

Práticas discursivas midiáticas na sala de aula de inglês: flexibilizando as fronteiras da identidade social de gênero

Alba Regina Loredó Gama Tamanini
UFRJ/PUC-RIO

Resumo

Neste artigo, apresento os resultados de minha dissertação de mestrado. Por meio da metodologia da Pesquisa-Ação, verifico como a minha prática pedagógica, em contexto de letramento escolar, contribui para a reconfiguração de crenças fixas e discursos estereotipados acerca da identidade social de gênero. Os dados foram gerados num contexto de ensino de inglês como língua estrangeira por meio da análise das conversas sobre textos midiáticos, produzidas por um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição federal militar.

Palavras-chave: pesquisa-ação, masculinidades, letramento midiático, flexibilização de crenças.

INTRODUÇÃO

A câmera se aproxima e focaliza de baixo para cima o personagem de Abelardo Sardinha, mostrando sua transformação visual, cujo figurino e gestual (peitão estufado, braços arqueados, andar firme, pescoço pra cima, mexendo na camisa pra mostrar o tórax definido) contribuem para a composição imagética de um “homem de verdade”: calça jeans escura, cinturão de motoqueiro, camisa preta semi-aberta, jaqueta de couro preta e óculos escuros. Em seguida, temos a voz de sua mãe: “Isso, filho. Você está acordando pra sua real vocação. Nós estamos fazendo de você um homem”.

(Relato sobre a cena da novela “Da Cor do Pecado” que foi ao ar no dia 18/05/2004)

Uma rápida leitura do excerto acima, retirado do capítulo da novela “Da Cor do Pecado”, exibido na Rede Globo em 18 de maio de 2004, sinaliza o quanto a tematização do gênero e da masculinidade é objeto de intensa atenção na contemporaneidade. Ainda que as discussões sobre as identidades sociais masculinas/femininas estejam ausentes em nossas salas de aula, elas estão bem presentes nos produtos da mídia – nas propagandas, nas revistas, nas novelas, entre outros, como pode ser observado no trecho que destaco acima.

Hoje, portanto, em pleno século XXI, marcado pelo avanço tecnológico e pelo acesso à informação, não há como fecharmos os olhos para a importância da mídia em nosso

cotidiano. O discurso plural sobre a vida social, amplamente propalado pelos mais diferentes produtos da mídia – como histórias em quadrinhos, filmes, telenovelas, reportagens de revistas e jornais, noticiários e programas de TV, mensagens publicitárias - são consumidos, diariamente, por todos nós, professores e alunos, e vêm influenciando cada vez mais comportamentos, atitudes, estilos de vida e a construção de identidades sociais. Isto torna a mídia um dos espaços mais relevantes de constituição de sentido na contemporaneidade (Fridman, 2000).

Tenho observado a onipresença da mídia em nossa vida contemporânea e a incidência de discursos mobilizadores de novos significados e geradores ou mantenedores de preconceitos acerca da identidade social de gênero. Tendo isto em vista, decidi fazer uso de textos midiáticos como ponto de partida para gerar conversas cujo objetivo é promover a desnaturalização de crenças reificadas sobre o gênero. Considero, também, que tais discursos são constantemente reproduzidos e usados em sala de aula para classificar, rotular e excluir.

Com base em uma visão de que os discursos midiáticos participam ativamente das formas de subjetivação contemporâneas (Moita Lopes e Fabrício, 2004; Medrado, 2004), creio que as práticas discursivas midiáticas têm o seu lugar no processo de (re)construção identitária no contexto escolar. Ao possibilitar o trânsito por outros discursos, o trabalho com textos midiáticos, em sala de aula, pode favorecer o confronto com a lógica monocultural – que não exercita o olhar para a diferença. Isto pode, ainda, despertar os alunos para o seu poder de agenciamento no mundo. Quanto mais significados e diferentes práticas sociais estiverem disponíveis, e mais os alunos puderem trocar e negociar significados, relativizar suas opiniões e crenças e refletir sobre suas escolhas dentro e fora da sala de aula, tanto mais poderão contribuir para que as diferenças, não somente de gênero, mas também de raça, religião, etnia, não sejam estigmatizadas ou transformadas em preconceito.

Foi, então, a certeza de que a escola e, especialmente, a sala de aula de inglês podem ser um fórum para o diálogo entre professores e alunos que me conduziu a desenvolver com alunos da 8ª série do ensino fundamental de inglês essa pesquisa. Meu propósito é desnaturalizar significados hegemônicos cristalizados na cultura desse grupo, por meio da discussão de textos midiáticos. Dentre as várias identidades que co-existem em cada pessoa, a opção de focalizar o gênero está diretamente ligada ao convívio com os alunos e à frequência

com que tenho observado nos discursos de sala de aula, principalmente aqueles ecoados pelos garotos, declarações norteadas por avaliações negativas do senso comum sobre uma questão latente na adolescência – a afirmação da Masculinidade.

A partir desse quadro, emergem as questões que impulsionaram a realização dessa pesquisa-ação:

- a) Até que ponto a minha prática pedagógica contribui para a desnaturalização de significados hegemônicos cristalizados na cultura desse grupo?
- b) Como os meus alunos estão (re)construindo suas identidades sociais de gênero por meio dos diferentes alinhamentos encenados nas conversas sobre textos midiáticos?

O CONTEXTO DE PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Esta investigação foi realizada no ano de 2004 em uma instituição federal de ensino, situada na zona norte da cidade. Os dados para análise foram gerados na turma *ITA02* (correspondente nos cursos livres ao nível pré-intermediário), englobando o período entre junho e novembro. A turma era composta por **8** meninas e **11** meninos, com idades entre treze e quinze anos, cursando em suas turmas regulares a 8ª série de ensino fundamental, atualmente denominada 9º ano. Para levar a efeito a análise de dados, foram gravadas no total **9** aulas, sendo **5** aulas geminadas de **90** minutos cada e apenas **4** aulas de **45** minutos.

Desenho dos procedimentos pedagógicos

Este estudo visou a possibilitar a construção de um novo olhar para os diferentes modos de se construir sentido sobre a masculinidade na contemporaneidade, a partir de conversas sobre textos midiáticos. Ao encontro de meus objetivos, parti de um projeto intervencionista composto de ações pedagógicas e discursivas, no qual procurei focalizar, sobretudo, a habilidade de produção oral, ou seja, as conversas sobre os textos (Maybin e Moss, 1993; Luke, 1997). O projeto consistiu em uma série de procedimentos relacionados ao planejamento das aulas, seleção e elaboração de materiais didáticos e atividades curriculares com textos midiáticos variados (orais, escritos e visuais) que foram selecionados com o intuito de promover a desnaturalização e reconfiguração de sentidos sobre a identidade social de gênero.

No que tange a minha prática, procurei fazer uso de estratégias discursivas que viabilizassem uma maior ligação dos textos trabalhados em sala com a vida social. Também, priorizei, no planejamento das aulas, o uso de atividades que promovessem um maior engajamento discursivo entre os alunos nas conversas sobre os textos midiáticos. Para atingir meu objetivo, busquei diversificar as atividades e modalidades de estrutura de participação e reformular os vários aspectos da organização interacional em minha sala de aula, a fim de favorecer a interação entre os participantes das conversas e, assim, o diálogo/embate entre suas vozes.

No nível interacional da ação pedagógica, destaco, no quadro abaixo, alguns dos procedimentos e estratégias utilizados na condução dos debates e atividades a fim de promover a desconstrução de estereótipos associados à masculinidade hegemônica no senso comum. Tais procedimentos favoreceram uma redefinição da identidade descritiva da sala de aula de ILE como fórum de debate, bem como uma mudança da identidade do professor de inglês como co-participante dos significados construídos e flexibilizador da assimetria (divisão de poderes) e dos papéis interacionais (sistema de troca de turnos) em sala de aula. Esse conjunto de ações pôde levar à reconstrução da identidade do aluno, propiciando que eles se tornassem mais participativos, mais autônomos e mais argumentativos.

Estratégias Interacionais	Efeitos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntas questionadoras e provocadoras; ✓ Uso de comentários instigadores; ✓ Apresentação de contra-exemplos empíricos; ✓ Depoimentos pessoais; ✓ Ratificação de tópicos trazidos pelos alunos; ✓ Reforçar contribuições positivas dos alunos; ✓ Resumir ou reformular propostas imprecisas dos alunos; ✓ Variação nos alinhamentos construídos: professor como mediador, fornecedor de esclarecimento, questionador, co-participante e flexibilizador da assimetria e dos papéis interacionais em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala de aula como fórum de debate; ✓ Facilitar o embate de vozes e a problematização do senso comum; ✓ Favorecer o esquema “Aula reflexiva”; ✓ Provocar alinhamentos mais reflexivos dos alunos; ✓ Participação mais efetiva nos debates e atividades propostas: aluno mais argumentativo; ✓ Promover a construção de um alunado mais autônomo: introduzem tópicos, negociam a tomada de turno.

Na análise das interações dos alunos com os textos midiáticos, adoto uma perspectiva analítica que busca contemplar os níveis macro e micro do processo discursivo de construção

de sentidos. Optei por recorrer, na análise dos dados, às categorias analíticas da sociolinguística interacional, já que esta é uma área de teorização sobre a linguagem compatível com a perspectiva socioconstrucionista desse estudo. Da mesma forma que a perspectiva socioconstrucionista, a sociolinguística interacional entende que a construção e a negociação de significados se dão a partir da interação com o outro por meio do uso da linguagem. Enquanto a perspectiva socioconstrucionista se debruça sobre o nível macro do processo discursivo de construção de sentidos, isto é, o contexto mais amplo – sócio-histórico e institucional, a sociolinguística interacional vai, no nível micro, fornecer ferramentas para a compreensão dos movimentos interacionais de produção, negociação e construção de sentidos entre os interlocutores que emergem no contexto mais restrito.

Dentre tais ferramentas, utilizo as seguintes: o conceito de enquadre interacional (Tannen e Wallat, 1987/2002), pistas de contextualização (Gumperz, 2002), esquemas de conhecimento (Gumperz, 2002; Tannen e Wallat, 1987/2002) e a noção de alinhamento (Goffman, 2002). Para contemplar o nível macro, relaciono os sentidos construídos na interação ao conceito foucaultiano de regimes de verdade (Foucault, 1979/2001) e à perspectiva socioconstrucionista para o discurso e as identidades. Juntem-se a isso, os conceitos bakhtinianos de enunciado, voz e ventriloquismo (Faraco, 2003), utilizados na análise das cadeias discursivas.

Momentos em diálogo

No que tange aos recortes utilizados na discussão dos dados, selecionei as sequências de acordo com os tópicos discursivos e os atributos identitários que emergiram nas discussões e que causaram um maior estranhamento ou embate de idéias em relação à reconfiguração do modelo essencializado de masculinidade com os quais os alunos operam. Após a seleção e o mapeamento das seqüências, agrupei-as em um dos três momentos, a saber:

<i>MOMENTO 1:</i> <i>Embate de Vozes em</i> <i>operação</i>	<i>MOMENTO 2:</i> <i>Acentuação do embate - vozes</i> <i>oscilantes se engajam</i>	<i>MOMENTO 3:</i> <i>Repensando crenças e</i> <i>estereótipos</i>
- Alunos em bloco ratificando os estereótipos e sustentando os regimes de verdade vigentes. X - Professora num alinhamento solitário de problematização de	- Avanço na movimentação de problematização/desestabilização de crenças fixas com a cooperação de algumas alunas. - Movimentação incipiente de	- Questionamento do senso comum nos discursos escolares. - Reconhecimento de que algumas diferenças são condicionadas pela sociedade ou cultura de um grupo.

crenças fixas.	reconhecimento de que algumas diferenças são condicionadas pela sociedade ou cultura de um grupo.	- Aceitação de discursos divergentes.
----------------	---	---------------------------------------

Cumpramos destacar, ainda, que a análise a ser encaminhada constitui uma leitura possível que não esgota outras possibilidades de análise dos dados gerados nas conversas dos alunos sobre diversas temáticas relacionadas à construção da masculinidade hegemônica. Devido à abundância de dados gerados com as atividades e ao escopo limitado desse estudo, passo agora a dialogar com os resultados desses três momentos, uma vez que não é possível apresentar uma análise detalhada de cada sequência (totalizando 10 ao todo) que informam os três momentos.

A estruturação da análise em momentos mostra o desenvolvimento do projeto de intervenção em direção à desestabilização de sentidos sobre a identidade social de gênero e à construção de um novo olhar para os diferentes modos de se produzir sentido sobre a masculinidade na contemporaneidade. É importante frisar que a escolha dos dados bem como a sua organização em três momentos distintos se referem ao conjunto de alinhamentos construídos pelos alunos em relação a um modelo idealizado de masculinidade e em relação aos sentidos acerca do que é ser homem presentes no repertório de nossa sociedade e sustentados e ratificados nos discursos de sala de aula. Foi determinante, também, no recorte dos dados em três momentos a minha atuação e a de alguns alunos em direção ao questionamento de alguns atributos identitários, caracterizando um movimento de problematização e/ou de desestabilização de estereótipos. Isto possibilitou, em alguns casos, um repensar sobre sentidos negativos e crenças fixas produzidos no senso comum acerca da identidade social de gênero.

Com o objetivo de tornar a leitura dos três momentos mais clara, trago antes de cada análise trechos das sequências originais.

Sequência 1: “Real boys don’t wear pink”¹. (Aula 1 - 15/06/2004)

¹ Com o objetivo de facilitar a identificação do gênero nas abreviações dos nomes, utilizo o **negrito** para marcar as falas dos meninos e, conseqüentemente, o não-uso desse recurso para identificar as falas das meninas nas transcrições das aulas.

/.../

- (14) Gabi: Girls like pink / boys don't .
 (15) P: Ah!? Girls like pink / boys don't?
 (16) Lia: /Not always true today/ There are guys that wear pink.
 (17) P: Is it true / Felipe / that boys don't like pink or never wear pink?
 (18) Fe: Yes / I think most boys don't / **I DON'T**.
 (19) P: And you boys? Do you wear pink? ((dirigindo-me aos outros alunos))
 (20) Oli: No:
 (21) P: You don't ? Why not?
 (22) Oli: I don't know but I don't wear pink / I don't think it's a color that boys like //
 (23) P: And your brothers? Fathers? Do they wear pink, sometimes?
 (24) AA: No / **NEVER** //
 (25) Dudu: **REAL** boys / teacher / don't wear pink //
 (26) P: And male Top models? /.../ Do they wear pink? Is it a problem for them to wear pink?
 (27) AA: [No]
 (28) P: [According to lots of fashion magazines, wearing pink is trendy for boys nowadays]
 (29) Besides / on TV / we see famous people wearing pink / like Viriato from "Senhora do
 (30) destino" / he usually wears pink and in my opinion / it looks good on him / don't you
 (31) think so?
 (32) A: I don't like pink for boys /
 (33) P: I like pink for men, especially when they're suntanned / Don't you ?
 (34) Dani: I don't like it / too / I think it's strange / very strange //
 /.../

Sequência 2: "Boys don't gossip. We make social comments". (Aula 1 - 15/06/2004)

/.../

- (34) P: Besides wearing pink / what else do you think is more appropriate for boys or girls?
 (35) Dudu: Fofocating / teacher / Girls love it / ((em tom de blague))
 (36) P: You mean gossiping?
 (37) Dudu: Yes / that's the word / gossip / I forgot /
 (38) Lia: so funny / you boys don't? ((em tom de desagrado))
 (39) Fe: He's right ((tom de blague)) / girls gossip a lot about anything / especially about us //
 (40) P: Oh / really ? Do you agree / girls ?
 (41) A: Ok / we gossip about boys and other girls //
 (42) P: And you guys? What do you gossip about?
 (43) Oli: Boys don't gossip / We make social comments // ((risos))
 (44) P: That's really interesting / but / what's the difference?
 (45) AA: /?/
 ((alunos falam ao mesmo tempo, falas sobrepostas, o que torna o trecho incompreensível))
 /.../

Sequência 3: "Shopping, It's a girl thing". (Aula 1 - 15/06/2004)

/.../

- (56) P: Any other differences?
 (57) Ra: Shopping / teacher / It's a girl thing //
 (58) P: But / Don't you like buying presents for yourselves?
 (59) Fre: I like getting presents / but I hate window-shopping for hours and hours /

- (60) that's really boring /
 (61) Bia: I agree / Most boys don't like it very much //
 (62) P: But there are men who enjoy going shopping // Don't your fathers go shopping with
 (63) your mothers ?
 (64) AA: No: ?
 (65) Fe: My father hates it / He prefers to stay home / watching a football game on TV //
 (66) P: Liking shopping or not has nothing to do with being a man or a woman / People are
 (67) different / have different tastes / enjoy different activities/ There are men who really
 (68) like shopping and there are women who don't / Don't you think so?
 (69) Oli: Does your husband like it?
 (70) P: No // But my daughter's boyfriend loves it and he's about your age //
 (71) Ru: Teacher / I read in a magazine that men spend more / they are more / How do I say
 (72) consumistas?
 /.../

Quanto à primeira questão de pesquisa, acredito que minha ação no *Momento 1* não resultou num questionamento mais profundo e mais consistente sobre os diferentes modos de ser homem que levasse a desafiar os discursos essencializados dos alunos. Essa percepção se apoia no fato de os alunos se alinharem em bloco, nesse momento, para ratificar e sustentar um padrão validado pelo senso comum de que “homem que é homem não usa rosa” (S1, linha 25 -Dudu: “**REAL** boys / teacher / don't wear pink “), “focar sobre a vida alheia é coisa de mulher” (S2, linha 43 – Oliveira: “Boys don't gossip / We make social comments”) e “viver fazendo compras num shopping não é uma atividade apreciada por homens” (S3, linha 57 – Rafael: “Shopping / teacher / It's a girl thing”). Como foi possível observar, não houve a promoção de nenhuma desestabilização, pois minha ação, ou seja, os meus alinhamentos solitários de confronto não foram suficientes, nesse momento, para interromper os discursos estereotipados ecoados pelos alunos ou até mesmo propor um estranhamento a esse padrão. De fato, no *Momento 1*, o conjunto de alinhamentos projetados tanto pelos garotos quanto pelas garotas nos permitem perceber que os alunos estão operando em conformidade com o modelo essencializado da masculinidade hegemônica, num movimento de sustentação e ratificação dos regimes de verdade, sendo esses determinantes de valores e de padrões de comportamento como típicos e naturais de homens e mulheres.

Na verdade, o que notamos em toda análise do *Momento 1* é a existência de dois esquemas em conflito, os quais são marcados predominantemente pelo embate de vozes entre mim e os alunos. É minha interpretação que esses dois esquemas informam dois enquadres distintos: o enquadre de sustentação e ratificação do senso comum (que se faz presente nos alinhamentos de essencialização das diferenças, projetados pelos alunos, como por exemplo

na fala de Dudu na linha 57 – “Shopping / teacher / it’s a girl thing”); e o enquadre de problematização de crenças naturalizadas (que transparece quando eu construo meus alinhamentos de confronto/discordância com o discurso essencializado ecoado pelos alunos – linha 66: “Liking shopping or not has nothing to do with being a man or a woman”). A alternância (ou ambivalência) entre esses dois enquadres leva a construção de alinhamentos de confronto entre os interactantes (alunos entre si se alinhando em bloco x professora) ao longo das 3 sequências analisadas, o que justifica, a meu ver, o título escolhido para o *Momento 1: Embate de vozes em operação (Professora X Alunos em bloco)*.

Seqüência 4: “Ballet is not really a man thing”
(Aula 1 - 15/06/2004 – Texto visual: cartazes)

- (10) **P:** What’s your opinion about this activity? Don’t you think this activity can be
(11) practiced by either of them?
(12) **Bê:** To me / Ballet is more appropriate / more common for girls /
(13) **Dudu:** I think this is not really a **MAN** thing /
(14) **P:** Do you think being a ballet dancer has to do with being a man?
(15) **AA:** So So /
(16) **Ro:** In a class of ballet / I believe it’s only one boy in the middle of a lot of girls / not
(17) very common for boys at all /
(18) **P:** Things are changing / My daughter does ballet and I went to Municipal the other
(19) day / there were 10 MALE dancers out of 20 / they were strong but delicate / To me /
(20) it’s just another job /
(21) **Ra:** Teacher, most boys that do ballet are **sissies** /
(22) **P:** Well / do you really think if a boy is a ballet or jazz dancer / he’s gay?
(23) **A:** This is prejudice / I know boys they do ballet and they’re NOT GAYS /
(24) **P:** Is it a problem if they’re dancers but gays?
(25) **AA:** [1]
(26) **Lia:** I have no prejudice / It’s OK for me /
(27) **P:** And you boys? What do you think about this activity for boys?
(28) **Ro:** This can be for both but few boys do it /
(29) **P:** Who would do it as a sport? ((**risos**))
(30) **Ro:** No prejudice / I prefer football and judo / teacher //
/.../

Seqüência 5: “Kissing in the mouth”
(Aula 1 - 15/06/2004 – Texto visual: cartazes)

/.../

- (23) **Caio:** Just for girls /
(24) **Lia:** For both /
(25) **Ruan:** No ? I disagree it’s just for girls.
(26) **A:** Boys don’t kiss boys on the cheeks or in the mouth.
(27) **P:** OK. They don’t do that? You never do it? **NEVER?**

(28) **Ruan:** NO / Only if it's my father /

(29) **P:** Only if it's your father ? = your brother / maybe?

(30) **AA:** NO NO /

(31) **Ra:** I kiss and hug my father.. only.

(32) **P:** Don't you kiss or hug your friends to show affection?

(33) **A:** Boys or Girls don't kiss in the mouth I find it strange / I don't do it / People don't

(34) have the custom here /

(35) **P:** But for example / I've seen it so many times on TV / for example Beckham / when he

(36) scores a goal or another player from his team scores a goal / he usually kisses / right?

(37) **Gui:** Yeah / but here ((apontando para testa))

/.../

Seqüência 6: discussão em grupos de quatro.

(grupo A: composto pelos alunos Caio, Rafael e pelas alunas Bruna e Dani)

(Aula 2 - 22/06/2004 – Texto: história em quadrinhos da Turma da Mônica: “Homem que é homem”).

/.../

(06) **Caio:** OK / Jimmy and Smudge / are friends and they meet after the vacation

(07) **Bê:** They give a hug and a girl saw them hugging / started saying they're gays /

(08) People in the neighborhood think a man that hugs another man is gay / and //

(09) **Ra:** The other boys make fun of them all the time / of course / hugging / walk hand in hand / ((com voz de afeminado))

(10) **Dani:** To me / it's normal / I see no problem I don't think they're sissies /

(11) **Caio:** You say that cause / you girls can do anything to greet girls /

/.../

(18) **Ra:** Society can influence but there are differences too /

(19) **Caio:** People / come on / walk hand in hand at school / imagine? No way /

(20) **Dani:** I agree / if boys do it / people find it strange / very strange /

(21) **Bê:** My opinion is / biologically / there are not so many differences to separate boys and

(22) (sic) girls / so / the differences are more conditioned / It's society / the culture / you see

(23) / lots of things determine what we say / do / behave / you see ?//

(24) **Ra:** Maybe //

(25) **Caio:** Fala sério / Rafa / Você entraria nessa de abraço / com outro cara na escola?

(26) **Ra:** É Bê / não dá / Caio is right /

(27) **Bê:** I see / but //

(28) **Caio:** NO WAY /

/.../

No *Momento 2*, percebo que minha ação pedagógica se dá de forma mais assertiva e, embora tenha havido vários momentos em que tenha conseguido contra-argumentar os alinhamentos de ratificação de crenças fixas disponibilizadas no senso comum, penso que meus avanços proporcionados por algumas desestabilizações locais foram provisórios e não

serviram para abalar as crenças dos alunos e, assim, levá-los a pensar por um outro prisma. Como exemplo disso, temos a sequência 5, quando trago o exemplo do abraço e do beijo entre jogadores de futebol; ou a sequência 4, quando desafio a imagem negativa produzida pelo grupo em relação à rotulação da prática de balé como “coisa não de homem”, trazendo minha experiência pessoal para respaldar essa argumentação. Apoio-me para essa interpretação, principalmente, nos alinhamentos de solidariedade construídos pelos garotos entre si ao longo das sequências que informam o *Momento 2*.

Centrando o meu olhar sob esses alinhamentos, fica evidente que, comparativamente ao *Momento 1*, os garotos continuam a reforçar um projeto hegemônico de masculinidade no contexto escolar que se caracteriza por ser generificado e heterossexual (S4, linha 21 – Rafael: “Teacher, most boys that do ballet are sissies”). Tal movimento por parte dos meninos chancela um padrão único de comportamento, no qual não se inclui a prática de balé por meninos como também qualquer tipo de afetividade entre eles, como por exemplo um abraço. Em contrapartida, as garotas começam a esboçar um olhar mais flexível para a diferença e, portanto, constroem alinhamentos não-essencialistas com relação ao gênero masculino/feminino (S4, linha 24 – Ana: “This is prejudice / I know boys they do ballet and they’re NOT GAYS”).

Analisando o *Momento 2*, percebo, além da acentuação do esquema de embate de vozes, um diálogo oscilante de alguns alunos com seus esquemas cristalizados da identidade social de gênero. Esse movimento de ambivalência em relação às crenças naturalizadas é deflagrado, a meu ver, pelo fato de os alunos estarem sendo apresentados a vários sentidos novos ao mesmo tempo. Esses sentidos interagem necessariamente com os já existentes, isto é, com os esquemas de conhecimento, de crenças cristalizadas, produzindo em alguns momentos uma alternância nos alinhamentos desses alunos, o que leva à construção de sentidos provisórios nas conversas sobre os textos.

Em outras palavras, os alunos estão sendo levados a questionar sobre o que eles acreditam ser “verdades absolutas” acerca do comportamento de meninos/meninas. “Verdades” essas que são informadas por um arrolamento de características estáveis, fixas, remetendo, desse modo, à idéia de unidade dos traços masculinos/femininos. Isso se dá porque aprendemos desde cedo “a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica” (Louro, 2003:31) que constrói normas de comportamento para homens e mulheres se identificarem.

No entanto, apesar de minha ação não ter sido suficiente para interromper ou desestabilizar o pensamento heteronormativo ecoado nos discursos dos garotos, entendo que, no que diz respeito às garotas, fui bem sucedida na tentativa de levar algumas alunas a perceber como atitudes e atributos estão vinculados ao que é socialmente aceito.

Apoio-me, para essa interpretação, nos alinhamentos de ambivalência construídos por alguns alunos ao longo das três sequências que informam o *Momento 2* – ora operando num enquadre de sustentação/defesa de esquemas cristalizados referentes à masculinidade hegemônica, como podemos evidenciar nos alinhamentos conflitantes projetados pelas alunas Ana e Lia (Ana – sequência 5, linha 26: "Boys don't kiss boys on the cheeks or in the mouth OK" e linha 33: "Boys or Girls don't kiss in the mouth / I find it strange / I don't do it / People don't have the custom here" ; Lia – sequência 5, linha 06: "I think they're lesbians, too"); ora operando num enquadre de confrontação dos regimes de verdade vigentes (Ana – sequência 4 , linha 23: "This is prejudice / I know boys they do ballet and they're **NOT GAYS**"; Lia – sequência 4, linha 26: "I have no prejudice / its OK for me", referindo-se à prática de balé por meninos).

Outro bom exemplo que serve para configurar esse diálogo oscilante com crenças naturalizadas pode ser claramente percebido também nos alinhamentos construídos pela aluna Bruna nas linhas 12-13 (sequência 4: "To me / Ballet is more appropriate / more common for girls") quando constrói um alinhamento de ratificação do senso comum; e nas linhas 62-63 (sequência 5: "Essas coisas estão meio que impregnadas na cultura e a gente não percebe") quando começa a operar numa lógica contrária. Esse mesmo movimento de ambivalência em relação às crenças naturalizadas, que leva à construção de sentidos provisórios sobre o comportamento de homens/mulheres, pode ser percebido também no realinhamento de Danielle, linha 20, sequência 6 ("I agree / if boys do it / people find it strange / very strange") que abandona o *footing* de não-conformidade com o senso comum, construído na linha 10 ("To me / it's normal / I see no problem I don't think they're sissies") com relação ao abraço entre meninos e passa a se alinhar favoravelmente ao discurso essencialista produzidos por Caio e Rafael.

Na sequência 6, o diálogo oscilante de Rafael com relação ao tópico da afetividade, motivado pela discussão da história em quadrinhos² “Homem que é homem”, é ilustrativo de um ponto que parece recorrente em todos os alinhamentos de ambivalência projetados pelos garotos e garotas: sempre que ameaçados pela avaliação negativa do olhar do outro ou quando as percepções do gênero são atravessadas pelo viés da sexualidade, os alunos retornam ao enquadre inicial de essencialização das diferenças. Esse movimento oscilatório é marcado pelo alinhamento inicial de refutação de Rafael ao comportamento dos garotos da história em quadrinhos (linha 9: “The other boys make fun of them all the time / of course / hugging / walk hand in hand”), enunciado em tom efeminado, o qual rivaliza com seu alinhamento de incerteza na linha 24 (“Maybe”), em resposta ao questionamento das diferenças entre meninos e meninas serem apenas biologicamente determinadas, produzido por Bruna.

Entretanto, como não há garantia de estabilidade dos significados, logo a seguir, Rafael, ao ser confrontado pelo olhar de avaliação de Caio (linha 25: “Fala sério / Rafa / Você entraria nessa de abraço / com outro cara na escola?”), engaja-se num movimento contraditório (linha 26: “É Bê / não dá / Caio is right”) projetando um alinhamento que rivaliza com o encenado na linha 24. Esse movimento de ambivalência representa um avanço significativo em direção à desestabilização de estereótipos e crenças naturalizadas que se concretizou em relação a essas garotas no *Momento 3*.

Seqüência 7: discussão com a turma toda.

(Aula 2 - 22/06/2004 – Texto: história em quadrinhos da Turma da Mônica: Homem que é homem”).

(17) P: Ok / class / what’s the topic of the story you read? What is it about?

(18) Bia: Boys’ behavior?

(19) P: That’s it / the story focuses on how boys are expected to behave and what happens

(20) When they do something different / or behave differently / what kind of behavior and

(21) greeting were not accepted in the story?

(22) Ra: Boys walking hand in hand /

(23) Dudu: Hug another boy or kiss /

(24) P: Why is it a big problem, class?

² A seqüência 6 teve como base a leitura e análise de questões de uma história em quadrinhos denominada “Homem que é homem”, retirada da revista turma da Mônica, publicada em outubro de 1987. A história “Homem que é homem” gira em torno da temática da negação da afetividade entre meninos e mostra também alguns estereótipos que os garotos devem manter para sustentar sua “masculinidade”. A história retrata o encontro de dois amigos após uma viagem de férias e destaca os problemas enfrentados por ambos para provar que são homens de “verdade” após serem vistos se abraçando.

- (25) **Dudu:** This behavior is for girls only /
 (26) **P:** But / why isn't it an accepted behavior for boys? Listen? when you meet your
 (27) friends after a long holiday / don't you hug them ? To show you missed them?
 (28) **AA:** No no /
 (29) **Ra:** Boys don't do it / Only girls greet kissing / hugging /
 (30) **P:** I see / You / guys shake hands / say / Hello / How's your holiday?
 (31) **A?:** No / too formal /?/
 (32) **Dudu:** We do this ((demonstrando as formas de cumprimento))
 (33) **P:** I see / you use hands / you tap on the shoulder / what else you do to greet your male
 (34) friends? Don't you punch [your]?
 (35) **Oli:** [Yes] / sometimes a little punch / on the arm or on the back /
 (36) **P:** But / tell me / don't you miss your friends? I believe you do /
 (37) **AA:** yes //
 (38) **P:** So / what's the problem?
 (39) **Dudu:** It's not a common behavior for boys // hug // walk hand in hand // don't you
 (40) agree?
 (41) **P:** I do agree it's not an **ACCEPTED** behavior for boys in our society / but it can be
 (42) accepted in other countries / Why's that? // do you think this happens because / as
 (43) Gabi said / remember? Boys and girls are different because they're different? / Is it
 (44) true?
 (45) **Ra:** I think it has to do with question 3 / we discussed in the group / Bruna knows it /
 (46) **Bê:** My opinion is / biological / there are not so many differences to separate boys and
 (47) (sic) girls / so / the differences are more conditioned / It's society / the culture / you see /
 (48) lots of things determine what we say / do / behave / you see ?").
 (49) **P:** Do you agree with Bruna / class? And you / Vinícius?
 (50) **Vi:** Yes //

Seqüência 8: Como se tornar um homem de “verdade”.
(Aula 3 - 29/06/2004 – Texto audiovisual: Atividade com um trecho da
novela “Da cor do pecado”)

/.../

- (10) Gabi: Because he is fruta /
 (11) **Ra:** Metrossexual³ / teacher / I read in a magazine he's metrossexual /
 (12) Gabi: /?/ What's the difference?
 (13) **Bê:** I know metrossexual is a man that is vaidoso /
 (14) **Ra:** É um cara que faz as unhas, pinta o cabelo, se depila /
 (15) **P:** That's right / This term is used to refer to those men who do care about their
 (16) appearance / looks and are sensitive / And you know Beckham.? He's a good
 (17) example of this new man / In fact Beckham is the symbol of this new man /

/.../

- (37) **P:** What does Mamushka want Abelardo to be?
 (38) **AA:** a man / a real Sardinha /
 (39) **Gui:** a fighter /

³ Metrossexual – termo usado na contemporaneidade para se referir ao homem urbano que se preocupa com a aparência.

- (40) **P:** How would they do that? By changing Aberlado?
 (41) **Ro:** Yes / they want to change Abelardo's clothes / appearance /
 (42) **A:** The way he walks / the gestures / he had to be **DURÃO** / How is it in English?
 (43) **P:** **Tough** / he had to be a tough guy / what else / people?
 (44) **Fre:** And make Abelardo fight too / to become a Sardinha / a **MACHO** man / ((risos))
 (45) **P:** But / what was Abelardo wearing to convey this image of a macho man?
 (46) **Bia:** Boots / jeans /
 (47) **Dudu:** Ah / teacher / glasses and a cowboy belt /
 (48) **Bia:** Dark glasses /
 (49) **P:** Yes / and in my opinion / this is another good example of how the media can
 (50) determine / can construct patterns / padrões / of behavior / positive and negative images
 (51) for the viewers to identify with / Do you understand what I'm saying?
 (52) **Gui:** Yes /
 (53) **Ra:** And when a person is different // have different [likes
 (54) **A:** [não se enquadra nesse tipo
 (55) **P:** Hum hum / what happens?
 (56) **Ra:** the person is discriminated
 (57) **Bê:** That's right / and we do it all the time
 (58) **Vi:** Do what / Bê?
 (59) **Bê:** We / vulgar
 (60) **P:** Judge
 (61) **Bê:** Yes / judge people all the time / I know we shouldn't do it / but we do /
 /.../

**Seqüência 9: What would you do to look beautiful?
 Pensando sobre os cuidados com a aparência.
 (Aula 6 - 17/08/2004 – música: "Don't let me get me").**

/.../

- (37) **Ra:** Teacher / this thing of doing the nail is not for me /
 (38) **P:** I don't understand why you're saying that / boys / There are lots of men nowadays
 (39) / not just film stars or pop stars / ordinary men / business men that do the nail and
 (40) the toes too / the beauty parlor / salão / ok? / I go to / I see men doing the nail/
 (41) **Oli:** Isso aí não é comigo **NÃO** /
 (42) **A:** É preconceito / prejudice / Today men se cuida também /
 (43) at my academy / the guys se depilam / have their chest waxed / I like it /
 (44) **Gabi:** Me too /
 (45) **P:** I agree 100% / You don't have to look like Tony Ramos to be considered a man /
 (46) **Oli:** I respect your opinions but I don't do /
 (47) **Ro:** É isso aí
 (48) **P:** So you think that nowadays a real man doesn't care about his appearance / They
 (49) don't change the color of the hair / don't do the nail or use cosmetics
 (50) **Gabi:** Vinício does / teacher /
 (51) **Vi:** No problem at all / I like to change my hairstyle / color / to look fashionable and I
 (52) don't think a guy is gay cause he has a different haircut / or does something to
 (53) look good / I agree with the girls / and the teacher /
 (54) **Oli:** **Ok** / but These things I don't do / I find strange //

/.../

No que diz respeito a minha atuação no *Momento 3*, no sentido de promover a desnaturalização de crenças reificadas sobre a identidade social de gênero, percebo que essa ação se dá de duas formas nas sequências que integram esse momento: num primeiro momento, de modo mais consistente e assertivo; e, num segundo momento, de forma silenciosa e sem grandes intervenções na discussão. Com base no conjunto de alinhamentos e enquadres de confronto e reflexão engendrados ao longo do *Momento 3*, percebo que minha atuação promoveu vários momentos de desestabilização, dos quais os mais significativos destaco a seguir.

Na discussão da história em quadrinhos “Homem que é homem”, sequência 7, acredito que iniciei um processo de desestabilização ao indagar os alunos Rafael e Eduardo (Dudu) do porquê da avaliação negativa do abraço dos meninos da história em quadrinho em nossa cultura, e questiono os rótulos reverberados pelos garotos ao ilustrar que esse tipo de comportamento e demonstração de afetividade é uma prática comum e aceita em outros países sem nenhuma conotação de homossexualidade. Esse movimento de desestabilização temporária das crenças dos alunos contou com a participação da aluna Bruna que contribuiu para a ampliação do repertório de sentidos dos alunos ao compartilhar com a turma sua opinião de que as diferenças entre os gêneros são condicionadas pela sociedade (linhas 46-48: “My opinion is / biological / there are not so many differences to separate boys and (sic) girls / so / the differences are more conditioned / It’s society / the culture / you see / lots of things determine what we say / do / behave / you see ?”).

Outro momento de desestabilização ocorre, a meu ver, na discussão sobre a sexualidade do personagem Abelardo da novela “Da cor do pecado” (sequência 8) quando trago o exemplo do jogador inglês David Beckham para definir o metrossexual e ilustrar o fato de que o comportamento do homem em relação a vários atributos vem se modificando na contemporaneidade (linhas 16-17 – “And you know Beckham.? He’s a good example of this new man / In fact Beckham is the symbol of this new man”).

Dessa forma, acredito que encaminhei um repensar sobre atitudes e comportamentos validados no senso comum como não indicativos da masculinidade hegemônica. Além disso, nessa mesma sequência, é possível perceber meu agenciamento nas linhas 49-51 (“Yes / and in my opinion / this is another good example of how the media can determine / can construct patterns / padrões / of behavior / positive and negative images for the viewers to identify

with”) quando faço referência ao poder do discurso midiático na construção de certos padrões de comportamento como tipicamente masculinos/femininos, relacionando-os ao ritual de transformação de Abelardo em um “homem de verdade” do trecho exibido da novela. Julgo que posso dizer que os alinhamentos reflexivos de questionamento da cena, construídos pelos alunos **Rafael** (linha 41- “Yes / they want to change Abelardo’s clothes / appearance” e linha 56- “the person is discriminated), **Ana** (linha 42- “The way he walks / the gestures / he had to be **DURÃO**”), **Frederico** (linha 44- “And make Abelardo fight too / to become a Sardinha / a **MACHO** man”) e **Bruna** (linha 57- “We judge people all the time”) é fruto desse momento de desestabilização, como pode ser evidenciado nos trechos destacados acima.

O último exemplo de desestabilização que trago aqui foi retirado da cena de aula da sequência 9 quando discutíamos a questão do cuidado com a aparência como algo possível para os homens também. Pela primeira vez, ao longo de todas as sequências analisadas nos três momentos, a análise mostra um garoto construindo um alinhamento de solidariedade com o meu discurso de reconfiguração do cuidado com a aparência como “coisa não só de mulher”. Não compatível, portanto, com as características de um homem de verdade. O alinhamento do aluno Vinícius na linha 53 (“No problem at all / I like to change my hairstyle / color / to look fashionable and I don’t think a guy is gay cause he has a different haircut / or do something to look good”) foi importante porque trouxe para a discussão, na voz de um garoto, a idéia do poder cuidar-se dissociado da imagem feminina ou homoerótica que vinha sendo sustentada pelos outros garotos.

Lançando o meu olhar sob minha atuação nos três momentos, julgo que posso dizer que, apesar de não ter havido uma desnaturalização efetiva dos significados essencialistas produzidos pelos garotos como um todo, contribuí, de alguma forma, para a ampliação do repertório de sentidos dos alunos. Esta resistência a outro olhar para a questão da masculinidade hegemônica verifica-se no posicionamento do aluno Oliveira – voz líder do pensamento heteronormativo dos garotos – que opera o tempo todo na contramão de meu discurso. Portanto, o meu trabalho consistiu em tentar problematizar crenças naturalizadas e discutir textos que permitiram aos alunos transitar por significados novos sobre o comportamento do homem na atualidade.

Dada a complexidade de meu objetivo final com esse estudo – a desconstrução de crenças naturalizadas sobre o gênero e a reconstrução das identidades sociais de gênero dos

alunos – reconheço que acenar com respostas definitivas e imediatas seria, no mínimo, incoerente. Contudo, penso que o efeito de minha ação pedagógica sob as crenças dos alunos, em linhas gerais, pode ser comparado a uma centelha que foi acesa e que começa a queimar lentamente, mas que precisa ser retroalimentada constantemente para que não se apague e possa, dessa forma, conduzir efetivamente a uma mudança nos esquemas de crenças desses alunos.

Quanto à segunda pergunta cujo objetivo é verificar se efetivamente houve reconstrução das identidades sociais de gênero dos alunos nas conversas deflagradas com os textos midiáticos, acredito que os dados apontam para uma mudança nos alinhamentos projetados pelas garotas em direção a uma reorganização dos regimes de verdade. Analisando os três momentos em diálogo, podemos testemunhar um movimento gradativo, por parte principalmente das alunas Ana e Bruna, o qual contou com meu agenciamento, em direção à desnaturalização de algumas dessas diferenças, crenças e valores respaldados pelo senso comum como intrínsecos ao universo masculino/feminino. No caso específico das duas alunas, arrisco dizer que houve reconstrução de sentido na medida em que elas abandonaram os alinhamentos de defesa da norma projetados nas sequências iniciais e passaram a construir alinhamentos de confronto e reflexão sobre as falas dos colegas - em geral, carregadas de crenças naturalizadas sobre o comportamento de homens e mulheres.

Em contrapartida, ao longo das dez sequências analisadas, é fácil perceber que os garotos mantiveram seus alinhamentos de ratificação dos discursos monolíticos e essencializados sobre os modos de agir de homens e mulheres que orientam o senso comum. Nesse sentido, destaco, mais uma vez, o aluno Oliveira como a voz divergente que não só fala por si como também orchestra as vozes dos outros meninos (**S9**, linha 41 - “Isso aí não é comigo **NÃO**”; linha 54 - “but these things we don’t do / we find strange”).

Dessa forma, no que tange a reconstrução efetiva das identidades sociais dos meninos, fica evidente que ela não ocorreu. Tal situação serve para demonstrar como as ideias essencialistas sobre o gênero e sexualidade estão muito arraigadas, o que torna difícil desconstruí-las em tão pouco tempo. No entanto, os alinhamentos reflexivos projetados por Rafael e Rodrigo na cena de aula da sequência 10, assim como o testemunho pessoal do aluno Vinícius sobre o cuidado com a aparência, como algo normal e positivo, mantêm a centelha acesa e aponta, a meu ver, para a possibilidade de tal ocorrência no futuro. Contudo, estou

convicta de que para que os alunos possam, de fato, criar outra inteligibilidade sobre as crenças e imagens de masculinidade se faz necessário que esses novos significados sejam constantemente revisitados e retomados nas discussões promovidas em sala de aula. Além disso, o próprio fato de tematizar essas questões em sala de aula já possibilita antever o caminhar desses alunos por outras inteligibilidades sobre os gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o caminho trilhado na condução dessa pesquisa-ação, que passou por várias etapas, e atendo-me, principalmente, a meu objetivo fulcral, percebo o quanto é difícil abrir os olhos dos alunos a questões sobre as quais eles raramente refletem. Embora a literatura consultada (por exemplo, Moita Lopes, 2002, 2003 e 2005) apontasse para a predominância de uma perspectiva essencialista na definição do masculino e do feminino no discurso de sala de aula, acreditava que as discussões deflagradas pelos textos midiáticos pudessem, de alguma forma, desestabilizar muitas das “verdades absolutas” sobre o masculino e, dessa forma, reconfigurar as imagens de masculinidade junto aos alunos como um todo, levando-os a compreender a construção da identidade social de gênero como efeitos de nossas práticas discursivas.

No entanto, apesar de ter havido algumas desestabilizações locais, a análise encaminhada apontou uma série de discursos produzidos na cultura e presentes nos discursos dos alunos que corroboram a construção essencializada de identidades generificadas. Por outro lado, ao longo das aulas, a análise sublinhou a convivência de valores e modelos de conduta naturalizados com novos discursos sobre o comportamento masculino/feminino na atualidade, como, por exemplo, o uso do termo metrossexual trazido pelo aluno Rafael (sequência 8, linha 11- “Metrossexual / teacher / I read in a magazine he’s metrossexual”) para definir o personagem Abelardo da novela “*Da Cor do Pecado*”. Foi, portanto, no embate de sentidos entre os diferentes discursos que as configurações sobre o masculino, cristalizadas no senso comum, foram tanto questionadas quanto sustentadas nas conversas sobre os textos midiáticos.

Com relação à identidade social de gênero masculino, foi possível perceber nas conversas sobre os textos uma tensão entre os novos modelos de papel para o homem na atualidade e o modelo hegemônico antigo. Alguns padrões de conduta, intrínsecos à masculinidade hegemônica parecem estar ainda muito arraigados nos discursos produzidos, principalmente, pelos garotos da turma que se alinham em bloco na sustentação dos regimes de verdade vigentes. Tais como: homem não usa rosa, homens não demonstram afeto entre si, homem que é homem não pratica balé ou cuidar da aparência não é coisa pra homem. Em outras palavras, apesar de os modos múltiplos de construir a masculinidade estarem cada vez mais fazendo parte de nossas vidas, como exemplificado na novela “Da cor do pecado” e nos artigos de revista sobre a metrosssexualidade, a defesa do modelo da masculinidade hegemônica ainda se mostrou muito forte nos discursos escolares.

Mesmo assim, busquei encaminhar um processo de questionamento da norma, daquilo que parecia “natural” aos olhos dos meus alunos, ou seja, tentei trabalhar na contramão do apagamento sócio-histórico pelo qual passam nossas construções. Para tal, durante os eventos de letramento midiático, contei com os alinhamentos de solidariedade projetados pelas garotas da turma. Cujas participação foi crucial para o encaminhamento de um repensar sobre crenças naturalizadas que estão disponíveis em nossa cultura. Se o meu objetivo primeiro – a desnaturalização de crenças que levasse a reconstrução da identidade social de gênero – não foi efetivamente alcançado, acredito que pelo menos a discussão de outros modos de construir a masculinidade possibilitou a ampliação do repertório de sentidos dos participantes da pesquisa no que tange à temática da identidade social de gênero.

Para concluir, espero que os significados gerados nas discussões tenham colaborado, ainda que modestamente, para que os alunos possam repensar suas ações e escolhas dentro e fora da sala de aula como também possam refletir sobre os modos com que hoje constroem a identidade social de gênero. Que a reflexão oportunizada a partir das conversas sobre os textos midiáticos seja a centelha para a mudança!

REFERÊNCIAS

- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: As idéias do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Foucault, M. (1979/2001). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Robert Machado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fridman, L. C. (2000). *Vertigens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Goffman, E. (2002). Footing. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola.
- Gumperz, J. (2002). Convenções de contextualização. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola.
- Louro, G. L. (1997/2003). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Luke, C. (1977). Media literacy and cultural studies. In: S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.). *Constructing critical literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Maybin, J., Moss, G. (1993). Talk about texts: Reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 138-147.
- Medrado, B. (2004). Textos em cena: A mídia como prática discursiva. In: M. J. Spink (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. 3ª ed. (pp. 243-271). São Paulo: Cortez.
- Moita Lopes, L. P. (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. Gimenez, C. M. Jordão & V. Andreotti (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat (Editora da UCPEL).
- _____, (Org.). (2003). *Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____, (2002). *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ & Fabrício, B. F. (2004). Discursos e vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *VEREDAS – Revistas de Estudos Lingüísticos*, 11(2), 11-30.
- Tannen, D. & Wallat, B. (1987/2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola.

A AUTORA

Alba Regina Loredó Gama Tamanini é Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Linguística Aplicada (Interação e discurso) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Atualmente é professora/coordenadora de língua inglesa (do nível ITB) no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Áreas de interesse: Letramento midiático, identidades e multimodalidade.

E-mail: mctamanini@globo.com ou albatamanini@gmail.com