 27, linhas 51-53), aos poucos vou entendendo o quanto sua prática identitária é marcada por essa visão hegemônica do que é ser uma mulher, em relação a práticas sexuais, principalmente no contraponto entre mulheres cis e mulheres trans. Até por isso, extrapolando seu momento crítico em si, opto por fazer como no começo dessa análise em que incluí um preâmbulo e incluir aqui excertos que juntos formam uma espécie de epílogo à

¹³² Saliento que, em uma análise macro, contudo, vejo com reticência a ideia de que ela espera que haja algo de essencialmente natural nas construções que Bianca faz da categoria social (GOFFMAN, 1977) de gênero a que pertence, por entender que não há nada de natural nos construtos identitários de gênero (e sexo, e sexualidade) (GOFFMAN, 1979, BUTLER, 1990, 1993, 2014).

narrativa contada anteriormente. Nessa mesma linha de raciocínio, no trecho a seguir (Quadro 27), Bianca segue alimentando a ideia de que mulheres cis e trans têm direcionamentos opostos em termos de sua conduta sexual.

Quadro 27 – Momento crítico da Bianca – Extra – Parte 2

40	Bianca	é loucura, é uma loucura , é muito louco, eu acho louco isso.
41	Thaís	eu acho interessante demais porque eu acho que a gente trabalha, na mesma
42		coisa >assim de< sendo mulher [e tal e] querendo [os ca:ras, hetero,
43	Bianca	[i::sso] [uma coisa que vai te fazer
44		chorar, eu fic- eu vou sorrir,
45	Thaís	cla::ro↑
46	Bianca	[você tá entendendo?]
47	Thaís	[mas é >porque<] você trabalha com outros grupos de valores de significad-
48	Bianca	sabe o movimento de translação e rotação? não é o contrário? então, você faz
49		assim eu faço assim ((faz um movimento circular com as mãos indo em direção
50		oposta, com os indicadores apontados e se encontrando no final)) a gente vai
51		se encontrar, só que e:u, é engraçado, o que vai=o que o seu marido poderia
52		falar pra você que poderia te deixar super magoada, eu vou sorrir pra ele e fazer
53		assim ó↑ ((risos)) ((fazendo uma feição convidativa))
54	Thaís	((risos))
55	Bianca	eu vou fazer assim ó ((fazendo uma feição convidativa)) porque eu vou gostar...

Quadro 27 – Momento crítico da Bianca – Extra – Parte 2

Como vemos, para isso, ela traz em seu gestual uma metáfora com os movimentos de translação e rotação (Quadro 27, linha 54), focando na inversão de sentido rotacional que apresenta um em relação ao outro. Nesse ponto ela usa um gesto relevante que indica que mesmo indo em direções opostas, eventualmente “a gente vai se encontrar” (Quadro 27, linhas 50-51), o que me fez entender como um sinal de que, mulheres que somos, temos um ponto em comum, mesmo que essa questão de como lidamos com a nossa heterossexualidade não seja ele.

Acho essencial observar que, nesse ponto, mais uma vez eu tento intervir com uma visão feminista pouco solidária ao que Bianca tem a dizer sobre como enxerga a diferença entre mulheres cis e trans, tentando abarcar essa construção que ela faz no fato de ela trabalhar com “grupos de valores de significados” diferentes mas que, no entanto, fico bastante satisfeita em perceber no momento da transcrição que a participante me atropela com sua certa metáfora, ignorando meu acadêmicas e seguindo em frente com as construções que julga pertinente. Nesse processo de (re)significação de experiências (RIESSMAN, 1993) que me propus a fazer, saber ouvir é muito importante e acredito que Bianca me pôs um passo à frente nesse aprendizado.

Por fim, no último trecho que trago para análise, (Quadro 28, linhas 55-77) sigo sem tentar determinar como devem ser vividas ou interpretadas por si as

construções que Bianca faz, apoiando e ouvindo o que ela tem a dizer sobre seu entendimento de mundo, agora com foco em seus desenganos.

Desse modo, após se construir como uma mulher desapegada, com valores que se distinguem daqueles das mulheres cis exatamente por não incorrerem no melindre ou na ofensa, ela agora se constrói como quem sofre com coisas corriqueiras do dia-a-dia, mas que “acaba mexendo com a trans” (linha 73). Nessa pequena mas tocante lista, conforme apresentada abaixo (Quadro 28, linhas 55-77), ela traz: i) o ato de deliberadamente deslegitimarem sua condição de mulher, dizendo que ela “nunca deixou de ser homem” (linha 57); ii) a criança “maléfica” ou “má” que pergunta se ela “é homem ou mulher” (linhas 63 e 65); iii) o chamado de clientes para uma dada consulta pelo nome de registro e não o nome social e a humilhação perante a risada das pessoas à sua volta; e, por fim, iv) demonstrações públicas de carinho comumente endereçadas a mulheres cis (linhas 71-76).

Quadro 28 – Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 3

55	Bianca	eu vou fazer assim ó ((fazendo uma feição convidativa)) porque eu vou gostar...
56		já, >uma coisa< ... já uma coisa que eu=uma trans que vai fazer ela chorar pro
57		resto da vida... é você chegar falar assim... °você nunca deixou de ser homem°
58	Thaís	puta merda↑
59	Bianca	ai eu já começo a chorar
60	Thaís	[cla:::ro] ((em tom de quem achou óbvio))
61	Bianca	[já começo a chorar]
62	Thaís	mas as pessoas têm que tem que ser educadas, °elas têm que ser educadas↓°
63	Bianca	igual a criança=a criança maléfica, [que eu falo que é a criança má]
64	Thaís	[[risos]] criança do mal]
65	Bianca	“você é homem ou mulher?” ...destrói. assim, você imagina uma trans “Jorge
66		consultório 2” cadê Jorge? (inaudível) todo mundo dá risada
67	Thaís	e mesma [coisa identidade]
68	Bianca	[é doloroso]
69	Thaís	mexe com quem você é, você não é o Jorge, [o Pedro ou o João, é a Bianca]↑
70	Bianca	[eu sou Bianca ...é duro fia] é duro
71		essas coisas °por exem=por exemplo... vou te falar, tem um casal de namorado
72		aqui todo::° isso dói. isso dói↑ isso dói muito em mim ... (inaudível) muito disso
73		isso acaba mexendo com a trans ... >pior que tem mulher que nem lig<. tem
74		mulher que vira a cara, tem mulher que faz=tem mulher que não gosta. e tem
75		homem que também não gosta, ou as vezes ... não gosta de uma carícia:: assim,
76		no meio das pessoas entendeu? já a gente é carente demais↓

Quadro 28 – Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 3

Nesse último trecho, fica muito claro que a deslegitimação da prática identitária de mulher que Bianca constrói para si se dá no âmbito da construção simbólica que fundamentalmente constitui as identidades de gênero inteligíveis e vivíveis (BUTLER, 1993, 2004, 2014). Esse processo que se dá como parte de um sistema muito mais abrangente, que relaciona questões macro, sociais e culturais (GOFFMAN, 1963, 1977, 1979), e discursivas e ideológicas (BUTLER, 1993,

2004, 2014), que se instancia na performatividade e se materializa nas situações interacionais e sociais concretas descritas por Bianca nesse último trecho (Quadro 28), é onde parece morar a origem do sofrimento humano para mulheres como ela.

Acrescento ainda que me parece muito sintomático que esse sofrimento tenha ligação direta com o viés performativo da identidade de gênero, no embate discursivo entre quem nomeia (o normativo, personificado por Bianca na “criança maléfica”, o/a atendente que anuncia a chamada ao “consultório 2” e quem deliberadamente determina a identidade de gênero do outro) e quem é nomeado, lembrando que o simples ato de nomear alguém (ou ser nomeado) homem ou mulher já limita as possibilidades concretas de atuação de uma dada pessoa, designando papéis e cobrando condutas, em resultado do equívoco de se naturalizar aquilo que é citacional e discursivamente construído (BUTLER, 2014).

Mais ainda, acredito que esse sofrimento venha também da consequentemente equivocada conexão que une, de maneira determinante, indissociável e indissolúvel, fatores biológicos/anatômicos com: i) identidade social de gênero; ii) com desejo, ou mesmo como acredita Bianca, iii) com práticas sexuais (BUTLER, 2015), alimentando a reflexividade discursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) por meio das estratégias de construção simbólica (THOMPSON, 1990) que operacionalizam a ideologia hegemônica de gênero, trabalhando pela manutenção do *status quo* (FOUCAULT, [1969] 2008; FAIRCLOUGH, [1992] 2001).

Isto posto, retomando o entendimento de como se dão as construções identitária de Bianca, unindo a análise de sua entrevista às interpretações de seu texto escrito (Quadro 11¹³³), podemos concluir que ela se constrói como uma mulher, que por ser trans, tem uma percepção do que é adequado ou não que corrobora o que o senso comum diz a respeito do que se espera de uma mulher trans em oposição à uma mulher cis. Além disso, me parece ser muito valioso para ela determinar em que patamar ela está para garantir o prazer em sua prática profissional (mesmo patamar que os/as alunos/as) e em sua prática identitária de mulher trans (outro patamar em relação a mulheres cis). No meu entender, a forma que ela arruma para que “o diferente” (Quadro 11, linha 4) não cause “constrangimento” (Quadro 11, linha 5) é exatamente equiparando-se a seus/suas alunos/as, se colocando ao lado deles/as, buscando o que têm em comum como

¹³³ Cf. Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail, p.103.

“minoria no sistema” (Quadro 20, linha 11) e lidando com o problema da disciplina “comum a todas nós professoras e professores” (Quadro 11, linha 6) com a franqueza e a informalidade de quem realmente se sente “à vontade” (Quadro 20, linha 10).

Se compararmos essas construções com as de Iana e de Letícia, temos mais diferenças do que similaridades. Afinal, se do ponto de vista interseccional as três se encontram no eixo do gênero, há peculiaridades que moldam suas construções identitárias, que mesmo fluídas/líquidas (HALL, 2000; BAUMAN, 2004), permanecem definitivamente heterogêneas. Essa falta de uniformidade pode ser vista pelo olhar inquieto de Iana, que quer se posicionar e influenciar seus/suas alunos/as (na entrevista, Quadro 12¹³⁴) inspirando e consolando aqueles/as que por ventura padeçam das mesmas regulações que ela no eixo da sexualidade e, por consequência, da identidade de gênero (no depoimento escrito, Quadro 6¹³⁵), por exemplo. Ou ainda sob o ponto de vista de Letícia, que enxerga um mundo menos otimista e um longo e árduo caminho para que outras mulheres negras e de origem humilde como ela possam ter sua chance de avançar em seu campo profissional (depoimento escrito, Quadro 8¹³⁶), mesmo que ainda assim isso signifique passar pela provação constante do racismo estrutural e da discriminação sistemática imputada a ela pelos padrões hegemônicos da branquitude (LOPES, 2013) (na entrevista, quadros 13-18¹³⁷) Ou, finalmente, pelas lentes de Bianca, que enfrenta um mundo hostil que a lembra o tempo todo que sua carência reside nas coisas mais banais nas relações heteronormativas (BUTLER, 1993): ter seu nome respeitado, trocar carinhos com quem se ama, enfim, viver sem medo de a qualquer momento ter seu chão tirado de si por um ato deslegitimador que coloque em xeque sua identidade e, por conseguinte, sua própria existência, constitutivamente discursiva (BUTLER, 2014).

Por outro lado, em suma, todas se vêem obrigadas a lidar constantemente com questões de sofrimento humano, diretamente conectado às construções sociais relacionadas a seus atravessamentos interseccionais. Nesse sentido, temos Iana, lutando com a impossibilidade de expressar-se sobre sua vida íntima da maneira

¹³⁴ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana, pp.113-115.

¹³⁵ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88.

¹³⁶ Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

¹³⁷ Cf. Quadros 13, 14 e 15 – Momento Crítico da Letícia – Partes 1, 2 e 3; e Quadros 13, 14, 15, 16, 17, e 18 – Pequenas Histórias 1, 2, 3, 4 e 5, pp.128-154.

trivial como gostaria; Letícia, lidando com o impacto em sua vida cotidiana que gera o simples fato de existir na pele de uma mulher negra em circuitos mais obviamente encharcados de branquitude (LOPES, 2013), fazendo com que ela não queira sequer mencionar sua origem por medo de retaliações preconceituosas que só se somariam à sua já enorme listas de lembretes do quão racista o meio em que ela trabalha é; e por fim, Bianca, se apegando aos pontos de pertencimento (HALL, 2000) no eixo de da classe social, em relação às suas práticas identitárias de professora, em um processo que a obriga a aceitar um cenário perigoso, de “bandidos” (Quadro 21¹³⁸, linha 48), conforme descrito por ela, para que possa viver a sensação de plenitude e respeito que ser professora confere à sua identidade de mulher trans. Vale salientar que, para ela, no eixo da identidade de gênero, há ainda um outro viés de sofrimento, marcado pela decepção e pela carência fora das salas de aula (Quadro 28¹³⁹), fruto da luta diária que trava para construir sua prática identitária de mulher trans, feita no *jogo da différence* (HALL, 2000) em relação à mulher cis, regulado ideologicamente pela heteronormatividade (BUTLER, 1993).

4.3

Breve reflexão acerca das análises

Acredito que ouvir/ler as representações de realidade que Bianca, Letícia e Iana constroem em suas narrativas (RIESSMAN, 1993) aqui apresentadas, ao mesmo tempo em que constroem identitariamente a si mesmas, nos coloca em contato com evidências de como pode ser um ato de resistência, mais do que existência, o convívio em encontros mistos (GOFFMAN, 1963), pelo simples fato de você ser uma mulher trans, cuja identidade social virtual (GOFFMAN, 1963), vinda de categorias estereotípicas, é normificada a serviço da normalização de ideologias hegemônicas que ditam como mulheres, cis e trans, devem se comportar; ou uma mulher negra, inevitavelmente exposta ao escrutínio dos olhares corrompidos pelas lentes distorcidas e apuradas pelos parâmetros da branquitude (LOPES, 2013); ou uma mulher lésbica casada e, portanto, agraciada por pelo menos um dos vieses da heteronormatividade e mesmo assim tendo que se submeter às amarras do encobrimento (GOFFMAN, 1963),

¹³⁸ Cf. Quadro 21 – *Background* da Bianca – Parte 2, pp.158-159.

¹³⁹ Cf. Quadro 28 – Momento Crítico da Bianca – Extra – Parte 3, pp.172-173.

Durante a leitura destas análises, a busca pelo entendimento e compreensão das nuances relacionadas às construções identitárias das professoras pode ter vários e imprevisíveis desdobramentos, como deixo claro, mais adiante, nas considerações finais, logo após o próximo capítulo em que falo da sala de aula. Em uma visão otimista, por exemplo, ao ler sobre Iana, Letícia e Bianca, são criados pontos de pertencimento com essas mulheres, que nos ajudam a ressignificar suas identidades e as nossas, de forma a melhor compreender quem somos no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011). E isso pode se dar por alinhamento exogrupal ou intragrupal (GOFFMAN, 1963), ou simplesmente pela reflexão que a leitura propicia, nos convidando a usar esse conhecimento para pensar diferentes formas de ser, estar, agir e sentir de maneira a promover relações mais justas e empáticas em nossas práticas profissionais e pessoais.

Com isso em mente, depois de me ater a entender como as participantes se constroem como professoras, atravessadas pelas peculiaridades que carregam consigo por serem as mulheres que são, reafirmo que o que elas têm em comum definitivamente não consegue suplantar aquilo que elas têm de diferente. Me parece bastante óbvio, portanto, que para entendermos melhor como elas se constroem como professoras, é preciso dar mais um zoom em suas práticas profissionais cotidianas não para ver “como essas mulheres se constroem” mas para tentar entender como cada uma delas existe e resiste em suas salas de aula, como faremos no próximo capítulo.

5

Sala de aula: existir e resistir

Depois de ver como as professoras descrevem e lidam com seus momentos críticos, cada uma à sua maneira, proponho entrarmos com elas em suas salas de aula para entender como esse espaço é configurado como uma arena de luta, mais ou menos explícita, o que faz com que se tornem lugares de resistência. Não só as suas narrativas do capítulo anterior, mas, de uma maneira geral, os relatos das professoras nos remetem à sensação de que lidam com embates que afetam não só suas aulas, mas também sua relação com o mundo e suas construções a respeito de quem são no mundo (SOUZA, 2011). Mais do que relatar suas vivências e casos que nos remontam à suas experiências, tenho a impressão de que elas operam imbuídas de um sentimento que é aguçado por uma espécie de instinto de sobrevivência, resultado das marcas que as interpelam por razão de apresentarem em si os traços interseccionais que as atravessam (COLLINS; BILGE, 2016), de identidade social de gênero, raça/etnia e classe social (FERREIRA, 2015).

Recapitulando, quando olhamos para o que diz Iana, por exemplo, tanto em seu texto escrito quanto em sua entrevista, podemos perceber o quanto ela se sente compelida a se colocar como uma referência, uma pessoa acessível que pode ajudar aqueles/as alunos/as que identifica como parte do seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), se mantendo “aberta e carinhosa” (Quadro 6¹⁴⁰, linha 6). Além disso, é notório que ser “sapatão mulher” (Quadro 12¹⁴¹, linhas 84) a torna uma professora mais cautelosa, por saber que “se a corda estourar com certeza vai estourar” (Quadro 12, linha 84) para o seu lado, o lado da “minoria” (Quadro 12, linhas 83). No entanto, ela se constrói como alguém que se sente “esperançosa” (Quadro 12, linha 33) em relação a muitos/as de seus/as alunos/as, congruente com a ideia de que o seu intragrupo de desacreditáveis (GOFFMAN, 1963) deve confiar que realmente “vai ficar tudo bem” (Quadro 7, linha 21).

Já observando Letícia, percebemos uma queda nesse sentimento de otimismo, talvez como resultado da perspectiva complicada que o racismo institucional e a discriminação sistemática que sofre imprimem à suas vivências, o que a faz sentir-se pesarosa pelo “longo caminho” que têm “a percorrer” outras mulheres como ela,

¹⁴⁰ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88.

¹⁴¹ Cf. Quadro 12 – Momento Crítico da Iana, p.113-115.

“negras e com poucos recursos financeiros” (Quadro 8¹⁴², linhas 30-31). Ao não se ver nos lugares onde está a trabalho, ela não se identifica com as pessoas com quem convive em suas práticas cotidianas e até por isso, me parece, age de maneira mais distante e mais reservada, o que atribui ao “comportamento dos alunos”, do qual ela se sentia obrigada a se proteger “o máximo” (anexo 2, linha 138), já que eles seguiam “debochando” (Quadro 13, linha 21) de elementos cruciais em sua construção identitária de mulher, negra, da “classe trabalhadora” (Quadro 3¹⁴³ e Quadro 19¹⁴⁴), e da zona norte carioca.

Finalmente, Bianca nos apresenta uma forma mais destemida, mais ousada até, de lidar com o que surge em suas aulas, apoiada naquilo que a une a seus/suas alunos/as, pois ali são todos/as, ela e eles/as, “minorias no sistema” (Quadro 20¹⁴⁵, linha 11) “em busca de um lugar ao sol” (Quadro 21¹⁴⁶, linhas 38-39). No entanto, ela nos mostra que não é só isso que a faz agir de pronto na situação que se forma à sua frente, quando falando de seu momento crítico (PENNYCOOK, 2004). Ela age daquele modo porque ela “é diferente”, “porque com a trans, é diferente” (Quadro 25¹⁴⁷, linha 25). Além disso, fica a sensação, mais uma vez, de que ela se vê obrigada a agir, porque onde ela mora e trabalha, quem não se impõe, “o fraco”, “é oprimido e acabou” (Quadro 21, linhas 50-51). Vale reforçar que, como veremos adiante, esse “ser diferente” vem carregado de nuances, positivas e negativas, que determinam como ela enxerga seus modos de **ser**, **estar** e **agir** no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, analisando o que escreveram e o que disseram as três, consigo ver dois traços marcantes, vividos e sentidos de maneira distinta pelas participantes, mas que tem em comum o destaque em suas construções identitárias de professora, quando essas são vistas sob o prisma da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2016). Primeiro, o fato de essas mulheres se verem como “diferentes” no ambiente em que trabalham e/ou circulam me remetem a leituras diretamente ligadas a questões de representação e de representatividade (JOVINO, 2016), das quais falei pontualmente na arquitetura teórica¹⁴⁸ deste trabalho e as

¹⁴² Cf. Quadro 8 – Perfil escrito por Letícia Carlos e enviado por e-mail, p.96.

¹⁴³ Cf. Quadro 4 – Identidade pessoal da Letícia, p.81

¹⁴⁴ Cf. Quadro 19 – Esclarecimento por WhatsApp® 2 – Transcrição parcial, p.148.

¹⁴⁵ Cf. Quadro 20 – *Background* da Bianca – Parte 1, p.157.

¹⁴⁶ Cf. Quadro 21 – *Background* da Bianca – Parte 2, p.158.

¹⁴⁷ Cf. Quadro 25 – Momento Crítico da Bianca, p.165.

¹⁴⁸ Cf. seção 2.3.1 – Questões sociais e culturais, p.47.

quais abordo novamente mais adiante neste capítulo. Segundo, porque esses dois aspectos do que significa “representar” se mostram essenciais na configuração de um outro traço que considero marcante na vivência das professoras: essas questões influenciam diretamente suas atitudes na sala de aula, no que tange a como percebem o poder da reflexividade institucional (GOFFMAN, 1977) de suas ações no contexto pedagógico em que estão inseridas.

Interferindo nas interações cotidianas que têm com seus/suas alunos/as, elas acabam configurando práticas que são moldadas por posicionamentos críticos, cada uma a seu modo, mais ou menos conscientes das estruturas rígidas que as regulam em consonância com ideologias hegemônicas (BUTLER, 2014), independente de viverem um momento crítico (PENNYCOOK, 2004) ou estarem apenas no curso normal de suas aulas. Assim, elas inevitavelmente percebem a sala de aula para além do objetivo básico do ensino/aprendizado do conteúdo programático: ali é um lugar de troca, onde se busca aprender com o dissenso e desensinar/desaprender conceitos relacionados a questões de sofrimento humano, de forma velada ou abertamente, catapultando reflexividade e criticidade como formas de conduzir a construção conjunta de conhecimento no sentido amplo, de mundo e não da língua inglesa (FABRÍCIO, 2013; hooks, 2003; SOUZA, 2011).

Com isso em mente, podemos agora aprofundar nossas leituras em outros segmentos pinçados das entrevistas das professoras, pelo viés das questões de representação e representatividade.

5.1

Representação, representatividade e resistência: a sala de aula como um lugar de luta

Como dito na arquitetura teórica deste trabalho, representação e representatividade são termos que se referem a conceitos diferentes e entender essa diferença é primordial quando lidamos com construções identitárias subjugadas em relações assimétricas de poder, moldadas por práticas sociais e discursivas, por meio de estratégias de construção simbólica que operacionalizam ideologias hegemônicas, as posicionando em desvantagem, social e culturalmente, em um ou mais eixos da interseccionalidade (GOFFMAN, 1963; FOUCAULT, [1969] 2008; COLLINS, [1990] 2000; THOMPSON, 1990; FAIRCLOUGH, 1992 [2001]; COLLINS; BILGE, 2016; JOVINO, 2016).

Assim, tendo em mente os atravessamentos interseccionais das participantes desta pesquisa, foco no uso desses termos conforme Jovino (2016), mantendo o termo “representação” para falar de quando notamos a presença de alguém que representa física (ou virtualmente) alguma categoria em desvantagem, (GOFFMAN, 1963, 1977), em um dado contexto, mesmo que inadequadamente e/ou de maneira estereotipada. Já o termo “representatividade” é utilizado aqui para designar aquela situação em que uma dada pessoa se encontra também representando alguma categoria em desvantagem, física (ou virtualmente), mas dessa vez no lugar almejado social e culturalmente por aquela categoria, em uma posição mais justa e fiel à sua notável diversidade e pluralidade.

Isso pode ser facilmente observado no caso de Iana, por exemplo, quando podemos afirmar que ela sofre não pela ausência física de pessoas como ela no meio em que trabalha, mas pela falta de representação e representatividade especificamente dentro na sala de aula, não só nos materiais que usa (quando aborda famílias, por exemplo) mas também muito por conta da prática do encobrimento (GOFFMAN, 1963) que ela se vê obrigada a fazer, que acaba gerando uma sensação de invisibilidade. No entanto, ela parece agir de maneira proativa para mitigar isso, se conectando com alunos que fazem parte de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), em uma tentativa de se mostrar presente (no viés da representação) e de mostrar que “vai ficar tudo bem” (no viés da representatividade).

Já no caso de Letícia, chama a atenção também a problemática criada em torno das duas perspectivas: há uma ausência real de professoras semelhantes a ela, “negras” e “da classe trabalhadora” nos locais por onde trabalha e circula, o que traz um agravamento do ponto de vista da representação. E mais, por força do racismo institucional, que reforça a inclinação hegemônica em direção ao estabelecimento de valores que pregam a supremacia branca (hooks, 2003), Letícia também tem que lidar com a dificuldade de vencer a barreira da representatividade, já que seus/suas alunos/as insistem em colocá-la no lugar da subalternidade e da estética indesejada, apontando que ela não combina com ser “professora”, mas, sim, “empregada”. Por isso, não basta estar ali. Só a representação não resolve suas questões de sofrimento humano derivadas da inconveniência e da insensibilidade de uma sociedade moldada por valores de branquitude (LOPES, 2013). Assim, me parece que, por não poder mudar o primeiro ponto individualmente, é na questão

da representatividade que ela age, se colocando ativamente, mesmo que de forma sutil, em prol de um outro olhar, como veremos a seguir.

Mais uma vez terminando com a visão de Bianca acerca de suas andanças, acredito que ela replique um pouco do *modus vivendi* das duas professoras de que falamos anteriormente: ela vive a real ausência de pessoas como ela no meio em que circula a trabalho, pelos mesmos motivos que Letícia, por não haver representação de forma alguma de pessoas como ela nas escolas por onde passa. Ao mesmo tempo, ela se apegua a valores relacionados à representatividade, no fato de ela ser vista como alguém literalmente excepcional ao fazer o que faz, e se perfaz na construção positiva da convivência com “o diferente” na sala de aula, bem como Iana. Isto posto, ela dá a impressão de que, em seu caso, representação já é representatividade: o simples fato de estar ali já é ser além do que é esperado de si, mesmo que isso exija muito trabalho, como veremos em breve.

É com isso em mente e com esse olhar que vamos, agora, nos ambientar melhor com as salas de aulas das professoras participantes, tentando entender como elas existem – e resistem! – em suas práticas profissionais cotidianas.

5.2

Ser, estar, agir e sentir

Buscar entender melhor os aspectos mencionados anteriormente é parte de um processo mais amplo, do qual essa pesquisa almeja fazer parte, rumo a um melhor entendimento das questões que tangenciam o ensino/aprendizado dentro de qualquer sala de aula, em uma combinação singela, porém pungente, que nos permite viver a fluidez entre o agir, o ser, o estar e o sentir em forma de um constante devir, com o qual nos sujeitamos a trabalhar, deliberadamente ou não, uma vez ali presentes. Nesse espaço permeável, senão visualmente, devido ao confinamento a que somos submetidos/as junto com nossos/as alunos/as em ambientes escolares por vezes frios e herméticos, pelo menos metaforicamente, por meio das janelas que abrimos juntos, nas trocas e na possibilidade de formação de relações de comunidade (hooks, 1994a, 2003), que mexem com nossas construções na esfera do afeto, nossas (res)significações identitárias e diversas possibilidades de transformação, mais ou menos robustas, devido à natureza discursiva das

práticas sociais em jogo nos processos ali desencadeados, à revelia (ou não) do que tencionamos quando em contato uns com os outros.

Nesse sentido, entendo o nosso modo de **agir** na sala de aula, como parte de uma relação maior, entre **ser** professor/a (com nossos/as atravessamentos interseccionais), e **estar** ali de corpo presente (em experiências mediadas não só pela linguagem, mas talvez, também, por outros meios quaisquer). E essa inter-relação, a meu ver, só tem como ser vivida, única e exclusivamente, por meio do nosso **sentir**, que nos permite viver as experiências de sala de aula de modo pleno e contínuo. Assim, se colocamos um filtro de criticidade que possa ser trabalhado entre a vivência e o que sentimos, chegamos ao que eu chamo de uma “sentir crítico” (BORGES, 2016) um devir de sensibilização a questões que são caras aos outros e que podem, pelo entendimento e pela troca mútua de vivências, passar a ser apropriada por todos/as nós (ou, pelo menos, por mais pessoas).

Para mim, entender que somos aptos a sentir criticamente a vivência alheia vem da certeza de que a melhor compreensão de coisas concretas, mesmo que subjetivas, como esses modos de agir, ser e estar, é verdadeiramente possível. Ou seja, trabalhar essa compreensão talvez seja a chave para o desencadeamento de um processo de reflexividade discursiva que, fundamentalmente, como sabemos, nos permite constituir realidades que se configuram em oposição às ideologias hegemônicas postadas no continuum de relações assimétricas de poder, que geram tamanho sofrimento humano para tantos/as de nós.

Com isso em mente, foco em alguns exemplos que explanam o que foi dito anteriormente, acreditando que as interpretações sobre “ser diferente” feitas por Iana, Letícia e Bianca trazem desdobramentos diversos para cada uma delas, ao apontarmos os traços identitários que mais podem ser vinculados às suas atitudes, quando em jogo a questão da representação e/ou da representatividade que detectamos acima.

Assim, se por um lado, para Iana isso se traduz em ações efetivas que a colocam como representante, em todos os sentidos, do seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), se dispondo e disponibilizando a fazer parte, portanto, de uma etapa da carreira moral de alunos/as igualmente desacreditáveis (GOFFMAN, 1963), Letícia, por outro, não se coloca como referência, mas age prontamente nos bastidores para garantir que a representação étnico/racial de pessoas não-brancas como ela se torne inspiração para a representatividade, vencendo sua guerra

cotidiana nas pequenas batalhas que julga possíveis. Já Bianca parece sentir que se apresentar como “o diferente” no ambiente onde atua é o suficiente para impactar positivamente suas turmas, principalmente na periferia, onde ela tenta se solidarizar naquilo que também vê em si, como a pobreza e a carência (anexos 12 e 13), fazendo crer que é um trabalho árduo e constante provar para o mundo, e para esses/as meninos/as, que é possível ser “uma pessoa diferente” (anexo 13, linha 46) em todos os sentidos.

As atitudes das professoras (como agem) que focaremos aqui, conforme dito acima, são altamente relevantes por nos trazer nuances importantes para o nosso entendimento de como elas constroem suas identidades (quem são) em suas salas de aula (onde estão) e o sentimento que descrevem (como se sentem) quando falam a esse respeito, junto ao sentir que construímos juntos, eu e ela na entrevista, eu e quem lê comigo este trabalho, objetivo principal desta pesquisa. Por isso, achei conveniente olhar para as situações que trago (anexos 11-17), amarrando-as em torno dessa tríade, ser-estar-agir na sala de aula. Acredito que a porta de entrada para entendermos um pouco mais de como lidam com suas questões de sofrimento humano passa pela investigação sobre como elas se põem a agir naquele espaço, nos permitindo abrir uma brecha para espiar também a forma com que as professoras são/estão no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011), em seus encontros cotidianos com os/as alunos/as que passam por elas.

Nesse contexto, identifico a sala de aula da Bianca como um lugar onde, de fato, “o inglês é mero coadjuvante” (anexo 12, linha 38), pois ela se propõe a ensinar, no sentido amplo da palavra, definindo por meio de suas ações aquilo que ela considera pertinente para ser abordado ou não com seus/suas alunos/as. Ali naquele espaço ela doa carinho e bens materiais (anexo 12), sanando carências afetivas e físicas, o que parece ser o ponto mais importante no entendimento que ela faz do ambiente escolar no qual está inserida. Para Bianca, ser essa pessoa do bem, que ajuda e que pode fazer diferente, me parece ser uma questão de honra, uma postura que ela precisa adotar por ser uma mulher trans, como parece ser confirmado em breve.

Em relação aos assuntos que considera adequados de abordar, acho marcante aqui o fato da professora não considerar o tema da transexualidade como um assunto passível de ser tratado por ela, afirmando que não traria esse “tipo de tema” para suas aulas (anexo 11, linhas 1-2). Isso vai ao encontro de seu perfil não

militante (anexo 8), mas ao mesmo tempo me dá uma sensação de incongruência, até que Bianca me esclarece o porquê: ela parece acreditar na importância de naturalizar tanto sua presença ali quanto a assimilação de questões relacionadas às mulheres trans como algo normal (anexo 11).

Imaginando uma situação hipotética em que um dado aluno comenta um possível episódio de transfobia, por exemplo, ela explica que trataria o caso “com naturalidade”, como “uma coisa hedionda”, sem exasperação, permanecendo “normal” ao abordar tal assunto (anexo 11). Me chamou muito a atenção aqui essa relação contraditória, a princípio, entre o “hediondo” e o “normal”, assim, deliberadamente usados em uma mesma frase. Contudo, se levarmos em consideração a dura realidade de mulheres trans, cuja expectativa de vida está em torno de 30 a 35 anos de idade na América Latina¹⁴⁹, faz muito sentido que ela opte por não comprar essa briga semântica pela definição de normalidade, ou ideológica pela definição acerca do que “deveria ser normal”.

Com um pouco de reflexão, portanto, começo a entender o sentido que tem para ela essa tentativa desesperada de naturalizar tudo que tenha relação com a transexualidade, evitando se aprofundar no assunto e, em tese, caso surja, se apressando em fechá-lo e retomar o curso regular da aula (anexo 11, linha 11). Para ela, normalizar sua presença e normalizar o assunto significam diminuir a cobrança que sente vinda do que o senso comum pensa de pessoas como ela, amenizando suas próprias angústias, que existem como resultado não só das agruras de morar onde mora (anexo 12), mas (e até mais) daquilo que seus/suas próprios/as alunos/as pensam a seu respeito (anexo 13, linhas 38-43).

Desse modo, nesse mesmo excerto (anexo 13), fica bastante evidente que o caminho que ela escolhe para criar laços de solidariedade com seus/suas alunos/as em sala não passa por suas questões pessoais, mas as deles/as, quando ela se perfaz como a diretora zelosa e a professora afetuosa que é, se colocando como “o diferente” não por questões que reforcem traços de sua identidade de gênero e/ou sexualidade, mas, ao contrário, por questões que a afastem desse lugar (anexo 13, linhas 45-46). Quando ouço ela falando desse seu modo de agir, acho que ela mostrar que é diferente é um valor para ela, não por ser diferente deles/as e estar

¹⁴⁹ “Violência contra Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas” – relatório produzido em novembro de 2015, pela Comissão Interamericana De Derechos Humanos – Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/ViolenciaPessoasLGBTI.pdf>

ali, mas por ser diferente do que eles/as esperam dela: ela quer mostrar que não é “uma puta de rua”¹⁵⁰ (anexo 13, linha 48).

Acho pertinente observar que percebo a influência do senso comum (LINDE, 1993) nas acepções de Bianca como algo bastante relevante e perene, perpassando todos os campos de construção simbólica em que confluem seus eixos interseccionais: i) de identidade de gênero e sexualidade, marcados juntos à visão hegemônica e homogênea da sexualidade da mulher cis (que não gosta de ser chamada de “vagabunda”, anexo 9, linhas 22-23) e da mulher trans (que “quanto mais humilha” mais ela “gosta”, Quadro 26, linha 33), do homem hetero (que raramente xingaria uma mulher que se aproximasse dele com interesse sexual, anexo 9) e do comportamento de uma mulher trans, cujo normal (aqui, o contrário de “diferente”) é se comportar tal qual “uma puta de rua” (anexo 13, linha 48); ii) de classe social, ao falar da “má índole” que “imperá” em seus alunos “bandidos” do subúrbio (anexo 13, linha 7, Quadro 21¹⁵¹, linha 48); e iii) de gênero + classe social, ao colocar uma certa carga tanto na mãe (grifo meu) rica (com chofer) que “dá o tablet” ao invés de amor quanto a mãe pobre (do subúrbio) que “não olha”, que “não penteia o cabelo” dos filhos (anexo 12), imputando-lhes a total responsabilidade pelos filhos, independente do parceiro.

De qualquer forma, tão importante quanto essa observação é o fato de que isso não desabona as vivências de Bianca em nada, muito pelo contrário. Ser atravessada também pelo senso comum e influenciada por sistemas de coerência variados (LINDE, 1993) é também parte do que nos molda identitariamente, uma vez que nossas construções de mundo são diretamente influenciadas por essas concepções. Até por isso, marcar a influência do senso comum (LINDE, 1993) nas decisões (e percepções) da professora, me faz olhar com mais solidariedade à

¹⁵⁰ Considero esse um ponto que merece nossa atenção pois nos aponta para o fato de ela estar totalmente agindo em consonância como o que prevê Goffman (1963) no processo que descreve como “nearing” descrito por Goffman (1963). De acordo com ele, quanto mais próxima à pessoa desacreditada, mais a pessoa considerada não desviante (ou alguém cujo desvio/descrédito é mais sutil) aumenta o seu grau de descrédito. Essa equação ajuda a alimentar uma ambivalência, configurada no dilema que vive o desacreditado ao aplicar a si valores aos quais não conforma, o deixando inclinado a reprimir comportamentos que são excessivamente estereotipados, às vezes, inclusive, impedindo que crie vínculos com seu intragrupo (GOFFMAN, 1963). Essa influência me parece observável no movimento identitário, de fato ambivalente, que Bianca faz entre se reafirmar como mulher trans, ao mesmo tempo em que tenta se afastar do que absorve do que diz o senso comum sobre o que é ser trans: ela é uma mulher trans, mas é diferente das outras; ela tem “postura” (cf. Quadro 11, p.103) e por isso pode galgar “o seu lugar ao sol” até mesmo em um lugar “elitizado” (cf. anexo 9, linhas 1-7).

¹⁵¹ Cf. Quadro 21 – *Background* da Bianca – Parte 2, pp.158-169.

necessidade que ela parece demonstrar de se relegar a segundo plano a fim de cumprir um papel que a leve para longe do viés pejorativo comumente associado às mulheres trans e que só lhe traz discriminação e angústia (anexo 13, linhas 38-50). Ao mesmo tempo, em compensação, ela faz um uso bastante estratégico daqueles traços que implicam em uma certa ousadia e liberdade sexual, (Quadro 25¹⁵²), se colocando como alguém que pode se permitir exatamente por ser uma mulher trans, “diferente”, conforme determinado pelo senso comum.

Concluo, portanto, que estar na sala de aula é, para Bianca, essencialmente, estar distante do que esperam dela. É ser alguém melhor do que esperam que ela seja. É trabalhar, é agir intensamente para manter uma imagem de si e para si que responda às demandas regulatórias que determinam que tipo de mulher vale ou não à pena, comum a todas as mulheres, mas que representa um trabalho muito mais pesado para uma mulher trans, cuja incorporação generificada (BUTLER; 2015) carrega marcas de estigma que a desacreditam de imediato. E tanto pior, devido à natureza social desses descréditos, ela também consegue detectar suas características como desacreditadas, e até por conta dessa consciência, acaba se vendo compelida a agir no sentido de se dissociar de seu intragrupo, ou das ideias vinculadas a ele (GOFFMAN, 1963). Nesse sentido, Bianca parece **agir** para deixar de **ser**. E isso, obviamente, “cansa” (anexo 13, linha 50).

Em suma, entendo o modo de agir de Bianca como uma forma de sobrevivência, que lhe garante criar vínculos afetivos em suas relações cotidianas, mesmo que isso signifique estar sempre trabalhando nesse sentido. Podemos ver uma certa semelhança no jeito de agir de Iana, que também vê sua sala de aula como um campo de vivência em que a matéria é segundo plano (anexo 16).

Trabalhando o tempo todo de olho em alunos/as que por ventura pertençam ao seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), coisa impossível para Bianca devido à ausência de mulheres trans em seu meio, Iana segue também acolhendo seus/suas alunos/as, mas desta vez, ao contrário de Bianca, apoiada nas relações que cria nos eixos que mais a influenciam, o da identidade de gênero e o da sexualidade. Nesse contexto, Iana age deliberadamente para se colocar à disposição desses/as alunos/as, que contam com ela como um ponto de apoio para conseguirem se

¹⁵² Cf. Quadro 25 – Momento Crítico da Bianca, p.165.

expressar livremente na sala de aula, o que acaba acontecendo com uma certa frequência, por ser uma das prioridades da professora (anexos 15-17).

Um caso memorável para ela é o de um aluno que, mesmo sem se declarar para ela como gay, acabou sendo agraciado com uma atenção extra dada pela professora, que passou a aumentar o seu *rapport* com o aluno por meio de conexões relacionadas a seus gostos musicais. Como exemplo disso, Iana conta orgulhosa, como se engajou em uma troca de informações sobre uma *boy band* inglesa de rock adolescente, dando abertura para que seu aluno pudesse se expressar abertamente, se sentindo “livre para falar” o que ele quisesse (anexo 15, linhas 9-10), mesmo que isso significasse um certo tédio por parte dos outros meninos (implicitamente heteros) da sala. Ou seja, em um modo de agir deliberado, Iana parece querer se colocar a cuidar da autoestima de seu aluno, que passa a ser ouvido, que passa a tê-la como referência. Esse traço da identidade de professora que ela apresenta é bastante similar ao que tenciona Bianca, ao condecorar “os/as dez, quinze, vinte alunos/as” dos seus/suas “quarenta” que escolhem ficar para a sua aula, na “sexta-feira à noite”, “no último horário”, ao invés de ir para “a balada”, com “uma aula prazerosa” e uma nota “dez na atividade” (anexo 13, linhas 23-35). Vejo esse paralelo porque ela não apenas dá a nota, mas faz questão de se envolver com os/as alunos/as frisando que fala com eles que não deu nota nenhuma, mas que eles/as tiraram a nota porque eles/as fizeram, eles/as conseguiram (anexo 13, linha 29), verbalizando para mim que está lá para “levantar a autoestima” desses/as meninos/as.

Voltando à Iana, ela segue se dizendo adepta do debate e de dar sua opinião abertamente, fazendo uso constante do que ela chama de “coroa problematizadora” (anexo 16, linha 2), uma espécie de metáfora para quando ela decide levantar questionamentos que fogem ao escopo do conteúdo programático, como uma forma, segundo ela, de propiciar uma “descontração” da “robotização” a que alguns de seus/suas alunos/as estão acostumados/as (anexo 17). Desse modo, Iana, estando na sala de aula, age de forma a ser mais do que uma professora, mas um ponto de apoio e uma referência. Isso me parece bastante marcante ao longo de toda a sua entrevista, me fazendo crer que ela tira sua esperança exatamente dessa retroalimentação entre o quanto ela doa de si e investe quando está na sala de aula e aquilo que os/as próprios/as alunos/as conseguem dar em retorno. “Desrobotizar” (anexo 17) os alunos me parece ser uma tarefa levada a sério, e à qual ela se dedica,

ignorando as amarras do conteúdo programático (anexo 16), burlando as regulações e os medos do dia-a-dia¹⁵³ e procurando achar um pouquinho de si em tudo que faz, principalmente, naqueles/as alunos/as que se postam como membros de seu intragrupo (anexo 15). Assim, para ela, **agir** é **ser**. E vice-versa.

Expandindo agora para a análise do que disse Letícia, se Bianca não aborda certos assuntos (anexo 11) e cria vínculos afetivos por meio de atos de solidariedade que se apoiam, inicialmente, em questões relacionadas ao eixo da classe social (anexo 12), trabalhando arduamente para superar suas angústias e naturalizar sua existência (anexos 11, 12, 13), Iana, por outro lado, acolhe os/as alunos/as desacreditáveis como ela, em uma relação de intragrupo (GOFFMAN, 1963) e traz para a sala a sua “coroa problematizadora” (anexo 16, linha 2), agindo no sentido de tentar amenizar a “robotização” (anexo 17, linha 13) que ela detecta no modus operandi de seus/suas alunos/as. Contudo, ao contrário delas, Letícia não parece se colocar nesse lugar de acolhimento. O que parece uni-la às outras é o trabalho que ela coloca na questão da representatividade, mesmo que a seu modo.

Nesse sentido, a última professora de que falamos nesta seção faz questão de trazer exemplos de personagens de diversas raças/etnias para compor a gama de figuras que insere no cotidiano de suas aulas, me dando a impressão de que, portanto, respeita um pouco mais os limites do conteúdo programático, trazendo para a aula em si o modo de agir que poderia ajudá-la a subverter, à sua maneira, aquilo que é hegemônico. Assim, ela segue contando o que busca e como busca quando traz esses elementos para a sala de aula, indo desde elementos infantis como fadas e sereias negras e de cabelo cacheado a personagens que retratem o ser humano em sua diversidade real, como crianças chinesas, meninas surfistas não loiras e famílias inteiras ou parcialmente compostas por pessoas negras (anexo 14). E mais uma vez é no mínimo incômodo perceber como se dá a assimilação de algo tão nefasto quanto a supremacia branca (hooks, 2003) em coisas tão simples como personagens de contos de fada.

A dificuldade de se encontrar os biótipos relatados por ela é um exemplo gritante do que significa a questão da representação e da representatividade para mulheres negras, conforme disse Jovino (2016) em sua apresentação. A não

¹⁵³ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.90 e análise da entrevista de Iana, cf. 4.2.1.1 p.111-127.

existência de fadas e sereias negras significa um golpe certo na autoestima de meninas negras, que não conseguem se ver nem no lugar da imaginação. E por mais simples e prosaico que isso possa parecer, isso tem um impacto enorme nas construções de práticas identitárias diversas da criança negra, do homem e da mulher negra. E isso não é óbvio para muitas pessoas e definitivamente não é questionado pelas crianças que assimilam o que as damos como *default*: no caso de aulas de inglês (mas não somente lá), tudo que reitera o valor positivo daquilo que é fruto ou parte do universo caucasiano (anexo 14).

Antes de concluir, recapitulo um pouco do que entendi dos modos de agir, estar e ser de Bianca e Iana, para só então passar à minha leitura sobre Letícia. Vejo no modo de Bianca agir uma forma de resistência que se pauta na representatividade, o que faz com que ela priorize, acima de tudo, uma imagem, uma “postura” (Quadro 11¹⁵⁴, linha 5) que implica uma conduta que a faça ser aquela que de fato representa o que uma mulher trans é, ou pode ser, usando o lugar onde ela está como plataforma para isso. Aparentemente de forma sutil, mas em um trabalho árduo e constante, ela vai configurando sua identidade de mulher trans apoiada nas suas práticas identitárias de professora e de diretora, mesmo que isso signifique um cansaço também constante. Do mesmo modo, Iana parece lidar com a questão da representatividade se colocando também como uma referência. No entanto, ao contrário de Bianca, Iana não se constrói se distanciando do eixo interseccional da identidade de gênero e da sexualidade (COLLINS; BILGE, 2016). Na verdade, é esse o eixo que ela vai usar para construir seus vínculos afetivos de intragrupo (GOFFMAN, 1963) e, portanto, a sua identidade de professora acolhedora, cuidadosa e acessível.

Por fim, Letícia vence a questão da falta de representação e representatividade por meio de subterfúgios que não passam pelo enfrentamento direto de questões que lhe tocam, como no caso do deboche dos/as alunos/as (Quadro 13), mas pela escolha que faz do que traz para a sala de aula (anexo 14). Em suma, ela sempre faz questão de mostrar aos alunos/as uma maior variedade e diversidade de pessoas e personagens, de modo a garantir que ela se veja, para que ela possa “ser fada” também, para que ela seja o que bem entender. Ou seja, ela parece **agir** para tentar **ser**.

¹⁵⁴ Cf. Quadro 11 – Perfil escrito por Bianca Soares e enviado por e-mail, p.103.

Após esse entendimento acerca dos modos de ser, estar e agir das professoras, é hora de focar mais especificamente no que considero configurar os **modos de sentir** que permeiam nossas práticas cotidianas, o que farei a seguir.

5.3

Por um “sentir crítico”

As emoções em jogo na sala de aula e a nossa disponibilidade para conexão são substancialmente o que compõe nossos modos de sentir em nossos encontros sociais no processo de ensino/ aprendizado. Inevitavelmente, estamos expostos/as aos mais diversos dramas, anseios e alegrias quando estamos reunidos em comunidade com nossos/as alunos/as e nossos pares, em nossas práticas profissionais cotidianas, o que nos permite compartilhar sentimentos e sensações das mais diversas, indo da mais genuína indiferença à mais tenra demonstração de afeto. Em meio a essa troca toda, envolvemos os nossos modos de ser (nossas identidades), nossos modos de estar (nossas interações) e nossos modos de agir (nossas ações e atitudes em sala) no amálgama plural do sentir e seu constante devir.

É nesse contexto que, quando penso no porquê de me ater a tentar entender como se dão as práticas identitárias das mulheres com que construí meus entendimentos de mundo nesta pesquisa, a primeira explicação que me vem à cabeça é também a justificativa desta dissertação: realmente acredito que dificilmente passamos incólumes à experiência de compartilhamento de questões de sofrimento humano, principalmente se estamos preparados para lidar com a dor do outro e para sentir junto com ele a dor que ele sente.

Sinceramente, não considero essa uma tarefa fácil, mas acredito que é possível, sim, ensinar/ aprender empatia e solidariedade quando ensinamos/ aprendermos a ouvir o outro e a ver com os olhos do outro, optando por nos deslocar simbolicamente a fim de permitir um compartilhamento de sentidos que nos permita trocar também reflexões acerca de práticas sociais e discursivas que constituem novas possibilidade de realidades contra-hegemônicas, fomentando a criticidade e catalisando o ciclo reflexivo de que falo anteriormente¹⁵⁵. De fato, acredito que isso possa ser ensinado. Não por doutrinação ou por imposição de agendas ideológicas,

¹⁵⁵ Cf. a relação cíclica do processo de reflexividade, na seção 4.2, pp.109-111.

mas por apelo àquilo que nos coloca a teste como pessoas, ao nos expõe ao contato com o outro enquanto pessoa também, e não como um número, uma ideia, um conjunto de valores ou um personagem fictício, distante de nossos mundos.

À medida que aprendemos sobre o outro e criamos pontos de pertencimento identitário (HALL, 2000), deixamos de ver ali o inimigo, o oponente, aquele que pertence ao nosso *out-group* (Duszak, 2002, cf. nota de rodapé no. 3, p.21) para passar a entendê-lo como mais próximo de nós, fazendo com que nos posicionemos ao seu lado, deixando cada vez mais porosas as fronteiras do nosso *in-group* (Duszak, 2002, cf. nota de rodapé no. 3, p.21), em um processo de ampliação de nossos laços de empatia que nos prepara para receber o novo membro.

Claro que eu não seria ingênua de achar que o simples “tomar conhecimento” da existência do outro ou de questões de sofrimento humano que o acometem seja o suficientemente para nos impulsionar a agir em direção a mudanças. Porém, acredito, sim, que o caminho para vidas mais dignas e plenas seja efetivamente o da empatia e o do desenvolvimento de vínculos emocionais que nos levem a sentir aquilo que atinge o outro tão certamente e do qual por ventura nós saímos ilesos, e vice-versa. Apurando nossas lentes para que enxerguemos como válidas as vivências – e a resistência! – do outro pode ser um primeiro passo na direção de organizarmos nossos pensamentos e nossos entendimentos de mundo, rumo a um consequente amadurecimento de uma nova forma de genuinamente sentir a sua dor, que uma vez compartilhada, agora existe para nós.

Um bom exemplo, para mim, é a constatação de Letícia ao justificar o porquê se dispõe a tentar incluir um pouco de diversidade no material que usa na sala de aula, ao dizer que “nunca teve criança que falou ‘ih! é negro!’ ou ‘ih! é chinês!’” já que para eles tanto faz. Para mim, essa reação não me parece abrandar a influência de suas escolhas, como ela pensa fazer. Ao contrário, acho que isso serve para nos indicar que, até por não causar alarde, a exposição perene e massiva de crianças (e de todos nós) a padrões de branquitude (LOPES, 2013) e heteronormativos (BUTLER, 1993, 2004, 2014) é nociva exatamente por representar a eficácia da pressão das práticas sociais hegemônicas, que traduzem o caráter transparente das ideologias em nossas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 1992 [2001]) e que se perpetuam sorrateiramente por estratégias de construção simbólicas (THOMPSON, 1990), como dito inúmeras vezes até aqui. Ou seja, o que Letícia julga não ser percebido ou **sentido** pelos/as alunos/as é, de fato, o substrato mais profundo da dor

que perpassa o sofrimento humano de quem se vê exposto a padrões estéticos, éticos e afetivos que não lhe abraçam. Galgar subverter tal ordem se torna, portanto, mais do que desafiador, mandatário.

Faço votos para que nada disso soe impossível, mesmo sabendo que o trabalho que fazemos na sala de aula como professores/as e junto com os/as alunos/as, utilizando o exemplo de Letícia para reforçá-lo, seja, por si só, incipiente. Digo isso não em tom desanimador, mas inspirada pelos desafios de nosso campo da Linguística Aplicada Crítica, que tem exatamente a função de entender como podemos tentar mitigar essas questões por meio da linguagem e do discurso. E até em consequência disso, realmente acredito que devamos nos ater às questões do espírito, àquilo que sentimos quando em contato uns com os outros, naquilo que nos humaniza e especialmente naquilo que podemos aprender a sentir diferente, com base na consciência que adquirimos sobre a existência do outro e suas questões de sofrimento humano, dentro das relações que construímos enquanto comunidade (hooks, 1994a, 2003; MILLER, 2013). E para isso, o único caminho é o afeto.

Decididamente não basta pensarmos criticamente ou agirmos criticamente. É preciso sentir criticamente. E **sentir criticamente**, em suma, significa usar da consciência crítica que amadurecemos na sala de aula, por meio do desenvolvimento dos processos de criticidade, de reflexão e de reflexividade, tanto institucional quanto discursiva, que se nutrem dos conflitos e do dissenso presentes na sala de aula para alimentar atos de desaprendizagem e de desnaturalização de conceitos (e preconceitos), criando o ambiente ideal para abraçarmos as diferenças e, conseqüentemente, o outro, na medida em que agimos, estamos e somos com ele.

Finalizando com esse clamor por uma postura que nos leve a um modo de sentir criticamente, nos encaminhamos para o último capítulo desta pesquisa, onde farei minhas considerações finais acerca do que vi e vivi com as professoras participantes ao longo de nosso processo reflexivo, retomando a metáfora da arquitetura.

6

Considerações finais: puxadinhos, gambiarras e vazamentos

Depois de concluir uma edificação, sabemos que é aí que ela ganha vida. São as pessoas que convivem nesse espaço, em contato com seus diversos ambientes, que irão dar vida ao que o projeto e a obra somente vislumbram fazer. Todo/a arquiteto/a sabe que esse é seu momento mais precioso, mas também de maior atenção, pois é no contato com os outros que ali entram que a construção começa a mostrar sinais de incompletude, deixando aparecer as imprecisões milimétricas que vão gerar consequências, como as decepcionantes manchas de um possível vazamento, que se apossam daquele cantinho tão carinhosamente pensado e trabalhado, ou como novas possibilidades de cores, que dão uma nova cara ao projeto.

Além disso, é nessa hora que se faz útil um certo grau de desapego, já que a construção não lhe pertence mais. Claro que, caso solicitado/a, o/a arquiteto/a se dispõe a rever, corrigir, realocar e refazer o que for necessário. E, acredite, é o que ele/a gostaria de fazer. No entanto, nem sempre é o que ocorre. Os vazamentos são resolvidos com gambiarras tão acrobáticas quanto misteriosas, e ambições de expansão ganham corpo na estranha saliência da parede, que recebe como cobertura uma meia água de telhado que dá forma a um novo espaço: o famoso “puxadinho”, que abrigará algo útil, algo necessário aos olhos de quem dali se apropriou. Uma vez em contato intenso com as pessoas, depois de pronta, a edificação vai tomando outras formas, outras cores, outros destinos. A apropriação é inevitável e aquela construção agora pertence a quem a habita, a quem a visita, a quem passa por ali. No fundo, todo objeto arquitetônico é meio inacabado.

Vejo o mesmo acontecer com pesquisas como a que me propus fazer neste mestrado. Minhas marcas, minhas colocações e entendimentos estão aqui, à espreita, esperando para interagir com leitores/as de toda a sorte. Mas é de se esperar que a partir desse ponto elas sejam apropriadas por quem as lê e comecem a deixar à mostra as suas várias imperfeições, dando espaço para correções mais ou menos mirabolantes e gerando seus próprios “puxadinhos”. Aliás, assim espero. A verdade é que, uma vez produzida, impressa e compartilhada, já não me pertence

mais¹⁵⁶. Não à toa, concluo o capítulo anterior, de análises, com um convite para que nos movamos “por um “sentir crítico” (BORGES, 2016) (cf. seção 5.3, p.191-193). Acredito que juntos, em comunidade (hooks, 2003) possamos alçar voos mais altos e expandir nossas perspectivas e ideias.

Durante esta pesquisa, me propus empenhar todos os meus sentidos, o meu corpo, a minha racionalidade e minhas emoções a fim de ouvir Iana, Letícia e Bianca, mulheres com as quais conversei e aprendi sobre as questões de sofrimento humano que as acompanham em suas andanças, seja na censura tácita que permeia as conversas abertas e amigáveis de Iana com seus/suas alunos/as, seja na interpelação opressora dos que não veem Letícia como a mulher poderosa e profissional que ela se vê, seja na luta constante de Bianca por “um lugar ao sol” e contra a carência que lhe é imposta pela ambivalência de seus alinhamentos grupais (GOFFMAN, 1963). Nesse contexto, as relações assimétricas de poder se sobressaem às questões linguísticas em si e dão lugar a um sentimento lúgubre, pois considero perturbador e extremamente injusto que elas tenham que passar por esse tipo de privação de liberdade – não poder falar da própria família, do lugar onde mora, ou não poder viver certas experiências plenamente, por exemplo.

Desse modo, focando nesse aspecto das desigualdades, me sinto compelida a fazer um panorama geral do que vivemos hoje, politicamente falando, pois acho que as circunstâncias atuais implicam em uma preocupação ainda maior da minha parte, o que dá ainda mais relevância para o tipo de reflexão que coloco nesta pesquisa. Estamos em 2017 e o que posso dizer sobre o momento atual é que vivemos tempos de desesperança (BAUMAN, 2016). Ao contrário do que pode parecer, como toda a exposição que temos *online*, não padecemos da falta de vida privada, mas, sim, da esfera pública da vida, “na qual a pessoa opera como agente simbólico que não pode ser reduzido a indivíduo privado” (ZIZEK, 2013, p.39 apud BAUMAN, 2016, p.28). Sintomaticamente, a crise das instituições democráticas e dos valores por elas representados, pode ser vista na simples constatação de que

¹⁵⁶ Mesmo antes de ela ganhar o mundo, sinto que ela é tão minha quanto das participantes. No entanto faço uma ressalva: se a pesquisa é um processo crítico-reflexivo e, portanto, participantes e analistas se põem juntos a pensar, a compreender e a (res)significar os pontos por ela suscitados, as escolhas feitas ao escrevê-la e ao decidir o rumo da pesquisa e das análises são fundamentalmente de responsabilidade do/a pesquisador/a. Portanto, se o processo de entendimento e produção de conhecimento é coletivo, o produto materializado na forma da dissertação, no entanto, pode ter sua autoria clamada pelo/a pesquisador/a. O que não significa acreditar que somente a ele/a pertence a obra, que segue seu rumo, sendo apropriada, (re)construída e (res)significada por todos/as que com ela travam contato.

“encontramos muitas razões para nos reunir e convergir para protestar, mas não somos mais capazes de encontrar razões para construir, propor, reformar” (BAUMAN, 2016, p. 39).

Essa incapacidade nos dá a impressão de que vivemos em retrocesso, caminhando a passos largos rumo à total barbárie, a um mundo de mais violência e desolação. Mas isso não é um fato, claro, isso é uma impressão¹⁵⁷. Mundialmente observamos mais casos isolados de ruptura da paz desde o início desta última década¹⁵⁸ e os processos de convergência permitidos pela nova mídia (VAN DIJK, 2006) e pela própria globalização (BAUMAN, 2016) nos fazem senti-los com maior intensidade, pois são parte de uma rede maior e mais interconectada.

Com isso, o desapontamento e a sensação de impotência por parte de quem, como eu, confia na arena pública e na política para resolver as questões que acometem e afligem a massa populacional em desvantagem nas esferas social, cultural e econômica, se agrava com o testemunho que prestam a essa “espécie de mística da mudança”, que “evoca constantemente a mudança ao mesmo tempo que a adia, pois o protesto na verdade não busca se tornar política do dia-a-dia” (BAUMAN, 2016, p.41), segundo o jornalista Ezio Mauro. Isso me parece bastante congruente com os dilemas que vivem várias democracias ocidentais nas quais o Brasil se encaixa e se espelha, principalmente no que tange ao processo eleitoral que se desenrolou recentemente nos Estados Unidos, ao fim do qual foi eleito Donald Trump presidente, e no processo de golpe institucional¹⁵⁹ que culminou na substituição da presidenta brasileira Dilma Rousseff, em 2016, após um processo

¹⁵⁷ Vide dados do site *Our World in Data* (OWID), publicação online da Universidade de Oxford que mostra como as condições de subsistência estão mudando no mundo. Disponível em: <https://ourworldindata.org/>; acesso: 18.03.17.

¹⁵⁸ Vide dados do Instituto para Economia e Paz, originalmente *Institute for Economics and Peace - IEP*, organização de pesquisa global sem fins lucrativos sediada em Sydney, Austrália. Disponível em: <https://goo.gl/GcbmcM>; acesso: 18.03.17

¹⁵⁹ O processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff é considerado ilegítimo por ser fruto de um “golpe de estado brando”, nas palavras de Noam Chomsky em entrevista ao canal *Democracy.now* (disponível em: <https://goo.gl/ToJ0x1>; acesso em 11.03.2017), ou uma espécie de golpe não militar, instrumentalizado institucionalmente por meios jurídicos, mas inconstitucionais, aos moldes do que já vinha ocorrendo na América Latina há alguns anos, como sugerem pensadores contemporâneos como o Nobel da Paz Adolfo Pérez Esquivel (disponível em: <https://goo.gl/sBlx2G>; acesso em 11.03.2017), o jurista Pedro Estevam Serrano, que possui pós doutorado em Direito do Estado (disponível em: <https://goo.gl/0UBHno>; acesso em 12.03.2017), o premiado escritor de “Lavourea Arcaica”, Raduan Nassar (disponível em: <https://goo.gl/NzoYLo>; acesso em 12.03.2017) e o pesquisador Jessé de Souza (2016), em “A radiografia do Golpe” (em Referências Bibliográficas), somente para citar alguns.

de impeachment no mínimo suspeito¹⁶⁰. Esses dois processos ilustram, a meu ver, a total inoperância da política de representatividade, que sabemos não funcionar adequadamente há tempos, já que os poderes institucionais dos países não parecem equipados com pessoas e mecanismos que garantam o atendimento às demandas e interesses da população (mesmo que ainda nos restasse a ilusão de que pelo menos poderíamos confiar no processo eleitoral, o que os exemplos dados acima acabaram por colocar abaixo¹⁶¹).

De uma maneira geral, há um enorme descrédito dos políticos e, com isso, o “problema da desassemelhação, que desloca a política para um plano apolítico, onde não por acaso direita e esquerda ficam indistintas, pois as categorias tradicionais desaparecem, e o cidadão é chamado a abastecer seu voto”, ou o seu protesto, no caso do golpe à moda brasileira, “com sua raiva, a qual é então preservada em compartimentos esterilizados até o período eleitoral seguinte” (BAUMAN, 2016, p.40). Ou seja, as ações dos cidadãos na esfera política são relegadas a mero ferramental para a manutenção do *status quo*, uma vez que não podem/ conseguem apostar na capacidade de mudança, naufragando na ilusão da possibilidade de interferir em um processo comandado pelos interesses de bancos e grandes corporações, parte integral de um capitalismo financista que, “parasitário” (BAUMAN, 2009, p.8), “se destaca por criar problemas, e não por solucioná-los” (BAUMAN, 2009, p.1).

Essa perspectiva se torna ainda mais preocupante, para mim, se aliada ao cenário socioeconômico contemporâneo, em que os índices de inequidade social¹⁶² vem se agravando sistematicamente e trazendo em sua esteira o aumento de vários problemas sérios que ferem os direitos humanos mais básicos da população em geral, em um ciclo recursivo de causa e consequência, que gera o subsequente aumento do sofrimento humano de pessoas identificadas com os grupos oprimidos,

¹⁶⁰ O impeachment se deu não por crime, mas pela insatisfação que parte da população e grande parte dos parlamentares demonstrou com seu governo, votando por sua saída com base no “conjunto da obra” (como dito pela própria comissão do impeachment no Senado – vide reportagem de 27.04.16, no site oficial do senado brasileiro: <https://goo.gl/bWtQ8G>, acesso em 02.04.17).

¹⁶¹ O presidente interino no Brasil hoje é Michel Temer, empossado após golpe institucional (cf. notas de rodapé no. 155 e 156) e o presidente dos Estados Unidos foi eleito por colégios eleitorais, mas não obteve a maioria dos votos individuais – ele teve 304 colégios eleitorais contra 227 de Hillary Clinton, mas a candidata teve 65.8 milhões de votos (48.25% do total) contra 63 milhões (46.15%) dele. Disponível em: <https://goo.gl/ogNrd3>; acesso: 18.03.17)

¹⁶² Vide dados da *Oxfam International*, confederação de 17 organizações e mais de 3000 parceiros, que atua em mais de 100 países, em relatório sobre inequidade social, produzido em janeiro de 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Pa9btB>; acesso em: 18.03.2017

como questões relacionadas ao racismo¹⁶³, à xenofobia¹⁶⁴ e discriminações¹⁶⁵ outras. Em uma sociedade de consumidores, em que a versão líquido-moderna da cultura “é feita de *ofertas* e não de *normas*”, que respondem à “necessidade” e ao “dever” da “liberdade de escolha *individual* (voluntária ou imposta como obrigação)” (BAUMAN, 2009, p.33), se torna impossível que o diferente seja assimilado por meio da negociação e da assimilação pela “cultura dominante”, como se fazia na “política sólido-moderna” (BAUMAN, 2009, p.37). E é nesse contexto que medos e incertezas nos colocam entre a “ânsia por mais liberdade” e a “angústia por mais segurança” (BAUMAN, 2016, p. 15), servindo de força motriz para a reflexividade simbólica de construções discursivas e ideológicas hegemônicas opressoras.

E qual é a importância disso em relação ao que propus nesta pesquisa? Para mim, isso tudo necessariamente influencia como agimos ao lidar com as disparidades configuradas nos eixos interseccionais de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social (COLLINS; BILGE, 2016): pois se pagamos pela nossa segurança com a nossa liberdade, a depender de quanto se tem a perder em termos de privilégios, financeiros ou não, o apoio à segurança pode se traduzir na aceitação de políticas e atitudes públicas que impliquem no cerceamento não só da própria liberdade, mas principalmente, talvez, da liberdade alheia, sem que isso implique em um dilema ético-moral que nos motive a agir para garantir direitos humanos básicos a todos, sem exceção. Nessa dança, ou nesse “movimento pendular” (BAUMAN, 2016, p.15), que ora defende, ora rifa a liberdade de cidadãos, os menos favorecidos acabam sofrendo de forma mais pungente o impacto das resoluções dadas a situações inicialmente simples, como entrar e sair de um país

¹⁶³ Vide dados do estudo técnico da Câmara dos Deputados, feito por consultoria legislativa, em julho de 2016 (disponível em: <https://goo.gl/HMdCsw>). Além disso, como efeito da criminalização da pobreza, consequência do aumento da inequidade social, temos o aumento da vitimização da população jovem e negra, conforme observado no Mapa da Violência (2016), produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), organismo internacional autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Disponível em: <https://goo.gl/xN82hS> ; acesso em 18.03.17.

¹⁶⁴ Vide dados sobre a Europa Ocidental, como exemplo, produzido pela Freedom House, organização sem fins lucrativos fundada em 1941, sediada em Washington D, capital dos Estados. Disponível em: <https://goo.gl/nrDQau> ; acesso em: 18.03.17.

¹⁶⁵ Vide dados do relatório “Violência contra Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas”, produzido em novembro de 2015, pela Comissão Interamericana De Derechos Humanos, da – relatório Disponível em: <https://goo.gl/i3T2IK> (acesso em 18.03.17).

para o qual se possui visto de permanência/ residência¹⁶⁶, pois agora são refêns das ações motivadas/ apoiadas pelo medo irracional de uma ameaça terrorista construída discursiva e ideologicamente com pesos e medidas distintos (CHOMSKY, 2003), somente para citar um exemplo.

Toda essa reflexão faz sentido como pano de fundo para o que faremos a partir da análise que propus aqui porque é nesse cenário conturbado, de desconfiança das instituições democráticas, de “liquidez” e de exaustão do processo de globalização (BAUMAN, 2016), que somos convocados a redobrar os cuidados quanto às ações que tomamos em um nível micro, a fim de subverter as implicações de nível macro, amplificando nossa possibilidade de subversão do sistema. Acho que é aí que está a grande conexão entre esta pesquisa e o momento atual: ela nos incita a pensar sobre questões antigas, como a relações assimétricas de poder nos eixos do gênero, da sexualidade, de raça/etnia e de classe social, mas que se encontram à flor da pele, amplificadas pela instabilidade e a desesperança atuais.

Nesse sentido, me alinho a Bauman (2009, p.87-88), que vê na esperança a única saída possível, uma espécie de “terceira categoria”, alheia às inclinações ao “otimismo” ou ao “pessimismo”, entendendo que há possibilidade, sim, de vivermos em um mundo menos sofrível para tantas pessoas. Por isso faço o apelo ao desenvolvimento de um “**sentir crítico**” (BORGES, 2016), que mobiliza nossas emoções e nossos sentidos, em um processo crítico-reflexivo que nos coloca voltados/as para entender o outro, vivendo juntos/as suas dores e suas vitórias, em um constante devir, que nos instiga a agir com consciência e empatia, não por tolerância, mas por admiração e respeito.

Esse chamado, implica em **modos de agir** que sejam perenes, independente dos rumos que levam as políticas públicas (mas sem deixar de lutar por elas!), entendendo que há, sim, uma certa singeleza em nossos modos de viver a sala de aula que pode ser aliada fundamental na busca não por uma, mas por inúmeras

¹⁶⁶ Independente de como analisamos a motivação e a legitimidade da assinatura da ordem executiva número 13679, que regulamenta de maneira mais restritiva a entrada de habitantes de certos países do oriente médio nos Estados Unidos, a decisão do presidente americano recém empossado, Donald Trump, gerou desconforto e sofrimento humano para inúmeros cidadãos do Irã, Iraque, Líbia, Somália, Sudão, Síria e Iêmen (todos países, coincidentemente ou não, mulçumanos, o que garantiu o apelido de Muslin Ban – banimento de mulçumano – à ordem executiva). Isso pode ser observado em reportagem do jornal britânico *The Guardian* a respeito da repercussão do evento, disponível em: <https://goo.gl/Dcbjhn> ; acesso em 18.03.17.

“receitas” de “vida boa” (BAUMAN, 2009, pp.91-91), como mencionado na introdução deste trabalho.

Esses modos de viver a sala de aula são resumidos nesta pesquisa, após entendimentos que se deram nas análises que desenvolvi aqui, como: i) **modos de ser**, relacionados às nossas construções identitárias; ii) **modos de estar**, sobre como interagimos com os outros e, mais ainda, nosso “outro” (POSSENTI, 2004); iii) **modos de agir**, em relação ao que fazemos com nossos atravessamentos e em nossas interações; iv) **modos de sentir**, preciosos, pois irão perpassar todos os outros, gerando nossa capacidade de nos colocar empáticos ou não, solícitos ou não, presentes ou não, com aqueles/as que nos cercam, em laços de comunidade (hooks, 2003). Nessa linha de pensamento, realmente acredito que é por meio das **emoções** suscitadas em nós e em nossos/as pares que iremos conseguir superar as adversidades e encontrar caminhos mais justos para todos/as nós, principalmente nós, mulheres, mas essencialmente para aquelas atravessadas interseccionalmente por traços que lhe designam relegadas ao maior sofrimento. Como diz bell hooks (1994b, p.250):

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que nos libertem e aos outros. Essa ação é o testemunho do amor como a prática da liberdade.

Faço essa escolha e convido todos/as a fazerem o mesmo. Advogo pelo desenvolvimento de nosso **“sentir crítico”** (BORGES, 2016) para que ampliemos nossas chances nos laços que mantemos em nossas comunidades de ensino/aprendizado. Pois foi com essa postura, ao me comprometer com o processo crítico-reflexivo configurado por esta pesquisa, que me comprometi a ouvir o que tinham a dizer as professoras e compartilho nesta dissertação.

Em tempo, respondendo aos meus questionamentos iniciais sobre **como** se constroem identitariamente as três professoras, entendi que para uma mulher como Iana, mesmo se conformando aos pré-requisitos heteronormativos para uma mulher da sua idade (ela é casada, tem filhos), na sala de aula de inglês como língua estrangeira seu atravessamento de gênero/sexualidade de mulher lésbica a faz se sentir tolhida em momentos que não caberiam (como quando fala de sua família), ao mesmo tempo que lhe imputa uma certa responsabilidade para com seus/suas alunos/as. Servir de referência, no entanto, não é visto como um fardo, mas como

algo libertador, pois a permite criar vínculos, descritos discursivamente no campo atitudinal da ética (por veracidade) e no afeto (pelo regozijo que proporciona), quando ela se vê frente a frente com a possibilidade de estreitar laços com aqueles/as alunos/as que ela identifica como membros de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963). Mesmo que a história de Iana não se repita para outras mulheres lésbicas, até porque não me interessa esse tipo de generalização pois jamais seria o propósito desta investigação, o que marca a leitura que faço de seu depoimento e das interpretações de nossas conversas é que ela se constrói como uma professora que acredita fazer diferença, exatamente por estar ali, naquele território de contatos mistos (GOFFMAN, 1963), onde ela pode, de fato, agir como uma referência, como um apoio, como o sinal que outros/as como ela podem estar precisando receber, para assimilarem que “vai ficar tudo bem”.¹⁶⁷

Me emociono profundamente, como mulher e professora de inglês como língua estrangeira, exatamente porque, ao ouvir isso de Iana, percebo o quanto de dedicação é preciso para que ela e outras mulheres não precisem passar por isso em seu dia-a-dia de trabalho. Sinceramente, considero inaceitável que qualquer pessoa precise esconder seu estilo de vida por medo de repreensão ou retaliação de qualquer natureza. Não poder falar de sua família, para mim, é uma quebra de direitos mais básicos do ser humano, que quer ser, estar, agir e sentir de maneira livre e plena. E é por entender a sala de aula como um lugar de embates, de (re)construções e (res)significações, voluntárias ou à revelia, capazes de (re)constituir discursivamente nossas realidades, que me posiciono ao lado de Iana. Entendo que os momentos em que escolhemos agir no combate de ideologias hegemônicas são cruciais, mesmo que isso não deva ser o objetivo único e exclusivo de qualquer incursão acadêmico-pedagógica. Afinal, a meu ver, a pretensão de mudança não deve ser jamais confundida com a ingenuidade, a ignorância ou a má fé dos que creem que alunos/as sejam meros depositórios de modos de pensar, agir e entender o mundo, com base no que diz ou representa qualquer figura de autoridade com quem se envolvem/ deparam em meio ao fazer pedagógico de suas vidas acadêmicas.

Digo isso para deixar claro que não sou ingênua a respeito do que seja, hipoteticamente ou não, o alcance do que fazemos no ambiente de ensino/

¹⁶⁷ Cf. Quadro 6 – Perfil escrito por Iana Costa e enviado por e-mail, p.88, linha 21.

aprendizado de qualquer assunto, especialmente de língua estrangeira. O que tenho é a mais pura convicção de que nesse lugar se dão práticas conflituosas, que geram dissenso e, com isso, a possível “desaprendizagem” de certos (pre)conceitos, a formação de conexões que podem nos levar a um sentido de comunidade propício ao desencadeamento de processos de (re)posicionamentos identitários e, conseqüentemente, de um melhor entendimento e aceitação das diferenças culturais, em oposição à sua neutralização, mesmo que em face a todo o sofrimento humano que a própria prática pedagógica e demais circunstâncias ali em jogo podem trazer à tona (hooks, 2003; FABRICIO, 2006; FERREIRA, 2006; FABRICIO; MOITA LOPES, 2010; SOUZA, 2011; MILLER, 2013).

Dentro dessa mesma perspectiva, me sinto inspirada pela sutileza das ações de Letícia, que sofre com as regulações ideologicamente respaldadas acerca de onde/ como ela deve estar/ ser/ agir e sentir-se inteira. Assim, ela se constrói como uma mulher vencedora, uma professora que está em sala para ensinar os meandros da língua inglesa, sem deixar que assuntos externos se sobreponham ao seu ofício, mesmo que lhe atinjam de maneira certa. Até por isso, acredito que ela se muna de disposição para preparar o que traz para dentro de sua sala de aula de maneira consciente e posicionada, dando vazão a um modo de agir, que ousa combater sutilmente as ideologias hegemônicas da branquitude (LOPES, 2013) que regem a falta de representação e representatividade (JOVINO, 2016) que percebe em seu ambiente de trabalho. Inevitavelmente afetada pelo racismo institucional (hooks, 2003) e seus agravos, Letícia se constrói, então, como uma professora zelosa, cautelosa e ciente de seus limites como tal, evitando se expor, mas agindo nos bastidores.

A questão do racismo me pareceu talvez a mais palpável das opressões no cenário em que as três professoras trabalham, porque fiquei com a impressão de que o sofrimento humano, evitado no encobrimento de Iana e driblado por Bianca no subterfúgio que encontra no fato de ser uma mulher diferente de seu intragrupo (GOFFMAN, 1963), parece atingir profundamente Letícia. Mesmo admitindo que em alguma ocasião ela pudesse se posicionar (como em uma eventual abordagem do caso da babá negra que carrega o filho dos patrões em um domingo de protesto no Leblon, bairro da zona sul carioca, cf. anexo 3), não me pareceu ser essa sua praxe, mesmo que as investidas contra seu bem-estar tenham sido tão onipresentes quanto constantes, vindas não só diretamente de alunos/as, mas também de

seus/suas pais. Isso me deixa cada vez mais convencida da urgência em focarmos na implementação de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2012, 2015) nos currículos escolares, acadêmicos e outros.

Quanto à identidade de Bianca, considero um presente a sua entrada em minha vida por meio desta pesquisa, não só por questões acadêmicas, mas também pessoais. Uma mulher excepcional em todos os sentidos, Bianca me ensinou que ter postura pode significar se impor, quando resgata seu traço identitário mais pungente, no eixo da sexualidade, um grande trunfo para se entender no mundo (em oposição às mulheres cis) e com o mundo (em embates com seus alunos em sala de aula). Ela me ensinou também que há muito sofrimento e muita angústia que poderiam ser evitados caso dedicássemos a mulheres como ela o nosso afeto, nosso respeito e nossa admiração. Tenho a sensação de que é bastante exaustivo manter o controle de tudo que se passa à sua volta, tendo que trabalhar constantemente para se construir sob uma luz favorável em todas as esferas de sua vida. Além disso, ela me ensinou como as expectativas do senso comum (LINDE, 1993) podem moldar nossas (des)esperanças e carências, ao nos impor uma visão heteronormativa (BUTLER, 1990, 1993, 2004) do mundo. No entanto, esse ponto me parece lhe trazer tanto sofrimento (nas expectativas sobre como ela deve se portar e na resignação que se vê obrigada a ter quanto à sua carência, por exemplo) quanto alívio (na medida em que constrói a inteligibilidade de sua identidade de mulher trans).

Bianca se constrói como uma professora consciente de sua importância na sala de aula, exatamente por ser diferente, mas também por ser, para os/as alunos/as, alguém que compartilha de suas agruras. Como uma professora carinhosa, gentil e preocupada com o bem-estar físico e psicológico deles/as, Bianca se perfaz como alguém que ajuda, que se doa e que entende o sentido de estar ali com eles/as em suas lutas diárias. Como diretora, ela se propõe a ajudá-los/as material e emocionalmente, considerando o inglês como “mero coadjuvante” e a sala de aula um espaço para vivências (Quadro 12).

Acho que a mais importante lição que tiro dessa incursão nos mundos de Iana, Letícia e de Bianca é, de fato, a total realização de que como uma mulher cis, branca, hetero e “zona sulista”, eu nunca passaria pelas questões levantadas por cada uma delas. Por mais que eu tenha vivido experiências que minhas leituras e vivências associam inexoravelmente ao machismo, fica claro, para mim, que essas

são vividas também pelas professoras e que se agravam quando levamos em conta seus outros atravessamentos, o que não pode ser desdenhado ou negligenciado, principalmente quando o assunto é a sala de aula e como agimos nela. Nesse contexto, acredito que a responsabilidade de mulheres como eu se torna maior, no sentido de não desperdiçar a plataforma que me dão, a voz que me conferem, pelo simples fato de eu ser fenotipicamente favorecida por meus atravessamentos identitários, podendo falar e agir de maneira menos tolhida. Entendo que isso tudo deva me convidar à luta, me compelindo a fomentar mais possibilidades de reflexão com meus/minhas alunos/as acerca de questões de inclusão e diversidade, fomentando modos de “sentir crítico” (BORGES; 2016) que os levem para além do discurso da tolerância¹⁶⁸ e sigam em direção ao respeito e ao amor.

Mais uma vez, reforço que é por meio do afeto que acredito ser possível lançar outras formas de luta, outros modos de pensar que acarretem outros modos de estar na sala de aula, outros modos de ser com os alunos, outros modos de agir e de sentir perante questões que exigem empatia, criticidade e reflexão. É o devir desses modos de existência e resistência, com seus novos olhares e suas várias formas de ouvir o outro, que acredito configurarem a substância do “sentir crítico” (BORGES, 2016) que advogo neste trabalho. Estar aberto/a a *sentir junto* com a outra pessoa nos coloca aptos a internalizar e assimilar certas dores com as quais não estamos acostumados/as, mas que infligimos, muitas vezes sem querer, mas também muitas vezes por não nos darmos ao trabalho de pelo menos entender de onde em nossas ações surge a possibilidade de doer no outro.

Por isso a importância deste trabalho. Considero sua maior riqueza podermos ter nos colocado a doer com as professoras, a vibrar, a aprender, a sentir com elas, fazendo uso do conhecimento teórico acerca de como somos constituídos discursivamente em nossas práticas identitárias e sociais. Tentar entender como as mulheres atravessadas interseccionalmente por traços de descrédito (GOFFMAN, 1963) se constroem, nos leva, acima de tudo, a perceber como nos coconstruimos e (res)significamos social, cultural e ideologicamente no mundo e com o mundo, por

¹⁶⁸ Mesmo admitindo que lutar contra a intolerância em si seja ainda uma plataforma absolutamente necessária, como demonstra não só o projeto de iniciativa do portal de notícias NE10®, do grupo UOL®, “Raízes da Intolerância”, como os comentários, referentes aos capítulos que tratam de questões relacionadas à LGBTfobia, à intolerância religiosa, ao racismo e à misoginia. Disponível em: <http://especiais.ne10.uol.com.br/raizes-da-intolerancia/>; acesso em 18.03.17.

meio de nossas interações. E isso me deixa verdadeiramente feliz, principalmente quando penso que o processo crítico-reflexivo que se desenrolou ao longo dos últimos meses continua no momento em que esta dissertação passa a habitar o pensamento de quem a lê e dela se apropria, (res)significando e (co)construindo o conhecimento aqui produzido.

Referências bibliográficas

- ALCOFF, L.; 1991. The Problem of Speaking for Others. **Cultural Critique**, v. 20, pp.5-32, 1991-92.
- ALCOFF L.; POTTER E., (Eds) **Feminist Epistemologies**. New York: Routledge, 1993.
- ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S.; Miller, I. K. **Understanding the language classroom**, pp.11-17. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.
- ANZALDÚA, G. Haciendo Caras: Una Entrada. San Francisco: Aunt Lute, 1990. In: Keating, A. L. (Ed.). **The Gloria Anzaldúa Reader**. Durham and London: Duke University Press, 2009.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 3.ed., Coleção Travessia do Século. Campinas, Papirus, 1994.
- AUSTIN, John. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do pibid**. Cascavel, 2008. Tese (Doutorado). Departamento de Letras da Universidade Estadual Do Oeste Do Parana.
- BAMBERG, M; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v.28, no. 3, pp. 377–396, 2008
- BARBOSA, L.C.; **Trabalho doméstico: uma análise das condições de trabalho das empregadas domésticas sindicalizadas do município de João Pessoa – PB**. João Pessoa, 2013. 161p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
- BASTOS, L.; BIAR, L.; Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v. 31, no. especial, pp.98-126, 2015
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- _____. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**: Zygmund Bauman e Tim May; tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

- _____. **Babel: entre a incerteza e a esperança:** Zygmund Bauman e Ezio Mauro; tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BIAR, L.; **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”: Narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio.** Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.
- BOLLEN, J.; **‘What a Queen’s Gotta Do: queer performativity and the rhetorics of performance’.** Australasian Drama Studies, 1997.
- BORGES, T. R. S.; **SFL and the Appraisal System as a window into the Socio-construction of Identity Practices: fostering Critical Feeling and Reflexivity under an intersectional feminist perspective.** XII Congresso de Linguística Sistêmico-Funcional de América Latina (ALSFAL). Brarranquilla, 2016. Resumo disponível no programa em: <http://eventos.uninorte.edu.co/index.php/alsfal/> Acesso em: 27.03.17.
- BRUNER, J.; **Acts of meaning.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- BUCHOLTZ, M. Bad Examples: Transgression and progress in language and gender studies. In: Bucholtz, M. Liang, A. C.; Sutton, L.A. (Ed.), Susan e Thompson, Geoff (Ed). **Reinventing Identities: The gendered self in discourse**, pp. 575-599. Oxford University Press, 1999.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity.** London/New York: Routledge, Chapman & Hall, 1990.
- _____. **Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'.** New York/London: Routledge, 1993.
- _____. **Undoing Gender.** New York/London: Routledge, 2004.
- _____. **When gesture becomes event.** Theater Performance Philosophy – International Conference: Crossings and Transfers in Contemporary Anglo-American Thought. 2014. Disponível em: TPP2014 : Judith Butler, <https://goo.gl/UUjwK0> Acesso em: 27.03.17.
- _____. **Judith Butler fala das TERFs e do trabalho de Sheila Jeffreys e Janice Raymond.** Entrevista com Christian Williams, 2015. Originalmente publicada no site TheTerfs.com, disponível em: <https://goo.gl/5ueTvP> - Disponível em: <https://goo.gl/mx4EhW> Acesso em: 27.03.17.
- CHOMSKY, N.; **Wars of Terror.** New Political Science, 2003. Disponível em: https://chomsky.info/200303__/ Acesso em: 19.03.17
- CHOURIALAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgo: Edinbourg University, 1999

- COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: w York: Routledge, [1990] 2000.
- COLLINS, P.; BILGE, S.; **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.
- COROSSACZ, V. R.; Abusos sexuais no emprego doméstico no rio de janeiro: a imbricação das relações de classe, gênero e “raça”. **Temporais**, v.28, no.14, pp.299-324, Brasília (DF), 2014.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **The University of Chicago Legal Forum**, v.140, pp139-167, Chicago, 1989.
- _____. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43, no. 6, (p.1241-1299), 1991.
- _____. **The urgency of intersectionality**. TED Talk, 2016. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality Acesso em: 19.03.17
- DAVIES, A. **An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory**. Edinburgh University Press, 1999.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FABRICIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.45-66. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L.P.; A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: Moita Lopes, L.; Bastos, L. **Para além da identidade**, pp. 283-314. Belo Horizonte: Humanitas, 2010.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.
- _____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.
- FERREIRA, A. J. **Formação de Professores: raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora, 2006.
- _____. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as.** Cascavel, 2011. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

_____. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa.** Cascavel, 2016. Tese (Doutorado). Departamento de Letras da Universidade Estadual Do Oeste Do Parana.

DAMBROS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015.** Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

BRAZ, E. P. **Processos de subjetivação de um professor universitário interpelado pelas marcas identitárias de raça, classe e sexualidade.** Capão do Leão, 2013. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária : trajetória, conflitos e identidade.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado). Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) na Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Education for Critical Consciousness.** New York: Continuum, 2005

GAL, S. Language, gender and power: an anthropological review. In: Hall e Bucholtz (Ed.), **Gender articulated: socially constructed self**, pp.169-182. New York: Routledge, 1995.

GARCEZ, P.; BULLA, G.; LODER, L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, v. 30, no. 2, pp.257-288, 2014.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A.; SUTTON, P.W.; **Conceitos Essenciais da Sociologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2015.

- GILLBORN, D. Racism, policy and the (mis) education of black children. In: Majors, R. (Ed). **Education and our black children: new directions and radical approaches**. London/New York, Routledge, 2001
- GOFFMAN, E. **The Presentation of self in everyday life**. Anchor books edition, 1959
- _____. **Stigma**. Anchor books edition, 1963.
- _____. The Arrangements Between the Sexes. **Theory and Society**, v.4, pp.301-331, 1977.
- _____. **Gender Advertisements**. New York. Harper & Row Publishers Inc, 1979
- HALL, S. Who needs Identity? In: Gay, P. D.; Evans J. et alli. (Ed.) **Identity: a reader**, pp. 15-30. London: Sage/Open University Press, 2000.
- _____. **A identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v.14, no.3, pp.575-599, 1988.
- _____. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Correa. **Cadernos Pagu**, v.5, pp. 07-41, 1995.
- HARDING, S. **The Science Question in Feminism**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1986.
- hooks, bell. **Talking back**. Boston: South End Press, [1989] 2015.
- _____. **Teaching to transgress**. New York: Routledge, 1994a.
- _____. **Outlaw culture: resisting representations**. New York: Routledge, 1994b.
- _____. **Teaching community**. New York: Routledge, 2003.

- JOVINO, I. **Identidades Sociais Negra e Indígena Num Livro Didático de Espanhol**. CLAFPL – VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Londrina, 2016. Resumo disponível em: <https://goo.gl/oAmi6I> - acesso em 26.03.17.
- KALVA, J. M. **Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. Ponta Grossa, 2012. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- KLEINMAN, A. B. Agenda da Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**, pp.39-58. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- LABOV, W. The transformation of the experience in narrative syntax. In: Labov, W. (Ed.) **Language in the inner city: Studies in the black English vernacular**, pp.354-396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, J., **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. **Proposta**, v.84/85, pp.12-25. Março/abril, 2000.
- LINDE, Charlotte. **Life Stories: the creation of coherence**. Oxford University Press, 1993.
- LINK, B. G.; PHELAN, J. C.; Conceptualizing Stigma. **Annual Review of Sociology**, v.27, pp. 363-385, 2001.
- LOPES, J. S.; **Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude**. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”. Londrina: UEL, 2013, pp.134-147. Disponível em: <https://goo.gl/LX4JwC> - acesso em 19.06.17.
- LYKKE, Nina. **Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing**. New York/London: Routledge, 2010.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western Perspectives in Applied Linguistics in Africa. In: Gass, S.; Makoni, S. (Ed.) **AILA Review: World Applied Linguistics. A Celebration of 40 years of AILA**. v.17, pp.77-104, 2004.
- MARTIN, J. R. **English Text: Systems and Structure**. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- _____. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: Hunston, Susan & Thompson, Geoff (Ed). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the**

Construction of Discourse, pp.142-175. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; ROSE, D.; **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London/ New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. & WHITE, P. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

MCLAREN, P.; TORRES, R.; Racism and multicultural education: rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism. In: May, S. (Ed.) **Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education**. London: Falmer Press, 1999.

MILLER, I. K. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**, pp.227-248. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.13-44. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.85-108. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c.

_____. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade recente**, pp.227-248) São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 244p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PENNYCOOK, A.; **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Critical Moments in a TESOL Praxicum. In: Norton, B.; Toohey, K. (Eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**, pp.327-346. Cambridge University Press, 2004.

- _____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.67-84. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Critical Applied Linguistics Challenges**. ICCAL – International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, 2015. Resumo disponível em: <http://goo.gl/n3txuW>
- PORTO, J. R. R. **Violência contra a mulher: expectativas de um acolhimento humanizado**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem. Curso de Mestrado em Enfermagem da Universidade federal do Rio Grande do Sul - UFRS
- POSSENTI, S. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalim e Bentes (Org). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez Editora, 2004
- RABINOW, P.; SULLIVAN, W. M.; **Interpretive social science: a second book**. Nerkeley: University of California Press, [1979] 1987.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.149-168. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RAMPTON, B. Politics and Change in Reseach in Applied Linguistics, **Applied Linguistics**, v.16, no. 2, pp. 233-256, 1995.
- REIS-ALVES, L. A., 2007. O conceito de lugar (1). Disponível no site Vitruvius, na seção: **Arquitextos**; em: <https://goo.gl/xVaHM8> ; Acesso em: 19.03.2017.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- ROSENWALD, G. C.; OCHBERG, R.; (Eds) **Storied lives: The cultural politics of self-understanding**. New Haven, CT: Yale University press, 1992.
- SANTOS, V. A. M. **Constituição identitária do ser professor em um contexto étnico-racial**. Cascavel, 2008. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- BIAR, L. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”: Narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursive do desvio**. Rio de Janeiro,

2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

SCHMITT, N.; CELCE-MURCIA, M. **An Introduction to Applied Linguistics**. London: Hodder & Stoughton Ltd, 2010.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSIANA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – **Estudos Linguísticos**, 2011/02. Disponível em: <http://goo.gl/fuOkJy>

SMITH, D.; Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology. In: Harding S. (Ed) **Feminism and Methodology**, pp.84–97. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

SMITH, G.; Reconsidering Gender Advertisements: Performativity, Frames and Display. In: Jacobsen, M. H. (Ed). **Contemporary Goffman**, pp.165-184. Routledge: New York, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (Org.) **Formação de professores de Línguas: ampliando perspectivas**, pp.128-140) Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe**. Rio de Janeiro: LeYa Editora Ltda, 2016.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: Nelson C.; Grossberg, L. (Eds) **Marxism and the Interpretation of Culture**, pp. 271-313. Basingstoke: Macmillan Education, 1988.

THOMPSON, J. B. **Ideology and Modern Culture**. Stanford University Press, 1990.

VAN DIJK, J. **The network Society**. London: Sage Publications, 2006.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. de; A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

WILKINS, D. A. Applied Linguistics. In: Spolsky, B. (Ed) **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**, pp.162-172. Oxford: Pergamon, 1999.

WILLIAMS, H. **bell hooks speaks up**. 2013. Disponível em: <https://issuu.com/thesandspur/docs/112-17> Acesso em: 27.03.17

ZELEZNY, J. A. **Judith Butler: Performativity and Dramaturgy**. 2014.

Disponível em: <https://goo.gl/NRjyUx> Acesso em: 27.03.17.

ZIZEK, S. **Demanding the Impossible**. Cambridge: Cambridge Press, 2013.

8 Anexos

ANEXO 1 TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Por Um Sentir Crítico: Avaliatividade No Entendimento De Atravessamentos Identitários De Professores Na Sala De Aula De Inglês Como Língua Estrangeira.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal deste projeto é analisar a sócio-construção de identidades de professoras de inglês como língua estrangeira, sob a perspectiva do feminismo interseccional, que considera as questões de gênero como atreladas a questões de raça/etnia e classe social.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise de dissertação de mestrado da pesquisadora responsável. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você escreverá um perfil que será analisado com base nas escolhas de vocabulário e articulação gramatical que você adotar, além de participar de uma entrevista em que refletiremos sobre essas escolhas, entre outros tópicos relacionados às práticas sociais e profissionais que perpassam o seu cotidiano. Esta entrevista terá tempo de duração variável a ser negociado com cada participante, podendo ser interrompida ou cancelada a qualquer momento sem qualquer ônus para a participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você deverá informar à pesquisadora que buscará outras formas de geração de dados.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam porque as informações que geramos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que a façam sentir-se incomodada.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará na compreensão de como são construídas as identidades de professoras na sala de aula de inglês como língua estrangeira no que tange a questões de gênero, raça/etnia e classe social, além de propiciar um momento de reflexão crítica sobre as práticas sociais e discursivas que existem de maneira constitutiva nas suas relações cotidianas.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas transcrições das gravações, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa bem como a instituição a qual são vinculadas. Sem seu consentimento escrito, as pesquisadoras não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificável.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio através do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem sendo a aluna Thais Regina Santos Borges a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Drª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. As pesquisadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora responsável no telefone (21) 9-8834-8966 ou no e-mail thaisrsborges@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecida a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Thais Regina Santos Borges, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos, periódicos da área, livros e eventos acadêmicos.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2

PARECER – SUBPROJETO APROVADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC – Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-50)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Por um Sentir Crítico: A Avaliatividade no entendimento de atravessamentos identitários de professoras na sala de aula de inglês como língua estrangeira (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Thais Regina Santos Borges (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Estudo de natureza discursiva que visa analisar a sócio-construção da identidade de professoras de inglês como língua estrangeira ao lidarem com "momentos críticos", isto é, situações que tenham vivenciado na sala de aula que colocassem à prova suas crenças sobre atravessamentos identitários de gênero, raça/etnia e classe. Prevê a participação de profissionais de educação, dispostas a responder um formulário escrito e conceder entrevistas em grupo ou individuais. O estudo está apoiado na perspectiva do feminismo interseccional no campo da Linguística Sistêmico-Funcional.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido expõe com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos, a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2016.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1512051/CA

ANEXO 3

Momento Crítico e Pequenas Histórias 1 a 5 – Letícia Carlos COMPLETO (31:57 – 49:33) (8min24s)

01	Thaís	e aí comparando, quando você fala essa coisa de=você falou da zona sul do Rio
02		quando você caiu na zona sul do Rio pra poder trabalhar você fala da zona sul
03		com uma certa conotação, assim, em relaça=como se o lugar representasse
04		alguma coisa.. eu queria que cê falasse pra mim um pouquinho disso ... assim
05		qual característica você vê:: na zo=zona sul, lugar que você trabalhou, em relação

06		a >esses atravessamentos identitários que você traz< tipo [como que você
07		enxerga isso]
08	Leticia	[é diferente] é muito diferente porque o... assim, o aluno daqui >por exemplo<
09		eu sempre trabalhava pra zona norte claro primeiro que pra mim era muito mais
10		confortável, muito mais perto, muito melhor...e:: não tinha essa coisa=eu na zona
11		norte, dando aula na zona norte, eu era aquela professora que já viajou pros
12		alunos era assim “a teacher já foi, a teacher conhece”. tipo assim é::: como
13		se eles tivessem orgulho de ter uma professora que fez x y z pra eles é isso
14		entendeu? ah a professora mora ali pertinho ela mora no meu bairro ou... coisas
15		desse tipo. aqui é: como se fosse até quase que uma:: chacota tipo “ah você mora
16		no Méier” eu me lembro até ho=eu me lembro claramente uma aluna pegou
17		aquela régua, aquela bolinha de verbos e falou “Vista Alegre ((risos)) meu deus
18		Vista Alegre, Vila da Penha” “gente↑ olha o nome do lugar↑” ela falava assim
19		“olha o nome do lugar. existe=olha o nome desse lugar gente↑”
20	Thaís	gente que loucura
21	Leticia	“Madureira meu deus” tipo assim debochando e é o pensamento eu me lembro
22		de um aluno falando que a Beatrice parecia empregada porque ela era ne::gra
23	Thaís	da própria Beatrice? [você contou mais ou menos essa] história aqui
24	Leticia	[cabelo de empregada] eu não falei o nome dela porque eu achava que nem cabia
25	Thaís	não nem precisa
26	Leticia	mas que ela tinha [cabelo de empregada porque cabelo de empregada é cabelo]
27	Thaís	[meu deus ela era negra, tinha o cabelo crespo]
28	Leticia	crespo então eu tenho cabelo de empregada? você entende?
29	Thaís	claro
30	Leticia	então assim
31	Thaís	então e como você se viu nisso ? aí como que você lidou com isso ?
32	Leticia	eu fiquei assim↑ su::per chocada com aquilo, falei “gente o quê que é isso?” ↑
33		entendeu? então... assim
34	Thaís	mas foi um susto pra você que isso poderia acontecer ou você
35	Leticia	pra mim foi assim eu já tava dando aula aqui tinha um tempo, já sabia que eram
36		bestinhas assim como tem crianças que são amores você pensa “nossa isso daqui
37		é da zona sul” ((risos))
38	Thaís	((risos))
39	Leticia	assim como tem pessoas assim mas tem pessoas muito preconceituosas muito
40		preconceituosas de pessoas que chegaram pra mim “você que é professora?”
41	Thaís	essa pergunta “quem é a professora?” isso eu achei [muito interessante]
42	Leticia	[“quem é a professora?”]
43	Thaís	[mas cadê a professora?]
44	Leticia	[é sou eu no caso sou eu]
45	Thaís	e como você sentia quando você... cê meio...
46	Leticia	eu não sei se a pessoa falava porque eu pareço nova ou se a pessoa fala “nossa
47		você é a professora?” tipo você ↑ ... aí realmente eu gosto de bancar a Pollyanna
48		às vezes né↑ se é se não é mas... às vezes↑ a pessoa pode realmente se confundir
49		e achar já aconteceu de eu mesma chegar no restaurante vir andando pra mim é
50		cliente e eu “ah tem uma mesa” tipo não porque eu tô achando que a pessoa
52		parece:: empregada, ou parece:: negra, ou parece subalterna:::
53	Thaís	claro
54	Leticia	não é isso é por [um reflexo]
55	Thaís	[pela relação]
56	Leticia	você tá chegando ali você tá querendo que algum venha te coisar vem uma pessoa
57		andando na sua direção ah é ela ↑
58	Thaís	entendi
59	Leticia	é ela que vai me alimentar ma-num=é tipo não é isso ma::s você tá entendendo
60		o que eu tô falando?
61	Thaís	eu entendi perfeitamente então obviamente nesse momento que pode ficar um
62		pouco na car-mas isso passa na sua cabeça que pode ser
63	Leticia	pode ser
64	Thaís	ou pelo fato de você ser negra [e não simplesmente pelo fato de você ser nova ou

PH 1

PH 2

65		mulher]
66	Leticia	[negra... ou parecer nova... mulher]
67	Thaís	é essa é a questão são várias coisas e isso que eu tô tentando olhar mesmo essa
68		coisa das várias... das várias coisas que a gen- os vários casacos que a gente vai
69		colocando o de mulher e... quanto mais isso vai subindo mais impacto isso tem
70		you mesma se define em vários momentos como mulher negra e filha de duas
71		peças simples né↑ e vê isso como um orgulho né↑ >mas dá uma sensação
72		quando eu tô lendo< que você vê isso como um obstáculo... constante↓ ... faz
73		sentido isso que eu entendi?
74	Leticia	é:: assim, porque assim, não é um obstáculo mas é uma coisa talvez poderia
75		ter me deixado:: é:: ... alguém ... de outras coisas entende? então assim ... eu tenho
76		consciência de onde eu vim eu não acho que eu so::u nenhuma:: “ôh sou riquinha,
77		sou da zona sul, eu nunca moraria...” (remedando quem fala isso) eu me lembro
78		dos meus alunos falando que eles nunca morariam nos Estados Unidos
79	Thaís	sim e cê lembra disso com uma relação concreta pra você né?
80	Leticia	eu falo assim “por quê?” “Ah, porque...” >aí eu perguntei “por quê?” < “ah porque
81		aqui” “eu tenho isso aqui eu tenho aquilo” “meu pai tem uma rede de hospitais”
82		“eu tenho um consultório dentário minha tem um consultório dentário não sei o
83		quê” tátátá... tá claro tá nítido pra quê que eu vou sair do país se eu posso ter
84		empregadas se eu posso ter motorista se eu posso ter gente fazendo meu cabelo
85		e minhas unha- pra quê que eu=eu vou fazer? porque nos Estados Unidos é muito
86		eu=você tem que ser muito top top top pra você ter empregada e mesmo quando
87		você tem geralmente você tem uma faxineira que va- uma diarista. ninguém tem
88		empregada, morando de aventalzinho, de nhén nhén nhén... ninguém tem isso
89	Thaís	não faz sentido
90	Leticia	não faz sentido na cultura deles isso entende? se você pode fazer você pode fazer
91		né↑ então assim aqui qualquer eu falo qualque::r pé rapado tem uma empregada
92	Thaís	claro
93	Leticia	todo mundo quer ter uma empregada você já percebeu?
94	Thaís	o que é uma coisa louca né? eu assim
95	Leticia	pra quê você quer ter empregado? “eu não entendi porque essa babá tá causando
96		tanto por ser babá” (e(em voz austera, imitando outra pessoa)... eu não estou
97		falando que não é ser digno não estou falando que não é digno
98	Thaís	>muito pelo contrário <
99	Leticia	é digno mas é um absurdo uma pessoa ter que ir no domingo ir num protesto
100		carregando seu cachorro=seu filho enquanto você carrega o seu cachorro
101		de roupa de nike de de... no Leblon entendeu?
102	Thaís	claro
103	Leticia	meio sem noção
104	Thaís	então você tem um senso crítico muito apurado em relação a isso acho que vem
105		muita da sua da sua ... da sua postura sua formação. quem você é né↑ porque você
106		necessariamente andando por aí você vai passando por coisas que não tem como
107		você nem evitar na verdade você vai se deparando com isso um aluno lá que te
108		admira porque você foi pra fora e um aluno aqui que olha pra você com desdém
109		porque você tá indo pra fora
110	Leticia	“nossa Vista Alegre” ((risos))
111	Thaís	é muito louco
112	Leticia	tanto que eu↑ eles me perguntaram↑ “de onde você é?” falei:: “ih sou de algum
113		lugar” eu falava assim sabe pra quê? pra não criar eu sou do planeta terra ((risos))
114		tipo assim “professora você”, tipo tinha uns que achavam que eu era que eu
115		morava aqui na cabeça deles eu morava aqui tipo,
116	Thaís	na Curso Y tipo aqui dentro ((risos))
117	Leticia	((risos)) na Curso Y não tipo “professora você conhece ali no Humaitá”
118		“conheço conheço não sei o quê” porque ↑ assim, “aê você anda de metrô
119		teacher?” “eu ah a::ndo” eu=eu encarei a realidade de menino=uma menina que
120		ela nunca andou de ônibus
121	Thaís	sim
122	Leticia	e eu fiquei brincando com ela falei “você é uma princesa” “gente welcome

PH 3

PH 4

123		princess Amanda” eu ficava falando isso porque tipo ela ria↑ eu sabia que eu
124		podia ir até ali com ela >senão podia virar um deboche alguma coisa< um
125		bullying ... mas o pessoal falava “é mesmo princesa princesa” porque a garota
126		nunca é Amanda Esteves você deve conhecer esse nome
127	Thaís	ah sei
128	Leticia	super inteligente:: ela nunca andou de ônibus, você já imaginou isso?
129	Thaís	não não imagino isso eu comecei a andar de ônibus com 7 anos de idade. sozinha,
130		eu digo↓comecei a andar de ônibus desde sempre↓ mas essas questões então isso
131		que eu fico pensando, cê acha quando você tá na sala de aula, você tem que ter
132		uma outra persona? essa coisa por exemplo de você ser você do Engenho da
133		Rainha morava no Méier ou no Engenho? [eu não sei]
134	Leticia	[Engenho da Rainha]
135	Thaís	porque eu sou de Minas então não sei ((risos)) eu não sei mesmo mas enfim então
136		você tem isso tudo e quando chega dentro da sala de aula de repente na hora que
137		vai falar num lugar você acha que a gente tem essa coisa de
138	Leticia	eu acho que sim. eu aqui eu me protegia o máximo que eu pudesse eu não falava
139		porque: quando eu via que tinha abertura eu falava “você conhece o shopping
140		Nova América?” eu falava assim “conheço” “então eu moro ali perto” “ah tá”
141		“você quer meu endereço meu filho, você quer meu CEP” aí já começava
142		também a malucar “você quer meu endereço quer meu CEP meu CPF qual o teu
143		problema?” tipo
144	Thaís	claro
145	Leticia	você quer saber onde eu mo- eu tô falando, ↑moro por ali. também não dava uma
146		de louca moro no Flamengo , moro em Cop=não. também não chega a tanto, mas
147		sabe é uma coisa que se torna eu não tenho vergonha de falar que eu moro no
148		Engenho da Rainha para ninguém agora alu::no debochado↓ e adolescente↓ eu
149		não vou me colocar numa situação que vira fofoca dentro da Escola A, aí nas
150		ruas “professora mora no Engenho da Rainha meu de::us” mora no morro, mora
151		em não sei aonde=nem mora, nem é, mas tipo, poderia ser=poderia morar em
152		botafogo e morar no morro [mas enfim isso] daí é outra coisa
153	Thaís	[exatamente]
154	Leticia	mas eu queria dar é:: essa=tanto que tinha aluno meu que não sabia nem que eu
155		tinha namora::do ... não entrava nesse mérito↑ não quero entrar nesse mérito↑
156		com aluno que ele não tem a ver com=ele não tem que saber ...
157	Thaís	entendi
158	Leticia	onde eu moro ele não tem que saber se eu namo::ro ele não tem que saber se eu
159		sou hétero, ou se eu sou gay, ele não tem que saber, viu↑
160	Thaís	((risos)) entendi
161	Leticia	fiz bem? quer dizer, então ... na minha cabeça, não. não falo. a não ser quando
162		tem turmas que eu já me tornei super amiga tem aluno que eu já me tornei amiga
163		depois de tudo depois de de de... dar aula não sei o quê me tornei amiga
164		adicionei no facebook “ah nunca tipo aluno” tenho tenho também aluno no
165		facebook tenho sim pode não ser na hora do semestre mas depois tem aluno que
166		eu amo tem aluno que eu sonho que eu tenho saudade ... tem. também. mas assim
167		não preciso ficar entrando no mérito “ah porque eu namorei namorei pela internet
168		porque eu conheci, pá que não sei o quê” “porque eu vou pra casa do meu
169		namorado agora, porque” entendeu?
170	Thaís	não entra nessa seara
171	Leticia	não entro
172	Thaís	mas aí parte disso entra essas coisas de tudo que tem a ver então com o seu mundo
173		pessoal então essa coisa e onde você mora
174	Leticia	exato nome dos meus pais, não sabem. eu não falo. não tem que saber entende?
175	Thaís	mas você acha que isso é uma postura sua, Leticia , independente disso ou você
176		acha que isso tem a ver por exemplo com o fato de você ser uma mulher negra
177		filha de duas pessoas simples como você se define?
178	Leticia	eu acho que é uma coisa minha, minha, mesmo da minha personalidade, nunca
179		fui de ficar falando muito da minha vida pessoal tanto que tinha pessoas aqui
180		[aqui mesmo]

181	Thaís	[mesmo professor]
182	Leticia	professores que falaram viram a foto minha “ué você namora?” “você tem
183		namorado?” já ouvi isso ((risos))
184	Thaís	preguiça
185	Leticia	“de onde é seu namorado?” já ouvi isso que preguiça né por que eu tenho que te
186		contar? por que você tem que saber? eu não sou uma pessoa que você=eu posso
187		conversar com você sobre diversas coisas muitas coisas mesmo mas não
188		necessariamente falando de mim
189	Thaís	claro
190	Leticia	posso tá falando de várias coisas até com perspectivas minhas da minha opinião
191		mas sem eu tá aqui falando “porque o Xavier” tem gente que nem sabe o nome
192		do meu namorado eu falo >meu namorado meu namorado meu namorado< a
193		pessoa às vezes nem sabe o nome da criatura porque eu não sou obrigada
194	Thaís	e essa postura você traz pra dentro de sala de aula
195	Leticia	também e aqui principalmente com relação a onde eu morava principalmente
196		porque eu via o comportamento dos alunos
197	Thaís	então era meio reflexivo também em relação eles fazem eles agem dessa forma
198		então ...
199	Leticia	pra quê que eu vou falar? entende? já o Pedro falava pra todo mundo que ele
200		morava no Irajá↑ ok , entendeu? os alunos achavam engraçado legal maneiro
201		subúrbio é uhul churrascão. ok também , ok. pra ele
202	Thaís	mas vinha com toda uma carga né digo
203	Leticia	vem com uma carga, aí o aluno “ih e lá no Irajá?” eu não gosto desse tipo de coisa
204	Thaís	entendi
205	Leticia	entende? mas assim se eu tiver conversan- tanto que aqui no curso eu nunca
206		falei, eu nunca me ... “eu moro no Engenho da Rainha” “onde é que fica” “ah
207		sabe o Nova América? é ali perto” que é sempre o que eu falo “é ali perto
208		conhece?então é ali” “tem uma estação do metrô chamado ‘próxima estação
209		Engenho da Rainha’ é lá que eu moro descer segue reto vai chegar na minha casa”
210		((risos)) é basicamente isso
211	Thaís	isso é um convite [daqui a pouco tem gente indo lá] ((risos))
212	Leticia	[vamos lá fazer um churrasco]
213	Thaís	tem que tomar um cuidado então é
214	Leticia	é mas assim tipo entende? então assim já na zona norte eu tinha uma abertura
215		maior de falar porque todo mundo era ali meu vizinho
216	Thaís	claro
217	Leticia	mas ainda rola um preconceitozinho tipo “você mora em Madureira” “ah você
218		mora no Méier” “ah você mora na Tijuca”
219	Thaís	entendi ... isso vai se=obviamente-
220	Leticia	isso vai=tem vários mas eu não tenho vergonha quando a pessoa “ah Engenho
221		da Rainha” eu falo “grandes merda você morar na tijuca”
222	Thaís	((risos))
223	Leticia	é caro perigo::so pelo menos não é tão assaltado assim no Engenho da Rainha
224		[...]
225	Thaís	[exatamente] não e cada lugar tem um lugar quando eu falava que eu morava no
226		Catete quando eu mudei pra cá esses meninos criados a leite com pera que
227		falavam comigo “Catete” como se Catete fosse o centro como se eu morasse
228		em Duque de Caxias como se eu morasse eu nem entendia eu custei a entender
229		essa dinâmica da questão da zona sul da questão da zona norte a questão do
230		túnel pra lá do túnel pra cá do túnel
231	Leticia	depois do túnel é
232	Thaís	demorou demais pra mim pra eu entender porque eu venho de uma cidade que
233		também tem essas divisões também é assim mas é menos porque a cidade
234		quanto menor mistura um pouco eu não eu posso tá falando bobagem é a
235		impressão que eu tenho e aí eles falavam do Catete como se o Catete fosse assim
236		quase que centro assim quase que impossível você como se eles não
237		reconhecessem no Catete a zona sul percebe? porque zona sul pra eles era
238		Leblon

PH 5

239	Letícia	e como se morar na zona sul fosse grandes merda
240	Thaís	como se fosse um parâmetro exatamente
241	Letícia	tipo assim entende?
242	Thaís	mas foi um susto que eu tomei porque eu vim de Juiz de Fora Catete pra mim é
243		zona sul nunca entrou na minha cabeça se era ou se não era por questão
244		nenhuma pra mim
245	Letícia	eu adoro o Catete particularmente mas
246	Thaís	eu também mas tem essas questões e a gente acaba trazendo então assim uma
247		coisa que eu queria saber em relação a essa coisa da sala de aula que é
248		importante nessa nossa discussão é se você se lembra além daquela situação que
249		você lembra de ter falado da outra professora e tal mas alguma coisa outra
250		situação que você se lembre da sua sala de aula que a gente considera assim um
251		momento crítico vou dar um exemplo pra facilitar uma situação de livro ou de
252		comentário de colega ou de alguma coisa que tenha que os meninos tenha
253		entrado falando ou que mostraram ou de vídeo que houve algum comentário
254		assim ou
255	Letícia	racista
256	Thaís	racista ou sexista ou classista ou alguma coisa que você
257	Letícia	nossa com certeza deve ter e eu não lembro eu lembro assim claramente a
258		menina debochando do nome
259	Thaís	essa situação
260	Letícia	tudo que ela não sabia era ridículo ela ria “nossa ela mora no Méier ai meu
261		deus” imagina ela falava assim “imagina você morar num lugar que se chama
262		gente isso aqui” mas era tão engraçado até olhar ela falando que tipo assim
263		surreal o que ela falava não fazia o menor sentido então eu lembro dessa
264		situação assim dela falando e eu me lembro de aluno criança falando super mal
265		de Dilma “porque Dilma é burra uma idiota”
266	Thaís	criança
267	Letícia	“não sei o quê fica dando assistencialismo pra pobre que não sei o que não sei o
268		que lá” criança (Junior D.) falando isso eu falo “o quê que vocês sabem? vocês
269		não sabem de nada”
270	Thaís	essa é minha questão como você lidou com essas situações?
271	Letícia	eu falo assim “gente” aí “você votou na Dilma professora?” eu falei “não é da
272		sua conta você sabia que o voto é secreto? o voto é secreto eu não vou te falar”
273		“então votou” falei “aí é você quem está falando isso eu falei que eu votei?”
274		“ah mas” aí tinha um menino lá que ele falou “não a Dilma é legal né teacher?
275		ela ajudou os pobres que não sei o quê” ((risos))
276	Thaís	((risos))
277	Letícia	Fabrizio Dalba
278	Thaís	ah não sei
279	Letícia	Dalba não é o
280	Thaís	deve ter passado por mim em algum momento de substituição
281	Letícia	você deve conhecer um olhinho pequeninho assim
282	Thaís	não
283	Letícia	a mãe dele é Luciana quem deu muita aula pra ele eu dei aula pra ele várias
284		vezes e a mãe dele mãe dele meio que me perseguia (Junior) “vou levar porque
285		o Fabrício gosta de você” ((risos))
286	Thaís	((risos)) tá vendo pelo menos teve alguma influência aí boa
287	Letícia	não tinha várias mães algumas mães que sempre vinham e falam “aí meu filho tá
288		gostando tanto não sei o que você está fazendo minha filha graças a deus espero
289		que você continue não sei o quê” “ah brigada não sei o quê” mas assim eu não
290		lembro assim
291	Thaís	de nada específico
292	Letícia	de nada específico que tenha acontecido comigo que tenha me ultrajado tipo
293		“meu deus olha o que esse garoto olha o que essa garota tá” com certeza eu tinha
294		tanto turma que era muito o nível de baboseira que eu escutava mas já filtrei já
295	Thaís	essa coisa dos bairros por exemplo você chegou a falar alguma coisa você lidou
296		com isso de alguma forma ou você só ignorou?

297	Letícia	eu nã::o, ignorei, eu ignorei. eu vou falar o que?
298	Thaís	então você não faria nada de diferente
299	Letícia	eu falei assim “e você falando português né?” aí ele “ah Happy vila” aí ficou
300		aquelas bobearas assim mas foi só isso que eu falei, mas não entrei no mérito aí
301		>eu acho que ainda falei uma coisa assim< “qual o problema? o nome do lugar o
302		nome do lugar é Leblon Leblon quê que isso? isso não me diz nada Ipanema
302		Copacabana Botafogo olha isso que ridículo também” tipo assim sabe não tem
304		lógica nome de bairro. não tem lógica. vou ficar debochando uma vez eu falei
305		que morava em Duque de Caxias “sabe onde eu moro? eu moro em Duque de
306		Caixas você conhece Duque de Caxias?” ... aí eles “sério teacher? aí meu deus
307		você mora em Duque de Caixas” “é tá vendo? eu venho 3 horas de Duque de
308		Caxias até aqui pra escutar esse monte de baboseira de vocês. comé que pode né↑

ANEXO 4 (imagens e transcrição)

Esclarecimento por WhatsApp® 2 (Letícia) – Imagens da interação

Amore, bom dia!!! 😊

Tô aqui refletindo com a sua entrevista e pensei uma coisinha, sobre a qual eu queria ver oq vc acha!

É sobre quando vc fala que não curti dar muita info para seus alunos da Zona Sul sobre onde vc mora e tal e compara com o [REDACTED] que sempre explanou que morava no [REDACTED]. Segue o diálogo:

Vc: "Pra quê que eu vou falar, entende? Já o [REDACTED] falava pra toooooodo mundo que ele morava no Rocha... OK, entendeu? Os alunos achavam engraçado, legal, maneiro, subúrbio...êêê! UHU! Churrascão!...OK, pra ele..."

Eu: "mas vinha com uma carga, né, digo..."

Vc: "vem com uma carga e aí o aluno [REDACTED]!... eu não gosto desse tipo de coisa..."

Dá eu tenho duas questões:

1) O que vc entende por essa "carga" à qual nos referimos?

2) Vc acha que pelo [REDACTED] ser homem é mais fácil ele se tornar "o cara" por vir do subúrbio, enquanto que pra vc, mulher, isso pode ter outro peso, mais negativo? Fiquei pensando isso porque, sei lá, de repente o camarada do subúrbio, no imaginário dos adolescentes da Zona Sul pode ser o cara "da comunidade", "da favela", "perigoso", "que detona os playboys", sabe como? Oq vc acha disso? Faz algum sentido pra vc???

De novo, me dá um luz quando der, por áudio ou escrito, como preferir!!! 😊
🙏🙏

11:15 ✓



ANEXO 4 (continuação)

Esclarecimento WhatsApp® – Letícia – Transcrição da Pergunta 1

às 11:15, por escrito, 07.11.2016 – “Amore, bom dia!!!

Tô aqui refletindo com a sua entrevista e pensei uma coisinha, sobre a qual eu queria ver oq vc acha!

É sobre quando vc fala que não curti dar muita info para seus alunos da Zona Sul sobre onde vc mora e tal e compara com o Pedro, que sempre explanou que morava no Irajá. Segue o diálogo:

Vc: “Pra quê que eu vou falar, entende? Já o Pedro falava pra toooooodo mundo que ele morava no Irajá... OK, entendeu? Os alunos achavam engraçado, legal, maneiro, subúrbio...êêê! UHU! Churrascão!...OK, pra ele...”

Eu: “mas vinha com uma carga, né, digo...”

Vc: “vem com uma carga e aí o aluno ‘ih, o Irajá!’... eu não gosto desse tipo de coisa...”

Daí eu tenho duas questões:

1) O que vc entende por essa “carga” à qual nos referimos?

2) Vc acha que pelo Pedro ser homem é mais fácil ele se tornar “o cara” por vir do subúrbio, enquanto que pra vc, mulher, isso pode ter outro peso, mais negativo? Fiquei pensando isso porque, sei lá, de repente o camarada do subúrbio, no imaginário dos adolescentes da Zona Sul pode ser o cara “da comunidade”, “da favela”, “perigoso”, “que detona os playboys”, sabe como? Oq vc acha disso? Faz algum sentido pra vc???

De novo, me dá um luz quando der, por áudio ou escrito, como preferir!!!

ANEXO 5

Esclarecimento WhatsApp® – Letícia – Transcrição da Resposta 1

às 19:27, 3s de áudio, 14.11.2016 – “Oi Thaís eu não esqueci não tá, eu te respondo hoje”

às 21:46, 2min04s de áudio, 14.11.2016 – “Eu acho que... o que eu quis dizer quando eu falei da carga era uma carga estereotipada né eh ... uma carga estereotipada do subúrbio sabe?... de pessoas po::bres... gente que num... pessoas pobres... gente que.. eh... digamos assim, são pessoas inferio::res, aquele povão que vai pra praia no fim de semana, entendeu? Eh:: é um estereótipo bem ruim êr... do pobre, da classe trabalhadora, então eu preferia não comentar de onde eu vinha por mot=pra não sofrer esse tipo de... de preconceito bobo eh:: de preconceito bobo, não... de preconceito mesmo de vir de onde eu venho, entende? (tosse) então eu preferia me resguardar com relação a várias coisas que eu num..=e que eu, eu não divido com aluno né geralmente eu num gosto de falar (tosse) muitas coisas=desculpa muitas coisas sobre a minha vida.”

ANEXO 6

Esclarecimento WhatsApp® – Letícia – Transcrição da Pergunta 2

às 03:42, por escrito, 15.11.2016 – “Saqueei!!! Agora, vc acha que o Pedro podia "peitar isso, meio que na zoação, talvez, até, por ser HOMEM??? Ou não, nada a ver? Pq eu acho que influencia. Acho que ele tinha licença poética pra ser aquele cara "que esculacha os playboy"...coisa que pra mulher, não colaria, talvez... oq vc acha?”

ANEXO 7

Esclarecimento WhatsApp® – Letícia – Transcrição da Resposta 2

às 20:54, por escrito, 15.11.2016 – Hmmm pode ser

às 20:54, por escrito, 15.11.2016 – Mas nunca vi por esse lado

ANEXO 8

Background dos/as alunos/as da Bianca (excerto único)

(30:28 – 34:22)

01	Thaís	mas entendi então, >mas você acha então assim< que é mais difícil no setor
02		privado=no particular do que n-
03	Bianca	eu acho.
04	Thaís	por quê?
05	Bianca	vou explicar... eu gosto muito da humildade dos meus alunos na rede estadual
06		eu ganho muito pouco , na rede estadual, só que ao mesmo tempo que eu ganho
07		pouco, é prazeroso↑por que prazeroso? porque os alunos eles têm um respeito
08		por mim, como mulher, professora, como transexual, porque eles são do mesmo
09		patamar do que eu. ou seja classe méd=clas- clas- p- classe baixa , não têm muito
10		dinheiro , o bairro é pobre , no subúrbio , e eu me sinto à vontade, porque eles
11		também são uma minoria no sistema.
12	Thaís	entendi.então você encontra uma plataforma em comum ali
13	Bianca	e o estado <graças a deus> é um lugar laico
14	Thaís	((gesto de satisfação com mão levada à boca e som de beijo)) é maravilhoso
15	Bianca	graças a deus é um lugar laico onde a liberdade de expressão, e a democracia,
16		reina .
17	Thaís	você sente isso na pele=você sente iss-
18	Bianca	-exato eu sinto. se::mpre alertando os alu::nos, alertando a comunidade, que o
19		respeito tem que ser absoluto.
20	Thaís	claro
21	Bianca	o respeito tem que ser primordial ele tem que ((interrompida por uma
22		terceira pessoa))
23	Thaís	entendi mas então eu entendo que você vai construindo isso também o tempo
24		todo . na medid-
25	Bianca	todo dia.

26	Thaís	you não se considera ativista, militante,
27	Bianca	não.[de jeito nenhum.]
28	Thaís	[você falou isso] comigo da outra vez. mas de certa forma, seu corpo é
29		político. podemos ((interrompida por uma terceira pessoa)) mas de certa forma
30		é inevitável que você... aja de uma maneira:: ... política , >eu digo< não militando
31		necessariamente mas...ou não? ou estou entendendo errado?
32	Bianca	a minha vivência, ((fala com uma terceira pessoa)) viu? aí o que acontece, ...
33	Thaís	[°entendeu minha pergunta assim°]
34	Bianca	[eu acho assim...] eu não vou ser hipócrita preconceituosa, de falar que uma
35		militância por redes sociais, não faz efeito. faz. mas nunca vai alcançar o efeito
36		da minha militância.a minha militância, na verdade não existe , ela é camuflada.
37		por que é camuflada?porque no meu dia-a-dia, junto com o aluno, ser diferente,
38		e ser, a minoría da minoría que busca, junto com eles, alcançar um lugar no sol,
39		isso é uma vivência ↑ isso é uma militância ↑
40	Thaís	isso isso é inerente a você existir naquele es[paço]
41	Bianca	[exato]
42	Thaís	até por isso acho tão importante tê-né↑ a gente falou no começo >tipo essa
43		coisa< de ter tão poucas Lua::nas , seria mais importante [ter mais Biancas]
44	Bianca	[exato porque]...
45	Thaís	°mais pessoas sendo pessoas vivendo sua vida°
46	Bianca	... a rede estadual ela te dá:: a dificuldade, ela te dá dific- facilidade, mas ela dá
47		muito mais dificuldade. “ó. você vai ter seu emprego, você vai ser
48		professora, transexual, tudo bem. só que cê vai trabalhar no meio de bandidos↓”
49	Thaís	... num ambiente machista pra caramba né↑
50	Bianca	um ambiente machista , um ambiente recluso , um ambiente que o fraco é
51		oprimido e acabou . você não pode ser fraco, ... entendeu?
52	Thaís	entendi

ANEXO 9

Contextualização do Momento Crítico da Bianca (excerto único)

(1:34:07 – 1:37:02)

01	Bianca	por exemplo. ó. o lugar o lugar aqui é elitizado cheio de famílias de classe média
02		alta, [você olha assim]
03	Thaís	[>aqui é um lugar mesmo<]
04	Bianca	não↑ aqui é puro isso. isso aqui não é nada , tem mais ainda, mais ainda, muito
05		mais. aí Thaís o quê que acontece?... é:: as pessoas... hoje em dia, graças a deus
06		já tem uma outra visão assim do que que eu estou fazendo aqui. eu tô no meu
07		lugar ao sol.
08	Thaís	é mesmo. não vi ninguém te pergun- assim. olha com aquele olhar que você
09		falou, os cara passam olhando, cê não sabe se tá paquera:ndo [se tá curio:so]
10	Bianca	[é uma dúvida cruel]
11		é um ponto de interrogação pra sempre
12	Thaís	((risos)) [>°se cê fica na dúvida imagina au amadora nisso eu fico só olhando<°]
13	Bianca	[só que eu fico sempre com o pé o p- eu fico com o... engatilhado. Fico
14		sempre com o pé atrás.
15	Thaís	claro.
16	Bianca	é igual por exemplo nunca uma transexual >é o que eu falo pras outras< trans
17		eu nunca vou mexer com um homem (inaudível) eu só sei que ele quer se ele
18		mexer comigo.
19	Thaís	se cê abre você... tá arriscado ter retaliação... entendi
20	Bianca	mas igual por exemplo, ... é um pensamento machista esse você sabia né↑
21	Thaís	sim sim
22	Bianca	você vai entender porque por exemplo, um homem mexe com uma mulher, mas
23		se uma mulher mexer com um homem ela é vagabunda ↑
24	Thaís	sim [eu sei exatamente]
25	Bianca	[é vagabunda] sendo que uma mulher poderia ter total liberdade pra faz- pra
26		mexer com um homem

27	Thaís	claro. como eu tenho várias amigas que mexem↑ e elas
28	Bianca	elas mexem? ↑ ((surpresa))
29	Thaís	mexem↑ eu tenho uma amiga, Giovana ,Giovana Loir-
30	Bianca	ela mexe? ↑
31	Thaís	((risos)) ela é ótima
32	Bianca	corajosa ↑ (admirada)
33	Thaís	de carro, ela pa::ssa, buzi::na, ((fala com uma terceira pessoa)) ela mexe↑ mas
34		mexe assim, de fazer pia::da de buzina::r eu fico assim eu pago mó pau porque
35		eu acho corajoso.
36	Bianca	alguma vez ela já falou, alguém já falou assim “o que você tá querendo?”
37	Thaís	[não, ela já fez, ela-]
38	Bianca	[°e foi estúpido, rude°]
39	Thaís	ah já:: ↑
40	Bianca	mas é raro um homem ser com as mulheres.
41	Thaís	é mas já rolou dos caras darem passa fora e ela ri e vai embora, ela não tá muit-
42		não tá-
43	Bianca	mas tem assim, algum cara chegou e falou “ô sua vagabunda”
44	Thaís	não↓ não↓ nunca que ela tenha me contado >naturalmente que já deve ter
45		acontecido mas das histórias [que eu sei não]
46	Bianca	[não ↑ às vezes não ↑]
47	Thaís	... mas >já aconteceu comigo< do cara tá chegando em mim, eu dá um toco, e
48		ser chamada de vagabu::nda , isso é normal.
49	Bianca	o quê? ↑
50	Thaís	várias ↑ vezes ↑ na noite. normal.o cara chega em você >agora não mais porque
51		tem muito tempo que eu não tô nem circulando mas digo< você tá lá , aí o cara
52		chega em você, aí cê fala “não não”, dá um toco , aí o cara vai lá “vagabunda↑”
53		“piranha↑” assim.
54	Bianca	na sua cara? ↑
55	Thaís	na minha cara ↑ já aconteceu mais de uma vez, já aconteceu deu dá toco e o cara
56		me chamar de gorda ↑ “também não quera nada com você sua gorda ” como se
57		gorda fosse ofensa↑
58	Bianca	então no Ri- então no Rio de Janeiro é pior
59	Thaís	mas foi em Minas ↑ [foi quando eu era no::va ↑]
60	Bianca	[foi em Minas?]
61	Thaís	Minas Rio não lembro... tipo assim
62	Bianca	credo↓
63	Thaís	é... mas isso é coisa de macho doído↓ que não sabe lidar com rejeição, não sabe
64		lidar com nada, aí a gente mulher a gente é obrigada a lidar com essas coisas o
65		dia inteiro todo dia

ANEXO 10

Continuação do Momento Crítico da Bianca (1:40:41 – 1:42:25)

71	Bianca	essas coisas °por exem=por exemplo... vou te falar, tem um casal de namorado
72		aqui todo::° isso dói. isso dói ↑ isso dói muito em mim ... (inaudível) muito disso
73		isso acaba mexendo com a trans ... >pior que tem mulher que nem lig<. tem
74		mulher que vira a cara, tem mulher que faz=tem mulher que não gosta. e tem
75		homem que também não gosta, ou as vezes ... não gosta de uma carícia:: assim,
76		no meio das pessoas entendeu? já a gente é carente demais ↓
77	Thaís	e é:: e >tem um significado< acho e que é isso, por causa do símbolo da coisa
78	Bianca	[é porque nunca teve↑]
79	Thaís	[você tem um ca::ra]. que tá passando a mã::o, e ficar na=em público , essas
80	Bianca	coisas
80	Bianca	é primeiro porque nunca teve↓ nunca teve↓ e é muito bonito isso entendeu? e ó
81		as trans se espelham nisso assim (inaudível) do homem macho↓
82	Thaís	e isso é muito heteronormativo né↑ muito:: a visão de que o casal tem que se tem

83		que ser um car-
84	Bianca	e outra ↑ o homem hétero cis faz de tudo numa transa entre quatro paredes. mas
85		perto das pessoas, trava ↓ e também não é culpa dele.
86	Thaís	é do machismo né↑ [porque ele=
87	Bianca	[não .]
88	Thaís	=não dele, não↑ digo é o machismo da sociedade=
89	Bianca	[é a cultura ↑ é a cultura ↑]=
90	Thaís	[=de tudo, de tudo, é cultural]
91	Bianca	=é cultural é cultural ↑ [aí não é culpa dele.]
92	Thaís	[é a cultura machista=]
93	Bianca	[porque você tá entendendo?]
94	Thaís	[=não é ele enquanto macho]
95		“ah coitado” tipo assim ah como ele é ruim né? é rude↑ não . é uma coisa muito
96		difícil pra ele também, calma aí↓

ANEXO 11

Sala de Aula / Resistência – Bianca Soares – Excerto 1/3

(1:07:25 – 1:08:17)

01	Bianca	(...) tipo por exemplo um tema que eu nunca traria pra dentro de sala de
02		aula. falar de transexualidade↑
03	Thaís	não traz↓ ((surpresa com a constatação))
04	Bianca	não trago↓ sabe por quê? eu prefiro que eles vejam
05	Thaís	claro
06	Bianca	a natureza da minha pessoa influi dentro da sala de aula. agora, vamos supor que
07		o aluno↓ “professora morreu uma travesti eu tava passando de carro um cara
08		atirou numa travesti olha que absurdo” vou tratar com uma naturalidade, uma
09		coisa hedionda, normal.
10	Thaís	vai abrir isso
11	Bianca	vou abrir dentro da sala e ao mesmo tempo também vou fechar o assunto
12	Thaís	entendi
13	Bianca	entendeu? se::m é:: como eu posso dizer aprofundar o assunto... chegar a:: a:-
14	Thaís	a você pessoalmente↓
15	Bianca	a mim pessoalmente↓
16	Thaís	entendi.
17	Bianca	Eu prefiro.

ANEXO 12

Sala de Aula / Resistência – Bianca Soares – Excerto 2/3

(1:24:13 – 1:26:20)

01	Thaís	ainda mais cê como diretora né↑ que fica no colégio direto, não fica?
02	Bianca	fico. eu dou absorvente pra menina que não tem dinheiro pra comprar ...
03	Thaís	como é que é isso lá, você:: ... [a questão da pobreza , assim]
04	Bianca	[... gravide::z]
05	Thaís	você acha que pega muito?
06	Bianca	pega↑ eu faço cesta básica pra os aluno::s ... faço cesta básica pra aquele aluno
07		que tem menos sem contar que é meu aluno
08	Thaís	a::h faz um esquema de ajuda↑ que legal↑
09	Bianca	faço↑ faço muita coisa. eu faço coisas legais, já levei chinelo >que eu te falei <
10	Thaís	claro é
11	Bianca	quando eu comecei, no meu começo de carre::ira...
12	Thaís	é de cortar o coração né↑ você chega... como é que você vai querer que o
13		moleque preste [atenção ...]
14	Bianca	[present perfect ↑]
15	Thaís	((risos))
16	Bianca	sem chinelo↑ você tá entendendo?
17	Thaís	tô entendendo
18	Bianca	há realidades e realidades eu não dou aula no centro do Rio ou em Ipanema

19		onde chega o chofer com criança↑ >essa criança também tem problema↑<
20	Thaís	[cla::ro cla::ro]
21	Bianca	[às vezes a mãe] não quer ve::r, às vezes a mãe, “vai brincar”, e dá o tablet
22	Thaís	mas aí nesse caso tem que [mostrar o outro la::do...]
23	Bianca	[dá o tablet↑]
24	Thaís	é o que mais acontece
25	Bianca	e às vezes tem alguém que fala assim “vem aqui filho, por favor, vem aqui,
26		sentadinho” eles gostam↑ °senta tudo junto°
27	Thaís	quase morrem né↑
28	Bianca	às vezes eu sento no meio deles, assim, fazendo trabalho
29	Thaís	claro eles ficam carentes né↑
30	Bianca	me beijam↑ são carinhosos comigo mas é porque eu também sou assim.
31	Thaís	you faz esse trabalho chega::r né↑
32	Bianca	brigo na hora que tem pra briga::r, atazano, mando voltar pra cada porque o
33		cabelo tá cheio de piolho↑
34	Thaís	°ah é chega de piolho°
35	Bianca	a mãe não olha... vou te falar uma coisa aqui °eles não penteiam o cabelo↑°
36	Thaís	mas aí então você fica com esse olhar mais até:: ... maternal ↑ >digamos
37		assim<
38	Bianca	o inglês↓ ... é mero coadjuvante °>não precisa dizer isso pra eles<° ((fala com
39		uma terceira pessoa)) é isso que tem que ficar claro na nossa entrevista
40	Thaís	claro, não, tranquilo.

ANEXO 13

Sala de Aula / Resistência – Bianca Soares 3/3

(1:27:53 – 1:31:03)

01	Bianca	ao mesmo tempo esses aluno::s ... quando é muito pobre, eles já têm uma
02		autoimunidade dentro deles, que às vezes me deixa até preocupada↓
03	Thaís	estão acostumados com isso?
04	Bianca	e aí eu falo assim “gente, tem lugar pro amor? tem lugar aí dentro desse coração
05		gelado?” porque já é tanta coisa...
06	Thaís	imagino, acostuma a ver o colega↑ sendo preso↓
07	Bianca	e outra, não deixar influenciar pela má índole, porque a má índole impera. e
08		outra, eles querem ser traficantes, a maioria↓
09	Thaís	porque traficante é sinal de poder tem várias co::isas ... dinhe::iro
10	Bianca	exato↑ é ídolo é o ídolo, dinheiro ostentação funk mulher droga enfim tudo que
11		não presta. a maioria só quer=por exemplo, como eu te falei, na sala de
12		quarenta↑ vir dez↑ quinze↑ vinte↑ seguindo o seu lado já...
13	Thaís	já tá bom
14	Bianca	já tá ótimo↑ porque Thaís, o que às vezes a pesso::a... tem que perceber é que
15		tem que trabalhar com as realidades ...
16	Thaís	sim
17	Bianca	entendeu?
18	Thaís	you ajusta então a sua expectativa
19	Bianca	é aí lá no SESI, sexto ano, leva a mochi::la... parece que eu estou dando aula lá
20		nos anos 80↑ tudo bonitinho, lê::, licença, <i>excuse me</i> , canta musiquinha tudo
21		em inglês... eu amo dar aula assim também
22	Thaís	claro↑ mas é outra realidade totalmente↓
23	Bianca	é outra realidade lá de manhã↓ você vai lá na minha sala do terceiro B à noite
24		pra assistir a minha >última aula é na terça a minha última aula é na sexta <
25		quando dava aula pra eles quase não via alunos, a maioria quer ir embora
26	Thaís	[sexta-feira então↑ último horário]
27	Bianca	[sexta-feira vou pra balada imagina↑] vou ficar na escola ouvindo↑ se tiver
28		cinco↑ dez↑ lá me ouvindo já tá ótimo↑ vou fazer uma aula prazerosa já que
29		ficaram e vou levantar a autoestima “ó a professora me deu dez na atividade”
30		“eu não te dei dez. você tirou 10. você tava afim de fazer, você fez e você
31		conseguiu”

32	Thaís	°claro↑° e aí eles ficam-
33	Bianca	“eu não dei nada aqui. você tirou essa média aqui. é o que você fez”
34	Thaís	bacana↓ e é um trabalho difícil né↑... um trabalho difícil emocionalmente eu
35		acho, assim, psicologicamente
36	Bianca	sim porque tem eu também, né↑
37	Thaís	claro
38	Bianca	e tem as minhas angústias também, a minha, a minha:: vida pessoal, que
39		também não é:: é:: um mar de rosas devido ao lugar que eu moro↓
40	Thaís	entendi
41	Bianca	devido ao que as pessoas pensam de mim
42	Thaís	claro
43	Bianca	até eles né↑
44	Thaís	claro você fica trabalhando isso tempo todo né↑
45	Bianca	porque eu tenho que mostrar que eu sou diferente tem que mostrar que eu sou
46		uma pessoa diferente,
47	Thaís	e cansa
48	Bianca	que eu não sou uma puta de rua
49	Thaís	e cansa né
50	Bianca	cansa

ANEXO 14

Sala de Aula / Resistência – Leticia Carlos – Excerto Único (1:02:39 – 1:08:38)

01	Thaís	então só pra gente fechar agora você acha que a sala de aula é um bom lugar
02		pra esse tipo de:: de:: luta mesmo, vou chamar de luta mesmo... pra gente
03		continuar no sentido de... da sociedade melhorar em relação a esse
04		[tipo de questão de preconceito e etc.]
05	Leticia	[eu acho eu acho e eu eu] dava muita aula pra criança aqui por exemplo e lá
06		também... eu dou aula já pra pessoas que já tem a mentalidade deles formadas↑
07		já é contra o Obama, já é republicano, enfim né↑ mas enfim↓
08	Thaís	((risos))
09	Leticia	eu não gosto nem de entrar nesse mérito senão eu me estresso↓ ma::s meus
10		alunos, era fada↑, eu botava fada de cabelo cacheado, é:: eu ficava lá (curly
11		<i>haired fairy curly</i> , não sei o quê. <i>chinese kids</i> , <i>black kids playing</i> não sei o quê,
12		<i>black family</i> , <i>black and white family</i> . eu fic- eu me dava esse trabalho↓ por
13		que? quando eu mostrava↑ criança nunca falav- nenhuma turma minha nunca
14		teve uma criança que falou “ih é negro↑” “ih é chinês↑” nunca pra eles
15		((reproduz o gesto de “tanto faz” com as mãos) eu falava “ <i>who are these?</i> ” aí
16		eles falavam “ <i>children, kids</i> ” não sei o quê↓ tipo assim, aquilo é uma
17		lavangenzinha cerebral... de le::ve, sereia negra, então assim... ia faze::ndo
18	Thaís	((risos)) sereia negra muito bom↑
19	Leticia	é sereia negra↓ tem que saber que existe↓
20	Thaís	claro
21	Leticia	ma::s é uma lavagem cerebral que eu fazia de leve, não trazendo à tona essas
22		questões, mas assim, entendeu? existe ↓ existe ↓ isso
23	Thaís	então muito mais pelo viés da representatividade mesmo do que propriamente
24		de debate da discussão [mas marcando]
25	Leticia	[não. eu não quero debater] mas marcand- e com
26		adolescente também, entendeu? pra quê que eu vou=bota aí você bota assim
27		<i>girl surfing</i> vai aparecer um bando de garota loira↓ aí eu vou botar, <i>chinese</i>
28		<i>girl surfing</i> ... >coisas assim< pra poder trazer, de uma fo- maneira bem assi::m,
29		>claro que eu botava branco também porque aí vai dizer que não tem né↑<
30		[ma::s... de uma maneira assim bem]
31	Thaís	[racismo reverso]
32	Leticia	é aff
33	Thaís	((risos))
34	Leticia	aí >tipo assim< de uma maneira bem de leve de leve de leve... jogando ali pra

35		eles... verem então::o... não reparav- não sei se reparavam mas
36	Thaís	era a sua forma ali de ...
37	Leticia	é e quando tinha uma discussão eu botava um pouco da minha opinião mas
38		nem tanto eu não nunca gostei, eu não me meto, eu não gosto de colocar
39		minha opinião porque fica uma coisa muito pesada, nem na universidade que
40		eu trabalho, nem aqui, nem com criança=com criança assim você abre o
41		esporrão mesmo, não vai falar. ponto. acabou. tá errado. quem manda sou eu,
42		aqui é assim ((risos)) agora adolesce::nte... pra cima... não me meto "o que
43		você acha <i>teacher</i> ?" "ah eu sou eu não acho nada , sou aqui a juíza↓ eu não
44		acho nada" ↓ eu só vou intermediar se falar e tal... mas a::ssim... não me meter
45		de uma maneira muito forte porque depois falam que você tá faze::ndo como
46		é que fala gente que eles falam? tem é::... uma coisa muito na moda agora
47		falando=não é ideologia de gênero não↑ mas é você::...
48	Thaís	ah eu sei é...
49	Leticia	tipo você catequizar as pessoas
50	Thaís	doutrinar
51	Leticia	doutrinação não eu não quero me meter nesse mérito↓ mas assim, se eu falar
52		eu acho que isso daqui tá errado >não sei o quê lá< isso aqui foi racismo por
53		exemplo naquela época da foto da babá se surgisse na sala eu ia colocar a
54		minha perspectiva
55	Thaís	entendi mas você não chega a trazer uma coisa tão polêmica assim
56	Leticia	[não ↓]
57	Thaís	[mas essa] inserção das imagens etc. você vai na coisa da representatividade
58		mesmo
59	Leticia	é a minha postura é mostrar que não é só loiro de olhos azuis não é só isso↓
60		então, por exemplo se eu tiver falando de pessoas famosas aí eu ponho uma
61		pessoa negra ponho uma pessoa chinesa uma pessoa loira que seja ponho
62		pessoa ruiva tento procurar... pra você ver que existe porque às vezes quando
63		você vê tem um slide só de pessoas loiras de olhos azuis... é só isso que tem?
64	Thaís	claro
65	Leticia	entende?
66	Thaís	entendi
67	Leticia	e é engraçado que quando você joga na internet as primeiras opções sempre
68		são... às vezes você tem até um <i>hard time</i> mesmo de achar ... uma sereia negra
69		entende?
70	Thaís	<i>tell me about it tell me about it</i> eu tô trabalhando como consultora e tenho que
71		procurar foto thinkstock, istock, deposit photos, essas fotos feitas pra livro
72	Leticia	sim
73	Thaís	<i>try to find a black family</i> tipo <i>simply being black</i> só ali sentado tomando um
74		café não ou é uma coisa espetaculosa num piquenique ou é uma coisa muito
75		específica ou assim quando você coloca só <i>family</i> vai aparecer todos brancos
76		escandinavos loiro do olho azul com Golden Retriever aí vai até você vai
77		descendo descendo e de repente aparece uma <i>black family</i> de repente aparec3
78		um hispânico de repente aparece mas assim muito aí só aquele grupo aquele
79		modelo daquela forma mas não tem a variedade
80	Leticia	e <i>mixed</i> também esquece esquece
81	Thaís	<i>mixed race</i> impossível, isso tem que especificar né↑ aí você percebe que o
82		<i>default</i> ... não é...
83	Leticia	é o caucasiano
84	Thaís	é↑ porque você põe <i>family</i> aí aparece assim tem que especificar <i>asian family</i>
85		aí você começa [a entender]
86	Leticia	[isso] é como eu falava↑ eu falava... eu botava fada ↓ só fada
87		loira loira loira cabelo liso cabelo liso cabelo liso. ... só .
88	Thaís	aí você tem que colocar <i>curly haired</i>
89	Leticia	<i>curly haired</i> exato aí uma vez eu achei uma fada <i>curly haired</i> eu amei até que
90		enfim↑ porque eu já não posso mais ser uma fada? ((risos))
91	Thaís	((risos)) ia quebrar todos os seus sonhos
92	Leticia	po::xa

93	Thaís	logo seu plano b de carreira
94	Letícia	exato. ser fada.
95	Thaís	“se não der professora [eu viro fada. facilmente]”
96	Letícia	[eu viro fada. aí seria tão legal] sair voando por aí...

ANEXO 15

Sala de Aula / Resistência – Iana Costa – Excerto 1/3

(30:51 – 33:04)

01	Thaís	é porque realmente, é um cenário diferente mesmo né↑ assim, mas...
02	Iana	eu acho↑ que eles se sentem mais acolhidos... eu tenho uma turma de
03		intermediário que tem o Bruno... que... claramente ↓ °é↓ homossexual↓°
04	Thaís	eu conheço o Bruno, já fui professora dele ele foi meu aluno
05	Iana	claramente ele não chegou pra mim e falou “teacher eu sou” mas claramente
06		[não tem como dizer que não...]
07	Thaís	[ele não tem como não ser gay] é ele foi meu aluno de iniciante imagina↑
08	Iana	e ele é assim... eu acho↑ a impressão que eu tenho é, o que eu tento fazer por
09		ele é, eu sempre tento fazer com que na minha sala de aula ele se sinta livre pra
10		falar o que ele quiser entendeu? e eu... gosto de pensar que isso esteja
11		acontecendo nesse semestre↓
12	Thaís	você consegue dar um exemplo... de alguma coisa... não?
13	Iana	por exemplo ele é muito muito fã de One Direction. muito muito muito fã. aí os
14		meninos ficam “aí que saco” “vamos todo mundo ouvir One Direction↑” aí a
15		gente vê... ele conversa... ele sempre fala “teacher você viu o fulano tá saindo
16		com o ciclano ↑” eu falo “vi↑”
17	Thaís	ah é, tá rolando um affair no One direction né↑ meus alunos do básico me falaram
18		mesmo...
19	Iana	tá ele fala que os dois estão namorando... o pessoal shippa >que eles falam né?↑
20		os adolescentes falam que shippam< quando você quer que os dois fiquem
21		juntos↓ mas não te- não é confirmado ainda↓ então ele sempre fala “teacher li
22		uma fanfiction maravilhosa do fulano com ciclano” eu falo “cara↑ me dá↑” aí eu
23		leio, a gente comenta entendeu?
24	Thaís	você cria esse <i>bond</i> mesmo↓ entendi
25	Iana	exatamente↓ e é gostoso, eu acho gostoso lidar com adolescente pra mim é muito
26		gostoso. o que não é a mesma coisa com adulto, adulto já não tem mais essa coisa,
27		pra eles é tudo muito:: ...
28	Thaís	você já teve algum embate maior com adulto? nessa seara
29	Iana	não↓ eu nem entro↓ adulto eu nem entro nesse mérito, eu procuro nem entrar
30		quando começava conversa de política, conversa de alguma coisa, eu já dava um
31		corte e já voltava pra matéria↓ porque:: é aí que talvez=porque eu não tenho
32		talvez esse filtro com adulto e fique menos claro pra mim porque somos todos
33		adultos
34	Thaís	entendi
35	Iana	então, pra não correr o risco de entrar e às vezes falar alguma coisa que eu não
36		queira falar, que eu não queira entrar nesse mérito eu prefiro não falar, entendeu?
37	Thaís	entendi então você se...
38	Iana	então eu prefiro enfiar minha viola no saco e fingir que não é comigo

ANEXO 16

Sala de Aula / Resistência – Iana Costa 2 – Excerto 2/3

(38:24 – 40:27)

01	Thaís	(...) isso surge eu não consigo fugir disso então minha aula virou sobre isso
02	Iana	mas já tá a coroa problematizadora
03	Thaís	((risos)) exatamente
04	Iana	não tem a caneta:: a caneta::
05	Thaís	((risos)) exatamente
06	Iana	entendeu? a minha é a coroa↓ tanto que a turma que eu tenho no Curso X que

07		dezesseis↓ é a turma de mais velhos, é intermediário, então eles já são mais
08		velhos já têm dezesseis anos↓ de escola construcionista, então elas vêm já com
09		“é isso aí teve racismo na escola outro dia professora a gente fez manifestação”
10		então elas são assim e tem o cara do preparatório para ENEM, mas na sua
11		maioria é uma turma muito então eles já chegam... quando tem uma questão
12		muito tabu por exemplo o estupro da menina=eles já chegaram “professora e aí
13		o que você acha comenta aí”
14	Thaís	e você?
15	Iana	aí eu comento sempre ↓ eu nunca deixo aluno... “não↓ não↓ vamos falar sobre
16		isso não↓”
17	Thaís	você dá sua opinião↓
18	Iana	eu dou minha opinião↓ e falo “e aí? quem concorda? quem discorda? por quê
19		discorda?” e aí a gente sempre entra num debate...
20	Thaís	e abre isso
21	Iana	exatamente↓ e aí depois eu sempre me fodo pra correr atrás da matéria que fica
22	Thaís	((risos))
23	Iana	né↑ porque eu abri o debate mas aí é como se fosse meu <i>warm-up</i> eles sempre
24		vêm quando tem algum assunto. sempre vem. então toda vez que tem alguma
25		coisa... já vem e já puxa um “teacher e aí o que você acha?”
26	Thaís	eu também, eu concordo, eu nunca deixo de dar atenção pra eles↓

ANEXO 17

Sala de Aula / Resistência – Iana Costa – Excerto 3/3 (41:10 – 41:59)

01	Thaís	você acha que o fato de ser uma aula de inglês você tem essa flexibilidade,
02		mas você faz essa discussão em inglês ou é uma discussão que você faz à
03		revelia?
04	Iana	depende↓ a gente fala... tem uns que querem falar em português eu respondo
05		em inglês, às vezes eu já tô de saco cheio que é muita coisa pra falar e dou
06		opinião=eu tô com muita raiva e é alguma coisa que me pega assim eu falo em
07		português mesmo↑ e aí misturo tudo sabe? mas eu acho [que é um momento]
08	Thaís	[mas então o momento] é mais importante do que o-
09	Iana	sim↓ e eu acho que é importante você ter aquele momento de descontração↓
10	Thaís	sim↓
11	Iana	porque são alunos que já são tratados como robô pela escola↓ em sua maioria↓
12		na escola construcionista nem tanto, mas por exemplo no preparatório pro
13		ENEM é uma robotização total de conteúdo↓ o cara estuda pra passar no
14		vestibular você tá entendendo? Então a gente não vê esse tipo de questionamento
15		sabe?