

2. A TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa tem seu suporte teórico construído no diálogo entre as Teorias sobre Gênero, a Sociolinguística Interacional (Gumperz, [1982] 1998 e Pereira, 2002)], a Análise da Conversação (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Marcuschi, 1986) e a Etnografia da Fala/ Comunicação (Erickson, 1990, 1996 e André, 1995).

Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira seção (2.1), debato diferentes abordagens sobre gênero nos anos 80 e 90, e estabeleço a concepção de identidade a que esta pesquisa se afilia. A seguir, destaco uma subseção (2.1.2), que trata das relações gênero, infância e linguagem, com foco em atividades de grupos e variáveis culturais.

Na segunda seção (2.2.), delinco o referencial teórico de análise da pesquisa. Filio-me aos estudos interacionais da Sociolinguística Interacional (SI), da Análise da Conversação (AC) para analisar elementos da microanálise que remetem aos contextos micro e macro. Para isso, os conceitos de enquadre, alinhamento e tópico serão centrais para desencadear a análise das identidades sociais de gênero.

Na terceira seção (2.3), justifico a escolha da pesquisa de cunho etnográfico como suporte para percurso do trabalho de campo, a entrada na escola e na sala de aula. Apresento o projeto pedagógico de trabalho da professora naquele ano e as atividades regularmente desenvolvidas nessa turma e que comporão o escopo da análise dos dados no capítulo 3.

2.1 Construindo e desconstruindo as teorias sobre gênero

“(...) uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos (1997)¹

Gosto especialmente deste texto de Boaventura pela clareza com que ele mostra como diferença e desigualdade não são simplesmente temas distintos, pois guardam implicações mútuas. Fala-se muito hoje, no discurso politicamente correto, que é preciso celebrar as diferenças, que as diferenças enriquecem qualquer grupo social. No entanto, sempre que hierarquizações são criadas ou tornadas naturais em função da existência e do reconhecimento de diferenças, há aí também desigualdade.

Parafraseando Boaventura, *temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. Essa é uma tensão permanente a ser vivida também em nossas identidades de gênero. Até que ponto reconhecer diferenças entre os comportamentos de gênero feminino, masculino ou homossexual não é ratificar hierarquizações e inferiorizações? Até que ponto reconhecer e reforçar diferenças culturais não alimenta ou estimula a manutenção de preconceitos e justifica a desigualdade de direitos? Acredito que essa deva ser uma preocupação permanente de quem pesquisa identidades de gênero.

¹ SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*. Governo & Direitos – CEDEC, no. 39, Brasil, 1997.

2.1.1 Perspectiva histórica dos estudos de gênero e Linguagem

Nesta seção, farei uma revisão das diferentes teorias de estudos de gênero. Podemos dizer que há uma tradição que analisa identidades de gênero numa perspectiva essencialista/realista. Nessa perspectiva, as identidades reveladas pelos indivíduos indicam aspectos da sociedade/grupo em que se inserem e a fala é considerada apenas um veículo para manifestar propriedades essenciais: alguém fala de determinada forma por ser homem ou mulher (cf. Widdicombe, 1998; McIlvenny, 2002).

Para Cameron (1999), os estudos da diferença entre macho e fêmea partem de três aspectos: déficit, dominância ou diferença. Na perspectiva do déficit, comparam-se a linguagem feminina e a masculina sob o foco do que falta à linguagem da mulher, numa visão de desvantagem entre sua linguagem e a masculina. Para a perspectiva da dominância, o foco descentra-se das questões de gênero e centra-se nas relações de subordinação da mulher em relação ao homem devido ao *status* social. No quadro da teoria da diferença, há a idéia de que diferentes modos de falar de mulheres e homens resultam de culturas diferentes, modos de educação e criação diferentes, gerando um entendimento dificultado entre os gêneros em função da existência de subculturas diferentes.

Inserem-se, na perspectiva essencialista, estudos baseados nos paradigmas da diferença e da dominação. O paradigma da dominação mostra que as relações de poder e de desigualdade encontradas nas esferas sociais se revelam nas interações conversacionais entre homens e mulheres, atribuindo maior prestígio e poder à linguagem dos homens e menor prestígio e maior submissão à linguagem das mulheres. Lakoff (1975) é representante deste modelo. McIlvenny inclui ainda, nessa

perspectiva, os autores Fishman (1978) e Zimmerman & West (1975)² (cf. McIlvenny, 2002:2).

O paradigma da diferença tem um de seus precursores na teoria dos mundos separados de Maltz e Borker (1982). Os autores argumentam que a criação e afiliação de meninos em grupos de meninos e meninas em grupos de meninas, desde a infância, leva a que homens e mulheres criem formas diferentes de representar o mundo. Partindo do princípio de que adultos mulheres e homens representam realidades culturais diferentes, Tannen (1990) estuda os diferentes estilos conversacionais de homens e mulheres, apontando que a dificuldade de compreensão entre sexos revela a existência de dialetos e culturas próprias, o que justificaria os problemas de (má) comunicação existentes nessa relação, especialmente a matrimonial.

Críticas foram feitas a essas posturas em relação ao gênero, no sentido de que elas reforçam e mantêm as diferenças, não contribuindo para mudanças na estrutura social. Alguns autores também apontam o reducionismo e a naturalização das diferenças inter-gêneros, em virtude, na verdade, de um negligenciamento das diferenças intra-gêneros; há críticas também ao modelo dicotômico de análise que apaga outros fatores tais como raça, classe social, cultura, apontando para análises universalistas (cf. Kyratzis, 2001: 4-5).

Maccvelleny (2002), citando Cameron (1975), comenta que os paradigmas representam diferentes momentos do movimento feminista: o paradigma da dominância foi o momento do ultraje ao feminismo, com a opressão das mulheres; enquanto o paradigma da diferença foi o momento da celebração do feminismo, reivindicando tradições culturais distintas para homens e mulheres.

As feministas anti-essencialistas discordam de qualquer tentativa de localizar gênero de modo fixado, seja por natureza cultural e/ou de educação, seja por razões biológicas. Optam por entender os desempenhos “*doing/performing*” de cada mulher,

² Fishman, Pamela. *Interaction: the work women do*. Social Problems, 1978, 25:397-406.
Zimmerman, Don and West, Candance. “*Sex roles, interruptions and silences in conversations*”.
In: Language and sex: difference and dominance, B. Thorne and N. Henley (eds), 105-129, Rowley, M.A.: Newbury House. 1975.

buscando as identidades como processuais e não como algo acabado/definido/fixado (Cameron, 1999: 16).

Cameron chama a atenção para o movimento que ela chama de “políticas de identidades”, que questiona o rótulo “mulheres” de modo hegemônico e autoritário, porque na verdade busca o retrato da mulher branca-classe-média-heterossexual. Assim, surgem termos como *mulher negra*, *mulher idosa*, *mulher operária*... Do meu ponto de vista, houve um significativo avanço ao se incorporarem outras experiências culturais das mulheres na composição de suas identidades. Cameron, no entanto, acredita que essa perspectiva mostra um contra-senso para a teoria anti-essencialista porque retoma a idéia de identidade fixa/nivelada: não mais mulher, mas *mulher negra* ou *mulher operária*. Desse modo, embora tenham se ampliado as possíveis identidades femininas, não se incorporou a noção de movimento, de instabilidade das identidades, o que, de certo modo, mantém uma visão essencialista.

Na introdução da sua obra sobre a crítica feminista, a autora chama a atenção para o fato de que a crítica que se tem feito em dividir o mundo de modo binário em masculinidade e feminilidade corresponde a uma visão hegemônica, machista e reducionista para se pensar “modos” de ser/fazer-se masculino e feminino, modos esses que na verdade seriam muitos:

*“Uma razão importante por que feministas são agora críticas do primeiros trabalhos é que tanto se enfocou de modo particular e estreito (heterossexual, branco e de classe-média) uma versão de feminilidade. No estudo de língua e gênero bem como em estudos feministas de um modo geral, a maioria dos pesquisadores hoje são cuidadosos em reconhecer as diferenças que existem dentro do grupo “mulheres” em oposição a um etnocentrismo de classe ou outras generalizações. Tem havido um aumento de interesse nas interações complexas entre diferentes aspectos das identidades individuais ou de grupo, e nas interações igualmente complexas entre diferentes tipos de relações de poder.”*³ (Cameron, 1999: xi- preface)

³ “An important reason why feminists are now critical of much earlier work is that so much of it focused narrowly on a particular (straight, white and middle-class) version of femininity. In the study of language and gender as in feminist studies generally, most scholars today are careful to acknowledge the differences that exist within the group ‘women’ and to guard against ethnocentric and class-biased (over)generalizations. There has been a growth of interest in the complex interactions between different aspects of an individual’s or a group’s identity, and in the equally complex interactions between different kinds of power relations” (Todas as traduções de citações desta tese foram por mim realizadas.)

Os estudos que analisam identidades numa perspectiva de construção social entendem que as identidades são sempre negociadas, uma vez que são flexíveis e variáveis. Esta perspectiva apresenta uma visão dinâmica entre indivíduo e sociedade. Identidade, assim, não é mais apenas um rótulo descritivo; diz respeito às experiências culturais que os indivíduos partilham. Entender como o gênero e a sexualidade são socialmente construídos é, ao invés de considerá-los como fatos naturais pré existentes, entendê-los como socialmente construídos e continuamente produzidos e reproduzidos na interação social: a identidade não é, está sendo. É um estado permanentemente processual.

Moita Lopes (2001, 2002 e 2003) destaca-se na abordagem sociocontrucionista de identidade de gênero e em sua relação com o contexto escolar. Para o autor, as identidades sociais são construções sociais e, portanto:

“discursivas, isto quer dizer que adoto uma perspectiva anti-essencialista. Não há, portanto, uma essência do que, por exemplo, possa definir uma pessoa heterossexual no sentido de que essa identidade social seja perfeitamente recortada e sempre igual para todos os membros dessa identidade social e, em todos os momentos, dentre um leque disponível de modos de expressão da sexualidade. (...) Isso quer dizer que entendo as identidades sociais como fragmentadas, contraditórias, em fluxo.” (Moita Lopes, 2003:27)

As identidades sociais não “estão” nos indivíduos, elas emergem na interação, construídas interacionalmente no discurso. Nessa concepção, a mobilidade é característica do mundo social e das identidades.

Penso, como Moita Lopes, que as identidades guardam, então, as seguintes características: **a.** antiessencialistas; **b.** contraditórias; **c.** em fluxo/processo, se construindo e reconstruindo. “As identidades sociais não são fixas, ou seja, estão sempre se (re)construindo no processo social de construção do significado.” (Moita Lopes, 2001: 61)

O autor em questão realiza sua pesquisa em uma escola pública do Rio de Janeiro (com adolescentes), o que o faz, ao longo do seu livro, demarcar a definição de identidades associada a uma concepção de construção de conhecimento:

“Essa visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social tem, portanto, também implicações para a própria concepção de como o conhecimento é construído em sala de aula, e por extensão, na sociedade, ao colocar a prática discursiva em sala de aula, isto é, prática de ensino/aprendizagem, como espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história” (Moita Lopes, 2002: 55)

Também para a Judith Butler (2003), tornou-se impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. “A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa reflexão mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.” (Butler: 2003:20).

Neste cenário, vários estudos sobre gênero saíram da polarização mulher e homem e começaram a discutir identidades até então marginalizadas, tais como estudos sobre lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Butler (2003) questiona se esse caminho não nos estaria levando a um outro tipo de polarização: entre as identidades hetero e homossexuais.

Eu ainda questiono se é possível mesmo falar de uma identidade masculina, outra feminina, outra homossexual. Não existiriam muitas identidades masculinas, outras tantas femininas e outras ainda mais tantas homossexuais?

A idéia de que múltiplas identidades concorrem num determinado contexto em confronto às categorias antes vistas de modo estanque, tais como categorias de “mulher” ou “homem”, é também abordada por Butler. A autora também destaca a construção discursiva que se dá às identidades

“Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas”. (Butler, 2003:20)

A autora apresenta também o conceito de performatividade para o debate entre o essencialismo e o construcionismo. A autora entende que performatividade não deve ser compreendida como um “ato” singular ou deliberativo, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.

A autora destaca que não é no âmbito da “vontade” ou da “subjetividade” que as práticas performativas se fazem, mas por normas regulatórias que se impõem às ações dos sujeitos. A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas. É na medida em que a performatividade adquire o status de ato no presente, que ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição.

Eckert & McConnell-Ginet (2004) também partilham dessa concepção de mutabilidade apontada por Butler ao afirmarem que gênero não é algo com que nós nascemos, nem algo que nós temos, mas algo que nós fazemos que – nós representamos (Eckert & McConnell-Ginet, 2004:20).

Eckert e Macconnel-Ginet (1995:470) também destacam a inter-relação de outras categorias sociais com a categoria gênero, tais como classe, raça ou etnia. Afirmando as autoras que gênero não é um tema de duas categorias sociais homogêneas associadas a ser macho ou ser fêmea.

As autoras apontam para a importância de se estudar identidades de gênero em comunidades de práticas que revelam as multiplicidades de papéis sociais a que estamos expostos em nossa vida cotidiana. As autoras destacam que linguagem é uma ferramenta primária que as pessoas usam para constituir a elas mesmas e aos outros em termos de atributos, atividades e participações em práticas sociais que podem ser reguladas.

Ainda segundo as autoras, categorizações são criações humanas, portanto os conceitos associados a elas não são desempenhados, esperando por rótulo para ser nomeado, mas são criados, sustentados e transformados por processos sociais. Rotular é parte de uma complexa atividade sociolinguística que contribui para constituir categorias sociais e relações de poder entre membros de uma comunidade.

Nessa visão, gênero não somente existe, mas é continuamente produzido, reproduzido, e mudado através do desempenho de atos de gênero das pessoas. Eckert e McConnell-Ginet (2004:5), em diálogo com outros estudos que buscaram retratar a fala diferenciada do homem e da mulher (Lackoff, 1975, Maltz e Borker, 1982, Tannen, 1990), dizem que “mais do que perguntar como mulheres ou homens falam, nós perguntamos que tipos de recursos lingüísticos podem e fazem as pessoas desenvolverem para elas mesmas se apresentarem como certo tipo de mulher ou homem.” Aqui as autoras enfatizam que, mesmo dentro do universo feminino, as diferenças também se farão, contrapondo-se à visão de que todas as mulheres representariam um “tipo” único de feminilidade.

Segundo Eckert e McConnell-Ginet (2004), gênero é afinal de contas um sistema de significar – um modo de construir noções de macho e fêmea. É através da linguagem que mantemos ou contestamos velhos significados e construímos ou resistimos outros novos.

Segundo Miriam Aldeman, as teorias sócioconstrutivistas ou pós-modernas pensam gênero para além de uma visão essencialista que separa mundo das mulheres e mundo dos homens, segundo a autora:

“Trata-se de (1) questionar as dicotomias segundo as quais “homens” e “mulheres” são categorias estáveis definidas a partir de uma oposição binária fundamental para (2) captar na sua pluralidade as formas históricas de construção de masculinidades e feminilidades, (3) esclarecer seus vínculos com formas de controle social, desigualdade e poder para (4) contribuir para superá-las.” (Aldeman, 2002: 51)

Miriam Adelman ressalta a relação de poder que está presente na categoria de gênero, como categoria de força social (maior ou menor):

“a construção do sujeito é uma prática de gênero (gendered practice) que se manifesta na centralidade que nossa cultura dá à definição de cada um de nós, a partir dos primeiros momentos da vida, como *homem* ou *mulher*. A partir desta definição, a pessoa se envolve numa complexa teia de relações e expectativas sociais; pode até desafiar normas e convenções com maior ou menor força, mas obrigatoriamente se insere num mundo onde gênero, como um

princípio fundamental de organização social ainda pesa muito”
(Miriam Adelman, 2002:49)

Essa “categoria” social, por ser constituída na cultura, reproduz as forças que estão demarcadas histórico-socialmente. A criança, especialmente, vai aprendendo desde muito cedo as práticas de gênero de uma cultura, ao observar, testar e interagir com outras crianças e adultos. Construir e reconstruir, produzir e reproduzir formas de ser meninas e meninos dentro das expectativas que já estão “engendradas” para cada grupo em particular é tarefa rotineira. Se já não nos parece tarefa fácil para um adolescente ou adulto desestabilizar conceitos tão pré-estabelecidos e que muitas vezes nos são dados como naturais e não culturais, imaginamos essa tarefa para crianças.

Guacira Louro (2002b), na área de educação (Brasil), aponta para a necessidade de uma educação e um currículo *queer*, o que, segundo a autora, seria abrir espaço na escola para a ruptura da padrão heterossexual. A autora destaca que, mesmo quando se abre espaço para se pensar/teorizar a homossexualidade, temos ainda assim a heterossexualidade como referência. Segundo os teóricos e as teóricas *queer*, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão.

Guacira Louro (1997) afirma que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um “processo em andamento”. Segundo ela “...a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (Louro, 1997: 32).

A autora fala do espaço escolar como aquele que deve contribuir para a ruptura dos padrões, um espaço que aprecie “a transgressão” e o “atravessamento das fronteiras (de toda ordem)”, de modo a explorar a fluidez e as mutiplicidades das identidades. Guacira (1997) assim como Moita Lopes (2002a), entende que seja papel da escola a “desconstrução” dos padrões binários, buscando os processos e as condições em que se estabeleceram; para isso é preciso historicizar a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Esta pesquisa aproxima-se das concepções de identidade que sejam antiessencialista, que considerem os contextos culturais e interacionais como modificadores das identidades, pois são fatores que interferem na co-construção das identidades, que se farão múltiplas, fragmentadas, interacionalmente co-construídas (cf. Ochs, 1993; Widdicombe, 1998; Moita Lopes, 2002a)

Widdicombe (1998:199), citando Foucault e Althusser, comenta que o exercício do poder, a produção do conhecimento e as práticas institucionais trabalham juntas para produzirem discursos múltiplos sobrepostos e contraditórios que criam diferentes tipos de subjetividades – algumas de longo termo, outras temporárias e flutuantes: o *self* em constante fluxo.

A autora destaca que o importante não é ver como alguém pode ser descrito de algum modo, mas mostrar como e que identidade se torna relevante ou atribuída a si mesmo e aos outros.

Elinor Ochs (1993) fala de identidades sociais como uma variedade de *personae* sociais, tais como *status*, papéis, posições, relacionamentos e identidades comunitárias institucionais, de gênero, etnia e de outros tipos relevantes que os interactantes podem reivindicar ou atribuir para si e/ou para outros no curso da vida social.

Como os significados não estão simplesmente marcados nos significantes lingüísticos, os interactantes inferem (cf. Gumperz, 1982), através de pistas do discurso, quais identidades estão sendo negociadas, construídas em cada situação particular. Os interactantes se perguntam: “Que tipo de identidade social a pessoa está

tentando construir ao realizar esse tipo de ato verbal ou ao expressar verbalmente esse tipo de postura?”

Do mesmo modo, Widdicombe (1998:196-197) chama a atenção para o jogo interacional como fundamental no processo de construção das identidades. A autora diz que, ao invés de perguntar que identidades as pessoas têm, o analista da conversa se pergunta quando e que identidades são usadas; diz respeito à relevância das identidades no aqui e no agora de uma interação particular e no projeto local dos falantes.

Esta perspectiva desloca o caráter essencialista de estudos sobre identidades que marcavam suas questões em torno de “quem somos” para uma reflexão sobre “onde estamos”, revelando a importância das variáveis contextuais e culturais que guardam o dinamismo próprio das situações particulares que fazem o movimento das identidades.

Na perspectiva teórica do socioconstrucionismo, as identidades se constroem simbolicamente no seio da interação. Esta perspectiva nos faz refletir sobre as identidades enquanto construtos sociais e não categorias inerentes aos grupos sociais ou indivíduos (cf. Ochs, 1993; Widdicombe, 1998). Uma vez que as identidades não são produtos de determinadas relações sociais, os sujeitos interactantes são os responsáveis diretos por cada identidade que reivindicam para cada interação em particular.

A teoria socioconstrucionista apresenta uma crítica à visão do conhecimento como representação, à dualidade sujeito-objeto e à retórica da verdade na ciência. Há uma real preocupação com a desnaturalização de alguns conceitos, revendo a perspectiva essencialista, positivista de análise dos fatos sociais.

Enfim, o estudo das identidades de gêneros vem desafiando pesquisadores de diferentes áreas e descortinando diferentes possibilidades para a sociedade refletir sobre as identidades que se constroem a cada tempo, bem como sobre a convivência sem hierarquias das múltiplas identidades num determinado tempo histórico.

A infância é um momento especial de construção de conceitos, de desenvolvimento social e cognitivo, o que nos leva a estudar gênero olhando para

essa fase da vida social, em especial a de formação de um grupo, a turma x, numa “nova” escola. Como mostrarei na seção 2.3 - as crianças estão chegando à escola nesse ano e estão estabelecendo contatos e formando relações para se constituírem enquanto um grupo no contexto escolar: o grupo da turma x.

2.1.2 Gênero, infância e linguagem

Nesta seção, procuro abordar os estudos sobre gênero, que discutem as relações gênero, infância e linguagem. Na subseção 2.1.2.1, tratarei da abordagem da hipótese de mundos separados (SWH), bem como da crítica feita a essa abordagem. Em 2.1.2.2, focalizo os estudos sobre o gênero, infância e linguagem voltados para o contexto escolar, faço um painel de algumas pesquisas que discutem práticas de socialização no contexto escolar. Na subseção 2.1.2.3, debato pesquisas que destacaram a importância da contextualização das atividades realizadas em grupos, os tipos de brincadeiras e jogos e as culturas de que participam as crianças como fatores que interferem nas co-construções das identidades de gênero.

2.1.2.1 Gênero, infância e linguagem: a hipótese dos mundos separados

As pesquisas sobre Gênero e Linguagem na infância têm seu marco representativo nos estudos das Hipóteses de Mundos Separados (SWH) que, no início da década de oitenta, tomaram espaço, especialmente, nos Estados Unidos (cf. Maltz & Borker, 1982).

A pressuposição de que meninas escolhem brincar e se relacionar predominantemente com outras meninas e de que meninos escolhem brincar e se

relacionar predominantemente com outros meninos trouxe à tona um conjunto de comportamentos lingüísticos delineados diferentemente para meninas e meninos. Segundo os autores Maltz e Borker (1982), meninas desenvolveriam estratégias de interação que levam a uma linguagem orientada para a colaboração e meninos apresentavam linguagem orientada para a competição.

A atitude de meninas e meninos em idade pré-escolar ou em início da atividade escolar propriamente dita, aos seis, sete anos de idade, frente a situações de jogos que envolvam negociações, competições tem sido estudada na literatura a partir da investigação da pertinência ou não dos rótulos que marcam o caráter competitivo presente no comportamento dos meninos em oposição ao caráter afiliativo do comportamento das meninas (ver tb. Sheldon,1993; Huges,1988; Goodwin,1993) .

Goodwin (1993), analisando a forma de realização de atos de fala diretivos que tentam induzir o outro a praticar alguma ação e as respostas dadas a estes “comandos”, destaca que os atos diretivos de meninos americanos são feitos com o uso de imperativo como “faça isso”. Já os atos diretivos de meninas americanas são constituídos por sugestões, com a utilização de formas como “vamos fazer isto..”, em que o falante se inclui na ação. Os meninos, com o uso do imperativo, apresentam mais liderança e dão mais ordens, disputam cada fase do jogo - as regras, o local - e lançam mão até de “bate-boca”. As meninas, por outro lado, usam estratégias de negociação para tudo.

Sheldon (1993) analisa o comportamento de meninos e meninas na escola, de classe média branca americana, em idade pré-escolar (três anos), numa atividade de conflito, que ela chama de “luta pelo legume”, e mostra as diferenças de negociações entre meninas e meninos. A autora conclui que os meninos centralizam seus esforços em regras individuais e com ameaças de separação e apresentam falta de negociação conjunta. Usaram a luta pelo “legume” para assegurar posição de domínio; já as meninas usaram a linguagem para criar e manter relações de amizade/proximidade e igualdade. A negociação das meninas foi mais mitigada e seus discursos caracterizados como colaborativos, sugerindo harmonia interpessoal.

Hugges (1988) foi uma das primeiras autoras a questionar a dicotomia generalizante que aponta meninos como competitivos e meninas como cooperativas; ela destaca a necessidade de serem observadas as situações que comandam uma ou outra atitude.

A autora analisou o comportamento de meninas americanas no jogo “*foursquare*”⁴; observou como as regras do jogo são interpretadas, modificadas de acordo com o interesse das participantes em beneficiar ou não suas adversárias. Diz a autora que “no jogo, as regras, como outras regras da vida social, são sujeitas a interpretação e negociação” (Huges, 1988:683). Desse modo, ela mostra que as meninas acabam por ser cooperativas para serem “legais”, mas muitas vezes escolhem ser cooperativas sem necessariamente serem justas, porque cooperam por um lado com algumas parceiras e competem com outras.

Cook-Gumperz (2001), no artigo “Girl’s oppositional stances”, chama a atenção para a visão romântica que se tem do que seja feminino na sociedade. A autora analisa 26 eventos narrativos e duas meninas de 3 anos que brincam, em esfera privada, uma na casa da outra, alternadamente, de “casinha”, e em esfera pública. Na esfera privada, a autora destaca que as meninas buscam a representação do espaço dominado pela mulher: o doméstico. Assim, as meninas usam de diretivas não mitigadas uma com as outras e ao se dirigirem às suas bonecas.

Quando a autora analisa eventos, na esfera pública, em uma pré-escola, observa que as meninas deixam der “mandonas” para serem mais complacentes. Enquanto as meninas brincam de “casinha”, um menino chega perto e as meninas continuam a brincar e o consideram como se fosse um vizinho que fizesse parte de suas brincadeiras; no entanto quando um grupo de meninos chega perto fazendo barulho, elas não conseguem obter o mesmo sucesso e a brincadeira é interrompida com um pedido mitigado de uma menina para que os meninos saíssem daquele espaço. As meninas não têm sucesso, precisam da intercessão da professora para acalmar os grupos. A autora destaca que, quando o grupo de três meninos chegaram, a postura das meninas foi de reagirem também organizando-se em grupo de “três

⁴ Encontrei bastante dificuldade para traduzir esse termo. Não há um jogo similar em nossa cultura.

garotas”; comparando ao episódio do menino isolado, elas “absorveram” o menino à brincadeira, quanto ao grupo de meninos, deu-se o embate. Diz a autora, que nesse contexto: “gênero, em outras palavras, tornou-se uma proeza de grupo” (Cook-Gumperz, 2001:35).

A autora, ao comentar o comportamento das meninas em ambiente escolar, chama a atenção para as atitudes de professores e para posturas curriculares que têm levado às escolas uma revisão e postura crítica frente às questões de gênero, de modo a propiciar um ambiente de “igualdade de gêneros”, mas alerta sobre o perigo em que isso ocorre, quando não enfrentam os debates e apenas circundam o problema:

*“Políticas curriculares requerem que professores e outros tornarem-se conscientes dos perigos da discriminação de gênero. Professores e outros adultos fazem esforços para gerar equidade de gênero em sala de aula trabalhando para criar um ambiente de “gênero neutro” em que as imagens, discurso e representações de gênero seriam igualmente partilhados, se enquadrando no que tenho chamado de “fraca” noção de igualdade de gênero”*⁵(Cook-Gumperz, 2001:30)

A autora debate a resistência, por parte dos adultos, no cenário escolar, em aceitarem as alternativas que as crianças podem trazer para comportamentos padronizados na sociedade. Ela exemplifica um episódio em que meninas brincam que são “supergatas” e têm um filhote. As meninas resolvem matar os filhotes. O debate que a autora faz é sobre a negação, por parte das meninas, do padrão estereotipado da relação inerente entre mulher e maternidade (Cook-Gumperz, 2001:42).

⁵ *“curricular policies require teachers and others to be aware of the dangers of gender discrimination. Teachers and others adults make attempts to generate gender equity in contemporary classrooms through working to create a largely “gender neutral” environment where the images, discourse and representations of gender are equally sharable by all, sufficient to conform to what I have called ‘weak’ notions of gender equality.*

Ela finaliza o artigo destacando o espaço da brincadeira como um espaço para “ensaio” das práticas sociais de gênero para que as meninas tornem-se agentes de suas próprias identidades (Cook-Gumperz, 2001: 46).

2.1.2.2 Gênero, infância e linguagem: práticas de socialização no contexto escolar

O contexto escolar tem sido um espaço privilegiado para o debate sobre gênero e infância. Várias pesquisas debatem, em diferentes focos, como a escola pode contribuir para um debate construtivo sobre identidades de um modo geral.

Volto aqui aos argumentos de Moita Lopes e Guacira Louro (cf. seção 2.1), e com os quais esta pesquisa se coaduna, de que é papel da escola polemizar/debater as razões históricas das relações de gênero, de modo a possibilitar que as crianças aprendam também na escola a “desnaturalizar” as construções de gênero e percebam que são produções culturais e, portanto, históricas.

Sobre o espaço escolar como espaço de reprodução de comportamentos estereotipados, Erica Souza (2002) analisa o comportamento de meninas em uma escola pública estadual em Campinas, interior do estado de São Paulo. A discussão se dá na afirmação de que ser agressivo é permitido aos meninos, pela relação social de poder que a masculinidade resguarda (Souza, 2002:92); quando as meninas se comportam agressivamente, são recriminadas em tal comportamento porque não corresponde ao padrão social de moças bem comportadas.

A pesquisa foi realizada numa turma de “aceleração” da 4a série do ensino fundamental. Esse termo “aceleração” designa uma atenção especial, do ponto de vista pedagógico, para atender as crianças que apresentam defasagem idade-série. A turma tem 23 crianças, sendo 7 meninas e 16 meninos. A idade média da turma é 11 anos de idade. A autora discute o comportamento agressivo das meninas que acredita “estar intimamente relacionado a um processo de ‘ressignificação do masculino”’ (Souza, 2002:89-grifos da autora).

A análise é feita a partir da observação da rotina em sala de aula, e no recreio, das interações, especialmente, em situações de conflito (agressão) verbal e físico entre meninas e meninos na turma de “aceleração”.

A autora chama atenção para o discurso de professores, diretores, pessoas que atuam no campo pedagógico e que reproduzem esse discurso de dominação masculina. Destaca a autora:

“o fato torna-se visível nos comentários das professoras, como ‘tem menina aqui que é triste! Parece menino!’ ou ‘e as meninas façam o favor de se comportarem, e não querer se igualar aos meninos!’ Quando as professoras ou as diretoras se referem ao ‘mau comportamento’ das garotas, a postura agressiva das meninas parece ser o elemento que mais incomoda, ou aquele elas menos conseguem entender ou aceitar” (Souza, 2002:94)

Outro trabalho sobre as diferenciações de gênero no ensino fundamental, na cidade de São Paulo, é o livro de Daniela Auad (2006), resultado de sua tese de doutoramento em educação (USP); a temática central é sobre a escola mista. Segundo a autora, o fato de meninas e meninos estudarem nas mesmas classes não garante necessariamente a co-educação dessas crianças. A autora pesquisa uma escola na cidade de São Paulo, por quatro anos, acompanhando as atividades em sala de aula, no recreio e em outras rotinas escolares. Registra o cotidiano marcando as diferenças de gênero.

A autora destaca a rotina da escola por ela pesquisada (Escola do Caminho) como aquela que reforça as desigualdades sociais; aponta, por exemplo, o maior espaço no pátio do colégio para os meninos e seus jogos enquanto às meninas restavam os cantos das quadras, ou, como também ressalta, as filas separadas de meninas e meninos para entrada e saída das atividades em sala ou ainda a arrumação do espaço de sala de aula em que meninas e meninos sentavam em grupos separados. A esse respeito, diz a autora: “Na Escola do Caminho parecia haver, portanto, um conjunto de movimentos dos meninos e outro de movimentos das meninas” (Auad, 2006: 52). Nas palavras da autora:

“A escola mista é um meio e um pressuposto para haver co-educação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola

mista, a co-educação pode se desenvolver, mas isso raramente acontecerá sem medidas explicitamente guiadas em que objeto [objetivo] seja o fim da desigualdade de gênero.” (Audad, 2006:56-minha sinalização).

O impacto do trabalho de Audad é grande pelo fato de ela questionar a escola mista. A autora não se coloca a favor de uma educação separatista em escolas para educar meninos e meninas separadamente; defende a escola mista, mas realça que hoje a escola que temos ainda reforça ou mesmo “fabrica” a desigualdade entre meninos e meninas nas atitudes mais rotineiras e cotidianas do universo escolar, como na hora do recreio, na arrumação em sala, na hora das filas; a autora defende que devemos trabalhar para alcançar a co-educação de fato de meninas e meninos no formato da escola mista que temos hoje.

A respeito de outros trabalhos que envolvam escola e ensino fundamental, destaco ainda o livro “produzindo gênero” de Carvalho e Rocha (2004) que reúne artigos de um encontro sobre gênero no Rio Grande do Sul, realizado em 2003⁶; as autoras dedicam os três últimos artigos do livro especialmente a gênero e infância. A seguir apresento um breve resumo desses três artigos.

O texto de Carvalho, Machado e Rosa (2004) é uma análise de descrições do tempo de ocupação de meninos e meninas gaúchas entre 8 e 15 anos em sua rotina ao longo de um dia da semana e de um domingo. Os resultados das análises mostram que as famílias ocupam muito mais o tempo das meninas nos afazeres domésticos de que os dos meninos; com isso eles ganham mais tempo livre para “atividades lúdicas e interessantes”, enquanto a elas restam as atividades mais repetitivas e monótonas. As autoras destacam que “o tempo desigual, assumindo um caráter sexuado ativado no fazer diário da constituição dos sujeitos” ajuda a entender a relação de gêneros naquela comunidade (Carvalho *et alli*, 2004:262). Essa pesquisa contribui para pensarmos de que maneira essa realidade social interfere na realidade escolar de meninas e meninos dessa comunidade.

⁶ IV Encontro Nacional da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas; I Encontro Internacional da REDEFEM

O texto de Silveira e Santos (2004) apresenta narrativas produzidas por alunos e alunas de escolas públicas de cidades pequenas e rurais do Rio Grande do Sul, que retratam os comportamentos de meninas e meninos numa atividade de redação escolar sobre um passeio escolar. As autoras analisam o discurso das crianças acerca dos papéis que meninas e meninos desempenharam ao longo do passeio. A análise aponta o reforço por parte das crianças autoras dos estereótipos de gêneros: “Assim, vimos os meninos apresentados como heróis, transgressores, desrespeitosos, temerários, enquanto as meninas cozinham, estão próximas às professoras, tomam banho de sol, dançam, são incomodadas pelos meninos, etc.” (Silveira e Santos, 2004: 276). As autoras contribuem para pensarmos a função da escola em problematizar e levar à reflexão crianças e professoras e professores por que muitas vezes reproduzem esses estereótipos de gêneros.

E por fim, o texto de Sefton e Martins (2004) trata das representações do corpo na literatura infanto-juvenil, as autoras analisam o modo em que alguns livros de literatura infantil tratam das questões do corpo no que se refere a gênero, raça, estética corporal. As autoras sintetizam a análise, afirmando: “a questão não é negar os livros ou quaisquer outras pedagogias culturais, mas construir um espaço de entendimento da pluralidade das identidades, sejam elas de corpo, de gênero, de raça, percebendo-as como transitórias, representantes de diferentes posições e híbridas, já que provêm e se compõem de elementos culturais diversos” (Sefton e Martins, 2004: 291). Esse artigo contribui para reflexão de professoras e professores sobre a seleção do material didático e para-didático que chegam aos nossos alunos, de modo que sejam mais um fator propulsor de reflexões e não meras reproduções de preconceitos.

2.1.2.2

Gênero, infância, Linguagem e interação: jogos e brincadeira, atividades em grupo e cultura

Como veremos, a seguir, o questionamento às generalizações da hipótese dos mundos separados faz com os estudos se voltem para atividades mais específicas,

com foco em grupos de crianças mistos e/ou separados pelo gênero, inclusive em culturas diferentes, para mostrarem a construção de identidades múltiplas de gênero.

A importância que o contexto, os tipos de atividades, a cultura tomaram nos estudos que atravessam a área de linguagem e gênero é ilustrada pela edição especial em 2001 da revista “*Research on Language and Social Interaction*”, ao dedicar um de seus números às questões. É relevante o diálogo que esta pesquisa faz com os artigos dessa edição da Revista. Partilho da concepção de que variáveis contextuais, tais como tipos de atividades, e pertencimento a grupo, interferem na co-contrução das identidades de gênero.

Os autores Kyratzis (2001), Cook-Gumperz e Szymanski(2001), Kyratzis e Guo (2001), Nakamura (2001), Goodwin (2001) e Ervin-Tripp (2001) mostram como o estudo de gênero está diretamente relacionado à análise dos contextos em que se insere. Estes autores mostram como análises que trabalhavam com “a hipótese dos mundos separados” se fizeram frágeis frente às primeiras críticas feministas ou a análises acrescidas da interferência de fatores tais como raça, cultura, classe social, visto que um conjunto de fatores contextuais ressignificam e co-significam o conceito de masculino e feminino em determinados contextos.

Kyratzis (2001:2) chama a atenção para o fato de que Tannen (1990) propôs que os adultos que cresceram/aprenderam em relações sociais estabelecidas em mundos separados (meninos/meninas) desenvolveram linguagens tão diferentes que homem e mulher acabam por constituir uma “comunicação através de culturas”, representando subculturas sociolingüísticas.

A autora levanta as críticas que, na década de noventa, os estudos feministas desenvolveram a respeito da teoria dos mundos separados. A autora aponta essencialmente quatro críticas à teoria dos mundos separados:

- a- Em função da ênfase dada às diferenças, não são consideradas semelhanças que também há na linguagem de meninos e meninas.
- b- A teoria é essencialista: dá ênfase a fatores biológicos, considerando-se “livre do contexto”; esquece os fatores contextuais, as práticas sociais que afetam a linguagem.

- c- Estudos universalistas que desconsideram fatores como raça, classe social, idade que irão interferir na relação linguagem e gênero. Muitos estudos consideram apenas a cultura de crianças da classe média branca dos Estados Unidos. Quando os resultados são confrontados com outras culturas, tais como comunidades latinas, afro-americanas ou chinesas, as hipóteses não se confirmam.
- d- A relação de poder interfere na relação entre linguagem e gênero. O que se pode atribuir às diferenças de gêneros muitas vezes pode estar mais relacionado às questões de poder (Kyratzis, 2001:4-6).

Ainda sinalizando tais críticas, Kyratzis (2001) termina o artigo destacando que a teoria dos mundos separados é um campo de pesquisa como ponto de partida para os estudos sobre como crianças constroem gênero.

A seguir destaco a importância dos estudos de gênero e infância voltarem-se para os jogos e brincadeiras, como mais um dos fatores que relativiza os estudos de caráter essencialista, como apontam os autores Nakamura (2001), Goodwin (2001) e Evaldsson (2004).

(i) Brincadeiras e Jogos

Nakamura (2001) analisa a interação de 24 crianças, 12 meninas e 12 meninos japoneses, monolíngües, entre 3 e 6 anos de idade, em atividades de jogos e brincadeiras em interações em grupos de crianças do mesmo sexo. Todas as crianças são da classe média japonesa, moradoras da área metropolitana de Tóquio, e freqüentam a pré-escola.

O interesse da pesquisa é discutir a relação do uso da linguagem em diferentes contextos de jogos e sua relação com identidades de gênero. O autor destaca a particularidade da língua japonesa em marcar na sua fonologia, no léxico e na morfossintaxe diferenças de gênero, e que as crianças desde muito cedo usam e distinguem essas marcas lingüísticas.

O projeto foi longitudinal, observou-se as crianças no curso de 1 a 3 anos. As gravações foram feitas em encontros mensais. As crianças foram observadas em brincadeiras com uma variedade de interactantes (mãe, parentes, pares, adultos não familiares). Durante as gravações em pares, as crianças escolheram um amigo com quem sempre interagem nas sessões mensais e elas escolhiam qual brincadeira selecionariam (representação teatral, objetos de construção e lutas ou similares).

O autor destaca que as meninas demonstraram estar mais dispostas a brincar com brincadeiras típicas de meninos (Nakamura, 2001:20), como luta, por exemplo; o inverso foi mais difícil, como a situação de um menino brincar de servir chá. A brincadeira de super heróis foi escolhida tanto por meninos quanto por meninas; elas escolheram brincar de “super meninas”, por influência de desenhos exibidos na televisão.

Quando foram observados em interações de pares do mesmo sexo, os meninos usaram maior variedade de formas lingüísticas masculinas, na comparação ao que usaram em interação com suas mães. Já as meninas usaram mais formas neutras, exceto quando a brincadeira era de representar o papel de mulheres mais velhas (Nakamura, 2001:21).

Em geral, as crianças, mesmo as meninas que usaram as formas neutras, mostraram alto nível de consciência metalingüística e foram rápidas em situações de correção de seus pares quando usavam formas inapropriadas de marcas de gênero na língua japonesa (Nakamura, 2001:34).

Quanto os estilos conversacionais, em geral os meninos forma mais diretivos e desafiadores enquanto as meninas foram mais permissivas e usavam de estratégias de mitigação e indiretividade; o autor observa que esses resultados se assemelham às pesquisas com crianças americanas (Kyratzis e Guo, 1996; Maltz e borker, 1992; Sheldon,1990).

Ressalta o autor que isso não implica dizer que meninos foram exclusivamente diretos e meninas exclusivamente indiretas. Acrescenta que meninas e meninos usaram diferentes formas dependendo da natureza do contexto situacional. Meninas foram assertivas e rudes quando brincavam de lutar, usando inclusive

marcas lingüísticas masculinas (Nakamura, 2001:35), ainda que não sejam as marcas mais rígidas de masculinidade na morfologia japonesa. Em geral foi mais difícil ver, segundo ao autor, meninos usando marcas femininas (embora alguns estivessem dispostos a fazer isso quando brincavam com suas mães).

O autor finaliza o artigo mostrando que tanto meninos quanto meninas foram mais agressivos e poderosos nos jogos de lutas e super heróis (ou super meninas); ambos foram mais negociadores em estratégias de uso da linguagem quando brincaram de representar que eram fregueses, num cenário de shopping, ou mais polidos quando representavam a relação médico-paciente (Nakamura, 2001:35).

O autor destaca, também, a necessidade de observarmos o contexto que pode ser o delineador da flexibilidade de formas e uso da linguagem e marcas de gênero. Diz ainda que devemos observar quais traços são mais rígidos como sendo marcas de gênero masculino ou feminino e quais traços são mais flexíveis e variáveis de acordo com o contexto (Nakamura, 2001:37).

O artigo de Goodwin (2001) tem o objetivo de investigar como crianças usam atos diretivos para organizar a atividade do jogo. Os dados são de uma escola elementar⁷, no Sul da Califórnia, onde crianças de várias etnias, da classe média, são observadas pelo período de um mês em atividades de jogo de pular corda.

A autora destaca que, ainda que seja um jogo considerado de pouca complexidade, exige dos participantes um nível de negociação sobre o que é permitido no jogo; as regras, os movimentos requerem habilidade física, ritmo. O jogo se dá em média com 4 a 6 crianças de 10 anos. Ter habilidade no jogo é importante fator para determinar quem tem o poder de definir as regras do jogo.

O domínio das meninas no jogo se deu na maior parte do tempo; as meninas com maior habilidade no jogo usaram formas mais diretas para comandar as regras, inclusive determinando quem pularia corda ou não, algumas vezes de forma hostil (Goodwin,2001:83). Os meninos foram mais hierárquicos na organização do jogo, inclusive com um deles comportando-se como capitão, o mais habilidoso no jogo, para organizar o jogo (Goodwin, 2001: 81).

Em grupos mistos de meninas e meninos, enquanto os meninos estavam aprendendo a pular, as meninas colocavam em pauta considerações sobre como o jogo deveria ser jogado. Entretanto, quando os garotos ganharam habilidade no jogo, eles tornavam-se iguais parceiros em chamar para o jogo e tomar decisões. Os meninos selecionavam para o jogo, na maioria das vezes, meninos; a seleção de menina era em menor número e restringia-se às amigas do capitão do time (Goodwin, 2001:84).

Contrário aos estudos da teoria das diferenças em que a forma direta está relacionada a gênero masculino (Goodwin, 1980), a autora diz que a habilidade para usar essas formas muda muitas vezes, de acordo com a habilidade das crianças na atividade. A autora termina o artigo discutindo que a participação de meninas em jogos competitivos deve ser estimulada para que elas possam desenvolver a habilidade de serem participantes mais poderosas nas interações. (Goodwin,2001:103).

A questão das regras do jogo será discutida também por Evaldsson (2004). A autora analisa o contexto de jogo e polemiza a assunção de que a moralidade de meninas é unidimensional ou que as regras de jogo de meninas são pouco complexas. A autora mostra a complexidade das regras do jogo em contextos que variam entre meninas com bastante habilidade no jogo, ao jogarem com três grupos de composição diferente: a- com outras meninas com igual habilidades em arremessos; b- com outras meninas pouca habilidade; c- com meninas e meninos.

A autora verificou que as estratégias mudaram, quando as meninas com bastante habilidade no jogo estavam em disputas com outras meninas de menor habilidade, elas mitigavam as estratégias ao negociarem as regras. Quando a disputa é feita somente no grupo de meninas com habilidades equivalentes, as estratégias para discutir as regras o jogo eram feitas de modo agravado. Já na disputa com meninos, as meninas usavam mais gestos, postura corporal, orientação espacial, bem como aceitavam o enquadre da brincadeira e piadas.

⁷ Seria equivalente à escola do ensino fundamental aqui do Brasil

Evaldsson (2004) discute a moralidade das meninas na construção das regras do jogo como variável (e não unitária) de acordo com a complexidade, dinamismo, contradições do jogo e da composição dos jogadores. A autora debate que o uso de regras não é assunto de concordância ou de desacordos, apresenta-se como um trabalho colaborativo de construção das regras entre os múltiplos jogadores para atender às diversas configurações do contexto dos jogos (Evaldsson, 2004:360).

A pesquisa é realizada em uma escola elementar localizada em um subúrbio de baixa renda e multiétnico, na Suécia. A coleta de dados centra-se num grupo de 8 meninas e 6 meninos de 12 anos de idade, que estuda junto desde a pré-escola. A autora destaca o fato de a escola sueca estimular as atividades com a mistura dos sexos feminino e masculino, em atividades em sala de aula e nos espaços de jogos, o que contribui para que as meninas (e meninos) ganhem habilidades físicas para jogarem em grupos mistos e com crianças em níveis diferentes de habilidades. Essa prática, segundo a autora, promove maior tolerância às diferentes formas de interações entre os sexos e contribui para romper os binarismos e universalismos presentes em outros estudos (Evaldsson, 2004:361).

A seguir focalizo os autores que debatem as variáveis culturais nos estudos de gênero e infância: Kyratzis e Guo (2001) e Cook-Gumperz e Szymanski

(ii) Culturas diferentes

As autoras Kyratzis e Guo (2001) analisam as estratégias lingüísticas que meninas e meninos em idade pré-escolar usaram para negociar em situações de conflito em duas culturas diferentes: americana e chinesa. Partindo das hipóteses de que a linguagem de meninas é mais cooperativa/afiliativa e de que a de meninos é mais competitiva, as autoras verificaram que há diferenciações em relação às culturas.

A metodologia da pesquisa dos dados de crianças americanas contou com a filmagem, durante um ano letivo, de interações entre três meninas e três meninos de classe média americana, com idade entre 3-4 anos. As crianças freqüentavam uma pré-escola para filhos de estudantes, professores e funcionários de uma universidade. A metodologia de coleta dos dados com crianças chinesas foi também a filmagem,

durante um ano letivo, da interação entre três meninas e três meninos com 5 anos de idade, da classe média chinesa. As crianças foram selecionadas com a ajuda de suas professoras. A filmagem foi conduzida por um adulto que acompanhou as crianças, fora de sala de aula, brincando com peças de montar. O comando era brincar com um tema doméstico – fazer comida (estereótipo do universo feminino) e um tema técnico - operar com uma máquina (estereótipo do universo masculino).

Kyratzis e Guo (2001:50) destacam que, embora os procedimentos de coleta de dados sejam diferentes, o estudo comparativo permitiu a elas examinar socialização de linguagem em grupos de mesmo sexo e em grupos mistos e apresentar algumas conclusões sobre como as crianças administram o conflito em cada cultura.

Nas atividades de interação com crianças do mesmo sexo, do tipo meninas-meninas ou meninos-meninos, as estratégias de conflito mostraram que:

- a- As meninas americanas usaram estratégias de mitigação do conflito: argumentos mais razoáveis, tais como “sim” ou “mas” táticos, adiaram enfrentamentos e sugeriram ao invés de impor normas; foram mais evasivas.
- b- As meninas chinesas utilizaram estratégias de maior diretividade, em queixas, censuras e enfrentamento direto; houve uso de marcadores de polaridades, tais como “não” e outros marcadores explícitos de oposição (“Ei!” ou “Epa!” como resposta a um choro); houve também insultos e perguntas retóricas.
- c- Os meninos americanos usaram formas mais diretas, tais como as meninas chinesas.
- d- Os meninos chineses se aproximaram mais das meninas americanas com estratégias mitigadas, embora tenham usado alguma diretividade.

As autoras discutem possíveis fatores sociais que possam motivar essas variáveis culturais. Kyratzis e Guo (2001:50) apontam a cultura americana com uma

cultura voltada para o bem do grupo, enquanto a cultura chinesa não tem essa preocupação, é uma cultura centrada na construção do “self” interdependente.

Os resultados das interações das crianças em grupos mistos, meninas com meninos, foram variáveis de acordo com fatores contextuais, porque meninas e meninos utilizaram outras estratégias que não aquelas utilizadas em grupos de interação com o mesmo sexo. As meninas americanas foram mais diretas do que no grupo só de meninas e os meninos americanos usaram estratégias mais mitigadas do que quando interagiram em grupos só de meninos. As autoras destacam que as meninas não ficaram em situação de desvantagem diante dos meninos, na interação intersexo. As meninas chinesas mantiveram as estratégias agravadas, diretas; no entanto isso não garantiu que elas dominassem as interações intersexo. Os meninos chineses, no tema técnico, algumas vezes deram suporte às meninas.

Em suas conclusões, as autoras voltam a destacar a cultura chinesa em que o papel da mulher é de posição forte, figura autoritária, mesmo na esfera familiar; enquanto na cultura americana as mulheres são posicionadas sem poder, especialmente, na esfera familiar. As autoras apontam um segundo fator que seria “a teoria do grupo”, como já explanado acima; a cultura chinesa valoriza a construção interdependente do “self”. Marcus e Kitayama (1991:97), ao fazerem comentários sobre a cultura japonesa, estabelecem que o self interdependente relaciona-se a culturas coletivas, em que há preocupação com a relação com o outro e com o contexto social.

Dizem as autoras “Os resultados sugerem complexidade contextual em consequência de estratégias de conflito. A dominância não depende somente de competências sociolingüísticas, mas também de um número de fatores contextuais.” (Kyrzatis & Guo, 2001:72)⁸.

Os resultados desse estudo sugerem que crianças têm um papel ativo e produtivo na construção de gênero. As crianças incorporam modelos das relações de gênero da cultura dos adultos, tanto nas culturas chinesa quanto americana, mas

⁸ *“the findings suggest contextual complexity in the consequences of conflict strategies. The dominance depends not on sociolinguistic competence alone, but also on a number of contextual factors”*

também utilizam estes modelos de diferentes modos de acordo com diferentes contextos. O artigo termina chamando atenção para o fato de que, embora a hipótese dos mundos separados atribua um papel construtivo das crianças na articulação de gênero, esquece-se os aspectos culturais e contextuais nesta articulação (Kyratzis e Guo, 2001:73).

Também Cook-Gumperz e Szymanski (2001) debatem as questões culturais como modificadoras na construção da identidade de gêneros. As autoras analisam o comportamento de meninos e meninas numa classe de aula bilíngüe. As autoras observaram, durante um ano letivo, crianças latinas, numa classe bilíngüe (espanhol e inglês) de uma escola elementar da Califórnia. Conduzidos pela dinâmica de atividades em grupo, em que precisam de ajudas mútuas para a realização das tarefas, os grupos se constituíam como “famílias”, o que diluía a competitividade.

As autoras destacam que os professores promoveram e estimularam essa construção de grupo em sala de aula. A metáfora “família” é realçada porque é uma forma de reforçar a idéia de colaboração e partilha, o que poderia contribuir para diminuir a competição freqüente na infância (Cook-Gumperz e Szymanski 2001: 112-113). Nas palavras das autoras:

“O enquadre “família” para a prática comunicativa em sala de aula encoraja estudantes a adotarem estratégias de ajudar e colaborar que são diretamente contrárias a gênero competitivo postura mais freqüente na média infância. Deste modo, nós demonstramos algumas limitações contextuais para a SWH”. (Cook Gumperz e Szymanski 2001:112)⁹

Os resultados apontam que as meninas adotaram as “famílias” num papel ativo para facilitar a cooperação do grupo mais do que fariam em sua família real. Elas comportavam-se como “grandes irmãs” e “irmãs mais velhas” (Cook Gumperz e Szymanski 2001:112-113).

⁹ *The ‘family’ framing for classroom communicative practice encourages students to adopt strategies of helping and collaborating that are directly counter to the gender-competitive stances more usual of middle childhood. In this way, we demosntrate some of the contextual limitations of the SWH.”*

As meninas, embora interajam com sucesso com o restante da turma, elegem a sua “família” na sala de aula como o espaço de maior comprometimento e investimento (p.127).Elas têm o papel mais integrador dentro do grupo família.

Embora professores, alunas e alunos partilhem o repertório bilíngüe, o contexto comunicativo na classe dominante é o inglês. Para as meninas e os meninos, a escolha não é entre dois códigos lingüísticos, mas entre identidades étnicas que incorpora a opção de gênero (p.128) As autoras destacam que nem as meninas nem os meninos foram sempre competitivos, desse modo, as meninas muitas vezes usam a mudança de código (uso do espanhol) para marcar colaboração ou para ganhar o controle e atenção dos outros “membros da família” (p.123).

O papel central das meninas na organização das famílias em sala de aula, segunda as autoras, reproduz o comportamento de famílias latinas que se apóiam nas meninas para resolver problemas fora da esfera doméstica, tais como acompanhar os familiares a médicos, dentistas e outros serviços que exijam uma competência comunicativa. (Cook Gumperz e Szymanski 2001:111-112).

As autoras terminam o artigo discutem o fato de que as meninas pré-adolescentes estão em transição de um “self” centrado na família mudando para um “self” de maior conscientização e realização da feminilidade (p.128).

Nesta seção tecei o pano de fundo desta pesquisa; apresentei uma revisão literária dos estudos de gênero, especialmente gênero e linguagem; fiz também um panorama dos estudos que abordam gênero, linguagem e infância fazendo um debate com o estudo de Maltz e Borker em1982. Afilio-me àqueles estudos que entendem gênero como um processo de construção interacional, e desse modo, na interação, produz e reproduz outras relações da estrutura social, tais como poder, etnia/raça, classe econômica e outras tensões e hierarquias que podem emergir em cada interação específica.

2.2 Conceitos da Sociolingüística Interacional e Análise da Conversação.

*“uma vez cruzada a ponte entre os estudos da fala
e os da conduta social, nos tornaremos todos
por demais ocupados para olharmos para trás”¹⁰*
(Ribeiro e Garcez, 1998)

Esta pesquisa insere-se numa perspectiva teórica que tem como referentes fundamentais a Sociolingüística Interacional (SI) e a Análise da Conversa (AC).

A Sociolingüística Interacional (SI) é uma linha de estudos da linguagem que toma como foco de análise a fala em uso, em interações situadas. Por estar incluído em seu escopo o propósito de interpretar essas interações, do ponto de vista dos enquadres interacionais, das metamensagens, pesquisadores da SI trabalham com a interface com diferentes tradições de pesquisa: lingüística, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia social e cognitiva (Pereira, 2002:7).

O trabalho de Gumperz na antropologia e de Goffman na sociologia são basilares para a fundamentação da SI. O foco no estudo situado, ou seja, na produção e na recepção das falas, é investigar e responder à pergunta “o que está acontecendo aqui e agora?” (Ribeiro e Garcez, 1998:8).

Goffman (1979) elege a situação como o elemento essencial para tratar da organização da vida social como significativa para as interpretações interacionais. Os conceitos de *enquadre* e *footings* são centrais para significação e interpretação dos enunciados (Goffman, 1979).

No trabalho de Gumperz (1982), destaca-se o conceito de *pistas de contextualização* (Gumperz, 1982) que é central para entender os significados que se constroem interacionalmente. Segundo Gumperz (2002:31), “para a SI, os detalhes dos processos de inferência pelos quais determinamos aquilo que um falante tenciona passar em um trecho de fala constituem uma preocupação de importância maior”.

¹⁰Branca Ribeiro e Pedro Garcez (1998:11), ao comentar e apresentar a tradução do texto “situação negligenciada” de Goffman, atribuem esse enunciado como um alerta de Goffman aos interessados em estudar a situação social..

A Análise da Conversação (AC) centra seus estudos na organização da fala em interação. O que é aparentemente um “caos”, o discurso falado, é o foco dos estudos dos analistas conversacionais que é descrever as ações coordenadas e cooperadas (Marcuschi, 1991:7) dos interactantes na interação face-a-face. O estudo do tópico conversacional é um dos pontos centrais na organização da fala.

A Sociolingüística Interacional, a Análise da Conversação e a Etnografia da fala nos fornecem suportes fundamentais para estudarmos as construções de identidades que tornam relevantes nas interações (Ochs, 1993). Como destacou Gumperz: “identidades sociais e etnia são em grande parte estabelecida e mantidas através da linguagem”(Gumperz, *apud* Pereira, 2002:9).

Conceitos da Sociolingüística Interacional, da Análise da Conversação e da Etnografia da Comunicação são extremamente importantes do ponto de vista teórico e analítico. São especialmente importantes para esta pesquisa: a noção de contexto, as estruturas de participação (Goffman, [1979] 1998; Philips [1976] 1998; Quental 1991; Ribeiro, 1991); os enquadres interacionais, alinhamentos e esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, [1987] 1998) e Tannen, 1990); e o tópico conversacional (Maynard, 1980; Maynard e Zimmermam, 1984).

O contexto, as estruturas de participação, os enquadres interativos e alinhamentos, os esquemas de conhecimentos e a construção do tópico conversacional numa dada interação são importantes para a compreensão da dinâmica das interações. Embora sejam conceitos de interesse particular para diferentes autores, para entendê-los é preciso perceber as redes que os fazem fios de um mesmo tecido - o jogo interacional. São conceitos que nos ajudam a descobrir “o que está acontecendo aqui e agora” (cf. Ribeiro e Garcez, 1998: 8) em um dado contexto particular.

2.2.1 Noção de contexto

Segundo Ribeiro e Pereira(2003:2), o contexto pode ser percebido de forma *macro* ou *micro*. O contexto de forma micro capta as informações de natureza sócio-interacional e o contexto de forma macro capta a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso.

O conceito de contexto tem se ampliado para além do “lugar onde se passa o fato”; a noção de contexto interacional traz os diversos componentes da interação para o centro. Os próprios participantes da interação são vistos como componentes do contexto.

Erikson e Shultz (1981) discutem *contexto* não somente como o ambiente físico em que se passa a interação, mas, essencialmente, como o instante da interação em que as pessoas definem “*onde e quando fazem o que fazem*”. Os participantes em interação se fazem “ambientes” uns para os outros. Contexto para estes autores é entendido como interacionalmente construído e “em cada mudança de contexto, a relação entre papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta” (Erickson e Shultz[1981]1998:143).

Esta perspectiva de contexto interacional co-construída é a que melhor explicará os contextos que emergem e são construídos nas interações em sala de aula, seja nas relações professora x aluna/o ou aluna/o x aluna/o. Como afirmou Goffman (1981), durante uma interação os interlocutores estão permanentemente negociando o contexto da fala e conseqüentemente os sentidos gerados. Ribeiro e Garcez comentam que o contexto é flexível e não estável, porque se co-constrói:

“Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis, sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), **mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso**” (Ribeiro e Garcez 1998:9-grifos meus)

Os contextos físicos também ajudam a significar as participações dos falantes e ouvintes na interação. Por exemplo, o contexto interacional da sala de aula sugere

uma estrutura típica que é a presença de diálogos assimétricos em que a figura da professora ocupa maior parte dos turnos (considerando especialmente o padrão de aula tradicional).

Os contextos interacionalmente construídos dependem dos “arranjos estruturais da interação” (Philips *apud* Quental, 1991:91), ou seja, das “estruturas de participação” instauradas em cada contexto criado.

2.2.1.2 Estruturas de participação

Quental (1991:93 e 94) diz que o termo “estruturas de participação” é usado basicamente para referir-se ao conjunto de comportamentos comunicativos observados na interação face-a-face, bem como a um conjunto de esquemas ou de sub-esquemas de conhecimentos que revelam as expectativas que temos de como interagir nos vários contextos que fazem parte de nossa experiência.

Para entendermos como se “estrutura a participação” dos interlocutores, precisamos compreender o conceito de falantes e ouvintes que Goffman introduziu como “formato de produção” e “arcabouço de participação” respectivamente.

Goffman([1979] 1998) desconstrói o paradigma tradicional de comunicação, no qual confere ao falante o papel de transmitir a informação e ao ouvinte o papel de decodificá-la, passando a analisar as relações discursivas presentes na estrutura de produção (relativa ao falante) e na estrutura de recepção (relativa ao ouvinte).

Ao falante, Goffman delega vários papéis: o de animador (que fala o discurso); o de autor (o agente, o dono do Script) e o de principal/responsável (quem motiva a fala e dela se beneficia). Goffman chama a atenção para o fato de que “não é possível afirmar que sempre falamos nossas próprias palavras e que assumimos nós próprios as posições atestadas por elas” (Goffman[1979] 1998:88).

Em relação ao ouvinte, Goffman distingue entre participantes ratificados (a quem se dirige a fala especificamente ou não) e participantes não-ratificados (ouvinte inadvertido, “circunstante”, ou ouvinte sub-reptício). O autor destaca a importância destes termos para melhor contemplar as situações em que muitas vezes “ouvimos por acaso” algo que não nos era dirigido ou quando não escutamos o que nos é dito. O autor diz que “... um participante ratificado pode não estar escutando e alguém que esteja escutando pode não ser um participante ratificado” (Goffman [1981]1998:77). Muitas vezes são pistas paralingüísticas visuais: um olhar, um gesto que definem os status dos participantes, ao lado dos vocativos que indicam diretamente quem é o ouvinte e ratificado.

“uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos.” (Goffman,[1974]1998: 75).

A mudança de *footing* está comumente vinculada à linguagem; quando este não for o caso, ao menos, podemos afirmar que os marcadores paralingüísticos estarão presentes (Goffman,[1974]1998: 75).

Para analisar as mudanças de *footing*, o formato de produção e recepção é tão importante quanto a estrutura de participação. Há uma diferença importante entre o "eu" objeto da fala e o "eu" sujeito enunciador. A meta-comunicação permite ao falante expressar-se de maneira mais ou menos clara sobre o seu "eu" como sujeito, oferecendo um nível limitado de possibilidades. Encaixamentos múltiplos podem ocorrer na fala, dando informações sobre o "eu" da enunciação (as crianças usam formas teatrais). O estatuto de narrador e ouvinte de histórias se faz presente nas interações, consistindo em *footings*.

Os *footings* se modificam na medida em que as estruturas de participação estão sujeitas a transformações, podendo inserir outras estruturas de participação em situações não correspondentes. Tal mudança não acontece só com um indivíduo em

relação ao outro e não consiste só em mudar de um footing para o outro, mas corresponde à complexidade de situações.

2.2.1.3 Enquadre e esquemas de conhecimentos

O conceito de *footing* nos remete a outro conceito importante da SI que é o conceito de enquadre.

O que podemos entender por enquadrar uma situação? Para entendermos o conceito de “enquadre”, inicialmente proposto por Bateson (1972), devemos pensar nas interpretações cotidianas que fazemos em cada interação. Enquadramos uma situação como brincadeira, mentira, piada, convite, bronca. Tannen e Wallat (1987) dizem que:

“a noção interativa de enquadre se refere ‘a definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia se interpretado(...) Para saber qualquer elocução, um ouvinte (falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto: por exemplo, é uma piada? É uma discussão?’” (Tannen e wallat [1987] 1998:123).

Tannen e Wallat ([1987]1998: 124) chamam a atenção para a ‘percepção’ dos interactantes sobre os enquadres: “a noção interativa de enquadre, então, refere-se ‘a percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem”. Aqui precisamos entender o papel fundamental das pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 1998) porque serão elas as responsáveis pelas interpretações dos interactantes. Pistas, gestos, olhares, tom de voz, pistas paralingüísticas e sinais não-verbais vão sinalizar como devemos interpretar os enquadres interacionais.

Essas pistas utilizadas pelos participantes representam traços rotineiros e habituais da conversação, que nem sempre são utilizadas de modo conscientes pelos participantes, mas, por serem partilhadas socialmente, servem de inferências do contexto e indicam os objetivos dos participantes nas interações.

Dizem ainda as autoras: “ademais, a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações proferidas, decorrentes do conhecimento de experiências anteriores do mundo” (Tannen e Wallat [1987]1998:124).

Esquemas de conhecimentos são expectativas que temos a partir de conhecimento prévio de dada situação (cf. Ribeiro, 1991:114). A noção de esquemas de conhecimentos tem sua base na psicologia cognitiva e, ainda segundo Ribeiro(1991:114): “querem determinar de que forma armazenamos conhecimento, e o recuperamos posteriormente” , quando ativado por outras situações.

Para Tannen e Wallat ([1987]1998:125), tanto a noção de enquadre interativo quanto a de esquemas de conhecimento são dinâmicas e incluem-se na categoria de ‘estruturas de expectativas’: “as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo são continuamente comparadas à experiência de vida e então revistas”.

“..para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto..’ (Tannen e Wallat: 123). E prossegue afirmando que “A noção interativa de enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (idem, 124).

Tannen (1990:33) fala que a metagemagem leva-nos a saber como interpretar o que alguém está dizendo para identificar a atividade que “está acontecendo aqui”, se é um conselho, bronca, apoio ao mesmo tempo em que nos ajuda a saber que posição o falante está assumindo na atividade e que posição está sendo assinalada.

A autora destaca que o movimento do enquadre também enquadra o que estamos dizendo, posicionando o falante: “o que você diz enquadra você, bem como você enquadra o que você diz” (Tannen, 1990:33).

A autora diz ainda que nossas reações ao que os outros nos dizem ou fazem são frequentemente moldadas de acordo com o que percebemos que estamos sendo “enquadrados”(framed). Ainda sobre a relação do que se diz e de como enquadrados ou interpretamos o que foi dito, e como as relações de poder irão ser delineadas nesses enquadres, a autora destaca que os significados na conversação não residem

nas palavras faladas literalmente, mas sim nos sentidos preenchidos pela pessoa que escuta. (Tannen, 1990:37).

Fabrício e Moita Lopes (2002:19), a respeito de enquadre e alinhamento, sinalizam que “os interlocutores em interação enquadram os eventos ao mesmo tempo em que negociam relações interpessoais”, que seriam os alinhamentos. Para os autores, alinhamento se refere à atitude dos falantes frente ao enquadre (da situação social), ao tópico e à postura em relação aos interlocutores.

Os autores dizem que tópico, enquadre e alinhamento são intimamente relacionadas e são “elementos essenciais para a compreensão do processo de como somos construídos na vida social” (Fabrício e Moita Lopes, 2002:19).

2.2.1.4 Tópico conversacional

Outro importante aspecto de análise do jogo interacional é a construção do tópico. A organização da conversa face-a-face, com dois ou mais participantes, mostra como a aparente seqüência de turnos não obedece a uma simples sucessão temporal de uma fala após a outra. Na verdade, há uma construção colaborativa entre os interlocutores que permite, por exemplo, escolher e combinar sobre o que falar, e como falar.

Jubran et alli (1992: 360) dizem que “há uma consciência de que se deve falar sobre algo e de que o ponto para o qual converge a conversa deve ficar claro para ambos os participantes”.

Brown & Yule (1983) definem tópico discursivo como “aquilo sobre o que se está falando”. Os autores destacam que o tópico é o elemento estruturador da conversação, que se estabelece num dado contexto quando dois ou mais interlocutores negociam o assunto de sua conversa, porque eles sabem sobre o que falar, quando mudar, cortar, retomar ou encerrar tal assunto, ou até mesmo a conversa.

Como atividade partilhada e necessariamente negociada, o tópico discursivo demanda também que os participantes ativem conhecimentos partilhados, pressupostos, que muitas vezes não estarão explícitos nos conteúdos referenciais da conversação, conforme afirmam os autores:

“O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o background de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições” (Jubran et alli,1992:361)

Maynard (1980), a partir de Garfinkel (1967), expande o conceito de tópico como “aquilo acerca do que se fala” para a relação entre “O que” está sendo dito com o “como” está sendo dito; o autor diz que o tópico não é somente o conteúdo da conversa, mas é parte constituinte dos procedimentos que os participantes da conversa utilizam para compreender e ativar seus turnos com propriedade.

Maynard & Zimmerman (1984:302) destacam que a questão de como os tópicos são iniciados, mantidos e encerrados na conversa clareia não somente a estrutura do tópico, mas também do processo interacional como um todo. Os autores destacam o fato de que as relações pessoais determinam a maneira como os tópicos são construídos; se amigos, ou desconhecidos, as estruturas tópicas se modificam, de modo a estreitar relações ou manter afastamentos interpessoais na interação em curso. Em suma, a escolha do que é dito ou não-dito e de como será dito numa dada conversa dependerá, segundo os autores, do grau de intimidade ou da distância entre os participantes.

Também Marcuschi (1991:80) fala sobre a construção tópica e chama a atenção para a continuidade e a mudança de um tópico. A continuidade caracteriza-se pela seqüência de dois turnos seguidos que apresentam o desenvolvimento do “mesmo conteúdo”, ao passo que a mudança é caracteriza pela seqüência de dois turnos que não apresentam o mesmo conteúdo.

O autor cita Stech (Marcuschi, 1991:80-81) para explicar que, entre a mudança e a continuidade, existe a quebra de tópico, que marca a interrupção do tópico, mas podendo ser retomado adiante por um dos falantes. Na mudança de tópico, há a

terminação do tópico anterior que abre espaço para a introdução de um novo tópico; já a quebra apresenta uma interrupção do tópico anterior. Segundo o autor, muitos podem ser os motivos da quebra: a chegada repentina de alguém, um fato qualquer que ocorre no contexto externo da conversação, uma repentina associação com algo bem diverso, um problema qualquer que o falante introduz sem mais nem menos, e assim por diante.

O conceito de Stech (1982) para seqüências tópicas com quebra, interrupção, aponta para seqüências encaixadas e seqüências alternadas. As seqüências encaixadas ocorrem quando o tópico é interrompido e depois abre espaço para o retorno do tópico original, como se fosse a interrupção um parênteses na conversação. Já as seqüências alternadas ocorrem quando um tópico é interrompido e um novo tópico apresenta nova quebra, sem terminar o segundo; assim seguem-se tópicos que não se completam em seqüências alternadas. Nesse caso, o autor destaca que essa alternância de tópico pode sugerir a falta de coordenação entre os participantes, ou que “cada qual está interessado em debater algo diverso”.

O autor apresenta uma subdivisão para as seqüências encaixadas: a) subseqüência encaixada subordinada; b) subseqüência encaixada associativa e c) subseqüência encaixada formulativa.

A subseqüência encaixada subordinada é aquela interrupção que introduz um novo tópico relacionado àquele que estava em curso.

A subseqüência encaixada associativa é aquela em que o tópico introduzido é acidentalmente associado ao tópico em curso e não contribui diretamente para o tópico principal. Pode ser sinalizado por marcadores tais como “a propósito”, “isto me lembra aquele caso”. Segundo o autor: “São se seqüências que formam pequenos parênteses e incursionam em áreas tangenciais ou paralelas e até irrelevantes ao tópico em desenvolvimento”

A subseqüência encaixada formulativa que abre espaço para tópicos que explicam ou explicitam como deve ser tratado o tópico que estava em curso. Está no nível metalingüístico, do tipo: “vamos pensar critérios para desenvolver isso aí?”.

A respeito do tópico discursivo em sala de aula, Ribeiro e Pereira (2006) destacam a observação de Couthard ([1977]1980) sobre as diferenças entre a

interação na sala de aula e na conversa espontânea. O discurso pedagógico está centrado em ensinar e informar (Ribeiro e Pereira, 2006: 9), o que não encontramos deliberadamente na conversa informal; essa particularidade molda a construção do discurso pedagógico. Assim, para as autoras, “o tópico discursivo, um componente importante no discurso pedagógico, é escolhido pelo professor, que também controla os subtópicos bem como as digressões e os mal-entendidos” (idem).

2.3. Metodologia da Pesquisa

A minha preocupação com o “objeto de estudo”, enquanto elemento marcado pelas subjetividades do pesquisador, dos próprios sujeitos do estudo, delineia um suporte de pesquisa que se insere na linha dos estudos etnometodológicos e etnográficos. Como destaca Marli André (1995:117), citando uma palestra de Erickson na USP (1993): o pesquisador não faz um retrato da realidade, mas sim um relato, uma interpretação, que se faz como *uma* possível, e não *a* interpretação do fenômeno em estudo, porque: “a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor”.

Tentar revelar o que está dentro da “caixa preta” da vida cotidiana em ambientes escolares é para Erickson (1992:202) um dos objetivos da etnografia em pesquisa educacional. Para o autor: “ações rotineiras e construção de sentido pelos participantes em ambientes educacionais, que por serem habituais e locais, podem passar despercebidos pelos participantes e pesquisadores igualmente”.

Para a etnografia qualquer situação cotidiana é passível de análise. Importa para Etnografia a articulação de conhecimento particular, específico, da ecologia de vida e da experiência continuada dos participantes da ação social. A etnografia busca descrever o sentido das ações cotidianas e rotineiras e que fogem aos estereótipos generalistas.

A análise microetnográfica começa no momento de entrada do pesquisador no contexto a ser investigado: a escolha de que eventos e pessoas serão gravados já

constitui propriamente uma ação analítica. Para Erickson (1996: 283), a perspectiva da microanálise etnográfica (ou microetnografia da interação social) é o ambiente imediato e a micropolítica das relações sociais entre pessoas engajadas em situações de interação face a face.

O método de pesquisa utiliza-se de vídeos ou filmes da interação natural e um ponto de vista (procura ver atenta e repetidamente o que as pessoas fazem quando interagem). A ênfase de seus estudos para o ensino está na característica situada da comunicação na interação social; a situação social é a unidade básica ou a cena em que a vida toma lugar no dia a dia; a situação é influenciada pelo mundo mais amplo, mas de maneiras importantes que acontecem na situação social cotidiana da vida;

A importância de pesquisas de cunho etnográfico para a análise do cotidiano escolar, por sua possibilidade de reflexão e transformação da realidade, vem se destacando, como aponta a autora Marli André:

“Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.” (André, 1995:41).

Santana (2003:236) faz referência a Erickson e comenta sobre o espaço da sala de aula como “uma unidade social” onde estão presentes costumes e rituais que refletem os padrões de esferas maiores da organização social.

Moreno (1999) também destaca a importância do espaço escolar para se pensar as questões que estão fora da escola: “a escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passa, como não passam por nenhum outro lugar, limitados por diminutivos, todas as idéias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredite ou quer que se acredite”(Moreno, 1999:80).

Com estas preocupações, coloquei-me diante da certeza que eu tinha: queria continuar o caminho do mestrado e pesquisar turmas iniciais do ensino fundamental em escola pública. A escolha pelo colégio de aplicação deveu-se, primeiramente, pelo aspecto afetivo: uma grande amiga trabalha nessa instituição. Nossa trajetória de trabalho é similar. Conhecemo-nos no ano de 1991 num CIEP do Município e trabalhamos juntas por esse ano letivo. Carina formada em Pedagogia, fazia mestrado

em Educação e eu, formada em Letras, queria fazer o mestrado em Linguística. Eu e Carina concluímos nossos cursos de Mestrado, continuamos a dialogar, não mais trabalhando na mesma escola, mas traçando espaços de trabalho que permitiam e propiciavam momentos de diálogo entre as nossas áreas de trabalho. Hoje, Carina acabou de concluir, em 2006/1, o doutorado em Educação na PUC/Rio, e eu faço o doutorado em Letras, também na PUC-Rio. A pesquisa de doutorado da Carina é sobre currículo e as questões do multiculturalismo. Muitas são as aproximações no campo pessoal e profissional que atravessam as nossas trajetórias e vidas.

Escrever isto é assumir os diálogos, as descobertas que estão além dos vídeos, dos relatos, mas estão também em conversas informais, telefonemas, *e-mails* que eu e Carina trocamos à época da coleta de dados, durante o ano de 2002, mas que se estende em um diálogo permanente até os dias de hoje.

Ao mesmo tempo em que as pesquisas nas áreas humanas nos permitem assumir seu caráter menos objetivo e deixar resvalar as marcas dos sujeitos pesquisadores, a pesquisa etnográfica defende uma postura de “estranhamento” (Erickson, 1989); tive a preocupação em, apesar de ser professora, do ensino fundamental, e pesquisar a escola de ensino fundamental, entrar na sala de aula como se fosse ‘estrangeira’; procurei um outro olhar, que não o já contaminado por situações outras iguais, familiares, àquela realidade pesquisada. Essa tomada de consciência da minha parte, enquanto pesquisadora, foi importante para que eu pudesse ressignificar, com base no suporte teórico-metodológico, o que me parecesse “familiar”.

2.3.1

A turma pesquisada

(a) Observação inicial das atividades

A observação das atividades da turma aconteceu no ano letivo de 2001. A professora começou o trabalho com os alunos que ingressavam no Colégio, iniciando a Classe de Alfabetização. Nos três primeiros anos, a turma segue com a mesma

composição, não há remanejamento de alunas e alunos. A professora já sabe de antemão que o trabalho dela com essas crianças continuará no ano seguinte, na turma de primeira série.

No ano anterior ao da filmagem e acompanhamento dessa turma de alfabetização, em 2001, visitei várias vezes o colégio e acompanhei algumas atividades de uma turma de primeira série da mesma professora¹¹. Nesse ano, observei a dinâmica do trabalho desenvolvida no colégio, a composição das turmas e as atividades desenvolvidas. Esses dados não fizeram parte desta pesquisa, mas em muito me ajudaram na “aproximação” com o trabalho da escola como um todo e da atuação da professora em particular.

(b) Procedimentos de coleta dos dados

O acompanhamento das atividades se deu com recurso de filmagem de vídeo prioritariamente, sendo acrescido de entrevistas não estruturadas realizadas com a professora, assim como a análise do registro da avaliação das atividades do dia feito pela professora em seu caderno de relatos e acesso a planejamentos, relatórios e registros de entrevistas às famílias das crianças.

No ano de 2002, foram filmadas aproximadamente trinta horas de atividades das crianças em sala de aula, com atividades dirigidas pela professora (especialmente a atividade de roda) e atividades conduzidas e organizadas pelas crianças (que incluem jogos e brincadeiras livres). Selecionei para análise da tese cerca de 3h30min de videoteipe.

Por ser um colégio de aplicação, é rotina nessa escola a presença de bolsistas, pesquisadores, estagiárias /os nas salas de aulas. Essa premissa ajudou a não causar muita estranheza nas crianças a minha entrada em sala.

Quando cheguei à sala da turma x, as crianças precisaram de algum tempo para entenderem que eu ficaria observando e filmando durante aquele ano letivo, nas aulas da professora Carina. Embora a turma tivesse duas professoras, só acompanhei

¹¹ A respeito dessas observações, escrevi um artigo que fala sobre a interação de meninos em atividade de jogo didático: *Competição e cooperação – uma análise lingüística-discursiva da interação de meninos*. (Revista Interletras. V.2/05)

e filmei as atividades dessa professora. A professora Ana sabia da pesquisa, mas não fez parte dela diretamente.

(d) Procedimentos de constituição da turma

Os dados foram coletados através do acompanhamento das atividades em sala de aula de uma turma de classe de alfabetização (CA) no ciclo inicial do ensino fundamental, num colégio de aplicação de uma universidade pública situada na cidade do Rio de Janeiro. Composta por vinte e uma¹² crianças, a turma tem nove meninas e doze meninos com idade escolar entre seis e sete anos.

O Colégio de Aplicação (CAp) tem todas as séries do ensino fundamental e médio e a classe de alfabetização. No primeiro segmento do ensino fundamental, há três turmas em cada série: classe de alfabetização, primeira, segunda, terceira e quarta séries. Cada turma tem em média 20 alunos em sala.

Só há duas formas de seleção de alunas/os para o colégio. Uma na classe de alfabetização, através de sorteio público. A segunda forma dá-se na quinta série do ensino fundamental através de prova escrita. Nos dois casos, 50% das vagas são ocupadas pela chamada comunidade interna, que se subdivide em três segmentos (crianças filhas de ← docentes ou ↑ funcionários técnicos da universidade, ou ainda filhas de profissionais de diferentes níveis e formação lotados no → hospital universitário). Os outros 50% de vagas são ocupadas pela chamada comunidade externa, ou seja, quaisquer crianças que tenham a idade de seis anos no dia 28 de fevereiro do ano letivo em que vai cursar a CA ou que tenha concluído a 4ª série com aproveitamento e se candidate e seja aprovada e classificada nas vagas existentes, quando ingresse na 5ª série.

¹² Regularmente, a composição das três turmas de CA desta escola é de 20 crianças. No ano de realização desta pesquisa, no entanto, houve o retorno de uma criança portadora de necessidades especiais que havia se retirado no ano anterior mantendo reservada sua vaga. Dessa forma, ao invés das tradicionais 60 crianças, havia naquele ano 61 crianças a serem distribuídas nas três turmas. Como houve a entrada de uma outra criança portadora de necessidades especiais, as professoras e a equipe

Esse cuidado na composição das turmas gera uma razoável diversidade econômica, cultural e de localização geográfica no âmbito da cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana. Essa opção da equipe de professoras mostra a sua preocupação em apostar nessa diversidade com os sujeitos do trabalho educativo.

Em apêndice, apresento um quadro com informações sócio-culturais dos componentes da turma pesquisada. Pelo fato de à época da defesa desta tese não ter em mãos autorização dos pais e das crianças para a divulgação de imagens e seus nomes, fiz a opção por nomes fictícios para as crianças e para os participantes adultos que aparecem nas análises dos dados.

(d) Constituição do corpo docente

O corpo docente do colégio é formado essencialmente por mestres/as e doutores/as, embora ainda haja professores/as auxiliares, ou seja, que não concluíram cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os/as professores/as têm sua carga horária distribuída em atividades de ensino (básico e/ou superior – no caso de estágios e práticas de ensino), extensão, pesquisa e/ou administração universitária. Para composição dessa carga, desde as séries iniciais, as turmas têm mais de uma professora. São duas professoras que assumem a turma em média, sendo uma com quinze horas semanais (3 dias na semana) e outra com 10 horas semanais (2 vezes na semana) em turma.

(f) Disposição do espaço físico da sala e organização dos grupos de alunos

Anteriormente, explicitarei a composição das turmas num caráter heterogêneo como uma preocupação escolar. Em sala de aula, na turma x, também a disposição dos lugares das crianças durante as atividades é preocupação constante.

Nessa classe de alfabetização, as mesas formavam um quadrado com cinco cadeiras. Havia lugar originalmente para quatro crianças, mas as professoras da turma x fizeram a opção de colocar uma quinta criança numa das cabeceiras da mesa para

técnico-pedagógica compuseram as três turmas tendo duas delas uma criança portadora de necessidades especiais cada uma e a terceira ficando com um número superior de crianças.

aumentar o espaço na sala e assim ficarem com somente quatro mesas. Isso se deu por estar havendo uma longa obra de melhoria das condições da quadra de esportes do colégio, o que exigiu algumas reordenações espaciais e impôs à turma em questão uma sala de aula menor do que a maioria. Assim, havia quatro grupos de alunos nas mesas na sala. Os grupos são sempre compostos por meninas e meninos, de preferência duas meninas e dois meninos em cada mesa, o que revela a preocupação das professoras com a heterogeneidade, inclusive de gênero, em cada grupo formado. Há outros critérios, sempre apontando para a diversidade: diferentes traços étnicos, diferentes níveis ou estilos de aprendizagem. Esses grupos não são permanentes; a professora muda a sua composição conforme ela vá percebendo um desgaste nas relações de trabalho ou mesmo pessoais e, às vezes, com base em objetivos pedagógicos mais específicos.

A professora Carina dialoga com as crianças sobre os motivos que levam à sua escolha por determinada composição dos grupos, os lugares das crianças na sala. Segundo ela me relatou, nem sempre os/as alunos/as concordam com as disposições dos lugares e, se pudessem escolher, principalmente os meninos, optariam por sentarem-se juntos apenas de seus iguais. Ela assume, no entanto, que esta opção é uma decisão pedagógica séria e que tem repercussão nos percursos curriculares das crianças. Desse modo, ela acredita que uma opção que pudesse ser considerada à primeira vista como “mais democrática”, por permitir que as próprias crianças fizessem suas escolhas, poderia levar a exclusões raciais, de gênero e/ou de desempenho, ou ainda à composição de grupos por escolhas de laços meramente de amizade e que não contribuíssem para o sucesso das aprendizagens das crianças.

2.3.2 Projetos de trabalho

As professoras da turma x escolheram, para o ano de 2002, projetos pedagógicos¹³ que norteariam o trabalho naquele ano. Escolheram três projetos: “animais da fauna brasileira”; “copa do mundo”; “brincadeiras de ontem e hoje”.

¹³ Esse termo remonta ao trabalho de Hernández, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

Dentre as atividades selecionadas para a análise, o projeto de brincadeiras foi o que mais se destacou, talvez porque fique mais evidente através da brincadeira, a criança constrói conceitos e experimenta suas hipóteses acerca das questões de gênero e sexualidade. A autora Gillés Brougère destaca que:

“A brincadeira aparece como o lugar da experimentação da identidade sexual e tende, algumas vezes, a reforçar as diferenças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade (...). Essa confrontação com a cultura que evocamos está, portanto, fortemente marcada pelos papéis sexuais.” (Brougère, 2001[1998]:81)”

O brincar permite às crianças entrarem em contato com as (re)produções culturais que os brinquedos trazem; especialmente, no que tange às questões de gênero, muitas vezes, reforça estereótipos. Aqui se faz fundamental o papel da escola e da família na oferta e na ressignificação dos brinquedos a que expomos as nossas crianças.

“não esqueçamos que ela (a brincadeira) é uma confrontação com uma cultura. A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça”. (Brougère, 2001 [1998]: 105)”

Os estereótipos de que meninos só brincam de carrinhos e meninas de bonecas estão muito marcados na cultura ocidental. Romper essa barreira é muito difícil, especialmente para os meninos. É mais fácil aceitarmos meninas brincando de carrinho do que meninos de bonecas, assim como no mundo do adulto aceitamos mais as mulheres no volante que o homem cuidando da casa e das crianças. Ainda que tanto um como outro estereótipos estejam sendo postos à prova e quebrados rotineiramente.

2.3.3 Atividade de roda e a atividade livre

Para a pesquisa, analisei o seguinte grupo de atividades: a) atividade de interação das crianças com a professora: as atividades de roda de notícia e a roda de

apresentação do brinquedo favorito e b) atividade de interação só de crianças, a atividade livre, momento da brincadeira.

(i) Atividade de roda

Nas classes iniciais, a atividade conhecida como “roda” é de fundamental importância para o entrosamento do grupo. Na escola onde realizo esta pesquisa, as professoras dão importância central à roda para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Também na hora das atividades em roda, a professora algumas vezes arruma a roda de modo a misturar meninas e meninos. Algumas vezes, as crianças sentam na roda e escolhem sentar perto de seus pares.

A professora costumava relatar-me que, nessa sua turma em especial, ela percebia uma dificuldade para lidar com as diferenças de gênero, principalmente com alguns meninos.

Destaco, com a finalidade de mera ilustração, um momento durante a atividade de roda em que a professora chama a atenção para a disposição das crianças na roda:

311	Carina	na próxima roda vai ser assim... não porque olha só do lado de cá tem os meninos lado a lado armando fernando guilherme e pedro
312	Carina	=e do lado de lá tão as meninas.
313	Joana	eu gostei dessa regra.((rindo))
314	Armando	Paula tá aqui.
315	Maurício	garotas ... esses garotos ((dá tchau para douglas que está sentado na mesa da professora de castigo))
316	Carina	antes da gente terminar nossa roda de hoje. a Julia ... =
317	Gilberto	vamos brincar

A professora instiga as crianças de modo a levá-los à reflexão sobre a disposição nas rodas. Joana diz que gostou da regra e Armando (l. 314) questiona o que a professora está dizendo ao mostrar uma menina do seu lado.

Esse trecho, como comentei anteriormente, é para mostrar que a arrumação na sala consiste em uma ação pedagógica que a professora toma voltada para reflexão sobre os lugares separados para meninas e meninos.

Na turma que observei, durante a atividade de roda, as crianças ficam sentadas no chão da sala em círculo e, conduzidas pela professora, conversavam sobre os mais diversos assuntos diretamente relacionados à turma, planejam a aula ou atividades que farão naquele dia, conversam sobre os fatos do cotidiano e presentes na mídia, ou sobre quaisquer outros assuntos que se fizerem necessários para os alunos ou para o planejamento da professora. Não há uma duração específica para esta atividade; ela durará quanto tempo se fizer necessário de acordo com o envolvimento dos alunos nas questões discutidas.

Seja no momento final da brincadeira, na hora da avaliação de uma atividade, seja no planejamento inicial desta atividade, a “hora da roda” tem se revelado como fundamental para elaboração e problematização de questões cruciais para a formação da identidade do grupo que compõe aquela turma, momento especial de síntese para as ansiedades, dúvidas e construções culturais, sociais, psicológicas a que estão expostos os meninos e as meninas em atividades escolares.

“A roda permite a circularidade de discursos que instigam, questionam, convidam leitores a se lançarem em diferentes experiências de leitura e escrita. A construção da argumentatividade em espaços abertos para a polêmica, acordo, desacordo, controvérsias e ajustes. Se sujeito e linguagem se constituem mutuamente, o espaço circular da roda é privilegiado para que em linguagem se criem realidades. É na roda que debatemos e modificamos as nossas rotinas; é na roda que questionamos os desfechos das histórias que lemos e comparamos com o que faríamos, com outras histórias em outros contextos.” (Baião et alli, 2004)¹⁴

¹⁴ Texto apresentado no Simpósio do Cap/2004. Baião, Costa & Frangella. Nas Rodas da Vida Construindo a Leitura/Escrita. Anais do evento.

(i) Atividade livre

A outra atividade analisada, a atividade livre, é o espaço destinado pela professora ao final de uma das aulas da semana (nos trinta minutos restantes da aula), para as crianças brincarem. A professora Carina considera importante o tempo/espaço destinado à brincadeira na escola porque entende que as crianças têm poucas oportunidades para brincarem com outras crianças em seus horários de lazer fora da escola. Muitas crianças são filha/o única/o e interagem mais com adultos que com outras crianças da mesma idade.

O projeto sobre brincadeiras é o momento em que as crianças pesquisam com seus familiares sobre brincadeiras antigas e comparam com as brincadeiras de hoje, situando-as em seus contextos históricos. A professora afirma não querer discutir se há uma infância melhor ou pior em qual tempo, o que ela discute com as crianças são as diferentes infâncias que avós, pais e filhos experimentam.

Esse “acordo” com as crianças do “horário para brincar em sala” é descrito da seguinte maneira num registro¹⁵ da professora: “às 11 horas, conforme havia combinado com as crianças, liberei-as para brincarem com seus brinquedos, mas a maioria preferiu os jogos da sala como damas, letras móveis, soletrando, etc”. (Diário da professora - relato do dia 08/7/2002).

**2.3.4
Os recortes de análise**

A escolha pelo suporte de análise qualitativa me leva a um caminho de estudo da particularidade, da idiosincrasia mais do que de uma análise que se pretenda generalista. Sei que cada trecho analisado se reporta ao contexto singular da escola, da turma, da interação com esta professora em particular; os que se fazem nossos

¹⁵ As turmas do ensino fundamental têm duas professoras para as atividades de núcleo comum. As professoras anotam diariamente suas rotinas e impressões sobre os seus trabalhos em cadernos, a que podemos chamar de ‘diário de classe’.

focos aqui trabalhados. Em nenhum momento pretendi enveredar por questões que reforcem universalismos. Estive fazendo um recorte, outros recortes se fazem necessários, de uma cultura particular, como já dito, num contexto particular num tempo e espaço particulares. Assim, são resultados circunstanciais e particulares.

Seguindo as orientações apontadas por Erickson e Shultz ([1981]1998), Assisti integralmente algumas vezes a todas as fitas de vídeo gravadas, sem interrupção. Observei os movimentos não-verbais do grupo; anotei, inclusive na transcrição, as reações mais evidentes como zombaria, deboche, risos, olhares de cumplicidade ou não e outros gestos que me ajudaram nas análises.

Selecionei primeiro para transcrever as interações que tratavam do jogo, da disputa, de brinquedos e brincadeiras. Essa seleção deveu-se especialmente ao fato de a literatura que estuda gênero, infância e linguagem centrar-se muito em atividades de jogos e disputas (cf. capítulo 2). Havia um interesse inicial em estudar a competitividade em jogos.

A atividade de roda de notícia foi selecionada porque suscitou o debate das crianças a respeito da temática de identidades de gênero. Essa atividade foi a primeira que tive certeza de que analisaria. Ela faz parte do título dessa tese, pois desde as primeiras observações em sala, pude perceber que aquele fórum, a roda de notícia, seria revelador de questões de gênero para as crianças e a professora.

Selecionei as atividades em que aparecem sempre grupos mistos: meninas e meninos. Primeiro porque esse tipo de interação é bastante estimulado pela professora Carina e segundo por entender que nesse grupo as crianças testavam mais as suas hipóteses sobre ser menina ou menino naquele grupo da turma x.

A princípio só me interessava analisar as interações das crianças, mas à medida que a pesquisa prosseguia, percebi que as interações da professora com as crianças também as ajudavam a significar nas interações. Não centro a análise nas interações da professora, mas destaco quando as ações dela, especialmente no papel identitário de professora, importa na análise.