



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Sexualidade e Género [ST]

HABITAR UM CORPO SEXUALIZADO: TENSÕES E AMBIGUIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS

MIRANDA, Patrícia

Doutoramento em Sociologia da Família e da Vida Quotidiana,

ISCTE-IUL

pimm25@gmail.com

Resumo

Esta comunicação baseia-se nos resultados de uma investigação sobre a construção social das identidades de género nas crianças¹. No contexto da modernidade reflexiva marcado pela individualização e pela possibilidade dum projecto identitário do *self*, notou-se um limitado espaço para a performatividade de género, experienciando os sujeitos ambiguidades e tensões ao habitarem um corpo sexualizado, habitado por um sexo naturalizado. Ainda assim, foi possível observar alguma transversalidade de género na construção identitária das crianças, o que permite pensar na desconstrução do binário de género normalizado.

Abstract

This presentation is based in the results of a research about the social construction of gender identities in children¹. In the context of reflexive modernity characterized by individualization and the possibility of an identity project of the *self*, we could notice little space for gender “performativity”, as well as individuals living ambiguities and tensions in inhabiting their sexualized bodies, inhabited by a naturalized sex. Nevertheless, it was possible to see some gender transversality, pointing to the importance of reflecting on the deconstruction of the normalized gender binary.

Palavras-chave: género; identidade; corpo; individualização; socialização.

Keywords: gender; identity; body; individualization; socialization.

1. Introdução

A comunicação neste congresso de Sociologia baseia-se no projecto de doutoramento intitulado “Processos de construção social das identidades de género nas crianças: um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu”, o qual teve o objectivo central de compreender a construção social das identidades de género nas crianças, a partir dos processos que participam na construção do ser (e/ou perceber-se como) rapaz/rapariga, homem/mulher. Partindo do pressuposto de que na modernidade reflexiva o corpo se torna central para a construção da identidade (Shilling, 2003), problematiza-se a construção das identidades de género, com base nos resultados do estudo de caso, perspectivando-se as ambiguidades inscritas na individualização do corpo sexualizado.

Ser “rapaz” ou “rapariga”, “homem” ou “mulher”, é agir, pensar, apresentar-se e movimentar-se na vida social, de acordo com o que as pessoas em sociedade acreditam ser próprio do “masculino” e “feminino”; pouco ou nada tem a ver com a natureza biológica de cada corpo. No entanto, é sobre esse corpo, com um sexo definido biologicamente e culturalmente, que são edificados os atributos de género; atributos esses que são construídos socialmente, variando no tempo e culturas, mas, simultaneamente, de tal forma articulados, que são muitas vezes percebidos como parte da *natureza* de cada um. Trata-se da frequente naturalização das formas de *ser homem* e de *ser mulher*; naturalização associada a uma incorporação pelos sujeitos de uma ideologia e simbologia de género. O corpo constitui-se assim como território privilegiado de significados de género, incluindo os projectos de género *projectos do corpo*, tornando-se este uma das partes fundamentais do projecto de identidade sempre inacabado do *self* (Giddens, 1991).

Sendo construído o ser social a partir das interacções com os outros em contextos e situações específicos (noção de *social self* de G. Mead), adoptou-se uma abordagem processualista face à socialização, onde se enfatiza a dinâmica das interacções sociais, familiares, escolares e entre amigos. O processo de socialização, sendo partilhado por várias instituições e grupos, é concebido como um processo duplo de adaptação e acção, ao pressupor a incorporação, por parte das crianças, de valores, atitudes e comportamentos transmitidos pelo *outro* adulto, podendo no entanto diferentes interpretações e assimilações de papéis de género originar diferentes registos identitários. Pretendeu-se então explorar as *lógicas de construção social das identidades de género*, reconhecendo a influência dos principais agentes de socialização família e escola, analisando simultaneamente os grupos de pares, que interagem amiúde em contexto escolar.

Na construção do *gendered social self*, valoriza-se a perspectiva do interaccionismo simbólico, na medida em que a construção das identidades de género nas crianças se processa a partir das diferentes conjugações ou negociações dos estereótipos e papéis de género nas interacções sociais, nos diversos contextos e situações sociais. Reconhece-se pois o carácter eminentemente relacional do conceito de identidade social (Pinto, 1991, p. 218), produzida através de dois processos: o processo de *identificação*, onde se salienta a integração dos actores em grupos de pertença e/ou de referência e o processo de *identização*, centrado na autonomização dos sujeitos.

Apresentam-se, primeiramente, os objectivos e as perspectivas em que assentou o estudo de caso, passando à apresentação dos principais resultados, terminando com uma reflexão em torno das questões sobre a construção das identidades de género, tendo em conta a problemática do estudo.

2. O estudo de caso: dimensões, perspectivas e metodologia

No estudo de caso, a partir da análise intensiva centrada numa turma do quinto ano de escolaridade, procurou-se compreender os processos de construção social das identidades de género e mecanismos neles inscritos. Poderemos sintetizar as grandes hipóteses e/ou perspectivas de partida nas seguintes ideias: a) num contexto de modernidade reflexiva as crianças percebem e constroem as suas identidades de género de forma individualizada; e b) existem lógicas e mecanismos inscritos nos processos dessa construção que interessa captar.

Um dos pressupostos do estudo foi o reconhecimento de que as identidades são produtos das interacções com os outros e que a dimensão avaliativa é central naquele conceito, uma vez que a construção do *self* é

processada através da observação e interpretação, ou avaliação, dum *outro* com quem se interage, ressaíndo aqui a noção de alteridade social.

Outro pressuposto fundamental no estudo foi o de que, na modernidade reflexiva, onde os sujeitos tendem a viver projectos identitários individualizados, criando um paralelo entre o processo reflexivo de mudança e o processo de individualização (Beck et al., 2000 e 2001), dá-se uma valorização da subjectividade na construção das identidades. Neste contexto de modernidade reflexiva e de individualização (Beck et al., 2000 e 2001), haverá uma tendência para lógicas mais autónomas de construção identitária, remetendo assim para um reforço dos processos de identização. Considerou-se então fundamental perceber os impactos da modernidade reflexiva nas interacções através das quais os sujeitos constroem as suas identidades de género; e perceber até que ponto habitar um corpo sexualizado gera tensões e ambiguidades na construção identitária.

As dimensões utilizadas para analisar o material empírico, reconhecendo que as principais categorias/resultados iriam surgir do material qualitativo obtido através da pesquisa de terreno, foram as seguintes:

- a) as representações (expectativas) e as crenças, estas últimas mais no sentido de estereótipos partilhados por um grupo, associadas aos papéis e atributos de género e às noções de masculinidade/feminilidade;
- b) as práticas do quotidiano e as interacções sociais, ou seja, os comportamentos dos sujeitos crianças, pais e professores, nos vários níveis individual, de grupo e entre grupos, isto em função do género;
- c) a simbologia – em estreita ligação com o interaccionismo simbólico e com os significados inscritos no (e moldados pelo) corpo –, dimensão onde se poderão destacar aspectos como as características físicas (rostos, corpo) e psicológicas (atributos de personalidade), patentes nas escolhas em termos de linguagem, vestuário, gestualidades, etc., aspectos que contribuem para a formação da imagem que as crianças têm de si próprias e do outro (do *outro* semelhante do ingroup e do *outro* diferente do outgroup).

Apesar de as interacções *pelas* quais se constroem as identidades das crianças não se processarem unicamente na escola e na família, aí se geram fusionalidades e hábitos, interessando descortinar, nomeadamente, as opções por determinados programas televisivos, os usos de outros veículos de informação regulados pelas próprias crianças, os modelos que as inspiram, sejam eles observáveis em adultos ou em crianças, a maneira como se vêem a si próprias e como se projectam no futuro (Montandon, 1997, pp. 145-146). Estes e outros aspectos constituíram importantes focos de observação na investigação empírica para a definição dos modos de interacção, das formas de inserção espacial e social das crianças.

No fundo, a imagem que elas próprias e que os outros têm delas enquanto sujeitos sociais, os *gostos*¹ e as escolhas pessoais, revelam os meios dos quais as crianças se servem para construir as suas identidades e darem sentido aos seus mundos sociais.

Com base no novo paradigma que afirma a infância como construção social, um produto contingente de tempos e lugares próprios (Pinto e Sarmiento, 1997), as crianças são vistas como sujeitos activos, produtores de representações e práticas. Esta é uma perspectiva que celebra a diversidade que as crianças representam, por se constituírem como um grupo de sujeitos que têm estratégias próprias de lidar com o mundo social que percebem, podendo falar-se nos “mundos de vida das crianças” (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 21).

Reconhecendo as crianças como actores sociais competentes com uma cultura específica (James et al., 1998) – ou antes culturas, dada a pluralidade dos sistemas simbólicos das crianças –, a observação participante é fundamental, a partir do momento em que se pressupõe uma corporalização da experiência que é culturalmente produzida, contribuindo os comportamentos e as interacções para a definição dos vários aspectos daquela “experiência corporizada”, não facilmente traduzível “bodily experience” (James et al., 1998, p. 166). O corpo e as diferenças corporais aparecem então como elementos que dão significado às identidades e, sobretudo na infância, como recurso decisivo para a construção, desconstrução e reconstrução das identidades, justamente devido à sua instável materialidade (James et al., 1998, p. 156). Assim, valorizam-se aspectos como o quotidiano vivido pelas crianças, as suas experiências e os sentidos que lhes

são atribuídos, as interações entre elas e com adultos, para além de se reconhecer a importância dos contextos onde se movem as crianças-sujeitos.

Deu-se pois especial relevo ao papel activo das crianças enquanto sujeitos capazes de negociar os estereótipos e papéis de género que lhes são transmitidos, ou apenas observáveis, nos vários contextos de socialização e interação. Assim, houve o intuito de perceber a construção do *self* do lado das crianças, através dos processos básicos de avaliação dos outros e de si próprios, de imitação social e de experimentação, sendo aqui utilizado este termo no sentido de as crianças experienciarem actividades ou gostos que se afastam do que seria o tendencialmente esperado pelos modelos simbólicos de género, em função do sexo biológico que habitam.

A avaliação configura-se como um mecanismo que estará sempre inscrito nos processos de construção do *self*, tendo os estereótipos de género, associados frequentemente às identidades de género, neles implicados processos como a auto-avaliação colectiva e a comparação social. A imitação e a experimentação serão como eixos oscilantes nos processos de identificação e de identificação: a experimentação mais no sentido duma individualização “rebelde” das identidades, já que através desse mecanismo a construção identitária tenderá a afastar-se dos padrões tradicionais e tendências dominantes de género; e a imitação social associada a uma lógica de oposição de género, uma vez que a diferenciação de género, assim como outros comportamentos sociais e cognitivos, se aprendem através da recompensa (positiva e negativa), da observação, da imitação social e da incorporação dos modelos comportamentais perceptíveis nos adultos e/ou pares.

Para além dos contextos, dimensões e mecanismos focados, há um eixo basilar do modelo de análise, “tensões, ambiguidades e contradições nos vários sujeitos interactuantes”, que se justifica na medida em que os processos de construção das identidades de género são permeáveis a uma diversidade de registos, estando dependentes da forma como os sujeitos vivem e combinam diferentes mecanismos na construção do seu *self* identitário.

No estudo de caso com a turma população, uma turma do primeiro ano do segundo ciclo, foi fundamental a observação participante na “escola-terreno”, uma escola de segundo e terceiro ciclos do ensino básico do Agrupamento Grão Vasco de Viseu. O trabalho de campo teve a duração de um ano lectivo (2006-2007), de forma a acompanhar as crianças do início ao fim do ano escolar. Foram realizadas entrevistas às crianças da turma população (entre os nove e os doze anos de idade), aos professores da turma e aos pais das crianças ou outros significantes com quem viviam na altura do estudo.

3. Perspectivas e enfoques

Neste projecto, o género esteve longe de ser entendido como algo fixo, sendo, ao invés, construído *na* interação. O género surge, nesta perspectiva, como prática social constantemente referenciada ao corpo, e ao corpo que o faz, não devendo pois ser confundido com a prática social reduzida ao corpo. Assim, o género existe precisamente no ponto em que a biologia *não determina* o social. A prática social, isto é, as interações, devem ser vistas como criativas, não existindo porém num vazio; respondem pois a situações particulares e são geradas no momento em que são definidas as condições das relações sociais. Quando se fala em *masculinidade/feminilidade*, nomeiam-se configurações das práticas de género, tornando-se mais relevante o processo de configuração das práticas, do que a *configuração* em si, a qual tem um carácter estático, até pelo próprio termo (Connell, 1995, pp. 71-72).

Alguns autores apresentam uma crítica relativamente à tendência para um determinismo cultural que viria substituir o determinismo biológico, do qual se pretende distanciar qualquer estudo que tenha como pressuposto a construção social do género. Autores como Butler (1990, pp. 7-9) argumentam que a perspectiva de que o género é construído, por oposição a uma visão essencialista que se pretende combater, poderá implicar um certo determinismo social, portanto, um determinismo dos significados de género inscritos nos corpos diferenciados anatomicamente, entendidos como recipientes passivos; e um determinismo cultural, na medida em que a distinção sexo/género e a própria categoria de sexo fariam pressupor uma generalização do corpo que preexiste à aquisição do seu significado social. Assim, o corpo

constituir-se-ia como meio passivo que toma significado somente através duma inscrição numa fonte cultural externa ao corpo (Butler, 1990, p. 129).

Face a este tipo de críticas que poderiam legitimamente surgir, urge esclarecer que as identidades de género, cujos *processos* de construção se pretendeu estudar, não são vistas como necessariamente idênticas intra-género, persistentes no tempo e no espaço, unificadas e internamente coerentes, aparecendo aliás o tempo como uma variável intrínseca ao complexo processo de construção social das identidades, com diferentes fases, por vezes conflituosasⁱⁱ. Para além de que o corpo é entendido como meio através do qual as identidades se moldam e constroem, já que se torna um território de significados onde se jogam os sentidos das masculinidades e das feminilidades. Assim, habitar um corpo habitado por um sexo é um traço fundamental nas configurações de género processuais aqui descritas, ainda que não (somente) limitativo.

O corpo do sujeito, enquanto produto e produtor de práticas sociais, constitui-se então como local de produção e reprodução do(s) género(s), na medida em que corporaliza experiências – relembre-se a dialéctica entre os processos de exteriorização, objectivação e interiorização na socialização (Berger e Luckmann, 1998) –, mas também dá sentidos particulares às suas práticas e experiências sociais.

De destacar que, no âmbito das correntes feministas, vários trabalhos vêm argumentar que o género é que cria o sexo, demonstrando que o corpo é de tal forma reflexo da sua materialidade nos vários contextos em que se move, que o sexo é também uma construção cultural. Nesta perspectiva, o género refere-se a qualquer construção social que implique a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. Assim, a sociedade condiciona, não só o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece (Nicholson, 2000).

O sujeito que vive numa sociedade no contexto da modernidade ambígua, ao habitar um corpo sexualizado – que constrange e, simultaneamente, facilita, ao possibilitar uma infinita variedade de masculinidades e feminilidades –, poderá interiorizar e corporalizar a ideologia de género dominante, ou imbuir de significados individuais o projecto identitário de forma reflexiva. Com base no pressuposto do corpo como projecto e como expressão da identidade individual, o sujeito age e faz o género através do corpo nas suas configurações distintas e autónomas; o sentido do *self* é pois entendido reflexivamente como parte de uma biografia incorporada (Giddens, 2001; Shilling, 2003).

4. A construção do corpo gendricado: alguns resultados

A partir da análise das entrevistas aos actores, crianças, pais e professores, e do que se observou no terreno, realçou alguma diversidade na coexistência de mecanismos que propiciam, ora uma diferenciação, ora uma igualização, revelando-se, a par duma lógica predominante de oposição de género, alguma transversalidade, a partir da interpenetração de atributos e gostos tradicionalmente vistos como femininos ou masculinos.

4.1. Família

No que diz respeito às representações de género (homem/mulher, masculino/feminino) em contexto familiar, sobressaiu a coexistência da norma de igualdade entre os sexos/géneros (lógica de igualização de género) com uma lógica de diferenciação, particularmente em termos de atributos psicológicos e formas de ser. De facto, a maioria dos pais entrevistados atribui a pessoas de sexos diferentes personalidades também elas distintas, contribuindo assim para uma construção de identidades de género estereotipadas. A lógica de igualização surge num contexto onde maioritariamente se defende a igualdade (de género também) na cidadania e liberdade de escolha; daí talvez a ideia da autonomia dos sujeitos expressa pelos pais entrevistados quando questionados quanto aos objectivos educativos, remetendo para o processo de individualização que tornaria a “biografia normal” numa “biografia reflexiva” ou “do-it-yourself biography” (Beck e Beck-Gernsheim, 2001, p. 3).

Quanto às interacções dentro e fora do espaço doméstico, pudemos observar que são dominadas pelo factor género, sendo que, maioritariamente, as afinidades entre os membros familiares são construídas com base nessa categoria social naturalizada, o género; para além de as actividades serem frequentemente associadas mais a um género que a outro, por via dum processo de estereotipização e reprodução dos modelos

tradicionais de género. No entanto, existem excepções que mostram que habitar um corpo sexualizado deixa espaço para “manobras” de género, nomeadamente, Paula, que joga ténis com o irmão e futebol com o primo, patenteando uma transversalidade das actividades; e Márcia, que joga futebol com a mãe e com a irmã, colocando em evidência um mecanismo de experimentação, sendo assim esta incentivada pelos pares familiares.

Ainda relativamente às interacções em casa, especificamente no que toca à participação no trabalho doméstico, constatou-se que há mais raparigas do que rapazes, não só a verbalizarem o gosto pelas tarefas domésticas, como também a praticarem-nas, contribuindo para uma reprodução das desigualdades de género. No entanto, e comprovando que este tipo de interacções não se circunscreve a um corpo sexualizado e gendricado, não contribuindo então unicamente para o “doing gender”, refiram-se as excepções mais notórias de Sérgio, que ajuda bastante os pais em casa, nas limpezas e refeições, e de João, que afirma ajudar a avó em várias tarefas e demonstra a vontade de se distanciar do grupo de rapazes e homens que não partilham as tarefas (“Eu não sou assim.”).

Portanto, ao mesmo tempo que as interacções são moldadas pelo factor género, ajudando à sua reprodução numa lógica de diferenciação, surgem também interacções que vão desmistificando o binário naturalizado de género. Confrontadas com os estereótipos e com as representações de género que lhes vão sendo transmitidas em vários contextos sociais por diversos meios, as crianças vão contribuindo para o “doing gender”, mas, simultaneamente, mostram indícios de processos no sentido do “undoing gender”, através do cruzamento de papéis, gostos e actividades, que se vão tornando transversais ou independentes do corpo sexualizado, perdendo peso as atribuições numa lógica de oposição de género; é neste contexto que se pode falar numa erosão dos papéis masculinos e femininos, ou seja, num declínio dos papéis “clássicos” de “homem” e de “mulher”, que se vão misturando e subvertendo mutuamente (Beck et al., 2000, p. 170).

Relativamente à dimensão da simbologia, pode dizer-se que há toda uma série de elementos relativos à linguagem verbal e não verbal, as gestualidades, o vestuário e adereços em pais, mães e irmãos das crianças, ou outros significantes familiares ou não, que vão construindo o universo simbólico de género das crianças. Tendencialmente, estas irão imitar os modelos comportamentais e as formas de estar corporalizadas diferenciadas da mãe e do pai, ou outros sujeitos significantes com quem vivam, enquanto padrões de “mulher” e de “homem”; no fundo, um conjunto de significados de género que, verbalizados no discurso das crianças e observados nos corpos gendricados que se movimentavam na escola-terreno, deixaram descortinar a dimensão associada à simbologia, apresentando-se esta como um forte demarcador de género.

4.2. Escola

No que diz respeito à escola, poderá dizer-se que, a par de estruturas de género mais ou menos explícitas ou implícitas que indiciam uma lógica de diferenciação, revelou-se uma lógica de igualização de género, num contexto de modernidade onde se valorizam princípios como a igualdade e a diversidade.

Efectivamente, foi possível observar nos actores professores, tal como nos pais e mães das crianças entrevistados, representações de género acerca do que é ser homem e mulher; representações que (en)formam o masculino e o feminino, nitidamente numa lógica de oposição de género. A lógica de diferenciação de género está também patente na emergência do espaço escolar como uma organização feminina por excelência, onde são valorizados os códigos de conduta ensinados no feminino e onde as raparigas, dominando esses códigos, obtêm, em média, melhores resultados.

“Rapazes” e “raparigas”, numa lógica de diferenciação, constroem o feminino e o masculino, ao emergirem como grupos de género com formas de estar e actividades distintas. Os rapazes apareceram como mais indisciplinados e inquietos, notando-se diferenças também na linguagem verbal e não-verbal, ao nível das gestualidades e nas próprias interacções entre alunos, sendo os grupos de pares nitidamente grupos de género. Observou-se nomeadamente no espaço circundante, onde passavam o tempo dos intervalos entre aulas, uma maior aproximação entre crianças do mesmo sexo, não só na turma população, mas na escola em geral, apresentando-se frequentemente os rapazes no “cenário” do recreio como actores de lutas violentas

que argumentavam ser a “brincar”, apropriando um papel de “heróis” e recusando qualquer associação com os “bons rapazes” (Jordan, 1995)ⁱⁱⁱ.

Diga-se que a construção das identidades de género em contexto escolar aparece de algum modo latente, uma vez que não se notou uma transmissão directa de valores associados aos papéis tradicionais de género, nem uma tentativa de diferenciação de género nas práticas dos professores. Não obstante esta aparente “invisibilidade”, a oposição entre o grupo dos “rapazes” e o das “raparigas” evidenciou-se de forma notória nas fusionalidades, na comunicação intra e entre grupos de pares no contexto escolar, bem como no discurso e nas práticas dos professores, ainda que estes defendam frequentemente uma lógica de igualização. Saliente-se pois que o actor professor poderá viver uma certa tensão, entre uma lógica de diferenciação (onde imperam as representações estereotipadas e toda uma simbologia de género) e uma de igualização de género e de maior individualização, que possibilita a aceitação das singularidades e o respeito pela diversidade.

Portanto, apesar das ambiguidades, observaram-se práticas no sentido do *doing gender*, para além de a instituição escolar se constituir como organização feminina e, assim, o seu funcionamento e os seus códigos nem sempre visíveis ajudarem à reprodução de sistemas de género e à perpetuação duma ordem binária de género, ainda que com algumas variantes, ambivalências e tensões nos vários actores.

4.3. Crianças

Quanto às representações de género das crianças, evidenciou-se predominantemente uma lógica de diferenciação, pela identificação dos atributos e estereótipos associados a rapazes e a raparigas, assim como nos jogos e actividades favoritos, apesar de a este nível já se notar uma certa transversalidade de género em algumas actividades; dê-se o exemplo do futebol que já não aparece como exclusivamente masculino. De salientar a importância da informalidade das interacções entre grupos de pares, numa tentativa de definirem as suas sexualidades e identidades (Connell, 1996).

Na coexistência de mecanismos que levam a uma diferenciação e oposição entre grupos de género – visíveis, quer no discurso das crianças, quer nas interacções quotidianas observadas na escola-terreno – com outros que apontam para uma lógica de igualização e transversalidade de género, é possível verificar a existência de tensões vividas pelos sujeitos. Atente-se no caso de Márcia que, sendo caracterizada pelos outros (e ela própria assim se cataloga) como “maria-rapaz”, por apresentar gostos e preferências conotadas com o grupo dos rapazes, poderá experienciar ambiguidades e tensões nas interacções do quotidiano escolar. Observou-se, nomeadamente, que passa mais tempo no recreio com as raparigas, grupo ao qual talvez queira pertencer por perceber que há essa tendência dominante de aproximação entre crianças do mesmo sexo e “dever” ser esse o seu *ingroup*; ao mesmo tempo, poderá sentir-se “à margem” do mesmo, por ter gostos não coincidentes, derivando daí constrangimentos na sua “performance” de género.

As performances de género estarão pois ainda bastante circunscritas ao binário de género que as crianças patenteiam no seu discurso duma forma naturalizada e normalizada, uma vez que para a maioria das crianças é “normal” e “natural” apresentarem certos gostos e preferências pelo facto de serem “rapazes” ou “raparigas”. O auto-favoritismo de género é um mecanismo que revela bem a lógica predominante de diferenciação e de oposição *ingroup/outgroup* e que as crianças incorporam sob a égide de uma ideologia de género dominante; no caso específico de Márcia, essa incorporação não se dá de forma passiva, nem conforme ao sistema de género, na medida em que revela uma contestação do binário instituído e do auto-favoritismo associado à diferenciação de género.

Esta lógica de diferenciação transpareceu igualmente nas fusionalidades entre as crianças e na comunicação a um nível mais amplo, nomeadamente nos melhores amigos referenciados nas entrevistas (e observáveis nas interacções no terreno), nas qualidades privilegiadas nos pares, tendo realçado uma semelhança entre as raparigas e entre os rapazes entre si. O género influencia pois as delimitações das fronteiras do *ingroup* e do *outgroup*, inclusive em termos de características associadas a um grupo e a outro, implicando mecanismos e processos de inclusão e segregação que vão influenciar as relações intra e intergrupos de género. Portanto, a par de observações que patenteiam uma transversalidade de género (exemplo de algumas actividades que

praticavam em conjunto), predominaram interações e representações (verbalizadas) que apontam para o *doing gender* pelas próprias crianças-sujeitos.

Refira-se por exemplo que as raparigas revelaram mais frequentemente atitudes ternurentas (entre si e com os professores) e os rapazes apareceram como mais violentos e competitivos. Para além de os actores adultos assim o referirem, as próprias crianças dão conta destas diferenças entre grupos de género, fazendo sobressair a oposição entre *ingroup/outgroup*; diferenças igualmente evidenciadas em vários aspectos observados no terreno, como a linguagem verbal e não-verbal, as gestualidades, o vestuário e adereços, que patenteiam mecanismos de imitação dentro do grupo de pertença (e de referência) de género e acabam por contribuir para uma lógica de diferenciação, através da acentuação, quer das similitudes intra-grupo, quer das diferenças inter-grupos de género. Portanto, os regimes de género da escola contribuem para o reforço duma dicotomia de género, assim como os alunos constroem activamente nesse contexto múltiplas formas de masculinidade(s) e feminilidade(s), enfatizando as relações heterossexuais e criando hierarquias de género (Connell, 1996).

Ainda relativamente à dimensão da simbologia, poderão referir-se os projectos para o futuro, destacando-se a valorização da constituição de família por parte das raparigas nos seus desejos para a vida afectiva, contrastando com a indiferença neste campo exteriorizada pelos rapazes. Também a este nível houve excepções, tendo sobressaído Paula, afirmando que não se quer casar, mas que nos remete para o problema da conciliação entre a vida familiar e profissional: “(...) depois custa (...) Se tiver filhos (...) prendia-me no trabalho (...)”; problema que nenhum dos rapazes coloca, o que demonstra uma desigualdade de género ao nível de projectos para a vida adulta e dos problemas que se colocam, apenas no feminino, naquela conciliação.

Dando conta da maior diversidade de padrões na construção social das identidades de género nas raparigas, poderemos questionar-nos se estas não terão mais espaço do que os rapazes para uma individualização dos seus projectos identitários, ainda que possam viver tensões na experimentação das suas opções e preferências, verbalizadas e/ou vividas. Haverá pois a tendência para maiores tensões e sanções sobre o menino que é efeminado (“maricas” ou “sissy”) do que sobre a rapariga arrapazada (“maria-rapaz” ou “tomboy”), sendo alvo de ridicularização e marginalização os rapazes que fogem da imagem de masculinidade hegemónica associada à agressividade; neste contexto, os rapazes sentirão provavelmente uma maior necessidade de reprodução dos códigos de género dominantes, quer no recreio, quer na sala de aula (Connell, 1996).

5. Conclusões e reflexões

Na diversidade de processos e lógicas de construção identitária, há então representações e práticas que anunciam tendências, quer para o “*doing gender*”, quer para o “*undoing gender*”. Constatou-se que os vários mecanismos se encontram mais ou menos presentes em cada uma das lógicas de construção identitária e estas, por sua vez, estarão conjugadas em cada criança-sujeito nos processos de identificação e identização; de igual forma se revelaram nos adultos, nas suas representações, discursos e práticas.

Um mecanismo que estará presente em qualquer lógica de construção identitária é o mecanismo da avaliação; predominantemente em lógicas de diferenciação de género, mas simultaneamente em lógicas de maior autonomia e transversalidade de género. Dê-se o exemplo de Márcia que, ao se avaliar e auto categorizar como “maria-rapaz”, revela a incorporação duma lógica de oposição de género, ao mesmo tempo que a contesta, vivendo ambiguidades na experimentação de algo que foge aos padrões definidos pelo binário naturalizado e normalizado de género. A imitação é um mecanismo que surge em várias lógicas, primordialmente numa tendência de diferenciação de género. Nas lógicas mais autónomas onde emergem singularidades nas identidades de género, pudemos observar o mecanismo de experimentação, o qual possibilita uma maior transversalidade de género. Ter-se-ão apresentado estes mecanismos de experimentação como minoritários nos sujeitos crianças da turma população?

Interessa pois perceber se os processos no sentido duma identização terão ou não uma fraca expressão na construção das identidades de género destas crianças e, portanto, a liberdade e autonomia do projecto

identitário em termos de género não estarão limitadas a um corpo habitado por um sexo que nos determina e que circunscreve a acção ao corpo (moldável, mas também sexualizado) que habitamos.

A partir da coexistência das várias lógicas geram-se tensões, como a tensão na negociação dos papéis e estereótipos de género (entre o constrangimento da incorporação nos contextos familiar e escolar e a individualidade na construção duma “identidade para si”), ou a tensão entre o corpo sexualizado e as aspirações inscritas na construção do *self*. Geram-se também ambivalências nos vários actores, uma vez que, a par duma lógica de “igualização” de género, manifestaram nos seus discursos estereótipos de género associados a representações sobre o masculino e o feminino, revelando assim uma discrepância entre o “dever ser” (frequentemente associado a questões de visibilidade social) e as atitudes e práticas reveladoras de esquemas de género ainda muito baseados nas categorias naturalizadas “homem” e “mulher”.

Num segundo momento, temos a discussão acerca do contexto actual de modernidade reflexiva e de individualização, um dos pressupostos teóricos do modelo de análise. Num contexto de modernidade reflexiva igualitária, sobressai o direito à diferença, tendo o indivíduo a possibilidade de ser diferente e único sem que isso signifique ser “desviante”; assim, perante a aceitação da diversidade e da singularidade, emerge o imperativo da igualdade de género. É neste contexto de modernidade reflexiva que os actores experienciam tensões e lidam com uma ambivalência entre uma lógica mais igualitária e de transversalidade e outra em que prevalecem os modelos tradicionais de género, os quais são transmitidos em contextos sociais como a escola e a família. Nas instituições sociais em que interagem, as crianças poderão pois ser levadas a imitar os comportamentos dos adultos e das suas formas de estar, em função da categoria sexual a que correspondem (ou que lhes foi atribuída à nascença) e do grupo de género em que se querem incluir; porém, surge cada vez mais o direito à singularidade e diferença intra-género e o reconhecimento de que as categorias sociais não são homogéneas.

Outra questão importante na investigação é o balanço entre o eixo individual, das interacções, e o institucional, mais estrutural. Concluiu-se, tal como a perspectiva interaccionista que serve de base a este trabalho fazia prever, que as identidades se produzem *pelas* interacções, sobressaindo também o peso da estruturação das categorias sociais que se (re)produzem nos vários contextos sociais.

Temos então o *doing gender* (West e Zimmerman, 1991) a reforçar a importância das interacções sociais, enfraquecendo as perspectivas determinísticas e estruturais em torno do género que enfatizam o poder das instituições na socialização; e, associado àquele, o *undoing gender* (Butler, 2004; Deutsch, 2007), já que a própria perspectiva do “*doing gender*” implica que o género, se pode ser construído, também pode ser desconstruído, através do potencial da acção humana. Neste contexto, emerge a questão: como podemos “desfazer” o género (“*undo gender*”)? A autora feminista menciona, como passos para o *undoing gender*, as interacções menos gendrificadas e uma coordenação entre os níveis institucional e individual; do ponto de vista da autora, só aquelas poderiam contribuir para a produção de mudanças em prol de uma (des)construção do género; a autora vê portanto a interacção como o “local” da mudança.

Saliente-se como nota final que as masculinidades e as feminilidades não existem previamente ao comportamento social, como estados de corpo ou personalidades fixas; apenas existem na medida em que os indivíduos as fazem (*doing gender*) e constroem activamente nas suas práticas sociais quotidianas (Connel, 1996). O(s) género(s) não é pois uma entidade biológica que existe antes da sociedade; constitui-se precisamente nas formas através das quais as sociedades (e os sujeitos sociais) interpretam e usam os corpos.

Referências bibliográficas

- Beck, U., Giddens, A., e Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.
- Beck U., e Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage Publications.
- Berger, P. L., e Luckmann, T. (1998). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools, *Teachers College Record*, Columbia University, Vol. 98, nº 2, 206-235.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing gender, *Gender & Society*, Vol. 21, nº 1, 106-127.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- James A., Jenks, C., e Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Policy Press.
- Jordan, Ellen (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school, *Gender and Education*, Vol. 7, nº 1, 69-86.
- Montandon, C. (1997). *L' éducation du point de vue des enfants*. Paris: Harmattan.
- Nicholson, Linda (2000). Interpretando o gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Vol. 8, nº 2, 9-41.
- Pinto, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, nº 32, 217-231.
- Pinto, M., e Sarmiento, J. (coords.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Shilling, Chris. (2003). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- West, C., e Zimmerman, D. H. (1991). Doing Gender. In Judith Lorber e Susan A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender* (pp. 13-37). Newbury Park: Sage.

ⁱ Definido por Bourdieu (1979) como uma propensão para a apropriação material e/ou simbólica dum conjunto determinado de objectos ou práticas, o conceito de “gosto” será então entendido neste trabalho como um conjunto de preferências (“distintivas”, apesar de na presente investigação não se procurar analisar os “gostos de classe” dos actores) que definem até certo ponto o “estilo de vida” dum sujeito a vários níveis, como o vestuário e todo um conjunto de formas de expressão, linguística e corporal.

ⁱⁱA identidade de género está associada a um processo de construção de significados, na base de um ou vários atributos culturais. Poderá existir uma *pluralidade de identidades* para um actor individual/colectivo, gerando uma fonte de contradições, quer na auto-apreciação do actor, quer na prática social (Castells, 1997, pp. 6-7).

ⁱⁱⁱ Note-se que a maior parte dos rapazes, quando questionados acerca da hipótese dos homens/rapazes chorarem, afirmaram que choram menos do que as raparigas e lidam com o chorar de forma diferente, verbalizando em alguns casos vergonha na tentativa de perpetuação da imagem do masculino ligada à força física e emocional, por contraste com uma suposta fraqueza do sexo feminino, à qual não querem ser associados, perante a possibilidade de serem apelidados de “maricas” (“sissy”).