

# Discurso, corpo e identidade: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola<sup>1</sup>

Luiz Paulo da Moita Lopes<sup>2</sup>

*"as escolas são arenas generificadas e heterossexuais"* (MAC AN GHAIL, 1994, p. 4)

*"a masculinidade hegemônica é uma articulação complexa de estrutura social, discurso e atividade corpórea"* (CONNELL, 2000, p. 101)

*"o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser apagado, tem de passar despercebido"* (HOOKS, 1994, p. 191)

## Resumo

Ao relatar pesquisa de natureza etnográfica em que se investiga a construção da masculinidade hegemônica em contexto de letramento escolar, este trabalho mostra que tanto o discurso como o corpo têm papel central nessa construção. A análise focaliza duas práticas narrativas privadas entre meninos sobre futebol e sexo e, ao utilizar o construto teórico de posicionamento interacional, indica que o discurso e as práticas reflexivas do corpo como materialidade são constitutivas da masculinidade hegemônica como comunidade imaginada. Ao concluir, ressalta-se que os processos de destradicionalização típicos da reflexividade intensa que se vive hoje na modernidade tardia, que questionam, entre outros aspectos, a masculinidade hegemônica, não são parte do espaço de letramento escolar estudado. Argumenta-se que isso só será possível se compreendermos as práticas de letramento escolar como eventos sociais em que sentidos sobre quem somos na vida social estão sendo construídos.

*Palavras-chave:* identidade, discurso, masculinidade, contexto escolar.

<sup>1</sup> Sou grato ao CNPq (523548/96-6) e ao Programa Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ (E-26/151.687/2000) pelas bolsas de pesquisa que possibilitaram a realização deste trabalho. Uma primeira versão deste texto constituiu a conferência que fiz no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na UFMG em 2001.

<sup>2</sup> Este trabalho é dedicado a Marlene Soares dos Santos (UFRJ) como forma de agradecer e celebrar sua grande dedicação à pesquisa e aos alunos nesses 46 anos em que atua na UFRJ.

## Introdução

A questão da identidade social (ID) é um tema continua e constantemente focalizado nos últimos anos tanto na mídia como nas pesquisas universitárias. Quem somos, como nos tornamos as pessoas que somos e como estamos sendo afetados pelas mudanças sociais recentes que vivemos são questões que têm sido cada vez mais investigadas. Woodward (1997), nessa direção, afirma que o conceito de ID é um construto que possibilita fazer sentido das mudanças em vários níveis (econômico, cultural, social e político) que têm afetado a vida social contemporânea, explicando, portanto, a pertinência desse construto na compreensão do nosso dia-a-dia.

Giddens (1992) e Giddens, Beck & Lash (1997), por outro lado, apontam que vivemos um momento de grande reflexividade e que o questionamento da vida social, e, portanto, das IDs é parte da natureza reflexiva do que muitos chamam de modernidade tardia. Essa reflexividade parece estar relacionada com a necessidade de as pessoas repensarem o mundo contemporâneo a partir de escolhas que se apresentam atualmente (muitas vezes em relação à vida íntima – GIDDENS, 1992) que não eram colocadas em um passado recente ou que, em alguns casos, não eram focalizadas na vida pública. Como gerar um filho (é necessário um ato sexual?), como expressar a sexualidade (a heterossexualidade é tão autônoma quanto a homossexualidade?), como organizar a vida em família (duas mulheres que vivem juntas afetivo-sexualmente, tendo uma delas uma filha, constituem uma família?), como ser homem ou mulher (há mudanças na construção social do homem e da mulher?), como modelar o corpo (você quer ter o corpo e a cara de quem?) são algumas das escolhas com que nos deparamos diante das possibilidades de viver a vida social contemporânea ou de construir as IDs (ainda que algumas dessas escolhas envolvam a questão econômica).

Parte dessas alternativas são possibilitadas por meio do que se convencionou chamar de globalização por intermédio do que Giddens (1994, p. 5) chama de *destradiconalização* em que muitos dos “processos tradicionais são chamados a se explicarem”. Um dos efeitos da globalização seria exatamente a hibridização de práticas culturais internacionais com práticas locais, que estariam sendo colocadas em xeque como também, em outros casos, fundamentalizadas por meio de movimentos de resistência (por exemplo, os nacionalismos locais - cf GIDDENS, 2000, p. 23), muitas vezes, a processos de destradiconalização. Conforme Giddens (2000, p. 54) aponta, “nos países ocidentais, não só as instituições públicas mas também a vida cotidiana estão se libertando do domínio da tradição”. Isso significa que muitas das escolhas que se apresentam para a vida social são disponibilizadas por meio do declínio da tradição. É claro que esses processos ocorrem de formas diferentes em partes diferentes do mundo e, na verdade, dentro de um mesmo país. No entanto, os processos de acesso imediato à informação por meio da mídia, notadamente, das telas dos computadores e, principalmente, das TVs fazem com que os modos tradicionais de viver a vida social sejam questionados em muitas partes, inclusive nos países hegemônicos.

Conforme Nettleton & Watson (1998, p. 6) indicam, "dentro das sociedades pós-tradicionais, nossas identidades e nosso sentido de si-mesmo não são dados. Ou seja, não se pode mais se prender a, ou derivar nossa identidade de um lugar tradicional na sociedade – seja classe, família, gênero, ou localidade", já que vivemos um período de intensa reflexividade. O que me parece interessante aqui é que esses processos de reflexividade são possibilitados em parte pelo papel que o discurso representa na construção da vida social contemporânea. Ou seja, "é uma característica importante das mudanças econômicas, sociais e culturais da modernidade tardia que elas existam como discursos tão bem como processos que estão ocorrendo fora do discurso, e que os processos que estão ocorrendo fora do discurso sejam substantivamente moldados por esses discursos" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 4).

Um dos processos que parecem ser centrais na vida contemporânea e que são constantemente questionados se refere a como as IDs de gênero têm sido vividas: como os homens, por exemplo, estão enfrentando a vida social à luz de mudanças que se apresentam. As manchetes na mídia escrita brasileira contemporânea são uma prova incontestável das escolhas que os homens estão tendo que fazer a partir de novos modos de viver a vida cotidiana como também da relevância da temática do gênero masculino atualmente. Confirmam-se, à guisa de ilustração, as seguintes manchetes recentes de revistas e jornais brasileiros: "A Banalização do Macho" (O GLOBO, 30/6/01); "E Agora Meninos?" (REVISTA DA FOLHA 4/7/99); "A Crise do Macho" (VEJA, 12/4/2000); "A Sociedade Masculina já Era" (Revista TPM, maio/2001); "Os Homens também Choram" (VEJA, 22/8/2001); e "O Homem Frágil" (O GLOBO, 15/4/2001).

É, portanto, tendo como pano de fundo esse panorama social contemporâneo que vou focalizar a questão central deste artigo, especificamente, a construção da masculinidade hegemônica em uma prática de letramento escolar. Vou iniciar indicando que, apesar do papel constitutivo do discurso na construção da vida social e, portanto, das IDs, ter sido continuamente levantado nas Ciências Sociais, quero argumentar que, para além do discurso, o corpo tem papel central na construção das IDs não somente como efeito do discurso mas também como base material dessa construção. A seguir, vou discutir a noção de masculinidade hegemônica como um tipo de masculinidade construída coletivamente em práticas sociais. Com base na noção de que as masculinidades são múltiplas, fragmentadas e em fluxo, vou sugerir que a masculinidade hegemônica seja entendida como uma comunidade imaginada. A seguir discuto a relação entre o letramento escolar e a construção das identidades sociais. Vou então focalizar a metodologia de pesquisa de natureza etnográfica por meio da qual as histórias analisadas aqui foram coletadas como também o contexto escolar em que a investigação está situada. Analiso duas histórias com base no construto de posicionamento interacional entre os participantes discursivos. O resultado da análise indica que nas práticas discursivas escolares em que estão em jogo a masculinidade hegemônica são observados tanto os efeitos do discurso sobre o corpo que o constroem de um modo específico, como também o fato de o corpo ser uma

arena para a construção da masculinidade hegemônica como comunidade imaginada. Apesar de ser identificável na mídia brasileira um grande grau de reflexividade sobre a masculinidade hegemônica, como apontado acima, na linha do que vários autores ( CHOULIARAKI; GIDDENS, 2000; FAIRCLOUGH, 1999) indicam como típico das mudanças sociais atuais, como fruto de processos de *destraditionalização*, as práticas discursivas escolares não parecem ser afetadas por tais mudanças. Ao concluir, indico ainda a importância de pensar as práticas sociais de letramento escolar como espaços de construção da vida social, conforme a pesquisa relatada aqui o faz, no sentido de que possibilita ver o letramento como constituído na e constitutivo da vida social, assim como arena onde é possível ter acesso a um sentido de quem somos na história, na cultura e na instituição. Isso parece ser essencial se quisermos trazer a reflexividade que se vive na sociedade para o espaço escolar, de modo a fazer a escola pensar e atuar sobre a vida social contemporânea.

### Discurso e corpo como constitutivos das masculinidades

Mantendo a visão socioconstrucionista do discurso e das IDs que tem informado minha pesquisa nos últimos anos (LOPES, 1998, 1999, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b por exemplo), quero indicar agora que, embora o discurso tenha um papel central na constituição da vida social, há outros aspectos que colaboram nessa construção. Como Fairclough (1992, p. 3) indica, “os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. Essa visão parece ter a vantagem de chamar atenção para a natureza constitutiva do discurso ou para o fato de que quando usamos a linguagem não estamos somente representando a vida social, estamos também agindo uns sobre os outros nos embates discursivos dos quais participamos. Isso, é claro, traz à mente a importância de atentarmos para o fato de que linguagem é ação situada em relação a alguém, o que, portanto, possibilita a reversão de práticas sociais específicas por meio de contra-discursos de modo que seja possível nos construirmos na diferença ou como diferente. É nessa perspectiva que Wortham (2001), focalizando as narrativas, indica que o discurso narrativo pode simultaneamente representar a vida social como também realizar atos sociais, como, aliás, as práticas narrativas analisadas aqui indicam.

Por outro lado, como Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 6) apontam, “é importante reconhecer a relevância social do discurso sem reduzir a vida social ao discurso”. Isso quer dizer que a prática social se constitui por “uma relação entre o discurso e outros aspectos da vida social (material, institucional e mental) sem privilegiar o primeiro” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 93). Nem tudo na vida social é discurso, embora ele exerça o papel de ser constitutivo da vida social e, portanto, de nossas IDs.

Assim, entendo que nossas IDs são construídas no processo de fazer o significado compreensível ou não para o outro nas práticas discursivas em que atuamos. Nesse processo, nos compreendemos e nos (re-)construímos como homens, mulheres, brancos, negros, heterossexuais, homoeróticos etc. Isso quer dizer que adoto uma visão não-essencialista das IDs no sentido de que nos tornamos aquilo que os significados nos quais circulamos nos fazem

ser, ainda que possam ser revertidos, como já apontei acima, não existindo uma essência a ser revelada das várias IDs (BRADLEY, 1996) e, portanto, do gênero. Desse modo, pode-se dizer que o gênero é uma categoria social ou um modo como o nosso corpo é trazido para a história (CONNEL, 2000).

É dessa forma que entendo as IDs como heterogêneas, contraditórias e em fluxo, como já indiquei anteriormente (LOPES, 1998, 1999). Em um homem coexistem IDs de várias naturezas (gênero, raça, classe social, sexualidade etc.), sendo que muitas vezes uma das identidades sociais está em contradição com outras: por exemplo, o mesmo homem que é submisso ao seu parceiro sexual em casa é autoritário no desempenho de seu cargo de chefe na fábrica em que trabalha. Além disso, as identidades não estão prontas e acabadas; se as IDs se constituem nas práticas discursivas em que atuamos, as IDs têm a ver com *tornar-se e não com ser* (HALL, 1990; SARUP, 1996). Isso quer dizer que as masculinidades mudam: estaríamos presenciando um momento de mudança no que se entende por masculinidade hegemônica a julgar pelos discursos da mídia relatados acima? Será que os padrões de masculinidade hegemônica que estão ainda intimamente relacionados às estruturas de poder estão mudando? Por outro lado, as pesquisas que focalizam as histórias de vida de homens, como a de Tilio (2001), têm mostrado que há homens que viveram masculinidades hegemônicas até certa fase da vida para a seguir viverem masculinidades subalternas e vice-versa.

Ao compreender a masculinidade como heterogênea, contraditória e em fluxo, essa concepção traz para o foco de atenção o questionamento do modo tradicional de entender a masculinidade como tendo uma essência imune à história, às culturas e à vida institucional. Como já tem sido afirmado (BADINTER, 1992; CONNELL, 1995, 2000), nenhuma masculinidade é transhistórica e transcultural. Para exemplificar esse traço da masculinidade, basta lembrar que o projeto de masculinidade com que se envolvem os jovens Sambia na Nova Guiné passa necessariamente por práticas homoeróticas com homens mais velhos no processo de construção da masculinidade (HERDT, 1981). Nada seria mais desafiador para a concepção essencialista de masculinidade com que tradicionalmente operamos em nossos espaços culturais que defini-la como constituída por práticas homoeróticas.

É, portanto, imprescindível se entender que a masculinidade hegemônica, tradicionalmente compreendida como o único tipo de masculinidade, não é nem transhistórica nem transcultural. É mais adequado se trabalhar com o conceito de masculinidades. A masculinidade hegemônica que no mundo ocidental é em geral compreendida como existindo minimamente em atitudes homofóbicas, desejo sexual heterossexual incontrollável, práticas esportivas e racionalidade (BADINTER, 1992; CONNELL, 1995, 2000; EPSTEIN; JOHNSON, 1998; MAC ANGHAIL, 1994; WALKERDINE, 1995 entre outros) é somente um tipo de masculinidade ainda que as pressões para o exercício desse tipo de masculinidade sejam muitas e que em sua definição não sejam considerados outras IDs, nem classe social nem raça, por exemplo. Ou será que pensamos que a masculinidade hegemônica de um homem pobre e negro é igual a de um homem rico e branco?

Quero trazer agora para discussão a problemática do corpo como um componente central da construção da masculinidade. Na linha de Chouliaraki & Fairclough (1999), compartilho da idéia de que nem tudo na vida social é discurso. Há outros aspectos da vida social que se relacionam com o discurso na construção das identidades sociais, aqui especificamente, das masculinidades. Todas as práticas sociais combinam meios simbólicos (o discurso) e físicos (o corpo, por exemplo) ainda que “o discurso seja sempre um momento significativo por que todas as práticas são, como já dito, reflexivas – construções de uma prática constituem parte de uma prática” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 23).

Os corpos dos homens são entendidos então como partes constitutivas de suas masculinidades não no sentido de um essencialismo biológico, mas no sentido de que são “definidos e disciplinados ... pela ordem do gênero da sociedade” (CONNELL, 2000, p. 12); portanto, a materialidade do corpo dos homens é relevante no sentido de que “o gênero é o modo como os corpos são trazidos para dentro da história: os corpos são arenas para a construção de padrões de gênero” (CONNELL, 2000, p. 12). Connell (1995, 2000) chama de práticas reflexivas do corpo: “esporte, violência, desempenho heterossexual e musculação” (CONNELL, 2000, p. 86). Nessas práticas, o corpo é focalizado de modo crucial por meio de ações corpóreas e não é simplesmente a sua representação discursiva que constrói as masculinidades. O ato sexual, aliás, como bem lembra Connell (1995, p. 51), é “inevitavelmente uma atividade corpórea”. Aliás, a pesquisa de Roland (2001) claramente evidencia que a violência física na escola faz parte da construção das masculinidades hegemônicas e subalternas. As histórias de vida que relatam a violência a que um menino era submetido na escola por seus colegas que o identificavam como homoerótico são aterrorizantes e demonstram como o corpo é parte da construção da masculinidade hegemônica. Nesse mesmo sentido, o antropólogo DaMatta (1997) relata como em sua cidade natal os adolescentes estavam constantemente envolvidos em brincadeiras que ameaçavam a sua heterossexualidade por meio do jogo do Tem-Pente- Aí, em que as tentativas de tocar o traseiro de um outro colega eram um modo físico de modelar a masculinidade hegemônica. É assim que CONNELL (1995, p. 65) argumenta que “as práticas de construção de masculinidade têm uma dimensão corpórea mas não biológica”.

É claro que as práticas discursivas exercem controle, vigilância e poder sobre o corpo (JONES; PORTER, 1998), portanto, na construção discursiva da masculinidade na linha do que Foucault (1977) aponta, e, na verdade, do que minha pesquisa sobre as histórias contadas coletivamente por meninos e meninas na escola indicam sobre as masculinidades (LOPES, 1999). O mesmo é evidenciado em Rodrigues (2000) ao focalizar a construção da masculinidade na família. O olhar panóptico sobre os corpos nos espaços institucionais (DRIVER, 1998), manifestados no discurso, não deixa dúvida sobre os efeitos do discurso no controle dos corpos. Todavia, o que estou argumentando aqui é que os corpos e sua materialidade são centrais nessa construção e não somente como efeito do discurso mas por meio do que, seguindo CONNELL (1995, 2000), estou chamando aqui de práticas

reflexivas do corpo, ativas nas práticas esportivas, de violência, de desempenho sexual e de modelação do corpo. E, é claro, que os corpos podem também se recusar a participar das práticas sociais propostas para eles ao passo que, por outro lado, às vezes são literalmente destruídos na expressão da masculinidade e do sucesso. As dores e os problemas físicos das histórias de vida relatadas por homens esportistas em CONNELL (2000, 1995) são evidências de tais afirmações. Os corpos são então afetados pelos efeitos do discurso mas são também participantes dos processos de construção das masculinidades. Eles são afetados, portanto, pelas práticas do corpo na socialização mas não deixam de ser corpos (CONNELL, 1995).

Na visão de que os corpos só existem como efeito dos discursos como no pensamento de Foucault, a materialidade dos corpos não é considerada. Como Shilling (1997, p. 79) indica, "a visão epistemológica do corpo em Foucault significa que ele virtualmente *desaparece* como um fenômeno material. O corpo físico e material nunca pode ser entendido pela abordagem foucaultiana já que sua existência está permanentemente postergada por de trás das garras do significado imposto pelo discurso".

Para ilustrar a materialidade do corpo na construção da masculinidade, recorro novamente à mídia escrita. Dessa vez, é a revista *Capricho* de 22/4/01, uma revista dirigida para o público de adolescentes femininas, que nesse número mostrou uma matéria sobre histórias de banheiros de meninos em um colégio particular de São Paulo. Além de relatar que nesses banheiros fala-se pouco, já que o único tópico permitido é o desempenho no futebol, a autora, por meio de uma fotografia, claramente demonstra como o corpo dos meninos se move em tal recinto. A fotografia capta o momento em que os meninos estão enfileirados, fazendo xixi e olhando para a parede na frente deles e não para os lados, uma vez que não devem dar a impressão de que estariam interessados no pênis do colega. É essa materialidade do corpo ou ação corpórea que é parte da construção da masculinidade e só a compreensão de que as relações entre as pessoas têm uma base corpórea permite ver isso (SHILLING, 1997, p. 82). As marcas corpóreas da idade são, por exemplo, identificadores de diferenças sociais que classificam, no discurso, as pessoas com base em sua faixa etária: jovens, idosos etc. (SHILLING, 1997). O que não quer dizer que o discurso não afete os corpos. Assim, "o corpo pode ser a base como também ser formado pela construção das diferenças sociais" (SHILLING, 1997, p. 83). O que estou indicando é que "os corpos não podem ser entendidos como um meio neutro da prática social. A sua materialidade é relevante. Eles farão certas coisas e não outras. Os corpos estão substantivamente em jogo nas práticas sociais como o esporte, o trabalho e o sexo" (CONNELL, 1995, p. 58).

À luz do que indiquei acima sobre a heterogeneidade, contradição e a natureza processual das masculinidades atravessadas por raça, sexualidade, classe social etc. e do fato de serem construídas pelo discurso como também pela materialidade do corpo, cabe refletir sobre o trabalho de natureza coletiva envolvido na construção e desempenho da masculinidade hegemônica como o único tipo de masculinidade que é imune à história e à cultura. Tal prática coletiva fica evidente na vida institucional, no caso de minhas pesquisas, na

escola, na qual meninos e meninas se envolvem na tentativa de regular como os homens devem ser ou de se definir quem deve ser considerado homem. Assim, "é o grupo que define a masculinidade" (CONNELL, 1995, p. 107), i.e., "não é a construção solitária de um indivíduo" (CONNELL, 1995, p. 167) e tal construção não está só nas mãos dos homens: as mulheres participam ativamente em tal processo (LOPES, 1999).

A vida em família dá início a esses processos de construção, como Rodrigues (2000) e Badinter (1992) mostram, e logo a seguir as escolas e seus participantes continuam a desempenhar essa missão (EPSTEIN; JOHNSON; LOPES, 1999; LOURO, 1997; MAC AN GHAIL, 1994). A literatura está repleta de exemplos de como os professores, professoras e colegas (meninos e meninas) se envolvem na construção da masculinidade hegemônica. Na coleta de dados etnográficos em sala de aula com alunos de 10 a 12 anos, na pesquisa relatada aqui, em aulas ministradas por um professor, ficou evidente seu esforço em criar um tipo de cumplicidade masculina com os meninos, operando na construção da masculinidade hegemônica por meio das várias conversas paralelas que mantinha com os meninos da turma durante a aula sobre futebol, certamente uma das temáticas centrais na construção discursiva e física da masculinidade hegemônica no Brasil (LOPES, 2002; LOURO, 1997). O curioso, porém, é que os meninos não pareciam legitimar seu discurso como de masculinidade hegemônica, i.e., não se vinculavam ao tópico futebol sugerido pelo professor. É interessante notar também que, repetidamente, os meninos levantaram dúvidas, em nossas entrevistas com foco-no-grupo e em suas conversas privadas, sobre a heterossexualidade do professor, marca central de tal masculinidade. Examinando também o discurso em sala de aula, Epstein & Johnson (1998, p. 134) apontam que é comum os professores homens usarem insultos sexuais em relação aos meninos do tipo "deixe de ser mulherzinha" como forma de assegurar a construção da masculinidade hegemônica ao mesmo tempo em que também "adotam um tipo de cumplicidade com os garotos, baseados em misoginia e homofobia" (1998, p. 183).

Se a masculinidade hegemônica fosse natural, como pergunta Louro (1997), haveria necessidade de se trabalhar tão arduamente em sua construção ou em sua imposição? O trabalho de construção da masculinidade hegemônica tanto como efeito do discurso mas também das práticas reflexivas do corpo, no meu entender, pode ser compreendido como esforços para construir a masculinidade hegemônica como comunidade imaginada, conforme define Anderson (1993), ao focalizar as identidades nacionais.

### **Masculinidade hegemônica como comunidade imaginada**

Para Anderson (1991, p. 6), "uma nação é uma comunidade política imaginada". Ele argumenta que "é imaginada porque os membros mesmo da menor nação nunca conhecerão a maioria de seus pares, terão a oportunidade de encontrá-los ou mesmo ouvi-los, contudo na mente de cada um vive a imagem de sua comunidade". É desse modo que me parece ser possível explicar o conceito de masculinidade hegemônica visto que ele só faz sentido se compreendido como uma comunidade imaginada que vive na imaginação



dos homens que se consideram membros desse grupo. Ainda que sejam patentes as diferenças que constroem o que se entende por masculinidade (sua natureza fragmentada, contraditória ou processual), aqueles que se constroem como tal vivem a partir de um conceito imaginado de pertencerem a uma mesma comunidade de masculinidade hegemônica que atravessa a história e as culturas.

Da mesma forma que os membros de uma nação imaginam uma comunidade onde eles existem por meios culturais, quero argumentar que a masculinidade hegemônica também se utiliza de instrumentos culturais. Lançando mão dos conceitos vygotkiano de instrumentos culturais e bakhtiniano de mediação semiótica, Wertsch (1998) aponta que as nações utilizam narrativas históricas como instrumentos culturais que possibilitam a mediação na constituição da comunidade imaginada que se reconhece como membros daquela nação. Wertsch (1998) mostra que as narrativas históricas são "o meio semiótico que tem um papel na criação e na reprodução das nações", sendo, portanto, recursos identitários dos quais os membros de um grupo nacional têm que se apropriar na tarefa de fazer parte daquela comunidade.

É também dessa mesma maneira que entendo as histórias que se contam sobre masculinidade (como prescrições sobre como se comportar em uma cultura, cf. JORDAN, 1989) assim como modos possíveis de se fazerem coisas com o corpo na expressão da masculinidade hegemônica. Em Moita Lopes (1999; 2001a e 2001b), mostro como as histórias têm papel central na construção das masculinidades como um "modus operandi" (BROCKMEIER; HARRE, 1997), o que vou fazer novamente abaixo ao analisar duas histórias. Identifico, então, o discurso e o corpo, portanto, como instrumentos culturais utilizados na mediação da construção da masculinidade da qual os homens têm que se apropriar. Histórias que não são parte do repertório validado como típico da masculinidade hegemônica ou práticas reflexivas do corpo que desarticulam modos legitimados de fazerem coisas com o corpo em práticas de masculinidade hegemônica (práticas homoeróticas, por exemplo) não são sancionadas pela comunidade imaginada da masculinidade hegemônica.

No entanto, o que a mídia parece estar insistentemente apresentando, como já mencionei acima, são outras histórias e até outras possibilidades de fazer coisas com o corpo que questionam repetidamente a masculinidade hegemônica, o que só faz sentido se entendida como uma comunidade imaginada. Ou seja, os discursos da mídia parecem reconhecer a masculinidade hegemônica como comunidade imaginada ao apresentar outros modos de ser masculino (as masculinidades gays estão cada vez mais presentes na mídia) ou outros modos de estar masculino (ainda que nos limites da heterossexualidade) mas que questionam a masculinidade hegemônica. Um exemplo recente disso seria uma matéria intitulada *Profissionais Liberados*, publicada na Revista da Folha, em 27/6/1999, sobre a prostituição masculina homoerótica exercida por homens que têm a aparência física de serem membros da comunidade imaginada de masculinidade hegemônica.

Antes de apresentar o contexto de minha pesquisa e a metodologia de coleta de dados utilizada, quero situar teoricamente o contexto de letramento escolar em que os dados analisados aqui se encontram e especialmente indicar a relevância desse espaço na construção das IDs.

### **Letramento escolar e identidades sociais**

Cabe agora discutir o motivo pelo qual essa pesquisa está localizada em um contexto de letramento escolar, como aliás também estão situadas as pesquisas de Pinheiro dos Santos (2002) e Dutra (2002) que, da mesma forma, estudam letramento e gênero.

Entendendo o espaço social de construção de significados por meio do letramento escolar como uma prática ou evento social situado (BARTON, 1994 e BAYNHAM, 1995, por exemplo) em que os participantes co-participam na construção do significado ao aprenderem a agir nesse tipo de prática social, a pesquisa relatada aqui compartilha da visão de letramento como uma atividade social situada em que os participantes se envolvem na construção do significado a partir de quem são no mundo social que os cerca. Portanto, em vez de considerar o letramento em termos da aquisição "de habilidades e competências" (MAYBIN, 1993, p. ix), o letramento é visto aqui como um espaço situado de construção de significado no qual aquilo que os participantes dizem sobre os textos que lêem é ao mesmo tempo revelador das leituras que constroem nessa prática social como também do que o letramento faz (BAYNHAM, 1995).

Como Baynham (1995, p. 186) aponta, "pensar a leitura como uma prática social situada envolve uma mudança de visão do que a leitura é na direção do que a leitura faz, da objetificação da leitura (HEAP, 1991), para olhar os espaços e contextos no qual a leitura ocorre, o que conta como leitura, quem lê e o que a leitura faz". Assim a pesquisa relatada aqui se prende à importância que o letramento escolar tem na (re-)construção de valores, ideologias, crenças e, em última análise, dos significados sobre quem alunos-leitores são na vida social. Situo a pesquisa, portanto, dentro de um modelo ideológico de letramento (STREET, 1984). Logo, a análise dos discursos que circulam nessas e em volta dessas práticas dão acesso a como os significados são construídos e a como as identidades sociais dos leitores são constituídas. São exatamente esses discursos veiculados nas conversas sobre os textos lidos (MAYBIN; MOSS, 1993) que possibilitam examinar o letramento escolar como espaço de construção da masculinidade hegemônica. Relato, a seguir, o contexto e a metodologia de pesquisa utilizada.

### **Contexto e metodologia de pesquisa**

A pesquisa relatada aqui foi realizada em uma escola pública, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 1999, em uma turma de 5ª. série, em aulas de leitura em português como língua materna. A turma era constituída por 38 alunos, sendo 17 meninas e 21 meninos, na faixa etária de 10 e 12 anos. O professor era um homem com aproximadamente 30 anos, que tinha cursado a graduação e a pós-graduação em uma universidade pública no Rio de Janeiro, com bacharelato na área de Português

- Literatura e mestrado em Língua Portuguesa. O professor se apresentou como voluntário para participar da pesquisa com seus alunos.

A escola é muito bem equipada, com auditório, biblioteca e excelentes espaços para práticas esportivas; e oferece cursos desde o jardim de infância até o final do ensino médio. Os professores são, no geral, muito bem preparados, tendo muitos o título de mestre. É uma escola que mantém alguns aspectos das antigas escolas públicas no Rio de Janeiro; por exemplo, há uma grande preocupação com a disciplina (em todos os andares há a figura do inspetor de alunos); os alunos podem participar de uma banda musical; há um grêmio estudantil como também uma atuante associação de pais e mestres etc.

As salas de aulas são relativamente pequenas para comportar cerca de 40 alunos e as carteiras são tradicionalmente organizadas em filas viradas para o professor. Os alunos dispõem de material didático variado e adequado para as aulas. Nas aulas de português, dispõem de livro-texto, dicionário, livro de redação e livros para leitura extra-classe.

Como é típico das salas de aula das escolas brasileiras, a turma investigada obedece ao que chamo de padrão interacional múltiplo no sentido de que, paralelamente à interação conduzida com a turma pelo professor, há uma série de outras interações ocorrendo ao mesmo tempo entre os alunos (cf. LOPES, 2001c).

Os dados foram coletados por mim e por dois bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), seguindo os moldes de uma pesquisa de natureza etnográfica, durante um semestre, por meio dos seguintes instrumentos etnográficos: gravação em áudio de 18 horas de práticas discursivas públicas e de 60 horas de práticas discursivas privadas em sala de aula; 4 horas de entrevistas do tipo foco-no-grupo; notas de campo durante as aulas e as entrevistas; textos e tirinhas de humor usados em aula e nas entrevistas. Além do gravador e microfone de lapela que o professor carregava, colocamos também mais quatro outros gravadores e microfones do tipo PZM em lugares diferentes da sala de aula de modo que pudéssemos ter acesso a conversas privadas entre os alunos. As duas histórias narradas abaixo foram contadas em um contexto de conversas privadas. Os alunos foram informados, em nosso primeiro contato, que estávamos interessados em compreender os tópicos sobre os quais conversavam.

### **Análise de duas histórias**

Analiso a seguir duas histórias contadas em duas práticas discursivas privadas entre dois meninos para mostrar o papel do discurso e do corpo na construção da masculinidade hegemônica. Compartilho da visão de que as narrativas são formas de discurso que funcionam como instrumentos culturais, como já disse acima, na construção das identidades sociais no sentido de que contar histórias é construir modos de atuar na vida social que passam a fazer parte de nosso repertório sobre como as coisas do mundo são (LOPES, 2002a). Na análise, vou usar o construto teórico de posicionamento interacional, seguindo Davies & Harré (1999, p. 37) e Wortham (2001), como também as pistas lingüísticas que indicam tal posicionamento: referências e discurso direto (WORETHAM, 2001).

O posicionamento interacional indica “o processo discursivo por meio do qual as pessoas se localizam na conversa como participantes coerentes do ponto de vista observacional e subjetivo em enredos produzidos em conjunto” (Davies; Harré, 1999, p. 37). Portanto, a análise dos posicionamentos interacionais que os participantes de uma prática narrativa adotam em relação aos outros possibilita mostrar como as identidades sociais de masculinidade hegemônica, no caso em questão, são construídas ao focalizar as pistas lingüísticas usadas pelos narradores que indicam seus posicionamentos interacionais tanto na história narrada como no evento em que a história é narrada.

Sigo também a visão de que quando um narrador ocupa um determinado posicionamento interacional, ele age como alguém naquela posição e “torna-se aquele tipo de pessoa” (WORTHAM, 2001, p. 9), já que suas palavras ecoam, no sentido bakhtiniano, as palavras de outros naquele posicionamento. Essa parte da análise mostra então a natureza constitutiva do discurso. Em outro momento, ao demonstrar como as histórias representam as práticas reflexivas do corpo, a análise indica como a materialidade do corpo é usada na construção da masculinidade hegemônica. Como já disse acima, o discurso constitui e representa a vida social ou, como diz Wortham (2001, p. 158), “o uso da linguagem tanto representa o estado das coisas no mundo como também leva a efeito posicionamentos interacionais que têm conseqüências sociais”.

É claro que, para mostrar as práticas reflexivas do corpo, o uso de gravação em vídeo em que se pudesse observar o corpo dos meninos em ação na construção da masculinidade hegemônica seria mais apropriado como instrumento de pesquisa. No entanto, acho que é adequado indicar a representação dessas práticas reflexivas do corpo no discurso, principalmente por que suas representações são referendadas pelo nosso sentido de plausibilidade sobre como essas práticas corpóreas têm lugar no mundo social. Além disso, deve ser dito que algumas práticas reflexivas do corpo, como, por exemplo, uma que indicasse dor e o gozo sexual, só podem ser captadas por relatos verbais, como na história sobre futebol e sexo abaixo e em outras pesquisas sobre a construção da masculinidade de esportistas e homens em geral (CONNELL, 1995, 2000), já que a dor e o gozo sexual não podem ser captados: a dor e o prazer sexual são experiências corpóreas.

A primeira história é sobre futebol em que Rico conta a Zeca suas proezas como jogador. Na verdade, a história é a descrição de uma prática reflexiva do corpo relacionada a futebol que, como já apontei, é uma das práticas obrigatórias na construção da masculinidade hegemônica no Brasil. Aliás, as histórias sobre futebol estão sempre presentes nas práticas públicas como também, de modo contínuo, nas práticas privadas, como essa em análise, nessa sala de aula e em outras que tenho estudado (LOPES, 2002a).

### História 1: História de Futebol - Aula 7

1 Rico: Aí,/ né,/ ontem jogando bola lá no prédio,/ o moleque bateu corner pra mim,/ sabe?// Aí

2 ( ) tava eu e ele.//

3 Zeca: Como?//

4 Rico: Eu cheguei,/ cabeceei./ Eu cabeceei,/ fechei o olho,/ caraca/ o moleque,/ sabe o que o

5 moleque fez,/ o moleque tentou tirar a bola/ e deu mó picão aqui,/ sérinho./ Aí,/ tá doendo

6 muito, mané!/ Melhorou./ Aí,/ eu tava tonto,/ não conseguia,/ não conseguia enxergar nada de

7 noite,/ nada!/ Tava tonto,/ aí eu fui dormir,/ aí acordei melhor./ Aí foi muito forte,/ mané!/ O

8 moleque era todo (/),/ sabe?/ Aí,/ eu chegava assim pô,/ eu chegava assim só pá humilhar

9 ele./ Se eu não desse um toquinho a mais,/ poxa, aí,/ podia me acertar,/ aí ele queria me acertar,

10 mané./ Eu cheguei assim,/ ele veio pra cima de mim,/ eu puxei,/ dei de letra/ e toquei pro

11 moleque./ Aí,/ se eu não tiro,/ se eu não faço isso puxando de letra/ e tirando o meu pé,/ ele ia

11 me acertar,/ ia cair de cabeça no chão de novo./ Já tava uma dor infernal./ O meu pai até vai

12 me levar no médico./

13 Zeca: Vai (/), vai embora (/)/

14 Rico: Professor,/ aí quando passa a limpo passa a caneta?/

Ao narrar a história de futebol, Rico se posiciona interacionalmente em relação a dois outros meninos: seu parceiro no jogo (no mundo da narrativa) e a Zeca (no mundo em que o evento está sendo narrado), mostrando nos dois casos sua habilidade e destreza físicas, tanto em relação ao parceiro como em relação a Zeca.

Vou pautar a análise pela categoria de referência (WORTHAM, 2001) para explicar os elementos do mundo ao qual o narrador se refere por meio das escolhas lingüísticas que faz como um modo de se posicionar interacionalmente. Os itens lexicais usados por Zeca em seu posicionamento tem o valor indexical de se referir à fisicalidade do corpo. Por um lado, os itens fazem referência aos passes e destreza de Rico (i.e., o corpo em ação, por assim dizer) como jogador de futebol ("cheguei", "cabeceei", "chegava assim só pá humilhar", "eu puxei", "dei de letra", "toquei pro moleque", "desse um toquinho", "se eu não tiro", "se eu não faço isso puxando de letra", "tirando o meu pé"), que são também indicadores das ações narrativas que relata; e, por outro lado, os itens se referem à dor física (i.e., o corpo sofre dor) a que se submeteu no jogo ("tá doendo muito", "eu tava tonto", "não conseguia enxergar nada de noite", "eu tava tonto", "uma dor infernal").

Assim, ao mesmo tempo em que a história narrada constrói Rico como membro da masculinidade hegemônica por meio do posicionamento interacional tanto no mundo da narrativa em relação ao seu parceiro no jogo como no mundo em que a narrativa é relatada em relação a Zeca, ela também retrata uma prática reflexiva do corpo em que a materialidade corpórea é uma base para a construção da masculinidade hegemônica: o corpo age e sofre dor.

A segunda história a ser analisada é sobre sexo. Ela surge como decorrência da tarefa pedagógica de escrever uma carta com outro colega. Desse modo, Rico e Pepe narram a história em conjunto. Supostamente, essa seria a história que estariam escrevendo para o professor ao realizar a tarefa de escrever a carta. O que é focalizado é novamente uma prática reflexiva do corpo, i.e., um ato sexual ou como os dois meninos de 12 anos o compreendem ou o praticam, por assim dizer. Note-se que as conversas privadas e públicas, em entrevistas com foco-no-grupo tanto nessa turma como em outras que tenho estudado (LOPES, 2002a) estão repletas de tópicos sobre sexualidade. A construção da masculinidade hegemônica, i.e., do gênero, se pauta pela regulação da sexualidade, especificamente da heterossexualidade (LOPES, 2002), conforme a história seguinte vai mostrar.

#### História 2 – História de Sexo – Aula 4

1 Rico: Quer roubar?//

2 Pepe:[cantando] “Te arrombarei em três”/

3 Rico: Dá licença aí,/ ( ) ainda vou levar aquele fedelho ( )//

4 Pepe: [[cantando]] “Só bota a cabeça e tu grita,/ tu chora demais”//

5 Rick: Antes eu não sabia como era a música,/ sabe como é que eu cantava?// Te

6 arrombar ( )//

7 Pepe: Eu botei outra garota./ Ele botou mesmo ( )// . Ela se empolga todinha.//

8 Rico: Ela fica empolgada//.

9 Pepe: Agora vou colocar assim/: “te espero no nosso motel, é”//

10 Rico: Flor de Maio//

11 Pepe: Motel Miau- Miau//

12 Rico: O hotel com dois gatinhos ( ) na porta é Miau-Miau// . “Pode entrar que te

13 espero no quarto 126 ou suíte”//

14 Pepe: "Quarto 24"//

15 Rico: "No quarto 24,/ tu me espera lá de quatro que eu vou meter" ( )// [[risos]].

16 Pepe: [[risos]] Faz que nem o Zeca/ "eu vou te pegar no quarto/ quarto,/ você de

17 quatro.// Vou mandar ( ) um poço de desejo,/ ( ) fazendo aquela indomável"./

18 Rico: Fazendo aquela indomável./

19 Pepe: nada haver!//

20 Rico: "Tu gritando igual a indomada."/

21 Pepe: Professor!//

Como tanto Rico quanto Pepe exercem a tarefa de narrar, há aqui um posicionamento interacional duplo e mútuo no sentido de que Rico e Pepe se posicionam interacionalmente, no evento em que a história é contada, um em relação ao outro, já que um ora é narrador ora ouvinte, como aqueles que perpetram o ato sexual. Já no mundo narrativo, os dois narradores se posicionam igualmente em relação à personagem feminina como objeto do ato sexual narrado. Note-se que a personagem é referida anteriormente fora da narrativa propriamente dita, nas linhas 7 e 8, pelo pronome *ela* e na narrativa (linhas 9-20) ela aparece sempre como aquela a quem o discurso direto se dirige. A narrativa é motivada por uma música que os meninos começam a cantar com a letra trocada de modo que tenha um cunho sexual (linhas 2, 4, 5, e 6).

Vou utilizar na análise as categorias de referência e discurso direto (WORTHAM, 2001) para dar conta da explicitação do posicionamento interacional. Os itens lexicais se referem à presença física do corpo no ato sexual: "de quatro", "meter", "te pegar", "mandar", "um poço de desejo", e "gritando". Já o discurso direto é usado para representar as falas dos narradores durante o próprio ato sexual em relação à mulher, que só aparece na narrativa nos pronomes que indicam a quem o narrador se refere (te, tu e você): "te espero no nosso motel"; "Pode entrar que te espero no quarto 126 ou suíte"; "tu me espera lá de quatro"; "eu vou te pegar no quarto"; "Você de quatro" e "Tu gritando igual a indomada". A voz da mulher não aparece nem via discurso indireto. Ao usar o discurso direto, os narradores estão mostrando como se posicionam em relação à mulher ao mesmo tempo em que também tentam imitar o ato sexual em si ao citar as falas que usam / usariam na ação sexual. Deve-se notar ainda que essa narrativa incorpora também a experiência corpórea do gozo sexual: "poço de desejo", "fazendo aquela indomável" e "tu gritando igual a indomada". O corpo age e experiencia o prazer sexual.

Exatamente, como na história anterior, essa narrativa colabora na construção discursiva dos meninos como membros da masculinidade

hegemônica. Além disso, ela também descreve uma prática reflexiva do corpo – o ato sexual – que coloca o corpo como elemento central dessa construção, posto que representa os dois meninos em um ato heterossexual, experienciando por meio do corpo o prazer sexual. Como se sabe, a masculinidade hegemônica tem como um dos seus alicerces básicos a heterossexualidade (BADINTER, 1992; CONNELL, 1995) ou a recusa do homoerotismo (MOITA LOPES, 2002a).

### Considerações finais

As duas histórias analisadas acima embasam meu argumento de que o corpo não é só um efeito do discurso mas tem também uma materialidade que é trazida para a história dos gêneros na ação social. Como Connell (2000) indica, “os corpos são arenas para a construção de padrões de gênero”. A análise parece refletir também um fato apontado por Watson (1998), em uma investigação com entrevistas com homens entre 30 e 40 anos, nas quais o corpo era tanto explícita quanto implicitamente focalizado em seus relatos. Talvez se possa dizer que, como em Watson (1998), as histórias analisadas aqui indicam que a fisicalidade do corpo já está manifesta no discurso de meninos de 10/ 12 anos como também nas práticas reflexivas do corpo que vivem na construção da masculinidade hegemônica. Isso também parece ir ao encontro do que Bendelow & Williams (1998) demonstram em relação a modos diferentes de socialização para meninos e meninas no que se refere a como experimentam a corporeidade, inclusive em relação à dor.

A análise que acabei de fazer se utiliza então do fato de o discurso e as histórias terem, por um lado, a função de representar a vida social, quando focaliza a representação discursiva de práticas reflexivas do corpo (especificamente no esporte e no ato sexual), e, por outro, de serem também constitutivas da vida social quando mostra o posicionamento interacional dos narradores em relação aos interlocutores e personagens na tarefa de construir a masculinidade hegemônica como comunidade imaginada.

Para concluir, gostaria de ressaltar dois aspectos que esta investigação aponta. Por um lado, indica a construção discursiva da masculinidade hegemônica como comunidade imaginada nas escolas e o papel que as práticas reflexivas do corpo como materialidade exercem em tal construção. Por outro lado, contudo, também mostra que os processos de *destraditionalização*, que parecem ser típicos do mundo em que vivemos e que a mídia, como disse no início desse artigo focaliza, não fazem parte das práticas sociais de letramento da escola investigada. É possível, contudo, que as mudanças que supostamente têm afetado o gênero não estejam ainda sendo vividas na escola, uma das instituições mais tradicionais.

As práticas discursivas que tenho focalizado para estudar a construção das masculinidades nas escolas (LOPES, 1998, 1999, 2001, 2002a) têm mostrado que a chamada reflexividade intensa sobre quem somos na vida social (que está inclusive na mídia brasileira), a que Giddens (1991), Giddens, Beck, Lash (1997), Chouliaraki & Fairclough (1999), entre outros, se referem, não parece fazer parte dos espaços de letramento escolar que tenho investigado.



Isso parece motivar a necessidade de compreender as práticas de letramento escolar como eventos sociais em que sentidos sobre quem somos estão sendo construídos. Isso só é possível se entendermos o letramento escolar como uma arena social que é constituída na e constitutiva da vida social. A análise das conversas construídas nessas práticas permite ver que os alunos têm corpos que são genericados, sexualizados e racializados nessas práticas. Nesse sentido, deve ser notada a pesquisa-ação de Costa de Paula (2001) que tenta colaborar na construção de discursos emancipados sobre masculinidade e negritude em um contexto de letramento escolar.

Essa perspectiva me parece ser crucial se quisermos envolver alunos na reflexividade que se vive na vida contemporânea de modo a fazê-los pensar e atuar sobre o contexto social em que estão situados. A vida social, historicizada no e pelo corpo e discurso, precisa ser tematizada no letramento escolar. E o gênero e a sexualidade, assim como a classe social e a raça, são elementos essenciais nesse processo. Contudo, essas questões são raramente focalizadas no currículo oficial. É a estudar essa temática na vida institucional que meu grupo de pesquisa e eu (LOPES, 2002b) temos nos dedicado.

#### *Abstract*

*By reporting on ethnography-based research in which the construction of hegemonic masculinity is investigated in a school literacy context, this paper shows that both discourse and body play a central role in this construction. The analysis focuses on two narrative practices between boys about football and sex, and, by relying on interactional positioning as a theoretical construct, indicates that both discourse and the body reflexive practices as materiality are constitutive of hegemonic masculinity as imagined community. By way of conclusion, it is emphasized that the detraditionalization processes typical of the intense reflexivity under which we are said to live today in late modernity, which question, among other aspects, hegemonic masculinity, are not part of the school literacy context examined. It is argued that this will only be made possible if we understand school literacy practices as social events in which meanings about who we are in social life are being constructed.*

*Keywords: identity, discourse masculinity, schoolcontut.*

## Referências

- ANDERSON, B. *Imagined communities*. London: Verso, 1991.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- BADINTER, E. XY, *sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BENDELOW, G. A.; WILLIAMS, S. J. Natural for women, abnormal for men: beliefs about pain and gender. In: Nettleton, S.; Watson, J. (Ed.). *Título*. Local: Editora, 1998.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrative: problems and promises of an alternative paradigm. *Research in Language and Social Interaction*, Local, v. 30, n. 4, p. 263-283, 1997.
- BRADLEY, H. *Fractured identities: changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CONNEL, R. W. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press, 1995.
- CONNEL, R. W. *The men and the boys*. Berkeley: The University of California Press, 2000.
- DA MATTA, R. Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina. In: Caldas, D. (Ed.). *Homens*. São Paulo: Ed. Senac, 1997.
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and personhood. In: Harré, R.; Van Langenhove, L. (Ed.). *Título*. Local: Editora, 1999.
- DRIVER, F. Bodies in space: Foucault's account of disciplinary power. In: Jones, C.; Porter, R. (Ed.). *Título*. Local: Editora, 1998.
- DUTRA, F. S. *Letramento e identidade: (re-)construção das identidades sociais de gênero em aulas de leitura*. 2002. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.
- GIDDENS, A. *Beyond left and right*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity*. Stanford: Stanford University Press, 1992.
- GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: Rutherford, J. (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.
- HALL, S. Who needs "Identity?". In: Hall, S.; du Gay, P. (Ed.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1996.
- HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. (Ed.). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell, 1999.
- HEAP, J. A situated perspective on what counts as reading. In: Baker, C.; Luke, A. (Ed.). *Towards a critical perspective of reading pedagogy: papers of the XII World Congress on Reading*. Filadélfia: John Benjamins, 1991.
- HERDT, G. H. *Guardians of the flutes: idioms of masculinity*. New York: McGraw-Hill, 1981.
- hooks, b. *Teaching to transgress*. New York: Routledge, 1994.
- JONES, C.; PORTER, R. *Reassessing Foucault: power, medicine and the body*. London: Routledge, 1998.
- JORDAN, B. Cosmopolitical obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, v. 28, no. 9, p. 925-944, 1989.
- LOPES, L. P. MOTTA. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: Signorini, I. *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAC AN GHAIL, M. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- MAYBIN, J. (Ed.). *Language and literacy in social practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Stories through which we are woven: constructing masculinities in the language classroom*. 1999. A ser publicado em: *Pedagogy, Culture & Society* (Special Issue), Oxford: Triangle Journals Ltd., 2002.
- \_\_\_\_\_. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: Ribeiro, B. T.; Costa. *Título*. Local: Editora, 2001.
- MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research on Reading*, Local, v. 16, no. 2, p. 138-147, 1993.
- Lima, C.; Dantas, M. T. (Org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001a.
- \_\_\_\_\_. El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura de lengua materna. In: Curcó, C.; Colin, M.; Grout, N.; Herrera, L. (Ed.). *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: Ed. da UNAM, 2001b.
- \_\_\_\_\_. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: Cox, M. I. P.; Assis-Petersen, A. A. (Org.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001c.
- \_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002a. No prelo.

- \_\_\_\_\_. (Org.). *Discursos de identidade: estudos sobre a construção discursiva do gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na vida institucional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b. No prelo.
- NETTLETON, S.; WATSON, J. The body in everyday life: an introduction. In: NETTLETON, S.; WATSON, J. (Ed.). *The body in everyday life*. London: Routledge, 1998.
- NETTLETON, S.; WATSON, J. (Ed.). *The body in everyday life*. London: Routledge, 1998.
- PAULA, R. Costa de. *Leitura como prática social na escola: a construção da negritude e da masculinidade*. 2002. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SANTOS, M. L. Pinheiro dos. *Mulheres em um evento social de leitura: intertextualidade e identidade social*. 2002. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- RÓDRIGUES, R. L. A. *Uma análise da construção sócio-discursiva da masculinidade na família*. 2000. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- ROLAND, B. *A construção de uma masculinidade homossexual na escola: uma análise sócio-discursiva*. 2001. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- SHILLING, C. The body and difference. In: Woodward, K. (Ed.). *Título*. Local: Editora, 1997.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TILIO, R. *Masculinidades hegemônicas e subalternas: uma análise sócio-discursiva de uma história de vida*. 2001. Dissertação (Mestrado)–Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- WALKERDINE, V. Oraciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Local, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.
- WATSON, J. Running around like a lunatic: Colin's body and the case of male embodiment. In: NETTLETON, S.; WATSON, J. (Ed.). *The body in everyday life*. London: Routledge, 1998. p.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and Bakhtin on Community*. Washington: Washington University Press, 1998. Mimeografado.
- WOODWARD, K. Introduction. In: WOODWARD, K. (Ed.). *Identity and difference*. London: Sage, 1997.
- WORTHAM, S. *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.