

# HABITAR UM CORPO SEXUALIZADO: IDENTIDADES DE GÉNERO CONSTRUÍDAS NUMA MODERNIDADE AMBÍGUA

Patrícia Miranda

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
Instituto Universitário de Lisboa

**Resumo** Este artigo baseia-se nos resultados duma investigação sobre a construção social das identidades de género nas crianças<sup>1</sup>. 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.

**Palavras-chave** Género, identidade, corpo, individualização, socialização.

## Abstract

### **Inhabit a sexualized body: gender identities built in a ambiguous modernity**

This paper is based in the results of a research about the social construction of gender identities in children<sup>2</sup>. In the context of reflexive modernity characterized by individualization and the possibility of an identity project of self, we could see little space for gender «performativity» and 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.

**Key-words** Gender, identity, body, individualization, socialization.

## Résumé

### **Habiter un corps sexualisé: identités de genre construites dans une modernité ambiguë**

Cet article se base sur les résultats d'une investigation sur la construction sociale des identités de genre dans les enfants<sup>3</sup>. Dans le contexte de la modernité reflexive marqué par l'individualisation et par la possibilité d'un projet identitaire du «self», on a remarqué un espace borné pour la performativité de genre, expérimentant les sujets des ambiguïtés et

<sup>1</sup> Tese intitulada «Processos de construção social das identidades de género nas crianças: um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viséu», no âmbito do Programa de Doutoramento de Sociologia do ISCTE-IUL e cujas provas se realizaram no passado mês de Fevereiro.

<sup>2</sup> Thesis entitled «Processes of social construction of the gender identities in children: a case study with a pre-adolescent group in Viséu», in the Sociology PhD program of ISCTE-IUL and which audition was on the last February.

<sup>3</sup> Thèse titrée «Processus de Construction Sociale des Identités de Genre dans les Enfants: un étude de cas avec un groupe de pré-adolescents à Viséu», dans le cadre du Programme de doctorat en Sociologie du ISCTE-IUL et dont les épreuves se sont accomplies Février dernier.

des tensions en habitant um corp sexualisé, habité par un sexe naturalisé. Pourtant, on a pu observer quelque transversalité de genre dans la construction identitaire des enfants, ce qui permet de penser à la déconstruction du binaire de genre normalisé.

**Mots-clés** Genre, identité, corp, individualisation, socialisation.

«Sou quem sou  
 Um acaso inconcebível  
 como todos os acasos.  
 (...)  
 Um indivíduo nascido sob a estrela ruim  
 que para outros seria boa.  
 E o que seria se despertasse nas pessoas medo?  
 Ou só aversão?  
 Ou só piedade?  
 Se não tivesse nascido  
 na tribo certa  
 e todos os caminhos se me fechassem?  
 Até agora, a sorte  
 mostrou-se-me favorável.  
 Poderia não ter-me sido dada  
 a recordação dos bons instantes.  
 Poderia ter-me sido negada  
 a tendência para comparar.  
 Poderia até ser eu própria  
 mas sem o dom da admiração,  
 Quer dizer – alguém completamente diferente»

Wisława Szymborska, 2006, *Um não acabar mais*<sup>4</sup>

## Introdução

O presente artigo 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», que teve o objectivo central de compreender a construção social das identidades de género nas crianças, a

<sup>4</sup> Epígrafe da responsabilidade da Coordenação do Dossier.

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 interações 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 interações 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*, 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 interações 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 e/ou de referência e o processo de *identização*, centrado na autonomização dos sujeitos.

Num 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. A par de lógicas que favorecem a incorporação dos estereótipos e papéis de género, mais

ou menos tradicionais, transmitidos nos dois principais contextos de socialização, família e escola, surge a possibilidade de construção dum «identidade para si», dum projecto identitário do *self*. Considerou-se pois 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.

### O estudo de caso: dimensões e perspectivas

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, sempre nos contextos de socialização onde as interacções se produzem, incluindo na análise as suas formas de organização e funcionamento, as representações dos sujeitos, as suas práticas e universos simbólicos. Poderemos sintetizar as grandes hipóteses e/ou perspectivas de partida nas seguintes ideias: a) num contexto de modernidade reflexiva as crianças irão perceber e construir as suas identidades de género de forma individualizada; e b) existem lógicas e mecanismos inscritos nos processos da sua 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, resaindo 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; gerando-se muitas vezes tensões e ambiguidades, os sujeitos evidenciarão uma autonomização e o desejo de experimentação (portanto, fuga aos padrões dominantes), criando singularidades num contexto onde se combinam várias tendências.

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 (rosto, 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, sendo sociologicamente interessante 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: 145-46). 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*<sup>5</sup> 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.

Desta forma, privilegiou-se uma abordagem interaccionista, na qual se pressupõe que as crianças constroem o seu *self* identitário apenas num contexto de relações sociais e experiências aí envolvidas, sobressaindo a importância da comunicação; não obstante, a estrutura de poder vigente num determinado espaço e tempo condiciona em muito as apropriações por parte dos sujeitos dos conteúdos de género, sendo necessário o enquadramento dos processos de socialização no contexto social mais vasto, isto é, na ordem social mais abrangente, onde estão implicados aspectos económicos, políticos, religiosos, socioculturais, que caracterizam a sociedade global, o país, ou mesmo a cidade onde foi realizado o estudo.

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 então percebidas como sujeitos activos, produtores de representações e práticas, sendo o trabalho do etnógrafo o de tradução e interpretação daquelas. Esta é uma perspectiva que celebra a diversidade que as crianças

---

<sup>5</sup> 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.

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: 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» (*idem*: 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 (*idem*: 156). Assim, valorizam-se aspectos como o quotidiano vivido pelas crianças, as suas experiências e os sentidos que lhes são atribuídos, as interacções 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 interacção. Assim, importa 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 experienciam 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 construção identitária tem pois inerente uma série de processos cognitivos, onde os indivíduos são elementos (produtos e produtores) de situações sociais e se apresentam como fontes de avaliação positiva e negativa, estando aqui implícito também o processo do auto-favoritismo de género.

A imitação e a experimentação serão como eixos oscilantes nos processos de identificação e de identização: 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; para além disso, a socialização processa-se num mosaico de contextos de interacção, podendo as crianças experienciar tensões face à influência dos vários contextos de socialização.

Poder-se-á falar numa espécie de «hipótese dupla» subjacente aos processos de construção social das identidades de género nas crianças: por um lado, processos associados à incorporação do que lhes é transmitido pelos agentes de socialização; por outro, processos inerentes à tendência de individualização nas sociedades pós-modernas, que possibilitam uma negociação dos papéis de género e a emergência de ambiguidades e singularidades na forma como as identidades de género são construídas e vividas pelos actores sociais.

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 dos 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, aos professores da turma e aos pais das crianças (ou outros significantes) com quem viviam na altura do estudo. Da turma população fizeram parte crianças em idade pré-adolescente (entre os nove e os doze anos), procurando-se com esta selecção etária um discurso já relativamente estruturado na aplicação das entrevistas, em torno da percepção do género por parte do entrevistado, quer na sua própria identidade, quer na dos outros com quem contacta mais frequentemente, nomeadamente, pais e amigos.

### Perspectivas e enfoques

Neste projecto, o género esteve longe de ser entendido como algo fixo, sendo, ao invés, construído *na* interacção. 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 interacções, 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: 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: 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, ao acharem-se diminuídas as possibilidades de agência e transformação; no fundo, um determinismo dos significados de género inscritos nos corpos diferenciados anatomicamente, entendidos como recipientes passivos; e ainda 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: 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 conflituosas<sup>6</sup>. 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, portanto, se fundam e se jogam os sentidos e as formas do masculino e do feminino; no fundo, o habitar um corpo habitado por um sexo é um traço fundamental nas configurações de género processuais aqui descritas.

### **A construção do corpo *gendrificado*: alguns resultados**

A partir da análise das entrevistas aos actores, crianças, pais e professores, e do que se observou no terreno, realça 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, uma transversalidade, a partir da interpenetração de atributos (de formas de ser, de estar, de jogar, de vestir, etc.) tradicionalmente vistos como femininos ou masculinos.

Família e escola aparecem como contextos sociais onde, entre as crianças-sujeitos e outros significantes, se processam interacções que contribuem de forma preponderante para uma diferenciação de género. Realçou que, por muito que se tenha o ideal de igualdade entre os sexos na esfera doméstica e noutros domínios do social,

---

<sup>6</sup> A 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: 6-7).



tanto pais como professores têm ainda esquemas de género muito vinculados e estereotipados. Predominou pois uma lógica de diferenciação e oposição *ingroup/outgroup*, para além de se ter revelado uma incorporação (e reprodução) dos modelos tradicionais de género através da observação e da habituação, evidenciando-se aqui o peso dos esquemas mentais e das representações de género que as crianças, num processo de identificação e incorporação, acabam por aprender e apreender.

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: 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 da desigualdade 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. Confron-

tadas 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: 170).

No entanto, ainda subsiste o peso do corpo gendricado, tendo-se notado uma nítida diferenciação dos papéis de pai e de mãe, quer no processo de socialização, quer na família, nomeadamente na divisão sexual das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos. Numa lógica de diferenciação, a dimensão do cuidar (*care*) ainda está maioritariamente associada ao género feminino, sendo que a mãe apoia mais os filhos, conversa mais com eles em casa e preocupa-se mais com vários aspectos das suas vidas, designadamente, a vida escolar.

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.

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.

Dando conta da relação entre representações, expectativas e práticas, saliente-se que as interações entre aluno e professor são moldadas pelas expectativas dos professores, que por sua vez vão ter consequências na atenção para com os alunos, nas formas de tratamento, castigos, etc. Para além das representa-

ções sociais e expectativas em torno do género, e das práticas diferenciadas e diferenciadoras por parte dos actores professores, as interacções no quotidiano escolar contribuem para a construção das relações de género e para a própria edificação do que é ser rapaz e rapariga. Dê-se o exemplo dos grupos de pares na escola que, numa lógica de diferenciação, constroem o feminino e o masculino, ao emergirem como grupos de género com formas de estar e actividades distintas. «Rapazes» e «raparigas» surgem como dois grupos na escola com comportamentos que os professores e as próprias crianças diferenciam, definindo-se os rapazes em oposição às raparigas e vice-versa. 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)<sup>7</sup>.

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. Particularmente, no que diz respeito às actividades, não se evidenciou a prática explícita de criar diferenças de género; nomeadamente na disciplina de Educação Física, não se observou a atribuição de tarefas ou actividades em função do sexo dos alunos. Assim, não sobressaiu uma intenção declarada de segregar os alunos por sexo, nem nesta, nem noutras disciplinas, apesar de, quer alunos, quer professores, nos seus discursos e interacções, revelarem a existência de dois grupos de género.

Perante o exposto, constata-se que na instituição escolar predomina globalmente uma lógica de diferenciação de género, mesmo que os reflexos nos mecanismos de construção das identidades de género das crianças estejam de alguma forma ocultos e as influências dos professores na edificação das diferenças de género se configurem como que latentes. Não obstante essa aparente «invisibilidade», a oposição entre o grupo dos «rapazes» e o das «raparigas» evidencia-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

---

<sup>7</sup> 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 por força de serem apelidados de «maricas» («sissy»).

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 de os actores professores evidenciarem ambiguidades, observaram-se práticas no sentido do *doing gender*, quer nas interacções na sala de aula, quer noutros cenários do contexto escolar – para além da presença em alguns manuais escolares de imagens e personagens «de género» –, que contribuem para a estruturação dos universos simbólicos feminino e masculino nas crianças. Podemos ainda reafirmar a ideia de que a instituição escolar se constitui como organização feminina e, conseqüentemente, o seu próprio funcionamento e os seus códigos nem sempre visíveis ajudam 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.

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 nítida diferenciação e oposição de 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 interações 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 praticam em conjunto), predominam 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. Ainda assim, podemos neste contexto, e dando conta da maior diversidade de padrões na construção social das identidades de género nas raparigas, 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. Poderão pois existir maiores 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, sentirão a necessidade de reprodução dos códigos de género  
dominantes, quer no recreio, quer na sala de aula (Connell, 1996).

### **Conclusões do estudo e reflexões em torno do corpo que faz e desfaz o(s) género(s)**

Na diversidade de processos e lógicas de construção identitária, há então  
representações e práticas que anunciam tendências para o «doing gender», mas  
também para o «undoing gender». Constatou-se que os mecanismos se encon-  
tram 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.

O mecanismo da avaliação estará sempre presente em qualquer lógica de  
construção identitária; particularmente na lógica 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. Um mecanismo que  
poderá também surgir em várias lógicas é o mecanismo da imitação; não só na  
tendência de diferenciação de género, como também numa lógica de construção  
identitária (de género) que contribui largamente para essa diferenciação, a de  
incorporação dos modelos tradicionais de género. Nas lógicas mais autónomas  
onde emergem singularidades nas identidades de género, podemos observar o  
mecanismo de experimentação, que possibilita uma maior transversalidade de  
género, não deixando porém de estar aqui implícita uma avaliação dos outros e do  
que se pode ou não fazer, associada à percepção de como se vai ser avaliado em  
função de determinada escolha. Podemos questionar-nos se estes mecanismos de  
experimentação são minoritários nos sujeitos crianças da turma população; por-  
tanto, se os processos com lógicas associadas 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 homogêneas.

O corpo do sujeito, enquanto produto e produtor de práticas sócias, constitui-se então como local de produção e reprodução do(s) género(s), na medida em que corporaliza experiências – lembre-se aqui a dialéctica entre os processos de exteriorização, objectivação e interiorização na socialização (Berger e Luckmann, 1998) –, mas também dá sentidos particulares às suas práticas. O sujeito na modernidade ambígua, ao habitar um corpo sexualizado, tenderá a corporalizar a ideologia de género dominante, ou poderá 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).

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 seu ponto de vista, só aquelas poderiam contribuir para a produção de mudanças ao nível da (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 (Connell, 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

- Almeida, Ana Nunes de (2009), *Para uma Sociologia da Infância: Jogos de Olhares, Pistas para a Investigação*, Lisboa, ICS.
- Almeida, Miguel Vale de (1995), *Senhores de Si: Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*, Lisboa, Fim de Século.
- Amâncio, Lígia (1994), *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, e Lash, Scott (2000), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta.
- Beck, Ulrich e Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London, Sage Publications.
- Berger, Peter L., e Luckmann, Thomas (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.
- Bourdieu, Pierre (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras, Celta.
- Brickell, Chris (2006), «The Sociological Construction of Gender and Sexuality», *The Sociological Review*, vol. 54, n.º 1, pp. 87-113.
- Butler, Judith (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
- Butler, Judith (2004), *Undoing Gender*, New York, Routledge.
- Castells, Manuel (1997), *The Information Age: Economy, Society and Culture – Vol. 2: The Power of Identity*, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Connell, Raewyn W. (1987), *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Cambridge, Polity Press.
- Connell, Raewyn W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.
- Connell, Raewyn W. (1996), «Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools», *Teachers College Record*, vol. 98, n.º 2, pp. 206-235.
- Connell, Raewyn W. (2002), *Gender*, Cambridge, Polity Press.



- Corsaro, William A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks Cal., Pine Forge Press.
- Deaux, Kay, e LaFrance, Marianne (1998), «Gender», in D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 4<sup>th</sup> ed., Vol. I, Boston, McGraw-Hill, pp. 788-827.
- Deutsch, Francine M. (2007), «Undoing Gender», *Gender & Society*, vol. 21, n.º 1, pp. 106-127.
- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press.
- Goffman, Ervin (1993), *A Aprendizagem do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio de Água.
- James, Allison, e Prout, Alan (eds.) (1995), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press.
- James Allison, Jenks, Chris, e Prout, Alan (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, n.º 1, pp. 69-86.
- Kimmel, Michael S., e Aronson, Amy (eds.) (2000), *The Gendered Society Reader*, New York, Oxford University Press.
- Kimmel, Michael S. (2000), *The Gendered Society*, New York, Oxford University Press.
- Kramer, Laura (2005), *The Sociology of Gender: A Brief Introduction*, Los Angeles, Roxbury Publishing Company.
- Montandon, Cléopatre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, Harmattan.
- Pinto, José M. (1991), «Considerações Sobre a Produção Social de Identidade», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 217-231.
- Pinto, Manuel, e Sarmento, Manuel J. (coords.) (1997), *As Crianças: Contextos e Identidades*, Braga, Universidade do Minho.
- Pinto, Manuel, e Sarmento, Manuel J. (coords.) (1999), *Saberes Sobre as Crianças: Para uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998) / Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal*, Braga, Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Saramago, Sílvia S. S. (2005), *O Protagonismo das Crianças*, Lisboa, ISCTE.
- Shilling, Chris (2003), *The Body and Social Theory*, London, Sage.
- West, Candace, e Zimmerman, Don H. (1991), «Doing Gender», Judith Lorber e Susan A. Farrell (eds.), *The Social Construction of Gender*, Newbury Park, Sage, pp. 13-37.

**Patrícia Miranda** é doutorada em Sociologia (Sociologia da Família e da Vida Quotidiana), pelo ISCTE-IUL. Actualmente, é investigadora pós-doc, no âmbito do projecto «TCRAf-Eu Program: Effects of Transnational Child Raising Arrangements on Life-Chances of Children, Migrant Parents and Caregivers between Africa and Europe», no estudo de caso Portugal-Angola (ICS-UL). As principais áreas de investigação são género, família, educação, crianças, migrações e transnacionalismo. [pimm25@gmail.com](mailto:pimm25@gmail.com)

*Artigo recebido em 14 de Abril de 2010 e aceite para publicação em 25 de Agosto de 2010.*