

Veredas atemática

Volume 17 nº 2 - 2013

**“Letra bonita é coisa de menina”:
a construção de gênero social em um evento de letramento escolar**

Jakeline A. Semechechem (UEM)
Neiva M. Jung (UEM)

RESUMO: Este artigo analisa a construção de uma identidade de gênero social em um evento de letramento escolar. Para isso, concebe-se gênero como prática social local e situada (ECKERT; MCCONNEL-GINET, [1992] 2010; STOKOE, 2012; ALMEIDA, 2009), utilizando-se os pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica e dos Dispositivos de Pertencimento a grupos sociais. Em termos de resultados, dados de fala-em-interação evidenciam que um participante do gênero masculino precisa engajar-se em um trabalho de prestar contas, em uma conjuntura interacional e intersubjetiva de dúvida sobre a autoria de seu trabalho escrito, de sua “letra bonita”, uma prática relacionada à escrita, local e contingentemente associada a uma categoria de gênero feminina.

Palavras-chave: gênero social; letramento; fala-em-interação; categorias.

Introdução

Na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento¹ (NLS), os eventos de letramento, situações em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes

¹ Nesta abordagem, letramento são práticas sociais que envolvem o uso da escrita, melhor descritas em termos de eventos e práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007). Eventos de letramento são

(HEATH, 1983), as pessoas estão continuamente negociando suas identidades e papéis sociais (STREET, 1994; BARTON, 2007). Em práticas específicas de letramento, não são somente adquiridas habilidades ou modos culturais de fazer uso da escrita, mas empregadas identidades particulares associadas a essas práticas (STREET, 1994).

São comuns, de acordo com Barton e Hamilton (1998), associações de estereótipos a práticas de letramento padronizadas, e dentre essas padronizações, há aquelas associadas ao gênero social. Por exemplo, nas práticas de letramento domésticas, algumas práticas são generificadas, como as atividades oficiais geralmente são associadas ao homem, como pagar as contas e lidar com correspondências oficiais, e as atividades da esfera pessoal às mulheres, como escrever cartões de Natal. Essa divisão, para os autores, é crível porque ela mapeia os papéis tradicionais da mulher e do homem em casa, onde o trabalho de manter as relações pessoais comumente é da mulher e o trabalho de lidar com problemas financeiros é do homem. No entanto, essa relação é, segundo os autores, mais complexa do que possa parecer, pois padrões de gênero em atividades de letramento e as preferências precisam ser mostrados pelas pessoas, por isso, indagam: quem efetivamente paga as contas em diferentes práticas de letramento? Quem escreve correspondências pessoais? Ou seja, esses estereótipos e essas práticas generificadas não são estabelecidas *a priori* e precisariam ser descritos situadamente.

Em termos de políticas educacionais, “a produção sobre fracasso escolar e sua interface com as desigualdades de gênero é ainda incipiente. Estudos mostram a existência de uma relação entre as masculinidades e feminilidades e o melhor e pior êxito escolar de cada um dos sexos, que pode ser intensificado conforme o pertencimento social e racial” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 5). Embora dados oficiais apontem que meninas têm mais êxito nas atividades escolares atualmente devido a fatores como identificação com o modelo de letramento escolar, isso não ocorre com meninas de todos os grupos sociais. Estudos reforçam, segundo as pesquisadoras, a importância de agregar à análise sobre o fracasso escolar informações sobre diferentes expectativas docentes quanto ao comportamento de meninas e meninos, associados aos indicadores de classe e raça. “Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela política educacional às relações de gênero significa questionar os estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e às vezes reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos de políticas públicas de educação” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 7).

Jung (2009), por meio da análise local e situada de eventos de letramento em uma escola, articulada a uma pesquisa com abordagem etnográfica da comunidade, mostrou que meninas eram mais legitimadas em sala de aula do que meninos porque apresentavam ações valorizadas na sala de aula, como maior organização das atividades e dos materiais escolares, maior asseio pessoal e participação mais efetiva em eventos de letramento escolares. Essas ações reforçavam uma identidade feminina local e um modelo hegemônico feminino de letramento na escola, o que significava dificuldades para muitos meninos que apresentavam traços de uma identidade étnico-linguística local de colono alemão.

Desse modo, para conhecer padrões de gênero associados às atividades relacionadas ao letramento, é necessário voltar-se para as pessoas, “gente de carne e osso” (GARCEZ, 2009), engajadas na realização de ações humanas das quais a escrita faz parte. Ir além do que elas

unidades concretas e observáveis de letramento e as práticas são um conceito mais amplo que deve ser entendido em um nível de abstração que diz respeito tanto aos modos sociais e culturais de uso da escrita quanto a conceitualizações elaboradas sobre esse uso (STREET, 1993).

relatam sobre suas atividades de letramento, olhar para suas práticas sociais, para suas ações e verificar como elas demonstram umas para outras² estereótipos e padrões de gênero em relação às atividades que envolvem a escrita. Para isso, analisaremos neste artigo as unidades observáveis, os eventos de letramento.

Assim, considerando gênero como prática social local e situada (ECKERT; MCCONNEL-GINET, [1992] 2010; STOKOE, 2012; ALMEIDA, 2009), objetivamos analisar o trabalho de fazer gênero em um evento de letramento escolar, mais especificamente como a categoria de gênero é tornada relevante em dada sequência interacional em que um participante, reconhecido como do gênero masculino, precisa engajar-se em um trabalho de prestar contas em relação ao contexto intersubjetivo e contingente de dúvida sobre a autoria de sua atividade escrita.

Para tanto, o artigo apresenta as seguintes seções: na primeira seção, uma discussão acerca do conceito de gênero pelo viés analítico da Análise de Categorias de Pertencimento; na segunda, a perspectiva teórico-analítica a Etnometodologia e da Análise da Conversa Etnometodológica; na terceira, o conceito de evento de letramento; na quarta, os procedimentos metodológicos; na quinta, uma análise de dados de fala-em-interação de um evento de letramento aula de uma 3.^a série do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná; e, por fim, algumas considerações finais.

1. O trabalho social de “fazer” gênero social em práticas sociais situadas

Ostermann e Fontana (2010) destacam que, hodiernamente, os estudos sobre linguagem e gênero têm procurado analisar a fala-em-interação na perspectiva de que gênero não é algo com que se nasce ou que se possui, mas algo que se faz. Gênero social é algo ocasionado nas interações (OSTERMANN, 2006; 2008; STOKOE apud OSTERMANN; FONTANA, 2010; STOKOE, 2012) e que, para estudá-lo, é preciso realizar investigações a partir de falas situadas.

Nesta perspectiva, neste artigo seguimos pressupostos dos Análise de Pertencimento a grupos sociais (MCAs)³, assim como as abordagens etnometodológicas, uma vez que essas têm sido, nos últimos anos, uma crescente e influente contribuição para o campo da linguagem e gênero. Almeida (2009) destaca que a perspectiva etnometodológica de tratar gênero é frutífera pelo fato de esses estudos privilegiarem os procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade realizam o trabalho de fazer gênero; “para os etnometodologistas, uma análise de categorias sociais como gênero pode ser baseada no que os participantes fazem e dizem⁴” (STOKOE, 2012, p. 234).

Por isso, para a análise do trabalho de fazer gênero, tratamos gênero social como uma categoria social. Os estudos sobre categorias de pertencimento foram iniciados por Sacks, que analisou como os membros de uma cultura organizam o conhecimento relevante conforme tópicos ou tarefas em coleções de categorias. Esses membros ordenam conhecimento categoricamente de acordo com suas percepções e interpretações do mundo social.

² Perspectiva êmica (DURANTI, 2000).

³ *Membership Categorization Analysis* (MCA).

⁴ For ethnomethodologists, any analysis of social categories like a gender should be based in what participants do and say.

Sacks (1972a, 1972b) buscou investigar que características na interação eram tidas como bases de categorias e como práticas interacionais de categorização poderiam ser descritas (JÄRVILUOMA; ROIVAINEN, 2003; SCHEGLOFF, 2007b). Para isso, ele introduziu os Dispositivos de Categorização de Pertencimento em 1964, os *Membership Categorization Device* (MCDs) (SCHEGLOFF, 2007b), constituídos por duas partes: (1) uma ou mais de uma coleção de categorias e (2) regras de aplicação.

As categorias estão organizadas em coleções e andam juntas, como por exemplo, homem-mulher, brasileiro-alemão, professor-aluno etc. Uma categoria pode ainda estar relacionada com mais de uma coleção, como por exemplo a de professor que pode estar na coleção associado ao aluno como também na coleção associada ao médico, ao enfermeiro etc (SCHEGLOFF, 2007b).

Em relação às regras de aplicação, as categorias podem ser divididas em “Pn-adequadas”⁵ e não “Pn-adequadas”. As categorias “Pn-adequadas” são aquelas relacionadas às categorias associadas a coleções que podem ser atribuídas a qualquer membro de um grupo social, por exemplo, categorias associadas às coleções de sexo e idade. Diferentemente, as categorias que não são “Pn-adequadas” não podem ser associadas a coleções que podem ser atribuídas a qualquer membro, pois essas categorias são relacionadas a coleções específicas e só podem ser atribuídas a determinados membros, por exemplo, as categorias da coleção jogador de futebol, goleiro, atacante, etc. só podem ser aplicadas aos membros dessa coleção (SACKS, 1992; ALMEIDA, 2009; FORTES, 2010).

Por fim, elas apresentam ainda três aspectos discutidos por Schegloff (2007b): riqueza de inferência, proteção contra indução e atividades ligadas a categorias. A riqueza de inferência diz respeito ao fato de que o conhecimento de senso comum que as pessoas têm armazenado pode ser acessado por referência às categorias de pertencimento. E nesse conhecimento comum sobre uma categoria, cada membro passa a ser representante dessa categoria.

Na proteção contra indução, Schegloff (2007b) destaca que o conhecimento organizado para referência a uma categoria é protegido contra indução, ou seja, se um membro de uma determinada categoria aparentemente transgredir o que é compartilhado em comum do que é pertencer àquela categoria em uma interação, os outros participantes não vão revisar ou questionar o conhecimento comum que compartilham sobre aquela categoria, mas o participante que está transgredindo o conhecimento será visto como diferente.

Nas atividades ligadas a categorias⁶, as categorias podem estar relacionadas às atividades das pessoas. Assim, atividades, ações ou até mesmo formas de conduta são tidas, quando de acordo com o senso comum, como características especiais de coleções de categorias, como constituintes de uma categoria, e se uma pessoa realiza uma ação associada e reconhecida como de uma categoria, torna relevante aquela categoria na interação (SCHEGLOFF, 2007b).

Também para o estudo de categorização, é preciso evidenciar como os participantes se orientam de forma relevante para as categorias e para os seus dispositivos, e analisar como as categorias são geradas na interação e para fazer o quê, uma vez que essas também são métodos para produzirem atividades observáveis e relatáveis (SCHEGLOFF, 2007b; ABELEDO, 2008, ALMEIDA, 2009; FORTES, 2010).

Fortes (2010) destaca que, sendo as categorias e suas coleções realizações de membros de uma sociedade para os efeitos práticos de suas atividades cotidianas, a relação entre uma prática

⁵ *Pn-adequates.*

⁶ *Category-bound activities.*

de categorização e seus referentes é, como todas as outras práticas exibidas pelos membros uns para os outros na interação, uma realização intersubjetiva e contingente, *accountable*⁷ e reflexiva no momento interacional conjuntamente mantido. Desse modo, apresentamos na seção a seguir o que constitui o caráter indicial da linguagem, a manutenção da intersubjetividade e a reflexividade das ações e descrições, conceitos também relevantes para a análise de dados.

2. O caráter indicial da linguagem, a intersubjetividade e a *accountability*

Para a análise do trabalho de fazer gênero social em um evento de letramento, levamos em conta também alguns dos princípios advindos da Etnometodologia⁸, tais como o caráter indicial da linguagem, a intersubjetividade, reflexividade das ações e descrições e *accountability* e da Análise da Conversa Etnometodológica⁹ no que tange a sequencialidade e a prática de alocação de turnos.

Para Garfinkel (2006), a linguagem natural é profundamente indicial e para cada pessoa, o significado de sua linguagem depende do contexto em que ela é produzida. Por isso, Garcez (2008) ressalta que, no funcionamento da linguagem toda ação é indicial, ou seja, sempre depende do contexto imediato de produção e isso requer que se olhe sempre para o “aqui-e-agora” da conjuntura interacional. Essa noção de contexto, conforme Abeledo (2008), não é limitada a referentes físicos no tempo e no espaço, mas engloba também os entendimentos contingentes alcançados pelos participantes de uma interação por meio do trabalho procedimental de definir o que está sendo feito naquele momento interacional.

Nesse sentido, é preciso olhar para a interação local e situada, neste estudo para o evento de letramento, e considerar o trabalho procedimental de definir o que está sendo feito naquele momento. Para isso, a manutenção da intersubjetividade se torna relevante, ou seja, os procedimentos dos participantes do evento de letramento para manter aquilo que estão fazendo em conjunto.

A intersubjetividade é, conforme explica Garfinkel (2006), uma realização conjunta por meio de métodos próprios da interação em atividades cotidianas. A “intersubjetividade tem a ver com os participantes estarem ambos no mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local” (GARCEZ, 2008, p. 32). Assim, os participantes convergem para um entendimento comum da ação proposta e para alcançar esse entendimento identidades projetadas podem ser tornadas relevantes ou ignoradas quando fazem parte de “um mundo em comum” (ALMEIDA, 2009) entre os participantes.

A reflexividade das ações e descrições (GARFINKEL, 2006), relacionada com a sua *accountability* (GARFINKEL, 2006), tem relação com o fato de que “é o caráter reflexivo de suas ações e descrições [...] que permite aos membros, mediante o uso do método documental de interpretação, sustentarem, ou não, a racionalidade e a explicabilidade de suas ações e descrições

⁷ Conceito discutido na próxima seção.

⁸ Os estudos etnometodológicos, conforme Garfinkel (2006) analisam as atividades cotidianas como métodos que os seus membros usam para fazer que estas atividades sejam visivelmente racionais e relatáveis para todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountable*), como organizações das atividades cotidianas.

⁹ ACE foi fundada por sociólogos norte-americanos, no final da década de 1960, os quais estavam buscando entender a natureza da ação social por meio da interpretação da fala-em-interação como ações que são coconstruídas pelos participantes engajados na conversa (GARCEZ, 2008).

para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem conjuntamente” (FORTES, 2010, p. 73). De acordo com Coulon (1995), uma vez havendo reflexividade, tal pode ser descrita pela linguagem, tornando a reflexividade, inteligível, descritível e relatável. Nesse sentido, é por meio da reflexividade de suas ações que os indivíduos sustentam a racionalidade ou explicabilidade de suas ações, ou seja, tornam-nas *accountable* ou, conforme destaca Abeledo (2008), compreensíveis, explicáveis, descritíveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis.

A *accountability*¹⁰ ou explicabilidade “dá conta da orientação geral observada entre os agentes sociais para a produção de conduta, para todos os efeitos práticos, segundo o julgamento que outros membros fariam se estivessem na mesma conjuntura que se encontra o ator” (GARCEZ, 2008, p. 27). Segundo esse pesquisador, a ação de prestação de contas, necessárias quando há dúvidas em relação ao caráter racional, razoável da conduta de um membro, seria a explicitação disso, ou ainda, conforme apresenta Fortes (2010), quando indicar que pode haver problema para a manutenção da intersubjetividade. Nesse sentido, é revelado o caráter de análise que os participantes fazem constantemente de suas ações e das ações dos outros na interação (GARCEZ, 2008).

Abeledo (2008) também destaca que, devido a essa reflexividade, também, a adequação das ações às expectativas normativas, ao que é pressuposto, é uma questão tanto moral quanto cognitiva. É uma questão cognitiva porque a preocupação central das pessoas quando interagem não é adaptar-se a regras de comportamento, e sim manter a inteligibilidade mútua e a *accountability* das suas ações. Essa adequação às expectativas normativas é também e ao mesmo uma questão moral porque “as ações adequadas a essas expectativas são entendidas como normais, vistas, mas não destacadas. No entanto, as que se desviam dessas expectativas são entendidas como ilegítimas, ou, no extremo, ofensivas, porque atentam contra o conhecimento de um mundo em comum” (ABELED0, 2008, p. 42). Desse modo, conforme a autora, as ações cuja coerência, explicabilidade, compreensibilidade, justificabilidade etc. não são sustentadas intersubjetivamente exigem um trabalho interacional maior, pois são suscetíveis de sanção pelo outro e requerem explicações, prestações de contas adicionais, ou seja, *accounts*.

Nessa perspectiva, Garcez (2008) afirma que, quando os participantes avaliam que pairam dúvidas sobre o que eles estão dizendo ou fazendo, eles se explicam, prestam contas de suas condutas por meio de ações como explicações, justificativas etc. Assim, “os *accounts* são explicações, justificativas, prestações de contas requeridas pelos membros aos interagentes que exibem ações e descrições não sustentadas intersubjetivamente como sendo adequadas às suposições de como se organiza o mundo conhecido em comum” (FORTES, 2010, p. 75). As pessoas também precisam realizar “*accounts*” para manterem a intersubjetividade e a *accountability* de suas ações na condução de suas atividades cotidianas.

Para Garfinkel (2006), as atividades pelas quais os membros (pessoas) produzem e manejam cenários organizados de assuntos cotidianos, são idênticos aos procedimentos pelos quais os membros tornam explicáveis, *accountable* esses cenários, ou seja, de acordo com Abeledo (2008, p. 42) “a [realização] da *accountability* das ações é sempre uma ocupação central na produção de qualquer realidade social através do uso da linguagem em interação”.

¹⁰ Como já discutido anteriormente optou-se por manter o termo em inglês. Garcez (2008) enfatiza que é difícil encontrar um termo em português que abarque toda a família dos “*accounts*”. Uma tentativa seria prestação de contas, outra possibilidade seria dar satisfações.

Desse modo, tanto a manutenção da intersubjetividade como a reflexividade das ações e descrições e sua *accountability* se dão no funcionamento da linguagem natural e indicial, então, é por meio dessas atividades concretas e cotidianas, como o uso da linguagem, que as pessoas realizam os métodos para tornar analisáveis suas ações e as circunstâncias práticas e o conhecimento de sentido comum (GARFINKEL, 2006).

Abeledo (2008) ressalta que a sequencialidade da fala-em-interação¹¹ é o contexto que permite aos participantes definirem cada ação realizada e é por meio da qual o analista pode mostrar como são essas definições coproduzidas por meio das práticas que eles utilizam para a tomada de turno e para o reparo das falas e dos entendimentos e das ações que são realizadas na sucessão dos turnos, em sequências de fala-em-interação. Para Schegloff (2007a), a organização da tomada de turnos é uma das mais fundamentais organizações sequenciais por permitir aos atores sociais a possibilidade de demonstrarem uns aos outros o que estão fazendo e, com isso, produzirem suas atividades cotidianas, o que torna possível para o pesquisador a visão êmica¹².

Os participantes de uma interação vão continuamente evidenciando uns para os outros as relações sequenciais entre seus turnos de fala e isso requer, segundo Loder, Salimen e Muller (2008), que os turnos de fala sejam efetivamente analisados como elementos integrantes e uma configuração sequencial, não se podendo dizer *a priori* que ação uma dada elocução estará produzido sem fazer-se referência à sequência interacional em que está inserida.

Em relação à fala-em-interação institucional, o que a diferencia da conversa cotidiana, considerando que analisaremos neste artigo uma fala-em-interação escolar, geralmente institucional, são três características, segundo Drew e Heritage (1992): a) orientação de um dos participantes para uma meta-fim ou objetivo institucional; b) a interação envolve limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia; e 3. A interação institucional pode ser associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

Na próxima seção discutimos o conceito de evento de letramento, relevante para uma análise do engajamento dos participantes na construção de uma identidade de gênero social para aquela prática de letramento.

3. Letramento como prática social: o evento de letramento

De acordo com os Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 1993; STREET; LEFSTEIN, 2007), o letramento não está na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas e não se resume também em um texto escrito a ser analisado; o letramento é essencialmente social e se constitui na interação interpessoal (BARTON; HAMILTON, 2004), ou

¹¹ Conforme Garcez (2006, p. 66), a fala-em-interação “inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não”.

¹² “A perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (DURANTI, 1997, p. 172 *apud* GARCEZ, 2008, p. 24). No caso da ACE, a sequencialidade evidencia o caráter êmico das ações dos participantes.

melhor, o letramento não está só nos textos, mas essencialmente nas ações em torno desses textos (IVANIC, 1997), o letramento é constituído de práticas sociais que envolvem o uso da escrita.

O modelo de letramento (STREET, 1984) subjacente a esse conceito de prática social é o modelo ideológico de letramento que, diferentemente do modelo autônomo de letramento, não considera o letramento como neutro, mas como variável nos diferentes contextos e culturas e perpassado por relações de poder. Além disso, nesse modelo, o letramento não é único, mas plural.

Barton (2007) salienta que já não se pode falar de letramento, mas sim de letramentos, pois diferentes letramentos estão associados a múltiplos domínios da vida em diversos níveis e situações. Para descrevê-los, considerando que letramento é constituído de práticas e culturas locais, esse autor, tomando como base os estudos de Heath (1983), recomenda a observação de eventos de letramento. Tais eventos consistem em situações em que o texto escrito faz parte do processo interpretativo dos participantes da interação (HAMILTON, 2000). Práticas de letramento é um conceito mais amplo desenvolvido por Street e deve ser entendido em um nível de abstração que diz respeito tanto aos modos sociais e culturais de uso da escrita quanto às conceitualizações elaboradas nesse uso (STREET, 1993).

Barton e Hamilton (2004) destacam que os textos podem ter diferentes funções em um evento de letramento e os participantes podem agir de diferentes modos, orientados por seus padrões culturais de participação em práticas letradas.

O evento de letramento é a base para análise de letramento (STREET; LEFSTEIN, 2007) por ser observável e concreto (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007). Street e Lefstein (2007) sugerem algumas dimensões para o estudo do evento de letramento, como: o espaço, onde o evento acontece, o que está acontecendo, como a situação é organizada. Também é preciso levar em conta os participantes: quem está envolvido no evento, que fontes sociais e semióticas os participantes trazem para o evento, quais são seus papéis no evento, bem como que textos ou outros objetos fazem parte da atividade, como esses textos são identificados por esses participantes. Por fim, é preciso analisar as ações e sequências, verificando o que os participantes estão fazendo, se há alguma ordem em particular nessas ações e como os participantes identificam quando o evento começa e termina. Insta também verificar as regras, ou seja, convenções explícitas e implícitas que governam as ações e atividades dos participantes. Do mesmo modo, é preciso considerar como os participantes fazem sentido do evento e do texto envolvido nele, assim como quais são os significados de letramento nessas práticas.

Para Street (2003, p. 7), o evento de letramento permite aos pesquisadores “focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las” [...] em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita. Se por um lado isso é produtivo por permitir como pessoas efetivamente se engajam em práticas de uso da leitura e escrita, por outro, o mesmo pesquisador apresenta como problemático o emprego desse conceito de forma isolada, pois permaneceria meramente descritivo, e em uma perspectiva antropológica, pode nada dizer sobre a forma como os significados são construídos. Assumindo o risco de uma reificação, analisamos o trabalho de fazer gênero e este como constituinte de um evento de letramento escolar específico, tomando como ponto de partida a unidade observável, o evento de letramento, e esperamos que, ao abordarmos os significados sociais sobre gênero social e letramento no evento, diminuíamos a possibilidade de uma fragmentação do conceito. Passamos a seguir, a descrever os procedimentos metodológicos.

4. Procedimentos metodológicos

Os dados de fala-em-interação analisados são de uma 3.^a série do Ensino Médio de uma escola pública no interior do Paraná. A turma era composta por 36 alunos, moradores da sede urbana do município, com exceção de alguns que residiam em comunidades rurais circundantes à sede urbana. Os dados analisados neste artigo fazem parte de um *corpus* maior gerado em uma pesquisa de mestrado (SEMECHECHEM, 2010), por meio de uma pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfica (ERICKSON, 1989, 1992, 2001; DURANTI, 2000; MASON, 1996), na qual foram gerados dados a partir de vários instrumentos de pesquisa.

Para este artigo foram utilizados somente 6 horas das 18 horas 09 minutos e 37 segundos de dados audiovisuais gerados nas aulas da turma. Para análise de dados buscamos seguir os procedimentos de análise de vídeotapes adotados por Erickson e Shultz (2002), procurando, a partir de alguns procedimentos da microetnografia (ERICKSON, 1989), reconhecer nos eventos de letramento escolares analisados o que era típico e atípico, relativo à frequência de ocorrência (ERICKSON, 1992) no que tange ao trabalho de fazer gênero social em eventos de letramento escolares. Identificamos algumas ocorrências em relação a atividades associadas a gênero social e selecionamos um segmento para transcrição, análise e apresentação neste artigo. Para essa transcrição, foram utilizadas as convenções de transcrição da Análise da Conversa Etnometodológica, do sistema Jefferson de transcrição, conforme anexo, adaptados de Loder (2008), uma vez que permite uma descrição sequencial e detalhada, turno a turno, das ações produzidas na fala-em-interação.

No segmento transcrito e discutido, intitulado “Letra difícil pra piá” de uma aula de Sociologia, as identificações dos participantes são feitas por meio de pseudônimos para preservar suas identidades reais. A seguir, passamos para análise e discussão do trabalho de fazer gênero social em um evento de letramento, a partir do segmento “Letra difícil pra piá”.

5. “Letra difícil para piá”: O trabalho de fazer gênero em um evento de letramento escolar

Nesse evento de letramento, os participantes estavam sentados nas carteiras, em sua maioria, orientados para Joana, conforme ilustra a figura a seguir. Joana, sentada em sua mesa, falava sobre o conteúdo dos trabalhos escritos que tinham sido entregues por eles em semanas anteriores e corrigidos por ela como parte da avaliação bimestral da disciplina.

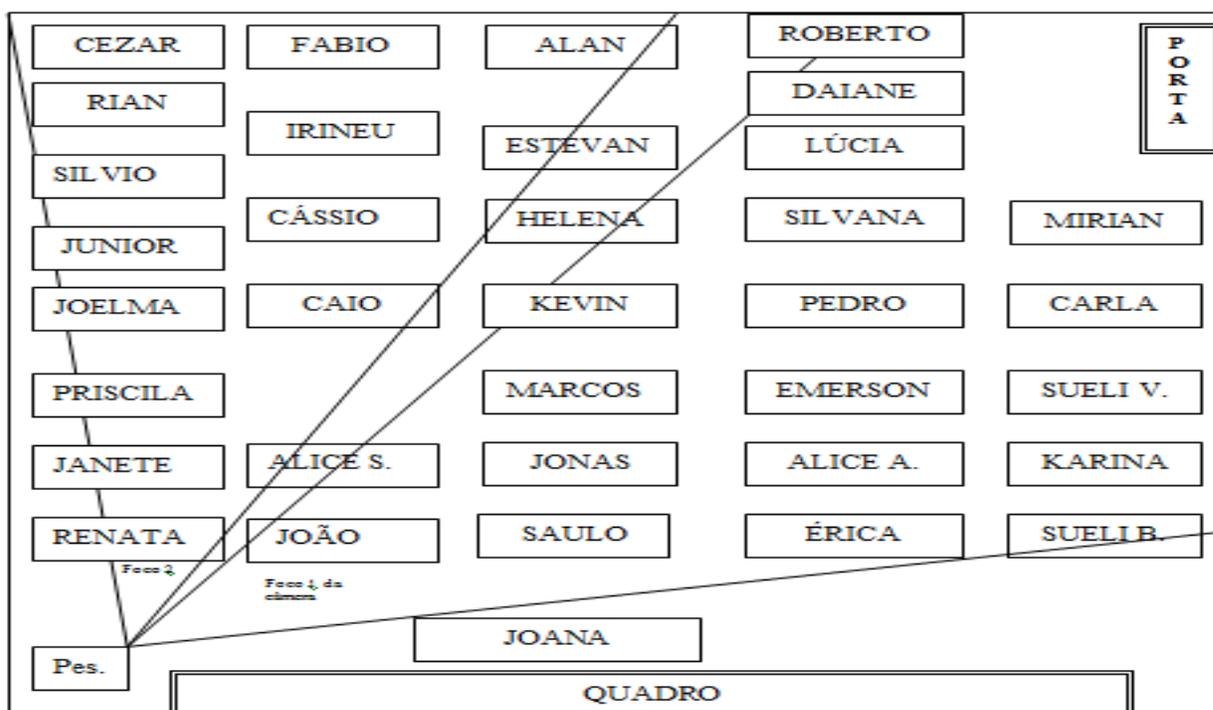


Figura 1: Disposição física dos participantes

Nesta sequencialidade interacional, Joana vai folheando os trabalhos sobre sua mesa e tecendo comentários de como foi a produção escrita dos demais participantes que permanecem orientados para a fala sobre os textos e a avaliação sobre o conteúdo apresentados nestes, tornando relevante assim seu papel institucional, seu pertencimento à categoria de professora e os demais participantes, ao ratificarem essa ação, à categoria de alunos. Joana, ao pegar um texto/atividade, seleciona Rian e o questiona sobre a letra do texto escrito apresentado. Alguns dos outros participantes se engajam nessa ação, conforme mostra a sequencialidade do excerto 1, a seguir:

Excerto 1 (Segmento “Letra difícil pra piá” – Aula de Sociologia)

1	Joana	Ri:an? ((Joana folheia o texto em suas mãos))
2		(.)
3	Rian	°aqui professora°
4		(1,6) ((Joana continua olhando o texto))
5	Joana	Ri:an? traga teu caderno? ((Joana vai para frente de sua mesa e em pé com texto mão
6		fica olhando em direção a Rian e Saulo João sentados nas carteiras próximas onde
7		Joana está pé e se orientam para fala dela))
8		(1,8) ((Joana fica com os braços cruzados olhando em direção de Rian ao mesmo
10		tempo que bate com o pé enquanto Rian que está na penúltima carteira pega o
11		caderno))
12	Saulo	Mandou faze:r. ((Olha para Joana))
13		(.)
15	Joana	é:: (.) é: ((para Saulo)) ((Saulo e João levantam da carteira e se aproximam de Joana
16		para olhar o trabalho, Jonas sentado inclina o corpo para também ver a folha))
17		(1,2)
19	João	é::
20		((Saulo, João e Jonas olham o trabalho enquanto Joana faz expressão de admiração))
21		enquanto os colegas próximos a eles observam a cena))

Conforme mostra o excerto 1, Joana seleciona Rian com uma entonação ascendente ao mesmo tempo em que folheia um dos textos que estão sobre a mesa “Ri:an?” (linha 1). Rian em adjacência toma o turno e responde com entonação baixa, “°aqui professora°” (linha 3). No entanto, Joana fica orientada para o texto escrito em suas mãos (linha 4) e, após 1,6 décimos de segundos, Joana seleciona Rian novamente e pede para ele trazer o caderno “Ri:an? traga teu caderno?” (linha 5), e nesse mesmo tempo, de acordo com a transcrição não vocal (linhas 5 e 6), ela vai para frente de sua mesa e fica em pé com o texto escrito em mãos. Saulo e João se orientam para a fala dela (linhas 6 e 7). Saulo se autoseleciona e faz uma pergunta para Joana, “Mandou faze:r” (linha 12), que em adjacência responde com prolongamento de vogal, “é:: (.) é:” (linha 15). Na sequência, Saulo e João levantam-se de suas carteiras e vão ver o trabalho (linhas 15 e 16). Jonas mesmo sentado inclina-se para ver a folha (linha 16) e João toma o turno, “é::” (linha 19) e concorda com a elocução de Joana (linha 15) e de Saulo (linha 12) engajados na ação de dizer que Rian mandou fazer o trabalho, que a “autoria” não era dele. Essa autoria é colocada em xeque pela caligrafia do texto, tanto que Joana pede para Rian trazer o caderno (linha 5) e outros participantes se orientam para a questão.

Na sequencialidade da interação (excerto 2), Rian é diretamente questionado sobre a autoria da caligrafia por Joana e João.

Excerto 2 (Segmento “Letra difícil pra piá” – Aula de Sociologia)

22	João	é tua letra e:ssa pia: ((para Rian que se aproxima deles que estão próximos a mesa
23		de Joana))
24		((a expressão de Rian não pode ser identificada por estar fora do ângulo da
25		câmera))
26	Joana	É:: ((para Rian)) ((a expressão de Rian não aparece))
27		3,0. ((Rian folheia o caderno e mostra para Joana enquanto os colegas próximos a
28		ele observam a cena))

Conforme mostram os dados não vocais (linhas 22 e 23), Rian se aproxima da mesa de Joana e João se autosseleciona e pergunta “é tua letra e:ssa pia:” (linha 22), o que demonstra que ele também está construindo conjuntamente com Joana a dúvida sobre a autoria da caligrafia de Rian. Na sequência, Joana não repete a pergunta “se a letra é de Rian”, mas demonstra complementar a elocução de João (linha 23) com voz elevada e prolongamento de vogal “É::” (linha 26), sinalizando que Rian dê uma confirmação para a pergunta já feita por João. Em adjacência, Rian começa a mostrar o caderno para Joana (transcrição não vocal nas linhas 27 e 28).

Esse trabalho de Joana de colocar em xeque a autoria da caligrafia de Rian, e de Saulo e João se engajarem e cossustentarem com ela um espaço contingente de dúvida, mostra que eles compartilham da ideia de que a caligrafia poderia não ser de Rian.

Joana não solicitou em um primeiro momento que Rian explicasse se a caligrafia era dele, ela pede o caderno (excerto 1, linha 5) e só pergunta sobre a autoria da caligrafia depois (excerto 2, linha 26). Rian não diz em adjacência se a caligrafia é dele, quando questionado por ela e João (excerto 2, linhas 22 e 26), mas mostra o caderno, folheia páginas (excerto 2, linhas 27 e 28). Os *accounts* dados por ele em relação à caligrafia da atividade escrita não foram expressos por palavras, mas por suas ações, como levar e folhear o caderno, ele tenta tornar explicável sua ação de ter aquela caligrafia.

Na sequência (excerto 3), Rian continua mostrando seu caderno até Joana reconhecer a autoria da caligrafia como dele. Outros participantes, além de Saulo e de João, se engajam no trabalho de duvidar e questionar a autoria da caligrafia da atividade de Rian e no trabalho de manter intersubjetivamente o contexto contingente de dúvida sobre a autoria da caligrafia de Rian.

Excerto 3 (Segmento “Letra difícil pra piá” – Aula de Sociologia)

29	Joana	Acho que não é Rian ((risos))[(^{oo} ^{oo})]
30	Saulo	[^o filho da mãe ^o ele escreveu
31		três vezes.](para João depois
32		de olhar a atividade escrita de João))
33		(5,0) ((Joana folheia a atividade e Rian o caderno enquanto ela compara))
34		
35	João	[(mais que três] ^{oo} ^{oo})
36	Rian	[(^{oo} ^{oo})] ((para Joana))
37	Joana	Ah?
38	Rian	[(^{oo} ^{oo})]
39		(.)
40	Joana	[(^{oo} é dele ^{oo} (.) ^o parabéns ^o)] ((para Rian))
41		((João, Jonas, Saulo, Alice A. Érica, Sueli B. e Sueli V. continuam atentamente
42		observando a interação))
43	♂	[(^o mandou fazer ^{oo}) a onde Rian]
44	♂	[É nada.]
45	Joana	[^o parece] letra de menina ^o
46	Saulo	((risos))
47	João	Óii:: Rian?
48	♂	((alguns meninos riem baixo))

Conforme mostra o excerto 3, um menino não identificado, selecionando Rian, pergunta “[(^{oo}mandou fazer^{oo}) a onde Rian]” (linha 47) em sobreposição a elocução de Joana que torna relatável seu reconhecimento de que a caligrafia era de Rian “[(^{oo} é dele ^{oo}(.) ^oparabéns^o)]” (linha 40). Na sequência outro participante não identificado toma o turno e afirma que a caligrafia não é de Rian, cossustentando o contexto de dúvida sobre a autoria, “[É nada.]” (linha 44). No entanto, não é ratificado por Joana que nesse momento fala em sobreposição à fala dele, “[^oparece] letra de menina^o” (linha 45). Joana, por sua vez, nessa elocução torna relevante uma categoria de gênero, a feminina, pela palavra menina e mais do que isso ela associa a caligrafia apresentada por Rian à coleção feminina e é ratificada por Saulo com risos (linha 46), por João que parece colocar em xeque a o pertencimento de Rian à categoria masculina com a elocução “Óii:: Rian?” (linha 47), seguido de risos de alguns meninos (linha 48).

Na sequencialidade (excerto 4), Joana torna relatável e explicável que o problema central do não reconhecimento inicial da autoria da caligrafia na atividade, que gerou uma conjuntura interacional de dúvida cossustentada intersubjetivamente por outros participantes, que requereu que Rian não só respondesse ser autor da caligrafia, mas apresentasse comprovação, era uma questão de gênero social.

Excerto 4 (Segmento “Letra difícil pra piá” – Aula de Sociologia)

- 49 Joana Então a letra do trabalho está uma beleza ((dirigindo a fala para os alunos
50 enquanto Rian voltava para carteira))
51 ♂ Para: para: ((para Rian))(.) Deixa eu ver a letra.
52 João [° °] ((para Saulo e Jonas))
53 Joana [Ah, então, uma] letra didática pra (.) pra piá é [difícil]
54 Saulo [eu na oi]tava série entreguei
55 três trabalhos no mesmo dia e [os três com letra diferente] ((para João))
56 Joana [Então? O nome gente, se] vocês tiverem que
57 escrever meu nome em algum lugar, não é Romonsker é Rominsker
58 ((dirigindo a fala para toda turma))

Joana relata a prática ou atividade de ter “letra bonita”, uma boa caligrafia, como difícil para a categoria masculina, “Então a letra do trabalho está uma beleza” (linha 49), [Ah, então, uma] letra didática pra (.) pra piá é [difícil (linha 53). Na sequência um participante pede para Rian, que está voltando para a sua carteira, parar e deixa-lo ver a letra, “Para: para: ((para Rian))(.) Deixa eu ver a letra (linha 51). No excerto anterior (excerto 3), Joana também tinha associado a caligrafia de Rian à caligrafia de menina, [°parece] letra de menina° (linha 45). Desse modo, evidencia-se que as categorias aparecem juntas (SCHEGLOFF, 2007), o gênero feminino e o masculino e ter uma boa caligrafia não é reconhecida como uma prática comum para a categoria masculina, e ainda, à associada à categoria feminina. Saulo toma o turno e torna relatável, para João, que nem sempre as suas atividades escritas eram de sua autoria “[eu na oi]tava série entreguei três trabalhos no mesmo dia e [os três com letra diferente]”. (linhas 54 e 55).

Conforme destaca Schegloff (2007), não basta evidenciar quais categorias se tornam relevante na interação, é preciso verificar porque elas aparecem e o que elas desencadeiam para a interação.

A categoria feminina é tornada relevante por Joana porque ela associa a prática de caligrafia bonita (apresentada por Rian) à categoria feminina, isso foi tornado relatável e explicável por ela na sequencialidade da interação no evento de letramento. Ao fazer isso, ela também evoca a categoria masculina, pois destaca que a prática de caligrafia bonita é difícil para meninos, ou seja, pouco comum. Isso gerou todo um trabalho interacional no evento de letramento, uma conjuntura interacional cossustentada intersubjetivamente por outros participantes de construir contingentemente a dúvida sobre a autoria da caligrafia da atividade Rian e para todos os efeitos práticos, a necessidade de Rian tornar explicável, justificável a prática da caligrafia e de outros participantes tentarem construir uma explicabilidade para a apresentação de uma boa caligrafia por Rian (no caso de Saulo e João afirmando que Rian devia ter escrito o texto inúmeras vezes até obter a caligrafia apresentada).

Essas ações que ocorreram na sequencialidade interacional do segmento mostram que foi demonstrado localmente por Joana e cossustentando intersubjetivamente por outros participantes que a caligrafia definida localmente como boa e bonita é uma prática associada comumente à

categoria feminina, tanto que os participantes da interação tornam relatável isso na sequencialidade da interação e um membro não pertencente a essa categoria, feminina precisa prestar contas por realização uma ação não reconhecida comumente como atividade de sua categoria, masculina.

Essa sequencialidade local e contingente mostra para todos os efeitos práticos que nesse aqui-e- agora interacional determinadas ações em relação ao texto escrito são reconhecíveis como femininas, devido a atividades ligadas a essa categoria. A geração de uma conjuntura interacional cossustentada intersubjetivamente para resolver a questão da autoria da caligrafia, mostra também que há uma padronização de gênero em relação às atividades associadas à escrita, uma boa caligrafia é associada ao gênero feminino.

Considerações finais

Este artigo apresenta o trabalho de fazer gênero em um evento de letramento escolar situado, mais especificamente como um participante reconhecido como do gênero masculino precisa engajar-se em um trabalho de prestar contas em relação ao contexto intersubjetivo e contingente de dúvida sobre a autoria de seu trabalho escrito.

Conforme a análise apresentada do evento de letramento, são tornadas relevantes categorias de gênero, masculina e feminina. Esse trabalho de fazer gênero não teve um papel secundário na interação, pelo contrário, os participantes precisam lidar com a conjuntura interacional gerada pela letra bonita apresentada em um trabalho entregue por um membro da categoria masculina, um padrão não reconhecido como uma prática corriqueira associada à categoria masculina.

Desse modo, Rian precisa lidar com uma conjuntura interacional e contingente de dúvida, iniciada por Joana e cossustentada por outros participantes que, ao fazerem isso, tornam relatáveis para todos os efeitos práticos que comungam do mesmo conhecimento comum. Por meio de um longo trabalho interacional, Rian torna *accountable* que ele é o autor da caligrafia do trabalho. Isso releva que nesse contexto contingente de letramento os participantes têm conhecimentos em comum de que certos padrões relacionados ao texto escrito são mais femininos do que masculinos.

No entanto, afirmar isso só foi possível por meio da análise sequencial da fala-em-interação. Nesse caso, as categorias de gênero masculina e feminina tiveram uma razão de serem tornadas relevantes, elas não emergiram simplesmente por se falar em gênero, mas porque os participantes estavam fazendo coisas e o conhecimento social organizado mostrou haver um problema que precisava ser resolvido, a autoria de uma atividade escrita.

Enfim, o evento de letramento constituiu-se essencialmente como um contexto contingente de ações de prestação de contas relacionadas ao gênero social. O bom traçado da escrita é um padrão relacionado ao gênero feminino. Trata-se de um padrão associado ao letramento e que está articulado com uma identidade de gênero, o que mostra que a relação entre letramento e gênero social é mais complexa do que os índices oficiais em geral apresentam. Precisamos de mais trabalhos que evidenciem a articulação do letramento, local e situadamente, com outros significados e identidades sociais.

“A neat handwriting is a girl’s job”: social genre construction in a literacy event

ABSTRACT: This paper investigates the construction of a social identity of gender in a literacy event. Within this context, genre is conceived as a situated social practice (ECKERT; MCCONNELL-GINET, [1992] 2010; STOKOE, 2012; ALMEIDA, 2009). Concepts derived from Conversation Analysis and from Membership Categorization Devices were used as theoretical references. The results indicate that a male participant in an interactional situation must engage in an activity of accountability, because of his neat writing, associated with a category of female gender.

Keywords: Social gender, literacy; talk-in-interaction; categories.

Referências

ABELED, M. L. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

ALMEIDA, A. N. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of writing language*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, D; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.

_____. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M., IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 7-15.

_____. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DREW, P. & HERITAGE, J. (Orgs.) *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DURANTI, A. *Antropologia Linguística*. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ECKERT, P; MCCONNEL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, A. C; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade, clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 93-107.

ERICKSON, F; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (Orgs.). *The handbook of qualitative research in education*. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

_____. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

_____. Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. *As Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FORTES, M. F. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.4, n.1, p. 66 – 80, jan./ abril. 2006.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

_____. Prefácio. In: JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009. p. 9-11.

Garfinkel, H. *Studios en etnometodología*. Tradução de Hugo Antonio Péres Hernáiz. Barcelona: Anthropos, 2006.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D., HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*: Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997.

JÄRVILUOMA, H; ROIVAINEN, I. Gender in Membership Categorization Analysis. In: JÄRVILUOMA, H; MOISALA, P; VILKKO, A. (Eds.). *Gender and qualitative methods*. Califórnia: Sage Publications, 2003. p. 70-82.

JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

LODER, L. L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2008. p. 127-163.

____ ; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. *Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 39 – 58.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

OSTERMANN, A. C; FONTANA, B. Linguagem, gênero, sexualidade: uma introdução. In: *Linguagem, gênero, sexualidade, clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-12.

SACKS, H. *Lectures on conversation*. Vol. 1 e 2. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa, *Veredas*, v.7, n. 1-2, p. 9-73, 2005. Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E. A. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007a.

_____. A tutorial on membership categorization, *Journal of Pragmatics*, n. 39, p. 462-482, 2007b.

SEMECHECHEM, J. A. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

STOKOE, E. 'You know are men are': Description, categorization and common Knowledge in the anatomy of a categorical practice, *Gender and Language*, vol. 6.1, 2012, p. 233-255.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Introduction: the New Literacy Studies. In:_____ (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Struggles Over the Meaning(s) of Literacy. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.) *Worlds of Literacy*. Toronto: Multilingual Matters, 1994. p. 15-20.

_____; LEFSTEIN, A. *Literacy an advanced resource book for student*. Canada: Routledge, 2007.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento, 2003. Paper entregue após a *Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade*, 2003.

UFLACKER, C. M. *Fazer avaliar na construção do participante competente em sala de aula*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7: GÊNERO E PRECONCEITO, 2006, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais do Seminário Internacional Fazendo gênero: Gênero e preconceito*: UFSC, 2006. p. 1-8. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/V/Vianna-Unbehaun_23.pdf, acesso em 10 de dez. 2013.

Anexo – Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinal de igual)	elocuições contíguas
hh	(série de h's)	indica aspiração ou riso
<i>palavra</i>	(itálico, logo na linha abaixo da palavra ou frase em outra língua, que não o português)	tradução para o português
<i>palavra</i>	(citação em itálico da fala no texto)	citações de elocuições dos excertos no corpo do texto
Maria	(pseudônimo)	nome fictício para a identificação do participante da interação
♀	(símbolo de feminino)	menina não identificada
♂	(símbolo de masculino)	Menino não identificado
((olhando para teto))	(parênteses duplos com texto)	descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor

Data de envio: 17/05/ 2013

Data de aprovação: 16/12/2013

Data de publicação: 15/04/2014