



IDENTIDADE DE GÊNERO EM PRÁTICAS SOCIAIS DE SALA DE AULA: PERFORMANDO FEMINILIDADES E MASCULINIDADES SITUADAS

Beatriz Fontana¹

Este texto apresenta uma análise de dados de aulas de inglês em uma escola pública de Porto Alegre, aplicando a noção de Judith Butler (1990) sobre feminino e masculino enquanto efeitos que produzimos por meio do que fazemos e não como características que possuímos. Associando-se à compreensão de que a aprendizagem é uma prática social (WENGER, 2003), a análise considera que a sala de aula se constitui numa comunidade de prática (WENGER, 1998) na qual identidades e significados são permanentemente negociados. Essas práticas sociais, tidas como regulares, coordenadas por normas de participação, crenças, modos de falar e modos de agir, segundo interesses específicos que se realizam em lugares específicos em momentos específicos, reproduzem o script cultural que confere certa tipicidade a esses eventos (CAMERON, 2010). Assim, segundo a noção de performatividade, a diferença de gênero social é construída e tornada visível pelo discurso, como demonstram excertos de interações de aula gravados em vídeo, transcritos e analisados nessa perspectiva. Conclui-se que as normas culturais que definem masculinidade e feminilidade geram condições para que gênero precise ser permanentemente reafirmado e publicamente exibido através de performances repetidas (CAMERON, 2010), como se observa neste estudo, mas que também podem ser desconstruídas.

Considerações iniciais

A noção expressa por Judith Butler (1990) de que gênero é performativo, entendido como um “constituente da identidade que ele pretende ser”²; traz à discussão a questão do feminino e masculino como características que não são propriedade nossa. Na verdade são “efeitos que produzimos por meio das coisas específicas que fazemos” (Cameron, 2010)³. “Gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida, com o passar do tempo, produzindo o que aparenta ser substância, uma espécie natural de ser”.⁴

¹ Doutora em Letras. Uniritter.

² BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990, p. 33.

³ CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

⁴ BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990, p 33.



Com essa concepção, a visão feminista tradicional de que gênero é socialmente construído toma novos contornos. Conforme já expresso em 1949, na famosa frase de Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”⁵, a discussão sobre a não naturalidade do gênero social vem recebendo produtivas contribuições no campo dos estudos da linguagem, com suas aproximações às Ciências Sociais em geral. Corroborando essa percepção, Penélope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2010) entendem que a ideia de gênero se produz e se reproduz segundo o grau de pertencimento a determinadas comunidades de prática (WENGER, 1998). Como observado por Butler (1990), o tornar-se mulher (ou homem) não se estabelece definitivamente quando nascemos, ou apenas enquanto somos crianças. O que se observa na nossa cultura é que esse ser homem ou ser mulher precisa de uma confirmação pública permanente através da repetição de ações nas práticas sociais definidas por normas culturais histórica e socialmente convencionalizadas, segundo as quais se definem masculinidade e feminilidade. Desse modo, conforme Eckert e McConnell-Ginet (2010):

Durante o engajamento conjunto em atividades, as pessoas constroem em colaboração um sentido de si e dos outros como certos tipos de pessoas, como membros de várias comunidades com múltiplas formas de filiação, autoridade e privilégio. Em todas elas, a linguagem interage com outros sistemas simbólicos – vestimenta, adornos corporais, modos de movimento, olhar, toque, estilo de caligrafia, frequência assídua a determinados espaços, etc.

Dessa forma, as práticas sociais das quais participamos na vida cotidiana, em cujo interior se engendra a convencionalidade do que é masculinidade e feminilidade, se realizam através da linguagem. O grande interesse que o modelo performativo desperta sobre a questão da “fala generificada”⁶ fica assim evidenciado e se apresenta em diversos estudos, desde o clássico de Robin Lakoff, *Linguagem e lugar de mulher* (1973)⁷, até os estudos contemporâneos sobre os estilos masculino e feminino de se falar.

De um modo geral, pesquisadores/as tem estudado o papel da repetição constante que os atores sociais realizam na busca de validação para o que é socialmente definido para homens e mulheres em relação aos recursos lingüísticos que escolhem para a tarefa de produzir diferença de gênero. São os atos repetidos que realizamos cotidianamente nas nossas comunidades de prática que evidenciam os esforços que fazemos no sentido de desempenhar gênero.

Cameron (2010) explicita esta questão nos seguintes termos:

⁵ BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*, disponível em: < <http://cynthiasemiramis.org/?p=114> >, acessado em: 12.06.2010.

⁶ CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 132.

⁷ LAKOFF, Robin. *Linguagem e lugar de mulher*. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



Enquanto a sociolinguística tradicionalmente pressupõe que as pessoas falam como falam pelo fato de serem quem elas (já) são, a abordagem pós-moderna sugere que as pessoas são quem elas são pela (entre outras coisas) forma como falam. Essa perspectiva muda o foco de uma simples catalogação de diferença entre homens e mulheres para uma pergunta mais sutil sobre como as pessoas usam recursos linguísticos para produzir a diferença de gênero. Isso também nos obriga a observar a estrutura rígida e dentro da qual as pessoas são forçadas a fazer suas escolhas – as normas que definem que tipos de linguagem se constituem em recursos possíveis, inteligíveis e adequados para o desempenho da masculinidade ou da feminilidade.⁸

Mesmo que se reconheça a rigidez com que a noção de gênero é regulada nas comunidades de prática pelas quais transitamos, conforme Butler aponta, não somos meros autômatos desempenhando, desde a infância até o fim das nossas vidas o comportamento que nos foi indicado como adequado para o nosso gênero. Apesar de ter um custo social muitas vezes grande e penoso, sempre é possível transgredir e subverter a ordem estabelecida. Isso porque não somos meramente agentes passivos das nossas vidas, mas também produtores ativos de “comportamentos generificados” ... “embutidos em modos específicos de falar e de agir a fim de produzir uma gama de efeitos”⁹.

Nessa perspectiva de que gênero se desempenha de formas diferenciadas em função de contextos diferentes, para produzir efeitos específicos, tanto na repetição de papéis quanto na subversão dos mesmos, apresentamos um excerto de interação de uma sala de aula de 5^a. série de uma escola pública. Os alunos meninos dessa turma estão envolvidos com um campeonato de futebol na escola e a turma tem grandes expectativas em relação às possibilidades que a turma avalia ter de serem campeões. A aula gravada em vídeo e em áudio é de língua inglesa. O professor inicia a aula sem o alinhamento da maioria dos participantes. Algumas meninas que costumam sentar-se nas mesas próximas ao professor estão atentas ao que professor fala. Ela escreve no quadro as informações sobre um exercício que a turma deve fazer, fornecendo número da página e número dos exercícios. Exceto as poucas meninas acima citadas, ninguém está prestando atenção a ele. :

Segmento 10 (27.11.03)

- ❑ 01 **Pesquisadora:** posso gravar as as(pausa) *cheer leaders*?
- ❑ 02 **grupo das meninas:** (negociam entre si e me sinalizam
- ❑ 03 afirmativamente com a cabeça)
- ❑ 04 **Pesquisadora:** então tá:: (pausa) qua:ndo vocês quiserem:::

⁸ CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 132.

⁹ CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 133.



- 05 **Moacir**¹⁰: (volta da porta, olha a filmadora, olha para as
- 06 meninas) ô pessoal, a sora vai gravar as guria
- 07 (fica gesticulando, tentando organizar a platéia,
- 08 empurra alguns, se volta para a filmadora e se
- 09 posiciona na frente da fileira de meninas que está se
- 10 organizando. Levanta os braços)
- 11 **Mônica**: (no centro da fileira organizada, negocia o momento
- 12 de começarem)
- 13 **Moacir**: (para as meninas) vamo lá (pausa) UM:: DO::IS TRÊ::S
- 14 (acompanha a contagem com gesto de braços)
- 15 **grupo de meninas**: (continua negociando)
- 16 **Moacir**: (volta-se para a filmadora, depois para as meninas)
- 17 UM::: DO:::IS TRÊ:::S
- 18 **Mônica**: (faz um gesto discreto de começar a levantar o braço,
- 19 olha para Amália à sua esquerda)
- 20 **grupo de meninas**: [quem] vai ganhá?
- 21 **Marcelo**: [corre e se posiciona ao lado da última
- 22 menina da fileira do lado direito e se engaja na coreografia exatamente junto com as meninas)

Moacir, que orientou boa parte das atividades da aula desse dia, se considera responsável pela orientação de mais essa. Sua identidade de poder, sustentada pela turma em várias situações durante o semestre, evidencia o capital de confiança (ERICKSON, 1990) que Moacir conquistou ao longo da convivência nessa comunidade escolar. A adesão dos demais meninos e meninas presentes na sala à sua iniciativa de organizar a apresentação só não é completa porque André e Milton se sentam sobre as classes que ficam exatamente na frente da fileira das *cheer leaders*, encobrendo parte delas para a filmadora. Quem não vai participar da coreografia, se posiciona como platéia do evento. Da mesma forma que controla a organização da apresentação, Moacir se atribui o controle da coreografia, fazendo a contagem que deveria orientar o grupo de meninas para iniciar.

No entanto, a atividade das *cheer leaders*, que pode ser avaliada como o alinhamento das meninas ao jogo de futebol, foi iniciativa delas, realizada segundo os jogos de poder internos daquele grupo. Nessa atividade, fica evidente o reconhecimento do capital de confiança de Mônica, que, apesar da insistência de Moacir, é quem define o momento de iniciar a coreografia. A primeira tentativa de Moacir não é co-sustentada (linha 15), o que causa danos à sua face de líder, que tem que ser recuperada. A segunda tentativa também é rejeitada, porque a coreografia inicia três

¹⁰ Todos os nomes mencionados neste artigo são fictícios.



segundos antes de Moacir terminar sua contagem, a partir de um gesto de braço de Mônica, linha 18, para o qual o grupo está atento, ignorando a contagem de Moacir. Na atividade das *cheer leaders*, mesmo tendo sido uma iniciativa das meninas, identificada como feminina, um menino, Marcelo, se auto-incluiu na coreografia e participou da apresentação, perfeitamente sincronizado com o restante do grupo.

A primeira questão que merece análise na projeção pessoal de Marcelo diz respeito à ruptura que ele provoca na generificação da atividade, desconstruindo-a como atividade só de meninas. Do mesmo modo, outro menino, André, conforme o segmento 5, também tentou aprender a coreografia, demonstrando um alinhamento com a atividade das meninas, mas não necessariamente com o aspecto generificado da mesma.

A outra questão, no entanto é generificada em outro sentido. A auto-inclusão de Marcelo, mesmo sem atrapalhar o conjunto da apresentação, é feita sem negociação e sem autorização, de certa forma uma imposição intrusiva, como tantas outras que os meninos se sentem à vontade em realizar no cotidiano dessa sala de aula, na performance de uma identidade de gênero mais valorizada.

A apresentação da coreografia das meninas em nenhum momento interferiu com a atividade institucional de Fernando, à qual elas estavam alinhadas o tempo todo. Tanto a primeira apresentação quanto a segunda foram realizadas fora do horário da aula, uma antes e a outra após o encerramento, quando Fernando já estava fora da sala de aula.

Considerando que gênero é uma produção social, construída no interior de uma determinada organização de padrões que definem masculinidade e feminilidade e, ao mesmo tempo, estruturam as relações das pessoas com o mundo social, o jogo de futebol pode ser observado como uma atividade marcada por gênero. A participação nessa organização social generificada é precedida por padrões culturalmente estabelecidos que dizem respeito ao que é apropriado para cada identidade de gênero e ao que é simbolicamente mais importante no conjunto da vida social.

Da mesma maneira que nos demais campos sociais dos quais esses meninos e essas meninas fazem parte nas suas vidas cotidianas, esta sala de aula é mais uma instância na qual se aprende a ser menino e a ser menina.

Atividades e comportamentos classificados como próprios para meninos e para meninas são aprendidos na mais tenra infância e vão se desdobrando ao longo da vida, se ajustando às convenções do que é socialmente apropriado e aceito para cada gênero. A escola, institucionalmente um poderoso lugar de socialização, tem desempenhado um papel crucial na produção e reprodução



de identidades de gênero, como se observa nas interações dessa sala de aula. Além das observações da despreferência por meninas na sustentação dos pisos conversacionais iniciados pelo professor, o jogo de futebol, nessa escola e nesse ecossistema político, por ser uma atividade marcadamente generificada, dentro da qual há papéis específicos recomendáveis para cada gênero, se constitui em um exemplo desse papel social desempenhado pela escola: os meninos atuam, como atores principais, e as meninas sustentam seus desempenhos, como coadjuvantes, antecipando os papéis tradicionais da esposa em relação ao marido, da secretária em relação ao chefe, da enfermeira em relação ao médico, pela vida afora.

A assimetria da situação também aponta para a valorização das atividades ditas masculinas, um outro aspecto que meninos e meninas vão introjetando desde muito cedo, e em torno da qual as demais atividades se organizam, a das *cheer leaders*, por exemplo, alinhada à atividade principal dos meninos, o jogo de futebol. Nesse papel subordinado, somado à desvalorização das suas iniciativas na sala de aula, essas meninas estão submetidas a uma ordem social que reforça a posição de cidadãs de segunda categoria que a nossa cultura ainda define para as mulheres, com a cumplicidade explícita do professor, enquanto mediador das atividades.

Por outro lado, conforme avaliado por Butler (1990) e apontado nas considerações iniciais deste texto, as instâncias sociais que nos envolvem e no interior das quais desenvolvemos nossas práticas sociais através da linguagem não se constituem em determinações rígidas e imutáveis, da mesma forma que não somos meros autômatos na reprodução de scripts aos quais estamos submetidos. Gênero é desempenhado de modos diferentes em contextos diferentes e, com frequência, fora dos padrões do que é esperado para o desempenho de masculinidade e feminilidade. As interações de sala de aula observadas neste estudo demonstram tanto a possibilidade de meninos e meninas se comportarem de maneira a ser associada ao 'outro' gênero, quanto à de repetição de falas generificadas na produção e reprodução de suas masculinidade e feminilidade.

Bibliografia

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade. Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 129-149.



ECKERT, Penélope e MCCONNELL-GINET, Sally. Counidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade. Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 93-108.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, Robert e ERICKSON, Fredirick. *Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association*. New York, London: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 77-194.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar de mulher. Conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade. Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-30.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.