

Professor x Alunos: masculinidades em jogo no discurso de sala de aula

Anderson da Silva Lopes^{*}
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo:

Adotando uma abordagem socioconstrucionista do discurso e da identidade social, este trabalho focaliza o jogo discursivo entre o professor e alunos na construção das masculinidades. Baseio-me na compreensão de gênero como construção social (Crawford, 1995) e na concepção de masculinidades como identidades sociais heterogêneas (Moita Lopes, 1999). A metodologia de pesquisa é de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio das aulas e entrevistas em uma turma de 5ª série. Os resultados apontam que, embora o professor tente colaborar na construção discursiva da masculinidade hegemônica, os alunos e as alunas parecem atribuir-lhe uma masculinidade subalterna.

Muitos pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais têm chamado atenção para a importância que questões acerca das identidades sociais vêm adquirindo nos últimos anos. Hall (1999: 7) aponta que um dos principais argumentos que explica esse crescente interesse é que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Dentre as diversas pesquisas realizadas e em fase de realização nessas áreas, tem havido um grande interesse pelos processos de construção das identidades sociais de masculinidades.

As instituições também são apontadas por diversos pesquisadores como locais que desempenham um importante papel na construção das identidades sociais. Dessa forma, sendo a escola a instituição que está associada à construção do conhecimento, podemos afirmar que a sala de aula pode ser definida como um contexto social em que professores e alunos¹ interagem, através de práticas discursivas, com o objetivo de construir conhecimento sobre quem são.

Para a elaboração deste trabalho, cujo objetivo é analisar o jogo discursivo entre o professor e alunos na construção das masculinidades, utilizo como contexto de pesquisa uma sala de aula de língua materna com alunos adolescentes. Tal contexto se torna de fundamental importância uma vez que, por um lado, a construção de gênero é típica do discurso de sala de aula (cf. Moita Lopes (1999), Mac An Ghail (1994), Louro (1997)) e, por outro, “a adolescência é considerada um momento na vida em que as pessoas estão aptas para adquirir uma coerência sobre quem elas são

^{*} A pesquisa relatada aqui foi desenvolvida durante minha bolsa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) junto ao Projeto Discurso, Narrativa e Construção de Masculinidades na Escola, coordenado pelo Prof. Luiz Paulo da Moita Lopes, com o apoio do CNPq (523548/96-6) e FAPERJ (E-26/151.6689/2000 – Programa Cientistas do Nosso Estado).

¹ Ao utilizar o termo “alunos”, me refiro tanto aos meninos quanto às meninas da turma.

no mundo social, sendo então um momento crucial para detectar os discursos de construção de identidades emergentes” (Moita Lopes, 1999: 12).

Para melhor distribuir os tópicos apresentados no trabalho, inicio apresentando nas seções 2 e 3 os conceitos teóricos aqui utilizados. Na seção 2, discorro sobre a visão sócio-construcionista do discurso e da identidade social. Na seção 3, procuro focalizar como as masculinidades são construídas na vida social, especificamente no contexto de sala de aula. A seguir, na seção 4, apresento o contexto e a metodologia de pesquisa. A análise dos dados etnográficos coletados é apresentada na seção 5. A seção 6 é destinada às considerações finais.

1- DISCURSO E IDENTIDADE SOCIAL: UMA VISÃO SÓCIO-CONSTRUCIONISTA

1.1 – Discurso como prática social

Vivemos na chamada pós-modernidade ou modernidade tardia, e pensar em discurso e em identidade social nos dias de hoje significa observá-los sob uma visão sócio-construcionista, i.e., defini-los como elementos socialmente construídos. Assim, entende-se que a construção social se dá por meio do discurso, o qual pode ser definido como um modo de as pessoas agirem no mundo social.

Dessa forma, a visão de discurso que orienta a presente investigação entende que os participantes discursivos constroem o significado por meio da interação social, além de construírem suas próprias realidades. Fairclough (1989) afirma que o discurso deve ser compreendido como uma prática social determinada por estruturas sociais. Assim, devemos entender o discurso como o meio pelo qual as pessoas, ao usarem a linguagem, produzem significados sociais.

Em todas as práticas discursivas em que atuam, os participantes discursivos estão o tempo todo construindo significado sobre sua realidade social e construindo a si mesmos, de modo que é o engajamento discursivo com o outro que dará forma ao que dizemos e ao que somos. Nesse sentido, Moita Lopes (1999: 6) afirma que “as pessoas estão construindo significado sobre a vida social e sobre elas mesmas e os outros ao redor em práticas discursivas em que atuam, estando essas práticas situadas na história, na cultura e nas instituições”.

Um outro aspecto importante a ser explicitado é que, em todas as práticas discursivas, os participantes estão posicionados em relações de poder, as quais contribuem para determinar que posição de poder um indivíduo exerce sobre o outro em determinado contexto interacional. No entanto, é importante ressaltar que as relações de poder não são fixas, de modo que um indivíduo pode assumir posições de poder diversas dependendo do contexto em que esteja inserido. Sendo assim, identidades diferentes e contraditórios podem ser assumidos pelos participantes discursivos. Essas relações de poder também se refletem na escola, onde determinados indivíduos são posicionados como superiores devido às identidades sociais que assumem. Assim, ao professor é conferido um papel de autoridade sobre o aluno, o qual é visto como natural – no chamado senso comum.

1.1.1 – Posicionamento discursivo

Ao tratarmos o discurso como ação social, devemos destacar que a alteridade é

de extrema importância para se compreender o processo de construção social na interação, uma vez que a presença do interlocutor se faz crucial nesse processo. Fairclough (1992: 3 *apud* Moita Lopes (1999)) afirma que os discursos “posicionam as pessoas em diferentes maneiras como sujeitos sociais (como médicos e pacientes, por exemplo)”. Dessa forma, falar em alteridade implica considerar como os interlocutores são posicionados no discurso e como se posicionam em relação ao outro.

Davies & Harré (1990) tratam do posicionamento do sujeito no discurso, conceituando-o como “o processo discursivo pelo qual os indivíduos estão localizados nas conversas como participantes coerentes observacional e subjetivamente”. Em outras palavras, o posicionamento é a forma pela qual os interlocutores se localizam em práticas discursivas. Assim, o que o interlocutor fala depende da posição que está exercendo no contexto interacional em que está inserido. Ao assumir um posicionamento, o interlocutor passa a ver o mundo sob o ponto de vista que aquele posicionamento assumido lhe permite ver (cf. Davies & Harré, 1990: 46).

Focalizando a noção de posicionamento na escola, que é o contexto investigado nesta análise, observamos que, nesse local, o papel de cada indivíduo parece ser bem definido, uma vez que, segundo Fairclough (1989), professores e alunos ocupam suas respectivas posições no discurso nesse contexto, de forma que reproduzem a estrutura social que os cerca, i.e., pode-se dizer que os posicionamentos sociais que estão presentes na escola são possibilitados pelo discurso.

2.2 – Identidade social na modernidade tardia

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o conceito de identidade social vem sendo muito discutido na teoria social nas sociedades modernas. Hall (1999: 9) afirma que as sociedades modernas vêm se transformando devido a um tipo diferente de mudança estrutural, a qual “está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”. Dessa forma, nossas identidades sociais também estão mudando, fazendo com que não mais nos vejamos como sujeitos integrados. Isso nos leva a perceber que o sujeito moderno é um sujeito múltiplo. Essas transformações que, devido à globalização, estão ocorrendo nas estruturas das sociedades modernas e, conseqüentemente, nas nossas identidades fazem com que essas sejam também aqui entendidas como construtos sociais provenientes de práticas discursivas, i.e., as identidades não são tomadas como atributos inerentes e fixos, mas são negociadas em função da presença do outro por meio do engajamento em práticas discursivas. Essa visão não-essencialista das identidades implica atribuir-lhes três características principais: fragmentação, contradição e fluxo (cf. Moita Lopes, 1999). Por fragmentação, entendemos que as identidades não são homogêneas, mas multifacetadas, e vêm à tona nas diversas práticas discursivas em que atuamos. No que se refere à natureza contraditória das identidades sociais, podemos dizer que há identidades sociais contraditórias co-existindo em uma mesma pessoa. Nesse sentido, podemos afirmar que, dependendo das relações de poder que estão sendo exercidas em determinada prática social, um indivíduo pode assumir identidades sociais contraditórias. Por fim, como já mencionado, as identidades sociais estão constantemente em fluxo, uma vez que não são fixas, i.e., elas são construídas e reconstruídas ao interagirmos com o outro, por meio de práticas discursivas.

3- IDENTIDADES SOCIAIS DE MASCULINIDADES

Diversos trabalhos (Moita Lopes, 1997a; Mac An Ghail, 1994; Connell, 1995, entre outros) têm apontado para o fato de que, dentre os diversos traços sociais que nos caracterizam, o gênero se apresenta como um desses traços que mais se destacam na interação em sala de aula. A respeito da identidade de gênero, Crawford (1995: 4) aponta que o significado da diferença de sexos é produto da negociação social, i.e., é produzido culturalmente. Nesse sentido, ao falarmos do traço social de gênero, devemos ter em mente que seus significados são socialmente construídos, ao contrário do sexo que nos é atribuído, pois esse é biologicamente determinado.

O interesse pelo estudo das masculinidades surgiu a partir do movimento feminista, que fez com que o conceito de masculinidade passasse a ser visto sob outra perspectiva. Desse modo, tratar de questões relativas às masculinidades nos dias de hoje é uma tarefa um tanto difícil, uma vez que a masculinidade é um conceito relacional, i.e., “a masculinidade não existe, exceto em contraste com a feminilidade” (cf. Connell, 1995: 44). Logo, é impossível estudar a masculinidade sem analisar os aspectos da feminilidade e as relações de poder que existem nas práticas discursivas que envolvem homens e mulheres.

O crescente interesse por questões acerca da identidade social de masculinidades também apresenta reflexo no contexto escolar, em práticas discursivas de sala de aula. Esse reflexo tem sido apontado por diversos pesquisadores que realizam suas pesquisas nesses contextos. Entre eles, existe um consenso de que os discursos analisados apontam, de uma maneira geral, para o fato de que meninos e meninas estão envolvidos em questões acerca da construção das masculinidades.

Por meio de uma pesquisa etnográfica realizada em sala de aula, Moita Lopes (1998) observou que tanto a sexualidade quanto o gênero feminino se construíam em relação à masculinidade, e que, nas práticas discursivas que envolvem professores e alunos, a feminilidade é tomada como uma característica natural e a masculinidade como uma tarefa a ser construída. Isso comprova que as escolas se constituem em locais nos quais as identidades sexuais são produzidas.

O uso do termo masculinidades no plural é utilizado com base na afirmativa de Connell (1995), que aponta que há uma diversidade de tipos de masculinidades que correspondem a diferentes inserções dos homens na estrutura social, política, econômica e cultural e a trajetórias e estágios diferentes do seu ciclo vital. Com base nessa afirmativa, percebe-se que a diversidade de tipos de masculinidades é caracterizada por outros traços de nossa vida social, como classe social, sexualidade, raça e idade, por exemplo. O autor aponta, ainda, que o conceito de masculinidade hegemônica pode ser definido como a prática de gênero que responde ao problema da legitimação do patriarcado, o que garante a posição de domínio dos homens e de subordinação das mulheres (Connell, 1995: 77). Por outro lado, ao afirmar que existem relações de gênero específicas de domínio e subordinação entre grupos de homens, o autor se refere à subordinação dos homens homossexuais em relação aos heterossexuais, dos homens negros em relação aos brancos, o que pode ser entendido como masculinidades subalternas.

A visão estereotipada da masculinidade hegemônica é facilmente assimilada na adolescência que, como vimos, se apresenta como um período central na vida do

ser humano, por se tratar de uma fase crucial na construção das identidades sociais, principalmente em relação à sexualidade, e por ser, ainda, a fase em que as pessoas normalmente começam a se expor a uma multiplicidade de discursos (cf. Moita Lopes, 1999).

Uma outra característica importante na construção das masculinidades, apontada por muitos pesquisadores, é o interesse em esportes. Connell (1987 *apud* Mac An Ghail (1994: 12)) fornece um conceito de masculinidade hegemônica que define a forma masculina dominante como caracterizada pela heterossexualidade, pelo poder, autoridade, agressão e competência técnica. Afirma, ainda, que esse conceito é muito utilizado para se definir masculinidade na escola. Considerando essa definição e de acordo com a afirmação de Badinter (1992: 94), que diz que “os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência eram – nos Estados Unidos, continuam sendo – considerados como a melhor iniciação à virilidade”, o adolescente parece autenticar sua masculinidade por meio dos esportes que envolvem essas características como o futebol, por exemplo.

4- METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Essa pesquisa faz parte de um projeto cujo objetivo é examinar as práticas discursivas na sala de aula de leitura de língua materna e em outros contextos como espaços de construção das masculinidades, focalizando, especialmente, formas de narratividade de organização do discurso no contexto escolar e seu papel na construção das masculinidades. A análise segue uma metodologia de cunho etnográfico, dentro da tradição interpretativista de investigação, pois permite observar o processo de interação lingüística, o contexto social investigado e a visão dos participantes inseridos nesse contexto social (cf. Moita Lopes, 1996c).

Os dados foram coletados em uma turma de 5ª série do 1º grau de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, durante o segundo semestre do ano de 1999, em aulas de leitura de língua materna. A turma era composta por 33 alunos, sendo 15 meninos e 18 meninas entre 10 e 12 anos de idade. Para a coleta dos dados foram feitas gravações em áudio de 10 aulas de 90 minutos cada, diários de pesquisa das mesmas aulas e 02 entrevistas do tipo foco no grupo, com sete alunos pré-selecionados. Foi pedido ao professor da turma que escolhesse aqueles que possuíam interesses variados de participação em sala de aula. Nas aulas, foram utilizados textos cujos temas relacionavam-se a tópicos relativos a identidades sociais. Esses textos foram escolhidos pelo professor entre aqueles sugeridos pelo coordenador da pesquisa, embora o professor tenha também utilizado outros textos. Os dados utilizados para este trabalho foram selecionados dentre os existentes no corpus de pesquisa por representarem discursos que envolvem masculinidades. Evidentemente, os resultados apresentados aqui são recorrentes nos dados do projeto, mas para este trabalho tivemos que fazer alguns recortes por causa de espaço.

5- ANÁLISE DE DADOS

Esta seção destina-se à análise de como as práticas discursivas que focalizam professor e alunos contribuem para a construção social das masculinidades, por meio

da análise dos dados de interação em sala de aula coletados etnograficamente. A análise será feita a partir do estudo de como o professor e alunos se posicionam interacionalmente na conversa. A seguir, apresento trechos extraídos das aulas gravadas em áudio. Tais seqüências foram escolhidas por evidenciarem tópicos relativos à masculinidade.

A primeira seqüência a ser apresentada, referente à aula do dia 13 de setembro de 1999, diz respeito a uma discussão que gira em torno de um texto lido em sala de aula com os alunos. O texto narra a rotina de uma família na qual as tarefas domésticas e profissionais são desempenhadas de forma diferente das tarefas das famílias tradicionais. Vejamos como tal discussão se desenvolve nessa aula:

SEQÜÊNCIA 1 (aula 1 – 13/09/99)²

- 01 Professor: Por que a Raquel tá estranhando essa organização/ aí/ da família?//
 02 [[referindo-se à personagem do texto]]
 03 Nico: É porque/ na verdade/ a mulher é que cozinha/ o pai é que conserta.//
 04 [[Os alunos começam a falar ao mesmo tempo]]
 05 Professor: Peraí/ só um minuto.// Rui/ o que que você falou?//
 06 Rui: É que/ geralmente/ quem faz a comida sempre é a mãe.//
 07 Professor: Ah!//
 08 Rui: E quem consertava as coisas era o pai dela e o avô.//
 09 Professor: E na família da Lorelai é assim?//
 10 Turma: Não.//
 11 Rui: Eles trocavam tudo.//
 12 Professor: Eles trocavam os papéis de vez quando/, né?// Aí/ no caso/ Raquel
 13 estranhou a organização com a qual ela está acostumada.// Vamos lá.// Ceci/ lê pra
 14 gente.//

Nessa primeira seqüência, o professor inicia a discussão com uma pergunta a respeito de uma das personagens do texto (linha 01). A pergunta se refere à reação da personagem (que pertence a uma família tradicional) ao se deparar com a divisão de tarefas na família de Lorelai, sua amiga. Um dos meninos, Nico, afirma que, na família, quem faz a comida é a mulher enquanto que, ao homem, é destinada a tarefa de consertar os aparelhos danificados da casa (linha 03). A partir dessa afirmação de Nico, podemos perceber que o posicionamento do aluno corrobora uma visão estereotipada em relação a que atividades são adequadas às mulheres e a que atividades são adequadas aos homens. Em seguida, o professor (linha 05) indaga outro menino, Rui, a respeito do que ele havia falado. Rui, ao dizer que fazer comida é tarefa da mãe na família, se posiciona de forma semelhante a Nico em relação às divisões de tarefas de homens e mulheres. Considerando a afirmação de Mac An Ghail (1994: 8), que diz que “as escolas funcionam para preparar os alunos para a divisão sexual de tarefas em casa e nos locais de trabalho”, observamos que o professor, a partir da leitura do

² Os seguintes símbolos foram usados na transcrição: / - pausa curta; // - pausa longa; [[]] – comentário adicional; (...) – fala interrompida; [[inint]] – ininteligível; *italico* – fala enfatizada. Os nomes dos participantes são fictícios.

texto e dos argumentos dos dois meninos, não problematiza a questão das diferenças nos papéis do homem e da mulher, o que corrobora a afirmação de que a escola legitima conceitos estereotipados pela sociedade (cf. Corson, 1993).

Na linha 09, o professor levanta um outro questionamento a respeito de como é a divisão de tarefas na família de Lorelai. Rui novamente retoma a palavra (linha 11), dizendo que eles trocavam os papéis nessa família. Surge, então, uma outra oportunidade para o professor problematizar a questão, na qual ele poderia contextualizar o exemplo do texto lido com a realidade dos alunos. No entanto, ele apenas aponta para o fato de a personagem ter estranhado a organização com a qual estaria acostumada (linhas 12, 13 e 14). Por meio do posicionamento dos dois meninos acerca das divisões de tarefas na família, podemos perceber que as opiniões dos dois são construídas dentro do contexto social, em uma sociedade que legitima as divisões das tarefas de homem e de mulher. Durante a coleta de dados, pude observar que o professor sempre se posiciona de forma neutra durante as discussões de textos, utilizando a maioria de seus turnos de fala para fazer perguntas limitadas ao texto, dentro de uma visão logocêntrica de leitura (cf. Moita Lopes, 1995). Isso também se verifica nessa seqüência.

A próxima seqüência a ser analisada foi extraída de uma aula no dia 17 de setembro de 1999, na qual o professor utiliza um exercício de gramática em sala de aula. No decorrer da elaboração do exercício, o professor faz uma tentativa de iniciar um assunto extra-classe com um dos meninos, o qual não é autenticado por esse.

SEQÜÊNCIA 2 (aula 2 – 17/09/99)

01 Paty: Professor/ tem que copiar a frase de novo?//

02 Professor: Em qual exercício?//

03 Paty: Três.//

04 Professor: Terceiro exercício?// Vai reescrever.// Vai substituir e reescrever.//

05 Rui: Professor/ pode fazer assim?// Aqui.// Eu sublinho “eu” e “minha irmã”/ sabe/

06 aí boto assim (...)//

07 Professor: Mas/ aí/ você vai reescrever a frase/ tá?//

08 Rui: Tá/ mas/ aí/ eu ia fazer assim (...)//

09 Professor: Isso!//

10 Rui: Aí/ faz assim.//

11 Professor: Isso!//

12 Rui: [[inint]]

13 Professor: Você acabou jogando uma praga no Vasco/ hein.// O Vasco acabou

14 perdendo.//

15 Rui: Claro!//

16 Professor: Isso foi o quê?// Praga de tricolor?//

17 Rui: É.//

18 Nico: Professor!//

19 Professor: Oi.// [[Professor se afasta]]

20 Rui: Aí/ Peter/ Peter.// Ontem meteu o maior golaço no [[inint]] Aí/ tava

21 jogando o Barcelona e o Juventus (...)// Aí/ chegou o cara dentro da área/ cortou o

22 outro para sair do goleiro/ e deu de canhota no ângulo.// Maior golaço!//

23 Peter: [[inint]]

24 Rui: Manda aí/ o liquid paper.//

Nessa segunda seqüência, observamos que o professor, após usar o exercício, fornece explicações bem didáticas à turma, procurando esclarecer as dúvidas dos alunos de maneira detalhada (linhas 01 a 11). Aqui, podemos ver claramente como o posicionamento do professor e da turma se define, ou seja, os alunos, em seu papel subordinado, buscam a informação daquele que detém o conhecimento na sala de aula, o professor. Esse, por sua vez, é visto pelos alunos como detentor do poder devido também a uma visão estereotipada que o construiu como tal.

A partir da linha 13, o professor tenta iniciar com um dos meninos, Rui, um assunto que faz parte da vida cotidiana do aluno – o futebol. Podemos observar, então, que o professor se posiciona como integrante da masculinidade hegemônica, ao iniciar com Rui um assunto típico dessa masculinidade pois, como vimos anteriormente, o adolescente parece autenticar sua masculinidade por meio do interesse em esportes. Louro (1997: 75 *apud* Moita Lopes, 1999) aponta que, na sociedade brasileira, “o gosto pelo futebol é quase compulsório na vida de todo menino normal e saudável”. Assim, essa afirmação parece justificar o posicionamento do professor em relação ao aluno. Contudo, ao utilizar seu turno para falar de futebol com Rui, o professor não obtém sucesso em sua iniciativa pois, apesar de iniciar um tema que diz respeito a algo referente ao cotidiano do aluno, ele apenas obtém uma resposta breve e bem objetiva de Rui (linha 15). No entanto, o professor não se inibe com a resposta do aluno e, mais uma vez, tenta investir na conversa (linha 16). Com uma nova resposta monossilábica de Rui (linha 17), observamos que esse não sanciona o posicionamento do professor, pois parece não o ver como alguém apto a discutir sobre o assunto. O fato mais curioso que aqui se apresenta é que, após o professor se afastar de sua mesa, Rui aproveita o tópico levantado pelo professor para continuar o assunto com seu colega, Peter (linhas 20, 21 e 22). Essa seqüência mostra que o professor, ao se posicionar como integrante da masculinidade hegemônica, tenta colaborar na construção discursiva da masculinidade dos alunos, abordando um tópico tão caro a essa. É importante, ainda, ressaltar que em todas as vezes que o professor tenta se dirigir aos meninos, utilizando o mesmo tema para iniciar um diálogo, os meninos não contribuem para sustentar a interação, preferindo conversarem entre si mesmos.

Na última seqüência, que gira em torno da correção de um exercício proposto pelo professor, veremos que não só os meninos, mas também as meninas não vêem o professor como integrante da masculinidade hegemônica.

SEQÜÊNCIA 3 (aula 2 – 17/09/99)

01 Professor:Qual é... Gente/calma!/ Calma/ Nina.//Qual é o núcleo desse sujeito?//

02 Jane: “crianças”.//

03 Paty: Cala a boca!//

04 Jane: “crianças” não é o núcleo do sujeito?//Quando tem um substantivo próprio/ o

05 pronome acompanha o substantivo.//

06 Paty: Cala a boca/ Jane!//

- 07 Jane: Eu estou explicando pra Nina.//
 08 Paty: Jane/ espera!//
 09 Jane: Eu quero falar.// Ih/ olha a cara da *professora!*// O olho da *professora...*
 10 Professor: Aqui.// Qual é o sujeito?//
 11 Turma: "A garrafa verde".//
 12 Professor: Se o núcleo do sujeito é "garrafa"/ "a" e "verde" são...
 13 Turma: Adjunto adnominais.//
 14 Professor: Adjunto adnominais.//
 15 Jane (com voz fininha, imita o professor): Adjunto adnominais./ Ora bolas!//
 16 Paty: Fernanda/ pára!// O que é isso/ garota?//

Nesta última seqüência a ser analisada, o professor inicia fazendo uma pergunta referente ao exercício que está corrigindo no momento (linha 01). Podemos observar que, no decorrer da correção, duas meninas, Paty e Jane, iniciam uma pequena discussão devido ao fato de Paty estar incomodada com as interrupções de sua amiga Jane (linhas 03 e 06). Jane, por sua vez, diz à amiga que está apenas explicando a matéria para uma outra aluna, Nina (linha 07). Podemos perceber que, apesar de ser o professor quem detém o poder, i.e., ser posicionado como aquele que sabe mais, aqui é Jane quem assume esse posicionamento ao explicar o exercício para Nina. Isso vem indicar que as relações de poder não são fixas, uma vez que podem mudar dependendo da posição assumida pelo indivíduo em determinada prática discursiva.

No que se refere à construção do gênero masculino, podemos observar, conforme mencionado anteriormente, que as meninas também parecem não reconhecer o professor como integrante da masculinidade hegemônica. Na linha 09, Jane levanta uma dúvida a respeito da masculinidade do professor ao chamá-lo de *professora*, o que faz de forma enfática duas vezes. Após fazer uma pergunta sobre o exercício (linha 12) e obter a resposta da turma (linha 13), o professor repete essa resposta, de modo a ratificar o que os alunos acabaram de dizer. Aqui, Jane novamente questiona a masculinidade hegemônica do professor ao repetir, com uma voz bem fina, o que ele disse (linha 15). Ao fazer isso, Jane nos faz perceber que, ainda nos dias de hoje, a sociedade legitima como masculinidade uma visão estereotipada que equaciona masculinidade com masculinidade hegemônica, i.e., homem é aquele que fala grosso.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação possibilita chegar a algumas considerações finais quanto ao papel do professor na interação com a turma em relação à construção da masculinidade. Primeiramente, pude perceber que o professor, enquanto líder da assimetria interacional de sala de aula, tem autoridade e poder para levar os alunos a refletirem sobre a natureza múltipla de nossas identidades sociais e sobre como estamos situados no exercício do poder. Entretanto, como pudemos observar na análise dos dados, ele se distancia desse papel, pois contribui para reforçar as desigualdades de gênero existentes na sociedade ao não procurar problematizar a questão dos papéis sociais estigmatizados pela sociedade patriarcal. Sua neutralidade o posiciona na conversa

de forma conservadora já que, ao calar-se frente às desigualdades sociais entre os gêneros, pode-se dizer que seu posicionamento é no sentido de conservar as coisas como estão.

Um outro aspecto que pudemos perceber é que o professor dirige-se aos meninos, em conversas paralelas, tentando, na maioria das vezes, iniciar um diálogo por meio do tópico futebol. Isso nos leva a ver que o professor parece tomar essa atitude com o objetivo de autenticar seu posicionamento como integrante da masculinidade hegemônica ao querer compartilhar com os meninos um tópico tão central na construção da masculinidade hegemônica no Brasil. No entanto, os meninos em todas as seqüências analisadas no corpus, conforme evidenciado na seqüência 2, não aceitam o tópico futebol fornecido pelo professor. Isso parece indicar que os meninos não o vêem como parte do projeto de masculinidade hegemônica no qual estão engajados. Da mesma forma, como a seqüência 3 indica, as meninas também não vêem o professor como integrante de tal projeto.

Esta investigação mostra como questões relativas ao gênero são centrais na escola e como os professores estão envolvidos nessa construção.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADINTER, Elisabeth. (1992) *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CONNELL, R. W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- CORSON, D. (1993) *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CRAWFORD, M. (1995) *Talking Difference*. London: Sage.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990) "Positioning: The Discursive Production of Selves". In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, n.º. 1, 43-63.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- HALL, S. (1999) *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- HAYWOOD, C. & MAC AN GHAILL, M. (1997) "Schooling Masculinities". In: MAC AN GHAILL, M. *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- IANNI, O. (1997) *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª.ed.
- MAC AN GHAILL, M. (1994) "Introduction: schooling as a masculinizing agency". In: MAC AN GHAILL, M. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MOITA LOPES, L. P. (1995) "Perceptions of Language in L1 and L2 Teacher-Pupil Interaction: The Construction of Readers' Social Identities". In: SCHAFFNER, C. & WENDEN, A. (Eds.) *Language and Peace*. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- _____ (1997a) "(Re-)construção das Identidades Sociais de Gênero e Orientação Sexual no Discurso da Sala de Aula de Línguas". Trabalho apresentado no XIV ENPULI, Belo Horizonte, no prelo.
- _____ (1998a) "Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de L1: a Construção da Diferença". In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ (1998b) "Discourse as social action: constructing sexual orientation identity in a school setting". Trabalho apresentado no 4th Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, Dinamarca, no prelo.

_____ (1999) "Stories in which we are woven: constructing masculinities in the language classroom". Trabalho apresentado no XII Congresso Mundial de Lingüística Aplicada (AILA '99), Tóquio, Japão, no prelo.

_____ (2000) "Discurso, Narrativa e Construção de Masculinidades na Escola". Projeto Integrado de Pesquisa do Programa de Lingüística Aplicada. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ.