

“(ELA) SABE ROUBAR ... DE UM JEITO ESCONDIDO MAS ELA ROUBA” O JOGO E AS ESTRATÉGIAS DE GÊNERO NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

BAIÃO¹, Jonê Carla – UERJ – fambaiao@uol.com.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Neste trabalho trago um recorte da minha tese de doutorado, em que analisei diferentes modos de ser menina e ser menino em atividade de jogo da memória, numa turma de classe de alfabetização. Com foco nas atividades de linguagem, na interação entre as crianças, busquei os enquadres e alinhamentos (Tannen e Wallat, 1987 e Goffman, 1981) de que as crianças lançaram mão para entendermos os papéis de gênero que reclamavam para si.

Gênero e Linguagem na infância

As pesquisas sobre Gênero e Linguagem na infância têm seu marco representativo nos estudos das Hipóteses de Mundos Separados (em inglês, 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 apresentariam linguagem orientada para a competição.

Os autores argumentam que a criação e afiliação de meninos em grupos exclusivamente 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

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio; professora adjunta do Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ.

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 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).

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. 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).

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

A análise que faço adiante das interações de meninas e meninos em atividade de jogo em sala de aula afilia-se às concepções de identidade que sejam anti-essencialista, que consideram 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, 2002).

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 socioconstrucionista de identidade de gênero e em sua relação com o contexto escolar. Para o autor, as identidades sociais são construções sociais e portanto:

“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)

Os estudos da Sociolinguística Interacional têm nos ajudado a compreender a relação linguagem, contexto, cultura; escolho especialmente os conceitos de enquadre e alinhamento para subsidiar a análise dos dados que farei mais adiante.

O que é enquadre e alinhamento?

O que podemos entender por enquadrar uma situação? Para entendermos o conceito de “enquadre”, inicialmente proposto por Bateson (1972)², 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.

² BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia[1972] Traduzido por Pedro Garcez in RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro.(org.). Sociolinguística Interacional. Porto Alegre:Age,[1964] 1998.pp.57-69..

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 metamensagem leva-nos a saber como interpretar o que alguém está dizendo para identificar a atividade que “está acontecendo aqui”, se é um conselho, bronca ou 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). Acrescenta 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, destaca que os significados na conversação não residem nas palavras faladas literalmente, mas nos sentidos preenchidos pela pessoa que escuta. (Tannen, 1990:37).

Para Goffman (1981:75) uma mudança de alinhamento implica em mudança de enquadre. Numa interação face-a-face os componentes paralingüísticos (ou não-verbais), tais como tons de voz, gesticulação e significado facial, interferem e

modificam os significados meramente verbais. Servem como pistas que emolduram (enquadram) e ressignificam o sentido.

O papel interacional é fundamental para que os alinhamentos se manifestem na interação. Alinhamento é o papel discursivo e social que se constrói e reconstrói o tempo todo durante a interação. Falante e ouvinte co-constróem os sentidos no dinamismo da interação.

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).

O jogo da memória em sala de aula

O acompanhamento das atividades se deu com recurso de filmagem de vídeo prioritariamente, sendo acrescido de entrevistas 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.

A professora Carina elaborou para o trabalho durante o ano letivo um projeto sobre brincadeiras. 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.

A professora demarca que considera importante o tempo/espço 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.

A professora tem um acordo com as alunas e os alunos da classe de uma vez por semana reservar um horário no final da aula para “brincadeiras” (às 10h45min. O horário da saída é às 11h30min): *“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).

As crianças se organizam e se agrupam para brincar com os jogos que existem disponíveis na sala, com os brinquedos trazidos de casa, para desenhar ou para observarem seus colegas brincarem. O jogo da memória para essa turma parece ser o grande personagem deste tempo reservado às brincadeiras. A professora destaca em seu caderno a importância que a classe dá a esse jogo:

“Os trinta minutos finais foram a brincadeira livre. A “memória” continua a preferida, mas algumas meninas brincaram de bonecas e Tales trouxe um “game” eletrônico.” (Diário da professora)

A escolha das crianças em brincarem em grupos mistos não nos parece uma escolha casual ou circunstancial. Elas sabem que os brinquedos expostos na sala estão disponíveis para todas as crianças, o que inibe que um grupo separe ou segregue outras crianças de determinada brincadeira nesses jogos coletivos.

As crianças da turma também escolhem brincar em grupos homogêneos de gênero. Há opções como a de limpar a sala, em que somente as meninas se colocaram dispostas. Segundo a professora, no início do ano letivo era mais freqüente as crianças não aceitarem com muita “naturalidade” as brincadeiras intersexo; ao longo do trabalho letivo, essa realidade foi se construindo.

O jogo da memória constitui-se de um conjunto pares de peças iguais viradas para baixo. A regra do jogo é virar as peças com a parte desenhada para cima e encontrar duas gravuras iguais. Quando a criança virar a segunda peça que não seja igual à primeira que havia virado, as duas peças ficarão distribuídas no chão nos mesmos lugares em que a criança havia desvirado. No caso de encontrar os pares, a criança vai acumulando as peças consigo e somando pontos.

É um jogo com regras individuais. Cada jogador junta as peças que acumulou ao acertar o par de peças que desvirou corretamente. E só um jogador vencerá: aquele que acumular o maior número de pares. Assim foi apresentada a cena inicial do jogo. No

entanto, no decorrer dessa atividade, o jogo deixa de ser disputado individualmente para ser grupal. Por sugestão dos meninos, o jogo fica sendo de “meninos contra meninas”³.

Esse jogo não é o típico jogo que exija habilidades físicas e motoras. É um jogo que requer maior habilidade de concentração e observação. Essas habilidades tornam-se relevantes quando vemos que a literatura aponta para os meninos o cenário das atividades físicas e às meninas atividades mais calmas. Talvez pelo caráter competitivo que os meninos colocaram na disputa meninos x meninas, eles passaram a ser os mais interessados na atividade.

*Sorte ou roubo?*⁴

114 ⁵	David	O meu não adianta nem abrir por que eu tô junto aqui
115	Armando/Fernando	((Inaudível))
116	Armando	vai ... vai vai ...vai guilherme é sua vez
117	David	você é o primeiro pó
118	Guilherme	NÃO
119	Fernando	((Começa a cantar e bater palma))
120	Bianca	((Inaudível – Falando com Fernando))
121	Guilherme	vou joGAR ↑.. ((escolhe uma carta))
122	Fernando	((Começa a jogar:tira uma carta e depois a outra igual))((Continua jogando))
123	Guilherme	ah .. puta merda
124	Fernando	((Ri))
125	Armando	((Ri))

Enfim, o jogo começa. O enquadre de início do jogo, na linha 119, é marcado por Fernando com palmas e cantoria, delineando o cenário arrumado e jogadores a postos. Guilherme joga e anuncia sua ação: (l.121) “vou joGAR ↑.. ((escolhe uma carta))”, seguido por Fernando (l.122) e assim foi dada a partida para a disputa, com a regra do jogo clara para os participantes: é jogada individual.

Os meninos falam muito, gesticulam, vibram a cada carta virada. Guilherme se exalta (l.123), inclusive com uso de palavrão, o que provoca reação de cumplicidade dos colegas, com risos (ls.124 e 125). Ativam o esquema de conhecimento de comportamento masculino em jogo: riso aberto, palavrões, disputa quente tal como o

³ Por limite a este texto, não apresentarei aqui a disputa que se desenhou entre jogo de meninos contra meninas, no desenrolar da atividade.

⁴ Ao final do texto, apresento as regras aqui utilizadas para a transcrição dos dados.

⁵ A numeração de turnos segue a seqüência do evento transcrito.

comportamento encontrado por Evaldsson (2004) a respeito das interações de meninas e meninos em grupos mistos.

A disputa começa. Os movimentos e as torcidas dos jogadores também. Há reações quando os “adversários” acertam nas viradas das cartas. Os meninos mostram essas reações de maneira mais explícita: vibram pelos colegas meninos e desdenham dos acertos das colegas meninas. A seguir, dois trechos que mostram as diferentes reações dos meninos para quando eles ou elas acertam no jogo:

127	Fernando	foi de sorte ((Falando para Guilherme sobre ter acertado as cartas))
128	David	vai ((Apontando para Armando))
129	Armando	É a minha vez ((Começa a tirar a carta))
130	Nádia	Ô tia você tá gravando aí na máquina ((Olhando para câmera))
131	Joana	((Dá tchau pra câmera))
132	Fernando	não ... não é aquela
133	David	((Tira duas cartas iguais))
134	Fernando	CARACAS
135	David	eu-eu tô empatado ((Falando pra Fernando))
136	Fernando	NOssa mãe
137	Armando	Puts grilo ((Referindo as cartas que David tirou))

Aqui, um dos meninos “tem sorte” (*l.* 127), nas próprias palavras de Fernando, e surgem reações de espanto/admiração dos colegas pela jogadas feitas (linhas 134 e 136). “CARACAS” (*l.* 134) e “NOssa mãe” (*l.* 136). Esse comentário de Fernando sobre a “sorte” de um dos jogadores, Guilherme, tem importância no enquadre do jogo porque o limite entre acertar porque “roubou” (viu a carta desonestamente) ou acertar porque sabe onde está a carta é tênue. Quando uma menina consegue o mesmo resultado a reação muda. Os meninos começam a orquestrar o enquadre de “roubo no jogo”. Armando, Guilherme, Fernando e David falam da “consciência” que eles têm de que Joana rouba. Armando diz que é de “um jeito escondido” (*l.* 162), meio justificando que, se fosse de um jeito aberto, explícito, eles não consentiriam.

Joana apenas ri de sua vitória (*l.* 172 - a seguir): “((está com sorriso no rosto porque acertou duas vezes)) agora eu tô com duas:.”; afinal, agora está na frente dos meninos, tem dois pares de cartas contra um par de Fernando e David .

159	Armando	ah vai ver se eu tô lá na esquina .. pó meu ((Balançando os braços com raiva porque Joana está acertando)) AH qual é ((Balançando o braço))
160	Guilherme	pô, vai ver se eu tô lá na esquina pô ((Fica batendo nas pernas))
161	David	((Fica irritado porque Joana está acertando))
162	Armando	a joana sabe roubar .. De um jeito escondido mas ela rouba
163	David	((Ri))
164	Fernando	eu sei
165	Guilherme	((Vira a carta))
166	David	e mesmo ela é robona
167	Fernando	qual era aquela?((Apontando para carta e perguntando para Guilherme))
168	Guilherme	Essa
169	Fernando	não .. essa (Apontando para carta))
170	Guilherme	((Vira a carta))
171	Fernando	ah ta
172	Joana	((Está com sorriso no rosto porque acertou duas vezes)) agora eu tô com duas::
173	Guilherme	((Tira as carta e grita)) AH
174	Fernando	((Comemora com a Guilherme))
175	Armando	Ô idiota pode parar com isso ((Falando para Guilherme))

Guilherme joga depois de Joana e também acerta (*l.* 173); Fernando se alinha à alegria do colega menino e vibra pela sua vitória (*l.* 174); já Armando quebra um pouco esse alinhamento ao chamar o colega de “idiota” (*l.* 175): “Ô idiota pode parar com isso ((Falando para Guilherme))”, mas não o chama de ladrão como fez com Joana anteriormente (*l.* 162). Ver que sua fala está no campo do palavrão, no mesmo enquadre da rivalidade (*l.* 159) e não do jogo desigual que alega como comportamento da menina.

A disputa está quente. Os meninos participam ativamente da jogada de cada jogador/a. Da parte das meninas, Joana está bastante envolvida na disputa; Bianca está com razoável interesse pelo jogo; Nádia distrai-se e dispersa-se o tempo todo durante o jogo (*l.* 276). Na sua vez de jogar, a torcida masculina de Fernando (*l.* 275): “ERRA ((Falando para Nádia))” e Guilherme é para que erre (*l.* 277): “erra ... erra .. errou ((Falando para Nádia))” Mas....

275	Fernando	ERRA ((Falando para Nádia))
276	Nádia	((está distraída e começa a jogar))
277	Guilherme	
278	David	((Dá a dica para Nádia onde está a carta))
279	Guilherme	parou com isso .. sai da brincadeira↑ (Empurrando David))
280	Armando	>não valeu<
281	Fernando	>sai< ((Fazendo gesto com os braços))

282	Guilherme	>não valeu ... não valeu <((Falando para Nádia e arrumando as cartas no lugar novamente)) SAI ((Tenta pegar as cartas da mão do David mas ele não deixa))
283	Armando	ih sai ... sai da brincadeira ((colocando a mão na perna do David e dando um empurrãozinho nele)) >Ô tia:: o david roubou<
284	Bianca/Joana	((Olhando pra trás pra ver a professora))

David está participando ativamente do jogo, empolga-se tanto que ajuda Nádia em sua jogada (*l.* 278). O pecado de David talvez tenha sido ajudar uma menina, porque os meninos, Guilherme, Armando e Fernando, não aprovaram seu comportamento e começaram a retirar David do jogo, com falas e comportamento não verbal, enfáticos. O enquadre que os meninos trazem para a cena é o de David ser responsável por “burlar a regra do jogo” e, portanto, deve ser expulso.

As meninas também não aprovam o comportamento de David): “é ele fez assim ((Fazendo gesto com as mãos como ele tinha feito)) pra Nádia ((Falando pra Carina))” (*l.*286). Meninos e meninas recorrem à intervenção da professora para que repreenda David não só como jogador, mas também como aluno.

285	Armando	ele falou pra onde que estava .. ele colocou aqui
286	Joana	é ele fez assim ((Fazendo gesto com as mãos como ele tinha feito)) pra nádia ((Falando pra Carina))
287	Armando	tava aqui era esse eu acho que esse ((Mostrando como ele fez))
288	David	ela tava dormindo ((Falando com Armando e olhando pra ver qual a carta que ele pegou))
289	Fernando	((Olha pra cima para ver quais são as cartas))
290	Carina	tá bom nádia↓ .. ô david↑ não vale né =
291	Armando	ela foi pá e pá ((Mostrando com as cartas na mão como Nádia fez))
292	Carina	
293	David	((Joga as cartas no chão e sai da roda))
294	Armando	sai da brincadeira ↓ ((Colocando as cartas no lugar))
295	Joana	((Tenta pegar as cartas do David mas Guilherme pega primeiro))
296	Carina	david você saiu de primeira e o jogo continuou(inaudível)

David, na linha 288, ainda busca defesa e assume que ajudou Nádia, justificando seu comportamento como alguém que “faz o jogo acontecer”, porque Nádia, dispersa (estava dormindo, segundo David), não teria condições de alimentar a disputa, a graça do jogo. Não convence! Após tanta pressão, especialmente dos meninos, David joga suas cartas no chão (*l.* 293) e sai do jogo, ainda que a intervenção da professora fosse de contemporizar a situação e apenas adverti-lo (*l.* 290): “tá bom nádia↓ .. ô david↑ não

vale né =”. Ele se antecipa e sai como herói que foi ajudar a menina ou como traidor da regra do jogo e dos meninos?

A saída de David instaura um problema de imediato: com quem ficariam as suas cartas? Sem tempo para essa reflexão, o grupo é tomado de assalto pela atitude de Guilherme que se “apossa” das cartas de David (*l.* 299). Fernando reage de modo mais colaborativo com o grupo como um todo (*l.* 303): “é tem que dar é tem que dividir↑ (com o tom de voz de quem está com raiva e apontando o dedo para Guilherme)”. Já Armando, reivindica, também, as cartas, mas de modo diferente de Fernando, reivindica-as para si: “ah! pô me dá uma aí não pô (*l.* 302)”; “é eu tô sem nenhuma tem que dar pra mim também (*l.* 304)”. Nesse momento do jogo, Armando e Bianca estão sem cartas. Guilherme não cede e prossegue com as cartas só para si com um argumento prático (*l.* 306): “ah:: não eu peguei”.

297	Fernando	não ... não vale ((tentando pegar as carta do David que está na mão de Guilherme que foi mais rápido e pegou))
298	Armando	(inaudível – puxando o Fernando pelo braço)
299	Guilherme	((pega as cartas que David joga na roda))
300	Joana	não:: .. ah não guilherme isso não vale ((balançando o dedo negativamente porque ele pegou as cartas que eram do David))
301	Guilherme	eu pedi pra ele pô↓
302	Armando	ah! pô me dá uma aí não pó
303	Fernando	é tem que dar é tem que dividir↑ (com o tom de voz de quem está com raiva e apontando o dedo para Guilherme)
304	Armando	é eu tô sem nenhuma tem que dar pra mim também ((falando para Guilherme))
305	Fernando	é pra ela também ((apontando para Bianca))
306	Guilherme	ah:: não eu peguei
307	Joana	tá bom ((falando e apontando para Guilherme)). então agora sou eu depois da Nádia .. não a Nádia agora ...)

O primeiro a iniciar o estabelecimento do enquadre “regra errada” foi Fernando, que, seguido por Joana, enquadram a ação de Guilherme como equivocada e não aceita pelo grupo. O comportamento dos meninos aqui se dividiu em dois grupos. De um lado, o companheirismo ou senso de grupo que trouxe Fernando ao querer dividir as cartas com todos os participantes; de outro lado, o comportamento competitivo de Guilherme que tomava as cartas para si ou de Armando que reivindicava “repartir” as cartas para quem estava sem nenhuma, num interesse quase particular.

Já as meninas não se manifestaram. Bianca e Nádia não se envolveram e Joana, quando interveio, foi para que o jogo continuasse; parece que, para Joana brincar/jogar

era mais divertido do que disputar cartas que não eram delas. Joana até tenta reclamar a ação de Guilherme, diz que “não vale” (l. 300) o que ele fez, mas não prossegue na queixa e é ela quem contemporiza e meio que deixa prá lá o ocorrido (l. 307)- “tá bom ((falando e apontando para Guilherme)). então agora sou eu depois da Nádia .. não a Nádia agora”.. Fernando sai em defesa da menina que está sem carta e que nada reclamou, por que quer ser justo ou por que não quer perder o jogo para Guilherme (l. 305): “é pra ela também ((apontando para Bianca))”?

Na linha 307, quando Joana dirige-se para Guilherme e encerra a discussão sobre as cartas do David que Guilherme pegou para si, consegue mudar o tópico “quem fica com as cartas de David” a partir do movimento corporal direcionando-se para Guilherme e com apenas uma verbalização de “tá bom” consegue dar prosseguimento ao jogo, trazendo o enquadre “continuidade do jogo”, lembrando quem é a próxima a jogar. Joana contemporiza, talvez porque ache “tempo perdido” discutir quem fica com as cartas, quando legal é jogar.

Diferentes modos de ser menina e modos de ser menino

As identidades modificam-se quando tratamo-nas com foco no grupo ou no indivíduo, como a seguir:

Foco nas identidades de grupo: A atividade de jogo mostrou-se o espaço ideal para os meninos. Eles gostavam de jogar, mostraram habilidade no jogo: rapidez para virar e desvirar as cartas e, como se movimentavam muito, viam mais as cartas, que estavam sendo viradas pelo colega, que as meninas. Desse modo, eles iam vencendo as jogadas e ganhando a liderança. Como apontaram Goodwin (2001) e Evaldsson (2004), o aumento de habilidade no jogo contribui para liderança.

O grupo de meninos desenhava uma identidade masculina competitiva, com forte apelo corporal, gestual.,. inclusive o uso de palavrões marcava o alto envolvimento no jogo: gritar, esbravejar, falar palavrão, dar soco no chão (onde estavam as cartas) foram ações recorrentes no grupo e meninos. Também Fernando assim se comportava quando acertava uma carta.

Foco nas identidades pessoais: a liderança e competitividade de Fernando não se assemelhou à liderança e competitividade de Armando ou Guilherme. Fernando procurou, durante o jogo, garantir a equidade na jogadas entre meninos e meninas. As regras que Fernando propunha eram aquelas que colaborassem para a harmonia do jogo. Já as regras que Guilherme e Armando propuseram foram aquelas que colaborassem para a harmonia do grupo de meninos.

O que diferiu o comportamento de Fernando dos outros dois meninos foi a preocupação em “ganhar de modo lícito”. O senso de justiça em Fernando estava muito forte. O seu temperamento “machista”, nas palavras da professora Carina, não foi mais forte que o seu senso de justiça.

Guilherme e Armando queriam “ganhar a qualquer custo”. Eles vislumbravam no grupo rival: as meninas, o alvo para qualquer jogada, lícita ou ilícita, desde que fosse jogada que garantisse a integridade do grupo de meninos, não rachasse o grupo. Por isso, sugeriram que as cartas de David, quando saiu do jogo, fossem divididas entre eles, especialmente. A identidade masculina “competitiva a qualquer custo” foi relevante nas ações de Armando e Guilherme nas atividades de jogo.

David foi um menino que não chegou a completar sua participação no grupo. David cooperou no lugar de competir com as meninas. Ele saiu do jogo porque “roubou”, o seu pecado foi ajudar uma menina a virar uma carta certa. Os meninos, especialmente Armando, não aprovaram tal comportamento em David.

Conclusão

Quando vemos o grupo dos meninos, não percebemos coesão em seus comportamentos. Se Fernando parece tão justo e rigoroso com as regras, não podemos dizer o mesmo de Guilherme e Armando, que usaram de estratégias nem tão justas, burlando a vez das meninas para benefício do grupo dos meninos. Segundo a professora, Fernando apresenta um forte senso de justiça, talvez esteja aí o respeito que ele ganha no grupo. Mostrou-se líder na condução do jogo.

A moralidade de jogo para o grupo de meninos não é estável. A moral que Armando e Guilherme reclamam é a moral do “bem comum do grupo de meninos”, já a moral de Fernando é a busca de equidade para a disputa entre meninos e meninas. Mas, mesmo com moralidades diferentes, estavam os três interessados na disputa de grupos de gênero como rivais.

Concordo com Nakamura(2001) que, ao estudarmos gênero, linguagem e infância, devemos evitar estereótipos ou generalizações porque a fala é situacionalmente dependente dos contextos e que as crianças, mesmo as mais jovens, são hábeis para variarem o uso da linguagem, estilos, estratégias de acordo com as circunstâncias em que estejam condicionadas.

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.

Esse embate de “mundo dos meninos” e “mundo das meninas”, que remete aos estudos de Gênero e Linguagem conhecido como “hipótese dos mundos separados”, ora parece se repetir na sala de aula, reafirmando-o, ora parece revelar mudanças com meninos e meninas reivindicando novos comportamentos nem tão padronizados e sexistas. Nesse jogo, não encontramos vencedores ou vencidos. Encontramos crianças buscando entender/significar as relações do mundo que as cercas e a si mesmas, em enquadres destoantes.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Liliana Cabral Bastos
2002

...	pausa não medida	
(2.3)	pausa medida	
.	entonação descendente ou final de elocução	
?	entonação ascendente	
,	entonação de continuidade	
-	parada súbita	
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre	elas
<u>sublinhado</u>	ênfase	
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase	
°palavra°	fala em voz baixa	
>palavra<	fala mais rápida	
<palavra>	fala mais lenta	

: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação
hh	aspiração ou riso
.hh	inspiração

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkinson e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos Schiffrin (1987), Tannen (1989), Gago (2002).

ATKINSON, J. Maxwell & HERITAGE, John. Transcript notation. IN: ____ *Structures of social action*. Studies in conversation analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.p.ix-xvi

GAGO, Paulo Cortes. *A relevância da convergência num contexto de negociação: um estudo de caso de uma reunião empresarial na cultura portuguesa*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras da PUC-Rio – 18 de abril de 2002.

SCHIFFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. IN: ____ *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987. p. ix-x

TANNEN, D. Appendix II. Transcription conventions. IN: ____ *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. p.202-3

Referências bibliográficas:

ANDRÉ, Marli E.D.A . *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. 9ª ed.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos. Relações de gênero na escola*. São Paulo: contexto, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Versão brasileira adaptado por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001. 4ed.

EVALDSON, Ann-Carita. *Shifting Moral Satances: Morality an Gender in Same –Sex and Cross-Sex Game Interaction*.In: Research on Language and Social Interaction, 37(3),p.331-363. Copyrigh, 2004, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

FABRÍCIO, Branca Falabella e MOITA LOPES, Luiz P. *Discursos e Vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Juiz de Fora, Revista Estudos da Linguagem- Veredas, v.6,n.2p11-29,jul/dez.2002

GOFFMAN, Erving. *A situação negligenciada..* Traduzido por Pedro Garcez in RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro.(org.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre:Age,[1964] 1998.pp.11-15.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. Traduzido por Beatriz Fontana in RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro.(org.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre:Age,[1979] 1998.pp.70-97. Semiótica. Ed. Mouton de Gryter.

GOODWIN, Majorie H. *Organizing Participation in Cross-Sex Jump Rope: Situating Gender Differences Within Longitudinal Studies of Activities*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. P.75-106.

KYRATZIS, Amy. *Children's Gender Indexing in Language: From the separate Worlds Hypothesis to Considerations of Culture, Context, and Power*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. P.1-13

KYRATZIS, Amy & GUO, Jiansheng. *Preschool Girls'and Boys' Verbal Conflict Strategies in the United States and China*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34 (1), 45-74. Copyrighty, 2001: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

LOURO, Guacira Lopes. *Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino*. In: SILVA, Luiz Heron da & Azevedo, José Clóvis de. *Reestruturação curricular*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995, p. 172-182.

MALTZ, D.N. & BORKER, R.A. *A cultural approach to male-female miscommunication*. In J.J. GUMPERZ (ed.) *Communication, language and social identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982. p 196-216.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.).*Discurso de Identidades*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da e BASTOS, Liliana Cabral. (orgs.) *Identidades – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

NAKAMURA, Keiko. *Gender and Language in Preschool Children*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. P.15-43.

OCHS, Elinor. *Constructing Social Identity:A Language Socialization Perspective In: Research on Language and Social Interaction*, 1993,26(3), 287-306 Lawrence Erlbaum Associates.

QUENTAL, Lúcia. *Alinhamentos e Estruturas de Participação em uma Entrevista Terapêutica*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, número 20. Campinas, 1991.p. 91-112.

RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro.(org.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre:Age, 1998.

RIBEIRO, Branca. *Papéis e Alinhamentos no Discurso Psíquico*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, número 20. Campinas, 1991.p.113-138.

TANNEN, D. *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: Ballantine Books, 1990.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em Interação: Exemplos de um exame/consulta médica. in RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro.(org.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre:Age,[1987] 1998. p.120-141. Cambridge University Press.

WIDDICOMBE, Sue. *Identity as an analysts' and a participants' resource*. In: Charles Antaki & Sue Widdicombe (eds.) *Identities in talk*. London: Sage Publications, 1998. p.191-206.