



---

ÁREA TEMÁTICA: Família e Género

---

A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu

---

MIRANDA, Patrícia

Licenciada em Sociologia

ISCTE

pimm25@gmail.com

---

### Resumo

A comunicação surge no âmbito da tese de doutoramento “Processos de Construção Social das Identidades de Género: um estudo intensivo dum grupo de pré-adolescentes em Viseu”. O trabalho de campo deixou antever uma diversidade de lógicas subjacentes a esses processos, podendo destacar-se duas grandes tendências na construção das identidades de género nas crianças: uma de incorporação do que lhes é transmitido nos contextos de socialização e outra de individualização e negociação dos papéis de género, emergindo tensões e ambiguidades nos vários actores interactuantes.

Palavras-chave: género; identidade; interacção; socialização





A comunicação pretende dar a conhecer as perspectivas teóricas, as hipóteses de trabalho e os primeiros resultados da investigação, que se tem vindo a desenvolver no âmbito do Programa de Doutoramento de Sociologia do ISCTE, sob orientação da Professora Doutora Karin Wall. O estudo de carácter intensivo tem como objectivo central a compreensão dos processos de construção social das identidades de género nas crianças numa fase pré-adolescente. Optou-se por uma metodologia qualitativa de pesquisa de terreno, que incluiu a observação participante junto duma turma do primeiro ano do segundo ciclo do ensino básico em Viseu e a técnica da entrevista semi-estruturada.

Para compreender os processos que participam na construção do género, é de realçar que ser “rapaz” ou “rapariga”, “homem” ou “mulher”, é agir de acordo com o que as pessoas em sociedade acreditam ser masculino e feminino; pouco ou nada tem a ver com a natureza biológica e com a fisiologia de cada corpo. No entanto, é sobre esse corpo, com um sexo definido biologicamente, que são fixados os atributos do género; atributos 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, devido a uma naturalização das formas de *ser homem* e de *ser mulher*.

Pretende-se então explorar as lógicas de construção social das identidades de género, a partir da observação da influência dos principais agentes de socialização família e escola, analisando simultaneamente de que forma os grupos de pares, inseridos frequentemente no contexto escolar, contribuem também para a negociação das identidades e papéis de género. Na construção do *gendered social self*, salienta-se a perspectiva do interaccionismo simbólico, na medida em que as crianças aprendem e apreendem o género nas interacções sociais com os vários actores envolvidos nos múltiplos contextos de socialização. Assim, a construção das suas identidades de género processa-se 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: 218), produzida através de dois processos: o processo de identificação, onde se salienta a integração dos actores em grupos de pertença ou referência e o processo de identificação, centrado na autonomização dos sujeitos.

## **1. O conceito de género e o processo de categorização: representações, estereótipos e identidades de género**

Enquanto categoria social e construção social, o género refere-se aos papéis veiculados por uma sociedade, papéis que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres. A diferença entre sexo e género poderá compreender-se melhor se pensarmos na distinção entre identidade sexual e identidade de género. Enquanto que a primeira incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo, a segunda está relacionada com uma identidade psicossocial que assenta nos valores, comportamentos e atitudes que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico, mas que também incide muitas vezes sobre o corpo, uma vez que mexe com as gestualidades e toda a simbologia presente nas várias formas de ver e mostrar o corpo.

O conceito de género deve então ser entendido duma forma relacional e não estática, dado que constitui algo que os seres sociais *fazem* e não algo que eles *têm*: “Gender is thus not a property of individuals, some “thing” one has, but a specific set of behaviors that are produced in specific social situations.” (Kimmel, 2000: 90). Desta forma, pode dizer-se que o género é um atributo situacional, ao produzirmos comportamentos vistos pelos outros, na mesma situação imediata, como masculinos ou femininos. *Fazemos* então o género nas interacções sociais, que devem ser vistas como criativas, mas que não existem num vazio; respondem pois a situações particulares e são geradas no momento em que são definidas as condições das relações sociais.

A identidade social, envolvendo um processo psicológico duradouro, está associada à organização de significados e à posição dos actores sociais, ajudando a contextualizar o “eu” ou o *self* no mundo social.



Neste estudo, as identidades (pessoais e sociais) de género das crianças pré-adolescentes são analisadas a partir da observação das suas práticas, uma vez que se assume que é através das interacções com outros significantes que produzem as suas identidades de género.

O processo de categorização inscrito no processo social de construção das identidades constitui-se pois, em muito boa parte, pela diferenciação entre os grupos de pertença, mas também pela integração, sendo estes processos simultâneos de diferenciação/integração manifestados por práticas de aproximação e distanciamento relativamente às situações sociais de referência. Assim, as distâncias sociais definidas pelas crianças em relação ao outro género surgem frequentemente com o intuito de produzir núcleos de aproximação entre sujeitos do mesmo sexo, sobressaindo, pois, o papel das alteridades sociais nos processos de construção das identidades de género. Alteridades que só têm significado tendo em conta os atributos identitários sexualmente conotados que produzem uma esfera social de sentido inscrita no processo de categorização de género.

Quanto às representações sociais<sup>1</sup>, poderá argumentar-se que a assimetria das representações sobre o masculino e o feminino tem associada uma função reguladora das posições sociais dos indivíduos e das relações entre eles, constituindo os saberes comuns sobre os homens e as mulheres representações sociais, que se alimentam dos valores, crenças e ideologias dominantes e que adquirem sentido através da objectivação das diferenças entre os sexos (Amâncio, 1993a: 129). Assumindo a identidade enquanto representação social, destaca-se a articulação entre a origem colectiva da identidade e a sua manifestação individual: "(...) os processos identitários não se resumem aos que envolvem a identificação pelos outros, ou seja, a atribuição externa duma identidade. Na abordagem psicossociológica, eles também englobam os processos através dos quais os indivíduos constroem uma concepção singular e distintiva de si próprios e gerem essa noção de self nos diferentes contextos." (*idem*: 135).

Os estereótipos são crenças partilhadas sobre os atributos duma pessoa, frequentemente sobre os traços de personalidade, mas também sobre os comportamentos dum grupo de pessoas. Os estereótipos de género configuram-se então como crenças partilhadas sobre determinadas qualidades que se reconhecem como características de indivíduos, em função da sua inclusão num dos grupos de género, portanto, feminino ou masculino. Pode dizer-se que os estereótipos, ao constituírem formas específicas de organização subjectiva da realidade social reguladas por mecanismos sócio-cognitivos, desempenham um papel fundamental na racionalização da ordem social existente, uma vez que se constituem como explicações essencialistas no processo de categorização social, agregando atributos específicos de forma a criar a essência dum grupo de pessoas. Os estereótipos de género contribuem pois para a naturalização das formas de *ser homem* e de *ser mulher*. No entanto, e como explica Connell (1987: 179): "Femininity and masculinity are not essences: they are ways of living certain relationships."

A teoria da identidade social teve as suas origens no trabalho de Henri Tajfel e invoca dois processos fundamentais: a categorização e o auto-favoritismo. A categorização, ao clarificar as fronteiras intergrupais e produzir percepções estereotipadas e normativas, trata-se dum processo cognitivo básico; traz ao de cima aspectos da experiência que adquirem um significado subjectivo num contexto particular. O auto-favoritismo guia o processo de categorização social, de tal forma que os estereótipos e as normas do ingroup exprimem o favoritismo pelo próprio grupo, *ingroup*, em detrimento do outro, *outgroup*. Nos contextos de grupo, o favoritismo pelo ingroup é alcançado através da avaliação positiva da identidade social em relação aos demais outgroups relevantes (Robinson, 1996: 66-67), sendo então mais notório entre indivíduos que partilham uma identificação forte com o grupo, uma auto-estima colectiva positiva e valores de grupo consideráveis.

Partindo da abordagem interaccionista frequente na psicologia social, não é objectivo central deste estudo analisar os processos ao nível cognitivo de construção das identidades de género<sup>ii</sup>. Não obstante, será útil referir que as representações sociais (neste estudo, especificamente, as representações sociais em torno do masculino e do feminino) são organizadoras das relações simbólicas entre os actores sociais.



Interessam, pois, neste contexto, enquanto suporte basilar dos actos comunicativos que são as interacções sociais.

## 2. Teorias sobre a construção do género

Poderá fazer-se uma breve referência às teorias mais importantes no que diz respeito à construção do género. Quanto às teorias feministas, diga-se que, apesar de todas pretenderem provocar mudanças na forma de pensar o mundo social e criticarem os modelos dominantes, cada uma tem uma focalização específica relativamente à importância das diferenças sexuais, à sua natureza e origens.

A teoria dos papéis ajudou a perceber como o desempenho social do indivíduo resulta dos comportamentos que interiorizou, no decurso do seu processo de socialização, em função das expectativas geradas no grupo e pelo grupo de pertença. A partir desta teoria, poderão tornar-se visíveis nas crianças algumas avaliações dos papéis do homem e da mulher, no que diz respeito, quer à vida familiar e doméstica, quer à profissional, portanto, à divisão sexual do trabalho. Frequentemente se fez corresponder ao campo emergente da sociologia do género uma sociologia dos papéis sexuais, expressão que foi abandonada devido ao facto de ignorar a variação situacional da afirmação dos papéis. No entanto, a teoria dos papéis revela-se importante, na medida em que ainda se podem reconhecer papéis sociais exclusivos ou largamente específicos de um sexo.

A teoria da socialização (*social learning theory*) começou por assentar no conceito de papel, sendo o enfoque nos processos básicos através dos quais as crianças desenvolvem adequadamente as suas identidades de género e aprendem comportamentos normativos de género. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social, a criança é socializada, isto é, adquire os comportamentos, atitudes e valores culturalmente apropriados para o seu género, através do reforço selectivo e da observação de modelos reais ou simbólicos, particularmente do mesmo género. Através de sanções positivas e negativas na (não) adopção dos comportamentos apropriados ao seu sexo biológico, e a partir da identificação com os pais, professores e amigos do mesmo sexo, as crianças vão assimilando quais os tipos de atitudes e actividades que deverão adoptar para interagirem de acordo com o seu sexo, no fundo, para assumirem papéis de género adequados. As crianças assumem aqui um papel relativamente passivo no processo de aprendizagem; este modelo explicativo sofreu algumas críticas precisamente por desvalorizar variáveis como os conceitos previamente aprendidos, a percepção da situação e a motivação, as quais interferem no processo complexo da aprendizagem por observação.

O interaccionismo simbólico enfatiza os processos de interacção através dos quais se produzem as diferenças de género no quotidiano, no fundo, os processos de negociação dos papéis de género, por contraste à concepção parsoniana de papel, estática e determinística<sup>iii</sup>. As crianças são aqui vistas, não como organismos passivos, mas como seres que estão activamente envolvidos nas interacções nos vários contextos físicos e sociais. A designação de *interaccionismo simbólico* justifica-se na medida em que, para além da ênfase sobre os padrões dinâmicos das interacções, evidencia-se a comunicação simbólica, portanto, a linguagem verbal e não verbal – exemplos desta última são os gestos, o vestuário, as expressões faciais, etc. –, sendo a globalidade destes aspectos bastante relevante para a análise das situações sociais em que o género é construído processualmente.

A teoria do desenvolvimento cognitivo (*cognitive developmental theory*) foi inicialmente proposta por Kohlberg em 1966 e procura descrever a interacção progressiva entre a criança e o meio, realçando a importância, quer das dinâmicas do seu desenvolvimento cognitivo, quer da compreensão da estabilidade da identidade de género. Defende-se, portanto, que é o estabelecimento da identidade de género que guia a percepção dos estereótipos de género e o conseqüente desenvolvimento dos atributos de género. Desta forma, argumenta-se que as crianças aprendem o seu papel sexual e desenvolvem a sua identidade de género em função do seu nível de entendimento do mundo. Esta teoria sobre o desenvolvimento cognitivo nas crianças e adolescentes pressupõe que os adolescentes têm a capacidade de conceptualizar as possíveis conseqüências dos comportamentos, de pensar numa forma dedutiva, de reflectir sobre os



pensamentos de outra pessoa e sobre o “eu”, ou *self*. Nesta perspectiva, podem igualmente pensar de forma abstracta nos grupos de referência e usar estes outros generalizados para avaliar o *self*. Enfatizando-se o papel activo das crianças na construção das suas identidades de género, pode dizer-se que estas teorias psicológicas estão de certa forma associadas à perspectiva interaccionista.

Destaca-se ainda uma teoria que articula todas as anteriores, *Gender Schema Theory*, onde os esquemas de género constituem esquemas cognitivos utilizados para organizar a informação com base em categorias de género<sup>iv</sup>. Esta teoria parte do princípio que todas as crianças formam um conceito de género que afecta as suas atitudes e comportamentos, mas, simultaneamente, reconhece que o significado de género para uma criança depende da sua história de aprendizagem social. A teoria do esquema de género contém, pois, elementos das teorias da aprendizagem social e do desenvolvimento cognitivo, assim como reconhece a importância dos factores culturais no estabelecimento de traços que fazem parte dos estereótipos de género e que as crianças aprendem a codificar como masculinos ou femininos.

Esta será, porventura, a teoria mais abrangente e completa. Enquadrando-se no âmbito das perspectivas cognitivas, assume que as crianças aprendem a usar os esquemas de género para que as suas experiências tenham sentido e para que possam processar nova informação. Através deste processo, as crianças adquirem atributos comportamentais consistentes com as suas estruturas cognitivas, isto é, com a sua auto-percepção enquanto seres femininos ou masculinos. Deste ponto de vista, há todo um processo de auto-construção das identidades pessoais de género, oferecendo o vasto mundo social o material base a partir do qual as identidades de género são construídas, guiando estas, por sua vez, a percepção e a acção humanas. Desta forma, as identidades de género, conceito central neste estudo, são reconhecidas, simultaneamente, como produto e processo, desempenhando as crianças um papel fundamental na sua própria socialização, no sentido em que aprendem a utilizar os instrumentos que a cultura onde estão inseridas lhes fornece para regularem o seu comportamento e interpretarem o mundo à sua volta.

A teoria psicanalítica, baseada no trabalho de Freud, sustenta que as diferenças dos genitais das raparigas e dos rapazes têm uma importância crucial no desenvolvimento da identidade de género. Esta teoria realça pois os factores biológicos, incluindo os anatómicos, bem como a identificação parental com o parente do mesmo sexo. Desta forma, assume-se que é a consciência da diferença anatómica ao nível sexual que leva à identificação com o parente do mesmo sexo e à eventual adopção de comportamentos sexuais.

O desenvolvimento do género começa então desde logo com a “etiquetagem” dum recém-nascido de “masculino” ou “feminino”, seguindo-se todo um tratamento diferenciado da criança. Com a aquisição da linguagem, a criança começa a auto categorizar-se em termos de género, preferindo frequentemente actividades e brinquedos que associa ao seu género. Torna-se essencial destacar a fase da adolescência, que é uma altura de mudanças aos vários níveis biológico, psicológico, cognitivo e social, iniciando-se, nomeadamente, com a puberdade, a componente sexual dos papéis de género. Note-se que, apesar da tendência para as crianças adoptarem comportamentos de género estereotipados, de tal forma a reforçarem a sua identidade de género, e esta se tornar consistente, outros factores poderão interferir nos comportamentos e no processo de construção das identidades de género, como a crescente individualização que origina projectos singulares de identificação. Assim, instituições e sujeitos sociais actuam em simultâneo, mas não necessariamente de forma consensual, para o desenvolvimento das identidades de género, sendo este um conceito multidimensional, com diferentes componentes e significados em diferentes fases da vida.

### **3. A construção das identidades de género a partir dos processos de socialização**

Fazendo uma abordagem sobre as perspectivas teóricas da socialização, poderá primeiramente fazer-se referência a autores como Durkheim e Linton, inscritos na corrente funcionalista, que pressupõe na socialização uma adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e cresceu, consistindo a formação da personalidade individual numa incorporação progressiva da cultura da sociedade a que se pertence. Situando-se num registo semelhante, será útil destacar a teoria da socialização formulada por Parsons.



Pressupondo uma correspondência entre as aquisições do desenvolvimento individual e as quatro funções estruturais da socialização, argumenta que é no processo de socialização que o indivíduo se torna portador do seu sistema social, assegurando a interiorização na sua personalidade de quatro imperativos funcionais: a estabilidade de normas e valores; a integração entre os diferentes membros do sistema; a prossecução de objectivos adaptados ao meio envolvente; e a adaptação dos meios aos fins tendo em conta o meio envolvente (Pinto, 2000: 118-119).

De seguida, são de realçar as teorias da reprodução que vêm na socialização um processo de acentuação das diferenças de classe, ao facilitar a inculcação de formas de ser e de estar que reforçam a pertença dos indivíduos às classes sociais em que se integram de origem. Estas teorias dão um destaque especial ao estudo da escola enquanto lugar de perpetuação da diferenciação classista ao longo da estrutura de classes sociais.

É a perspectiva da sociologia da acção, ao ver a socialização como interacção, que mais interessa nesta investigação, cujo principal objectivo é precisamente analisar os processos de interacção através dos quais se constroem as identidades de género nos vários contextos de socialização durante a infância, na fase da pré-adolescência. Nesta perspectiva, o processo de socialização centra-se na comunicação e nos sucessivos contactos com o mundo simbólico do universo cultural em que o ser social cresce. Desta forma, a socialização corresponde à participação progressiva da criança, do adolescente, do jovem, ou do adulto, no jogo de trocas simbólicas e complexas que fazem a sociedade existir. Assim, e no âmbito do interaccionismo simbólico, a sociedade não é vista como instituição à qual o indivíduo se tem que submeter inevitavelmente, encontrando-se, antes, dependente das situações sociais criadas pelos seres sociais em interacção (*idem*: 120). Ao destacar o papel activo das crianças nos processos de socialização, é em larga medida atenuada a opacidade analítica não ultrapassada pelas abordagens mais tradicionais da socialização, dado que é igualmente possibilitado um reequacionamento do equilíbrio dos jogos de poder, nomeadamente, entre pais e filhos e entre professores e alunos.

#### **4. Modelo de análise: a perspectiva interaccionista; entre o constrangimento e a individualidade**

Com o objectivo de analisar e compreender os processos através dos quais se constroem as identidades de género num grupo de crianças pré-adolescentes, escolhidas a partir da selecção da turma população, optou-se por privilegiar os contextos de socialização familiar, escolar e de grupos de pares.

Os processos de socialização podem então ser vistos a partir de dois extremos dum *continuum*: a perspectiva determinista, onde sobressai a força dos constrangimentos impostos pela estrutura social ou sistema cultural e, do outro lado, a perspectiva accionista, onde é valorizada a acção do sujeito e o seu poder de influência sobre o espaço social. Enquanto que na primeira se dá especial relevo ao papel das diferentes instituições, na interiorização dos elementos sócio-culturais do meio, em detrimento da acção do sujeito sobre esse contexto institucional, na segunda, privilegia-se a leitura da realidade social a partir da acção e das interacções entre os indivíduos no interior do espaço institucional. Assim, a partir deste ponto de vista, as instituições deixariam de ser entendidas como exteriores e anteriores aos indivíduos, passando a constituir-se como produtos da (inter)acção dos indivíduos que as habitam e dinamizam. É provavelmente entre estes dois modelos que se encontra a perspectiva adoptada na investigação, uma visão correlativa e dialéctica, entre o constrangimento e a negociação dos papéis sociais vividos nos vários contextos de socialização (Fonseca, 2004: 74-76). Identidade pessoal e identidade social apresentam-se assim como duas faces da mesma moeda, sendo importante a capacidade do sujeito interiorizar o mundo socialmente objectivado, mas também a elaboração interna de significados pessoais.

Aproximando-nos um pouco mais do interaccionismo simbólico, abordagem privilegiada neste estudo, é de salientar que a socialização, apesar de implicar uma adaptação ao mundo institucionalizado e a interiorização de valores, modelos, símbolos, etc., consiste numa interiorização do “outro generalizado”, isto é, do mundo dos sentidos socialmente objectivado e perceptível nas interacções sociais. Estamos, portanto,



perante um processo de identificação com o mundo objectivado, mas que pressupõe também uma apropriação por parte do sujeito e uma recriação dos sentidos apreendidos socialmente, para a construção da identidade pessoal ou do *self*.

Pretende-se então enfatizar o protagonismo social das crianças pré-adolescentes enquanto sujeitos sociais activos, mas também contextualizá-lo, tendo em conta o papel dos mecanismos institucionais de socialização, associados à formação das apetências e competências sociais dos sujeitos. Portanto, adoptando uma perspectiva no campo do interaccionismo simbólico, na base dum paradigma interpretativo, esta investigação, de carácter qualitativo e intensivo, enfatiza a importância da comunicação para o estabelecimento de sentidos e para a atribuição de significados sociais que contribuem para a construção do género. Daí ser essencial levar a cabo uma observação directa das interacções entre os actores sociais, das acções práticas e do sentido que atribuem aos objectos, às situações, aos símbolos que os cercam, visto ser nesse conjunto de atribuições simbólicas que os actores constroem o seu mundo social. Assim, os processos de socialização através dos quais as crianças modelam as suas identidades de género são importantes, mas com um olhar a partir de dentro, ou seja, a partir das modalidades de interacção patenteadas nos gestos, na linguagem, no desempenho e negociação de papéis, no tratamento diferenciado em função do género, no tipo de coordenação, e possível conflitualidade, entre os vários contextos e agentes de socialização.

O modelo de análise baseia-se então numa hipótese exploratória de relações entre as variáveis na investigação. Pretendeu-se pois, a partir da observação das interacções no quotidiano escolar dum grupo de pré-adolescentes, compreender a fundo os processos de construção social das identidades de género, incluindo continuidades e rupturas entre os vários contextos de socialização, bem como possíveis tensões vividas pelos sujeitos. Este objectivo de carácter qualitativo tem influências óbvias nas opções metodológicas da investigação.

Partindo do pressuposto que as identidades são produtos das interacções com os outros, sendo simultaneamente mantidas através dessas interacções, tornou-se fundamental observar as interacções plenas de significado onde se fundam as identidades de género. A dimensão avaliativa é primordial neste conceito, uma vez que a construção do *self* é sempre processada através da observação e interpretação, ou avaliação, dum *outro* com quem se interage, evidenciando-se aqui a noção de alteridade social. Ora, o que está aqui em causa são as atribuições em termos de características físicas e psicológicas em função do sexo das crianças, no fundo, os papéis de género e expectativas relativamente aos comportamentos e atitudes associados à pertença dos grupos feminino/masculino. Questionando como se constrói a categoria social do género, é interessante verificar até que ponto cada sujeito criança se revê como membro dum grupo de género e o constitui como *ingroup*, em oposição a um *outgroup*, e que tipo de tensões podem surgir nas singularidades dentro dessas tendências.

## 5. Metodologia e primeiros resultados

Neste estudo de carácter qualitativo e intensivo, optou-se pela aplicação conjunta das técnicas da observação participante e da entrevista semi-estruturada. Houve pois o intuito de observar as interacções através das quais as crianças constroem as suas identidades de género, sem nunca descurar os contextos de socialização institucionais onde elas se movem, uma vez que, como argumenta Kimmel (2000: 104), “We create and re-create our own gendered identities within the contexts of our interactions with others and within the institutions we inhabit.”.

A escola e a família apareceram então como “lugares” fulcrais para o desenvolvimento das identidades de género, sendo que, para além do discurso dos agentes de socialização, revelou-se importante compreender as lógicas de funcionamento das instituições sociais onde os actores sociais estão inseridos. Assim, foi fundamental perceber a forma como está estruturado o espaço nessas instituições, constituindo a escola e a família contextos sociais primordiais para a construção de hábitos, gostos e fusionalidades, associados a





um conjunto de representações, valores e regras, que dão forma às interações entre os vários actores, crianças, pais, professores e outros significantes.

Uma vez que este estudo privilegia os sujeitos sociais que são as crianças e o seu protagonismo nos processos de construção identitária, optou-se por dar especial relevo à perspectiva do lado dos actores crianças, revelando-se as suas representações e práticas, através das quais constroem e descrevem diferenças inter, mas também intra-género.

Dos avanços da pesquisa realçou a coexistência de várias lógicas nos processos de construção social das identidades de género. Na diversidade observada no grupo de crianças pré-adolescentes, destacou-se uma lógica predominante de diferenciação, pela oposição do *ingroup* face ao *outgroup*; mas também lógicas mais individualizadas, em que os sujeitos manifestam singularidades na construção duma identidade relativamente autónoma face ao *ingroup*.

Temos então uma *lógica de diferenciação ingroup/outgroup*, que foi possível observar nos vários contextos familiar, escolar e grupos de pares. Sobressai aqui o auto-favoritismo de género, a consistência interna da identidade de género por identificação com características do *ingroup*, nos gostos, nas brincadeiras, nas maneiras de estar, de falar, etc.. A referência inter-geracional, por meio da identificação com parentes ou outros significantes do mesmo sexo, ao nível de modelos e projectos para o futuro, demonstra também como, mais que a idade, a variável sexo/género é fundamental nos processos de identificação e imitação social.

Destacam-se, dentro desta lógica de diferenciação, atributos de género que marcam dum modo mais forte a oposição *ingroup/outgroup*, como sejam o vestuário (exemplo das saias e de algumas cores vistas como exclusivas das raparigas), as maneiras de estar (calma no feminino vs. violência no masculino), as actividades (futebol predominantemente masculino), o sucesso escolar; este último relacionado com o “portar bem” que é reconhecido pelas próprias crianças como mais frequente no feminino e que os professores nas entrevistas associam à maior disciplina e responsabilidade das raparigas. Um aluno da turma revela justamente o constrangimento das raparigas face a um estereótipo de género que lhes está imputado e que lhes é ensinado, o atributo da calma: “(...) elas têm que andar sempre calmas (...)”. Também a professora de Educação Musical patenteia a representação de diferentes formas de estar na sala de aula de rapazes e raparigas, evidenciando portanto os atributos de género, por oposição, em contexto escolar: “(...) as raparigas são muito mais estimuladas para estudar e revelam muito mais apetências para estarem sentadinhas a ler e a cumprirem as suas tarefas, do que os rapazes.”.

Observaram-se depois algumas tendências no sentido duma lógica de não diferenciação de género, podendo gerar-se aqui uma certa tensão entre as duas lógicas contrárias. Esta *lógica de “igualização” de género*, que faria supor um afastamento da construção das identidades por oposição/diferenciação ao outro género, está associada à manifestação da norma da igualdade inter-género contida nos discursos de alguns pais e professores, onde se podem antever a questão da visibilidade social e a “igualdade modificada”. Portanto, evidenciam-se nas entrevistas situações em que os homens reconhecem, enquanto dever e prática efectiva, a ajuda às mulheres nas tarefas domésticas tradicionalmente tidas como exclusivamente femininas; ajuda que ainda está longe duma igualdade e partilha efectivas na divisão sexual do trabalho pago e não pago. Também nas crianças esta lógica se patenteia quando são revelados gostos partilhados por rapazes e raparigas, como é o caso da actividade das “apanhadas”, ou o visionamento da novela “Morangos com Açúcar”.

A partir da análise das entrevistas foi também possível identificar uma *lógica de incorporação dos modelos tradicionais de género*. Realçam aqui a teoria dos papéis e a teoria da socialização ou aprendizagem social, evidenciando-se a aprendizagem por observação, mas também por via das construções cristalizadas na sociedade sobre o que é ser homem/mulher e que são transmitidas às crianças pelos pais e professores, mesmo que inconscientemente. A partir das interações gera-se uma habituação a rotinas, incluindo actividades e fusionalidades que vão dando corpo a uma tipificação de papéis de género; por vezes até pela



imposição por parte dos adultos de valores e regras, com vista à internalização e manutenção de determinados modelos de relações de género.

É pois evidente a manutenção de representações de género, que ajudam à (re)produção dos estereótipos e papéis de género, notando-se muitas vezes um naturalismo e tradicionalismo no discurso de pais e professores. Atente-se nomeadamente na contradição presente no discurso da mãe duma aluna da turma, que, apesar de afirmar que existe igualdade entre os sexos – “Hoje em dia eu acho que já não há muitas diferenças (...)” –, a “família ideal” corresponderia à tradicional divisão sexual do trabalho (mulher nos papéis de mãe e dona de casa e homem no exterior); revelou então a colagem a uma visão estereotipada da mulher mãe “em casa” a cuidar dos filhos: “A minha ideia de família ideal eu acho que era a mulher estar em casa e acompanhar mais de perto a escola, os miúdos (...) e ajudá-los nas tarefas da escola... (...) isso para mim é que era o ideal.”.

Focando-nos agora nos testemunhos dum aluno e duma aluna da turma, observem-se os dois excertos seguintes: “(...) as mulheres têm que trabalhar..., agora para alimentar os filhos e para se alimentarem a eles, pronto, a elas próprias. E os homens (...) só trabalham o mesmo e só ajudam um bocadinho. Elas não. Elas têm que trabalhar e têm que trabalhar em casa.” (Carla); “As meninas, quando ficam mulheres e têm que casar, são elas que arrumam a casa..., que fazem isto, fazem aquilo. Os rapazes estão sempre a..., estão sempre a ver o futebol..., sempre a sujar a casa. Eu não sou assim.” (João). Portanto, estas duas crianças da turma revelam nos seus discursos certos estereótipos quanto aos papéis de género, que vêm manifestar precisamente o que observam em casa, nos sujeitos sociais mais próximos, ou mesmo o que lhes é transmitido por estes; no entanto, note-se que João não deixa de declarar abertamente um afastamento da forma de estar que ele descreve como característico dos “rapazes” (“Eu não sou assim.”).

Emergiram depois lógicas mais individualizadas, patenteando uma *performatividade dos actores na construção das identidades de género*; dentro da perspectiva do interaccionismo simbólico, o género aparece assim negociado nas interações, na construção de uma identidade “para si”. No contexto duma crescente individualização na construção da identidade pessoal e social, surgem pois lógicas mais autónomas que criam singularidades dentro do ingroup e ambiguidades nos processos de construção social das identidades de género.

Uma rapariga da turma, Márcia, poderá enquadrar-se nesta lógica, ao auto caracterizar-se como “maria-rapaz”, pela incorporação da distinção face ao ingroup e da semelhança com o outgroup, devido ao tipo de vestuário e actividades preferidos. Poderá notar-se uma certa tensão e retracção na forma como vive essa diferença, ao sentir que os outros sujeitos a vêem, ainda que inserida num ingroup (dado que nos tempos livres se aproxima mais das raparigas da turma, que dos rapazes), como parte duma minoria que se mostra em vários aspectos mais semelhante com o outgroup. Outra aluna, Paula, patenteia a transversalidade de género ao nível das actividades, ao expor a sua preferência por ténis e futebol, actividades que se afastam um pouco daquelas que a maior parte das raparigas nomeou como favoritas; note-se, porém, que os pares nessas actividades são parentes masculinos. Saliente-se ainda que se antevê em Paula um afastamento da tendência das raparigas, quanto aos projectos pessoais, do desejo de casar e ter filhos: prevendo a dificuldade em conciliar vida profissional e vida familiar, diz que não pensa casar e que os filhos a prenderiam no trabalho. De destacar ainda a ambiguidade patenteada em alguns casos quanto à preferência por ser rapaz ou rapariga: Rodrigo responde “Depende!” e diz não saber por que gosta de ser rapaz e Carla evidencia a questão da habituação ao referir “(...) já estou habituada a ser menina (...)”.

Na apresentação, através da selecção de excertos das entrevistas, pretende-se testemunhar as diversas lógicas de construção das identidades de género no grupo de crianças observadas. Realçam pois ambivalências nos vários actores interactuantes, uma vez que, a par duma lógica de “igualização” de género, manifestam nos seus discursos estereótipos de género associados a representações sobre o masculino e o feminino; evidencia-se também uma discrepância entre o “dever ser” e as atitudes e práticas reveladoras de esquemas de género ainda muito baseados nas categorias naturalizadas “homem” e “mulher”.



Em suma, no contexto da modernidade reflexiva acompanhado de grandes mudanças sociais, sobressaem processos no sentido duma crescente individualização e da introdução duma forte subjectividade nos projectos de construção das identidades pessoais e sociais. Os primeiros resultados do estudo apontam então para a emergência de várias lógicas nos processos de construção social das identidades de género, que ultrapassam as teorias da socialização. A partir da coexistência de diferentes lógicas na construção das identidades de género e da discrepância entre o fazer e o dizer, 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*.

É este mosaico de tensões, ambiguidades e contradições que se procura compreender nos complexos processos de construção das identidades de género e projectos de identização destas crianças.

## 6. Bibliografia

AMÂNCIO, Lúcia (1993), “Género: Representações e Identidades”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 127-140

CONNELL, R. W. (1987), *Gender and power: society, the person and sexual politics*, Cambridge, Polity Press

DUVEEN, Gerard e LLOYD, Barbara (eds.) (1990), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press

FONSECA, Isabel Maria de Castro da (2004), *Representações sociais e universo simbólico do género: um estudo envolvendo jovens a frequentar o Ensino Secundário no Concelho da Covilhã*, Covilhã, Universidade da Beira Interior

KIMMEL, Michael S. (2000), *The Gendered Society*, New York, Oxford University Press

PINTO, Conceição Alves (2000), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw-Hill

PINTO, José Madureira (1991), "Considerações sobre a produção social de identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217-231

ROBINSON, W. Peter (ed.) (1996), *Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel*, Oxford, Butterworth-Heinemann

<sup>i</sup> Moscovici define-as como sistemas de valores, ideias e práticas, com duas funções: estabelecer uma ordem que permite aos indivíduos orientar-se no seu mundo material e social; e possibilitar a comunicação entre os membros duma comunidade, através do fornecimento de um código que classifique e nomeie de forma não ambígua os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e grupal (in Duveen e Lloyd, 1990: 1).

<sup>ii</sup> Saliente-se que as representações sociais sobre o género exprimem valores intergrupais, fazendo parte do processo de construção das identidades de género, daí interessarem ao presente estudo; porém, não se pretende aqui analisar os factores da sua formação, tratando-se de processos sócio-cognitivos, que ultrapassam o objecto de estudo da Sociologia. Ainda assim, poderão destacar-se, relativamente às representações sociais, os processos de sociogénese, respeitante à construção e à transformação das representações sociais dos grupos sociais acerca de objectos específicos; de ontogénese, relativo ao desenvolvimento das identidades individuais com base em representações sociais; e de microgénese, que evoca as representações sociais na interacção social, onde identidades sociais particulares, e as representações sociais nas quais se baseiam, são elaboradas e negociadas (Duveen e Lloyd, 1990: 6-9).

<sup>iii</sup> Parsons sustenta que as mulheres têm um instinto para cuidar, como resultado do seu papel fundamental na reprodução, o que as faz estarem idealisticamente adaptadas ao seu *papel expressivo* na família, que envolve tomar conta das necessidades físicas e emocionais dos membros da família, particularmente das crianças. Em contraste, o *papel instrumental* masculino envolve o aprovisionamento do suporte económico e o estabelecimento de relações com o mundo exterior à família.

<sup>iv</sup> Os *esquemas cognitivos* são sistemas organizados de informação em relação a um objecto ou conceito, sendo os *esquemas de género* estruturas cognitivas que processam a informação relacionada com o género. É de realçar que foi nos anos 80 que o termo “esquema” começou a ser aplicado ao estudo do desenvolvimento dos papéis de género.