



Departamento de Sociologia

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças:
um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Patrícia Miranda

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Sociologia

Orientadora:
Doutora Karin Wall, Investigadora Principal,
ICS

Outubro, 2009

“We cannot understand gender without understanding the social world.

*As social life unfolds, gender is produced;
as gender is produced, social life unfolds.”*

(Amy S. Wharton, 2005: 10)

“Biological, psychological, and social differences

do not lead to our seeing two genders.

*Our seeing of two genders
leads to the ‘discovery’ of biological, psychological, and social differences.”*

(McKenna in Amy S. Wharton, 2005: 20)

*“Assim se funda uma diferença de género a que a humanidade
não cessa de renovar o sentir, de re-interpretar, cultivar,
fundando a dissimetria, a diversidade, mesmo a conflituosidade,
sem as quais é impossível o re-conhecimento do outro.”*

(Manuel Oliveira da Silva in Fonseca, 2001: 22)

“There is no gender identity behind the expressions of gender;

*that identity is performatively constituted
by the very ‘expressions’ that are said to be its results.”*

(Butler, 1990: 25)

Agradecimentos

À Professora Karin Wall, orientadora deste trabalho, pela permanente disponibilidade, todo o incentivo e rigor; para além das tão indispensáveis compreensão e amizade com que sempre me acompanhou ao longo deste doutoramento. A pertinência das suas sugestões e críticas foi determinante para o desenvolvimento da investigação sociológica.

À minha família que sempre me motivou e acompanhou com interesse e confiança no meu trabalho.

Aos meus amigos que me apoiaram, acreditaram em mim e nunca se queixaram dos sucessivos relatos sobre os avanços no estudo.

A todos os que, duma forma ou de outra, possibilitaram o trabalho de campo na Escola EB 2, 3 do Agrupamento Grão Vasco de Viseu e tão bem me acolheram.

A todas as crianças, aos pais e às mães, professores e professoras, que colaboraram no estudo, em particular, na realização das entrevistas.

Em especial, aos meus pais, pela paciência e incentivo permanentes para o progresso da investigação.

Financiamento

Esta tese contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o que muito contribuiu para o seu mais rápido desenvolvimento. No âmbito dos concursos de Bolsas de Formação Avançada, foi auferida uma Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH / BD / 21404 /2005, que teve início em Janeiro de 2006.

Às crianças que me inspiraram

Resumo: O principal objectivo da investigação foi compreender os processos de construção social das identidades de género nas crianças. Optou-se por realizar um estudo intensivo com uma população específica, um grupo de crianças pré-adolescentes e, para o efeito, foi seleccionada uma turma do quinto ano duma escola EB 2-3 em Viseu. As técnicas utilizadas foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada, tendo a pesquisa de terreno na escola durante um ano lectivo possibilitado uma análise qualitativa das lógicas e dos mecanismos inscritos nos processos de construção das identidades de género daquelas crianças. Os resultados apontam para a coexistência de diferentes lógicas: tendo predominado uma lógica de diferenciação de género, observaram-se igualmente lógicas mais autónomas, onde se antevêm singularidades e alguma experimentação em termos de género. Num contexto de modernidade reflexiva, as crianças-sujeitos da turma população patentearam uma fraca individualização nos seus projectos de identidade, sobressaindo pelo contrário o peso das instituições escolar e familiar na estruturação de representações, papéis e modelos de género. Concluiu-se então que a forte influência dos contextos de socialização no sentido duma oposição entre dois grupos de género e duma permanência naqueles de modelos tradicionais de género (ainda que em mudança) se traduz, por um lado, num limitado espaço para a performatividade de género e, por outro, em ambiguidades e tensões. Ainda assim, foi possível testemunhar uma certa transversalidade de género na construção identitária das crianças e alguma diversidade nos processos de identificação, o que possibilita pensar na desconstrução do género enquanto binário normalizado e naturalizado.

Palavras-chave: género; identidade; socialização; individualização

Abstract: The central aim of the study was to understand the processes of gender identities construction in a preadolescent group. An intensive study was carried out with a specific population constituted by a group of pre-adolescent children. Thus, a class was selected from the fifth year of a school in Viseu. The participant observation and the semi-structured interview were the main techniques. The field work in the school during one year enabled a qualitative analysis of the dynamics within the processes of the social construction of gender identities. Findings reveal the coexistence of different processes: a process of gender differentiation was the most predominant one, but it was combined with other processes highlighting some gender “experimentation”. In the context of reflexive modernity, the children of the class showed a fragile individualization in their identity projects, while the strong influence of social institutions, as family and school, in the structuring of gender representations and gender roles was also observed. The central conclusion is that the weight of socialization contexts emphasizing an opposition between the gender groups and the permanence of traditional gender models (even if changing) promote little space for gender “performativity” in children and make them live some ambiguities and tensions in the construction of their gender identities. Nevertheless, it was possible to see some gender transversality and diversity in those identification processes, thereby pointing to the importance of reflecting on the deconstruction of the normalized and naturalized gender binary.

Key-words: gender; identity; socialization; individualization

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ÍNDICE

Introdução 1

Capítulo 1

O conceito de género: identidade e papel de género9

1.1. O processo de categorização: representações e estereótipos de género12

1.2. Teorias sobre a construção do género19

 Teorias feministas.....19

 Teoria dos papéis.....22

 Teoria da socialização ou aprendizagem social - *Social learning theory*23

 Interaccionismo simbólico24

 Teoria do desenvolvimento cognitivo - *Cognitive developmental theory*.....25

 Teoria do esquema de género - *Gender schema theory*26

 Teoria psicanalítica.....28

Síntese28

Capítulo 2

Os processos de construção social das identidades de género: entre o constrangimento e a individualidade

2.1. A construção das identidades de género a partir dos processos de socialização31

 2.1.1. Família.....35

Estilos educativos35

Tipos de família38

 2.1.2. Escola40

 2.1.3. Grupos de pares44

2.2. A perspectiva interaccionista: entre o constrangimento e a individualidade ..47

2.3. Modelo de análise51

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 3

Estratégia metodológica, técnicas e lugares de observação

3.1. Aspectos metodológicos	61
3.1.1. A observação participante e o jogo de papéis	61
3.1.2. A entrevista não estruturada ou semi-estruturada como técnica auxiliar.....	71
<i>Os guiões das entrevistas</i>	73
3.2. População observada e entrevistada.....	81

Capítulos empíricos

Os processos de construção social das identidades de género.....	85
--	----

Capítulo 4

A escola

4.1. Retrato da “escola-terreno”	87
4.1.1. O dia-a-dia na escola e com a turma	90
4.1.2. Os professores e o ensino: aspectos positivos, aspectos negativos e tendências	92
4.1.3. Os professores e as suas motivações iniciais.....	104
4.2. A escola e a turma para os professores e para os alunos.....	107
4.3. A escolarização de género: representações do feminino/masculino nos manuais; estratégias diferenciadas de aprendizagem?.....	120
4.4. As regras, as sanções, os lugares.....	125
4.5. A relação aluno/professor: os professores preferidos, os alunos preferidos, a interferência do género.....	132
4.6. A relação aluno/aluno: <i>ingroup</i> e <i>outgroup</i> , os códigos de comunicação	141
4.7. A cultura escolar: valorização de valores femininos na escola?	143
4.8. Ser homem e ser mulher na voz dos(as) professores(as)	151

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 5

A família

5.1. Retrato das famílias.....	159
5.2. Objectivos: o “portar bem”, o ser “bom aluno”; regras e sanções.....	162
5.3. Fusionalidades: as conversas, as actividades e o género.....	171
5.4. Divisão sexual do trabalho pago, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos.....	178
5.5. Ser homem e ser mulher na voz das mães e dos pais.....	188

Capítulo 6

As crianças

6.1. Características de género: atributos e maneiras de estar.....	195
6.2. O <i>gosto</i> : as actividades, as brincadeiras, as conversas.....	214
6.3. Auto-favoritismo de género.....	226
6.4. Modelos de género parentais e societais.....	237
6.5. Projectos e futuro.....	249

Capítulo 7

A construção do género numa turma de pré-adolescentes:

uma análise sucinta dos resultados.....	255
Na escola.....	257
Na família.....	267
Nos gostos, representações e projectos das crianças.....	279
Numa perspectiva agregadora.....	285

Conclusões.....	289
As famílias.....	290
A escola e os professores.....	293
As crianças.....	296
Em suma.....	299

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

<i>As lógicas e os mecanismos de construção das identidades de género</i>	<i>299</i>
<i>A questão da modernidade reflexiva</i>	<i>302</i>
<i>A questão estrutura vs. interacções.....</i>	<i>303</i>
Breve nota final	305
Bibliografia.....	307
Anexos.....	325
Ficha de caracterização social.....	327
Entrevistas	329
Diário de campo	481
Quadros	521
Desenhos	523

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Introdução

Esta investigação tem o objectivo central de compreender os processos de construção social das identidades de género nas crianças, numa fase pré-adolescente. Procura-se pois perceber quais os processos que participam na construção do ser (e/ou perceber-se como) rapaz/rapariga, homem/mulher. 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 e com a fisiologia de cada corpo. No entanto, é sobre esse corpo, com um sexo definido biologicamente (e culturalmente), que são fixados 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, devido a uma naturalização das formas de *ser homem* e de *ser mulher*.

O tema e os objectivos da investigação que aqui se apresentam partem do reconhecimento da diversidade de significados associados à “masculinidade” e “feminilidade” ao nível das várias sociedades, culturas, grupos, e mesmo ao longo da vida, mas também do facto de em todas as sociedades as crianças aprenderem características culturais referentes aos papéis feminino e masculino, rotulando diferentes actividades, disposições e “gostos” em termos de género. O *género* aparece assim como construção e “determinação simbólica do modo como o *sexo* se encara e se vive numa dada cultura” (Ferreira, 2001: 49).

Pretende-se então explorar os processos e as lógicas de construção social das identidades de género, a partir da observação da influência dos dois principais agentes de socialização – a família e a escola –, analisando simultaneamente de que forma os grupos de pares, inseridos 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 interações 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 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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

actores em grupos de pertença e/ou referência; e o processo de *identização*, centrado na autonomização dos sujeitos.

Uma das instituições que se destaca dentro da multiplicidade de agentes de socialização é a instituição familiar, onde os papéis de género são associados pela criança, numa forma naturalizada, aos papéis socialmente diferenciados de “pai” e de “mãe”. Nos processos de construção das identidades de género, salienta-se também a influência da instituição escolar e dos grupos de pares, importando analisar o tratamento diferenciado em função do género por parte dos professores e de que forma as interacções entre os colegas contribuem para a definição das identidades de género das crianças. No contexto escolar, o objectivo principal foi então observar as interacções entre as crianças em situações de aula e recreio, as interacções com os professores, assim como toda a organização do espaço escolar.

Temos então, por um lado, os pais, ou outros sujeitos significantes para as crianças, que desenvolvem expectativas e objectivos, em função da determinação do sexo biológico da criança. Para além disso, os seus estereótipos de género poderão reflectir-se na percepção que têm dos interesses e talentos dos filhos/filhas. Através das interacções sociais diárias, transmitem, mesmo que inconscientemente, atitudes e comportamentos socialmente esperados, desenvolvendo os filhos/filhas o conceito de género a partir do entendimento dos comportamentos considerados adequados para cada sexo, assim como através dum processo de identificação com o parente do mesmo sexo.

Por outro lado, também professores e amigos exercem uma forte influência no desenvolvimento das identidades na infância, incorporando-se o *outro* generalizável, com tomada de sentido nos contextos específicos de interacção social. Será útil aqui referir que a socialização comporta uma dialéctica entre os processos de exteriorização, objectivação e interiorização (Berger e Luckmann, 1998: 173) e, por outro lado, tem a sua fase mais importante na infância, contactando primeiramente a criança com a família e com a escola enquanto instituições sociais¹, sendo habitualmente no contexto escolar que surgem as primeiras identificações com “outros” semelhantes em termos etários, importantes para a formação dos grupos de amigos e de pares.

No contexto da *modernidade reflexiva* (Beck et al., 2000), antevêm-se várias lógicas de mudança social, entre as quais se destaca a crescente individualização, que faz emergir uma tensão entre o indivíduo e a sociedade, ao pressupor um processo de socialização

¹ Estas integram, pois, grupos e contextos de reprodução material e simbólica, de inculcação estruturada de geradores de sentido, constituindo-se como legitimadoras da distribuição social de poderes, nomeadamente, em relação ao género.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

reflexivo, com a inerente valorização da subjectividade na construção das identidades pessoais. Assim, 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 duma “identidade para si”, onde os sujeitos exercem a sua reflexividade sobre o que lhes é “dado”, evidenciando lógicas mais autónomas na construção identitária. Enquanto sujeitos activos, criam e recriam as suas identidades de género, apesar do reconhecimento de que nunca poderão fazê-lo num vazio.

Reconhecendo-se a dialéctica entre o nível institucional e o nível situacional, e sendo construído o ser social a partir das interações com os outros em contextos e situações específicos (noção de *social self* de G. Mead), neste projecto adopta-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, uma vez que pressupõe a incorporação, por parte das crianças, de valores, atitudes e comportamentos transmitidos pelo *outro* adulto, podendo, não obstante, diferentes interpretações e assimilações de papéis de género originar diferentes registos identitários.

Centrado na perspectiva das crianças, este projecto tem pois o intuito de compreender a fundo os processos de construção social das identidades de género, pelo que se optou por uma metodologia qualitativa, portanto, intensiva e compreensiva, onde se privilegia o lado dos sujeitos. Esta investigação configura-se pois como um estudo de caso, constituindo a turma escolhida para a investigação a turma população, tendo sido 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 terreno teve a duração de um ano lectivo (2006-2007), de forma a acompanhar as crianças do início ao fim do ano escolar, tendo-se mantido alguns contactos gratificantes. Foi de facto um ano enriquecedor, não só do ponto de vista sociológico para a investigação, mas também em termos pessoais.

O trabalho de terreno foi complementado com a realização de entrevistas. 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 fazem 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.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

De salientar que este projecto de investigação pretende ter em conta as especificidades do grupo sociológico que são as crianças, com base numa Sociologia da Infância, que em Portugal está a dar ainda os primeiros passos e onde se adopta frequentemente uma perspectiva metodológica interaccionista.

Será o momento mais adequado para realçar alguns pressupostos para a construção dum novo paradigma para o estudo da infância (Montandon, 1998): a) a infância é uma construção social; b) a infância é uma variável e não pode ser totalmente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo, ou a pertença étnica; c) as relações sociais entre as crianças e as suas culturas deverão ser estudadas em si mesmas; d) as crianças são e devem ser estudadas como os actores na construção da sua vida social e da vida daqueles que os envolvem; e) os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; f) a infância é um fenómeno onde se pode encontrar a *dupla hermenêutica* das ciências sociais, conceito proposto por Giddens (1991).

Desta forma, coloca-se as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres activos na construção das suas vidas e identidades, em coordenação com outros que as rodeiam, adultos e crianças. Nesta perspectiva, os processos de socialização são vistos como relações, não de sentido único, mas antes recíprocas. Esta deslocação do foco para a acção da criança e a sua consideração como actor social não pode ser compreendida se não se entrar em linha de conta com as transformações dentro do próprio campo sociológico, nomeadamente, dos debates entre as perspectivas mais estruturalistas e as que põem a tónica na acção social. A Sociologia da Infância enquadra-se pois na abordagem interaccionista adoptada neste estudo e os seus pressupostos são importantes, mesmo debruçando-se este trabalho sobre a construção das identidades de género num grupo de pré-adolescentes que, apesar de ainda se poderem considerar crianças, encontram-se já na transição para a fase da puberdade/adolescência.

Saliente-se pois que a entrada na adolescência constitui uma fase importante e singular no desenvolvimento individual e interpessoal, na medida em que lhe estão associadas alterações biológicas rápidas, num corpo que já começa a ser, ao nível sócio-cognitivo, maduro e capaz de reflectir sobre essas mesmas alterações. Vários factores contribuem para os sentimentos que cada adolescente sente ou atravessa, nomeadamente, as experiências vividas durante a infância, no seio da família, da escola e no contexto dos grupos de amigos. Os efeitos ao nível dos contextos onde se movem poderão afectar mais directa ou

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

indirectamente esses sentimentos de transacção da infância para a adolescência, pelo tipo de acontecimentos sociais presenciados e das relações que mantêm com os pais e com os amigos.

Convém no entanto alertar para o facto de que no presente trabalho, que tem como população um grupo de pré-adolescentes do primeiro ciclo do ensino básico, não se pretende abordar o aspecto da adolescência como fase particular, uma vez que as crianças da turma escolhida estarão antes na fase da pré-adolescência. Durante a infância, as crianças jogam e brincam imaginando os cenários onde se movem, numa espécie de “faz de conta”; só no período da adolescência se desenvolve a consciência de estarem situadas na sociedade que as rodeia. A fase da adolescência, iniciada por volta dos doze, treze anos, está já associada ao conceito de juventude, onde realça a busca da identidade através de projectos; aquele distingue-se assim do conceito de pré-adolescência, uma vez que pressupõe naquela formulação de projectos tentativas de distanciação da família de origem, novas formas de autonomia afectiva e formas de integração social e de entrada no mundo do trabalho. Esta distinção das diversas fases de desenvolvimento sócio-cognitivo, desde a infância à juventude, poderá ajudar a uma melhor compreensão das lógicas de percepção das crianças pré-adolescentes, população do estudo.

Por último, é importante neste ponto introdutório clarificar a perspectiva adoptada na investigação relativamente ao género enquanto conceito sociológico, através de algumas considerações, tendo em conta as questões controversas que poderão surgir a partir do objecto particular de estudo.

Neste projecto, o género está 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. Daí que, 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).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Há uma crítica que alguns autores apresentam relativamente a uma 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 assim como recipientes passivos. Desta forma, aquela perspectiva teria também implícito um certo 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 perante o objecto particular deste estudo, urge esclarecer que, neste projecto, as identidades de género, cujos *processos* de construção se pretende 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 de género, com diferentes fases, por vezes conflituosas².

Neste trabalho, o género constituiu-se então como uma categoria complexa e fluida, não existindo meramente ao *nível do indivíduo*, sobressaindo o *nível da interacção social*, mas também o *nível macro das estruturas sociais* mais vastas que produzem práticas, vistas aquelas frequentemente como existindo independentemente dos indivíduos (Wharton in Richards, 2006: 166-167), mas que contribuem, não obstante, para a configuração das modalidades de interacção nas quais as identidades de género se constituem. Evidencia-se então a interdependência e interpenetração dos três níveis focados.

Resta, nesta introdução, fazer uma sucinta descrição dos capítulos seguintes, para melhor se compreender a organização da tese.

² A identidade de género surge pois associada a um processo de construção de significados, na base dum ou vários atributos culturais. Enquanto os papéis organizam funções, as identidades organizam significados, estando estes associados à identificação simbólica, por parte de um ou vários actores, do objectivo da sua acção. Poderão então existir uma *pluralidade de identidades* para um actor individual ou colectivo, gerando assim uma fonte de contradições, quer na auto-apreciação do actor, quer na prática social (Castells, 1997: 6-7).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

No **capítulo 1** explicita-se o conceito fulcral neste trabalho, o conceito de género, assim como os conceitos de identidade de género e papel de género, essenciais para compreender em que moldes se percebem neste trabalho os processos de construção social das identidades de género. Para além disso, abordam-se as teorias mais importantes sobre o desenvolvimento do género.

O **capítulo 2** debruça-se sobre as perspectivas que enfatizam a importância dos processos de socialização de género, mostrando de que forma a família, a escola e os grupos de pares confluem para a (re)produção dos esquemas de género; no fundo, como é que nesses contextos se processa a construção e o reforço das identidades de género. É também aqui que se desenvolve o modelo de análise do estudo, o qual contrapõe lógicas mais estruturalistas de incorporação dos estereótipos e papéis de género transmitidos pelos agentes de socialização com lógicas mais interaccionistas, onde sobressaem a negociação e a individualização nos processos de construção social das identidades de género nas crianças.

No **capítulo 3** dá-se conta da estratégia metodológica e das técnicas utilizadas no estudo, a par da necessária caracterização da população observada e entrevistada.

O **capítulo 4** é dedicado à explanação das várias interações no contexto escolar. Tratando-se dum estudo de caso, é fundamental perceber o quotidiano no contexto da pesquisa de terreno. Importa igualmente perceber como é que professores(as) e alunos(as) caracterizam a turma e de que forma os professores percebem as relações de género na turma, na escola e na sociedade, sendo interessante também observar como descrevem as tendências no ensino.

No **capítulo 5** dá-se especial relevo ao contexto familiar e à caracterização das interações onde são transmitidos e negociados os papéis de género; isto a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos pais, mães e outros significantes com quem vivem os alunos da turma do estudo.

O **capítulo 6**, centrado na perspectiva dos sujeitos principais do estudo que são as crianças, revela a forma como descrevem e constroem as suas identidades, quer numa lógica de oposição entre ingroup e outgroup, salientando as diferenças de género, quer dentro do ingroup, evidenciando as singularidades. Reconhecendo as várias influências nos processos de construção das identidades de género, procura-se compreender como as crianças criam e recriam as suas identidades de género, agindo sobre o que lhes é “dado” pelos agentes de socialização.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Por fim, no **capítulo 7**, pretende-se uma síntese agregadora e correlativa dos processos, lógicas e mecanismos de construção das identidades de género até então abordados. No seguimento dessa síntese, a tese termina dando conta das principais conclusões do estudo empírico e lançando algumas questões que emergem, ou poderão emergir, a partir dos pressupostos epistemológicos da investigação, bem como dos seus resultados.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 1

O conceito de género: identidade e papel de género

O género constitui-se como uma categoria que designa um conjunto de “coisas” ou seres que têm características comuns. No fundo, enquanto categoria cultural, refere-se às formas de entendimento dos corpos humanos e das relações sociais, classificando-os em dois grupos, feminino e masculino. Para alguns autores, o género não é mais que uma categoria social imposta sobre um sexo biológico. Apesar de a sua base ser a mesma, portanto, o ser humano, há que distinguir estes dois conceitos.

Nos finais do século XIX, com os testes de inteligência, colocou-se pela primeira vez em evidência as questões das diferenças de comportamento entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Seguidamente, foi sobre a questão das características da personalidade que se tentaram encontrar os fundamentos das diferenças entre os dois sexos. Pelos anos 50 e 60, dada a influência dos movimentos feministas, a noção de *género* veio substituir a de *sexo*, para significar a aprendizagem por parte dos indivíduos de comportamentos, em função do seu sexo biológico. Daí poder falar-se na construção social do género, já que este reflecte as construções culturais, ou seja, as ideias construídas sobre as atitudes e os papéis apropriados, ou adequados, para homens e mulheres.

Como 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 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, sobressaindo assim uma conceptualização em termos de oposições dicotómicas.

A identidade de género – estabelecendo a noção de identidade uma ligação entre o psicológico e o sociológico, o indivíduo e a sociedade – pressupõe estereótipos associados aos papéis de género³, transmitidos pelos vários agentes sociais, como sejam a família, a escola, os *media*, etc.. Quando se fala em papel social fala-se no conjunto de comportamentos

³ Na última década, os investigadores começaram a preocupar-se com os processos pelos quais os estereótipos exercem a sua influência na percepção social, nas avaliações e nos comportamentos, comprovando a importância daquele constructo em todos os aspectos do processamento da informação social (Sherman, in Neto, 2000: 9).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

esperados dum indivíduo, logo, quando se fala em papel de género, remete-se para os comportamentos que se esperam dos sujeitos sociais com base nas atribuições de género que são construídas de forma diferenciada em função do sexo (masculino ou feminino).

Já Castells (1997) salienta a diferença entre os conceitos de identidade e papel. Vê a identidade como um processo em construção de significado, fundamentado num ou mais atributos culturais relacionados entre si e com força suficiente para delimitar as percepções relevantes e as autoavaliações significativas. Nesta perspectiva, as fontes da sua construção são as percepções sobre si mesmo em processos de autoconstrução e individuação através da internalização dos significados que a sustentam. Já os papéis são fruto de normas e condutas individuais no contexto de instituições e organizações. Neste ponto de vista, o papel reflecte uma expectativa de função, enquanto a identidade reflecte uma imagem de si, de tal forma que o indivíduo como que se veste voluntariamente na sua identidade, sendo sujeito dela.

É de destacar que o género, enquanto representação de padrões culturais, está em constante mutação, sendo, simultaneamente, apropriado colectiva e individualmente, pelo que, ao mesmo tempo que implica a adaptação dos indivíduos às expectativas da sociedade e, assim, aos papéis de género, depende também da forma como cada indivíduo vive e reinventa o seu género, mantendo a sua individualidade relativamente aos outros do mesmo género.

Sendo sempre necessária a contextualização dos papéis e identidades de género para estudar a construção social do género, para Bourdieu, aquele é construído com base em relações desiguais de subordinação/dominação, emoção/razão e é evidente a *dominação masculina* inscrita na relação de força material e simbólica entre os sexos (Bourdieu, 1999: 4). O autor antevê um sistema onde os princípios de visão e de divisão que propõe se ajustam objectivamente às diferenças preexistentes, consagrando a ordem estabelecida, oficialmente conhecida e reconhecida (Bourdieu, 1999: 8). O género, no que diz respeito às identidades, não seria um mero conjunto dinâmico de atributos produzidos pela pertença a uma categoria sexual, mas antes um “marcador” social associado às posições assimétricas dos indivíduos dominantes e dominados (Durand Delvigne, in Worchel, 1998: 21-22).

A divisão entre os sexos, bem como os esquemas de género que tem aquela como base⁴, estão inscritos na “ordem das coisas”, como que naturalizados no mundo social e incorporados nos corpos, nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de acção. Trata-se, pois, duma divisão socialmente construída

⁴ Para o autor, “A diferença *biológica* entre os *sexos*, quer dizer entre os corpos masculino e feminino e, muito em particular, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim surgir como a justificação natural da diferença socialmente construída entre os *géneros*.” (Bourdieu, 1999: 9).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

mas naturalizada, ao ter um reconhecimento pleno de legitimidade: “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica tendendo a ratificar a dominação masculina em que assenta” (Bourdieu, 1999: 9). O autor fala numa relação de *causalidade circular*, na medida em que o princípio de visão do mundo constrói a diferença anatómica e essa diferença socialmente construída torna-se o fundamento de aparência natural da visão que a funda. Daqui surgem relações de dominação inscritas simultaneamente na objectividade, sob a forma de divisões objectivas, e na subjectividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das mesmas divisões objectivas.

De realçar mais uma vez a importância do contexto social, que estando repleto de mensagens e actividades gendrificadas, vai construindo e reforçando os estereótipos de género e, assim, a interiorização de papéis e identidades de género. Desta forma, o género é mais que um atributo dos indivíduos; ele organiza e constitui o próprio campo onde os indivíduos se movem. As instituições sociais onde nos movemos nas nossas vidas – família, escola, locais de trabalho, etc. – são elas próprias gendrificadas, organizadas de forma a reproduzir as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres.

A Sociologia, enquanto ciência social, opõe-se a qualquer tipo de determinismo biológico e, como tal, procura compreender a origem social dos padrões de desenvolvimento, variabilidade e regularidades entre os seres sociais. É devido ao facto de a vida depender da interacção social que se pode afirmar que é essa interacção e não os nossos corpos que nos fazem ser quem somos. Poderá dizer-se que a biologia oferece o “material base”, ao mesmo tempo que a sociedade e a história fornecem o contexto e o “manual” que os seres sociais utilizam e “seguem” para construir as suas identidades. Desta forma, os princípios organizadores das identidades femininas e masculinas serão socialmente diferenciados, resultando em auto-descrições também elas diferenciadas.

Em vez de uma propriedade dos indivíduos, “algo” que alguém “tem”, o género deverá ser entendido como um conjunto específico de comportamentos produzidos em situações sociais específicas, variando, portanto, em função das situações. O conceito de género (e também o de identidade de género) deve então ser entendido numa forma relacional e não estática, dado que constitui algo que os seres sociais *fazem* e não algo que eles *têm*. Desta forma, pode dizer-se que o género é como que um atributo situacional, ao produzirmos comportamentos vistos pelos outros, na mesma situação mediata, como masculinos ou femininos. *Fazemos* o género nas interacções sociais, mas nunca num vácuo; *construímos* (e/ou *desconstruímos*) o género num mundo já gendificado.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

1.1. O processo de categorização: representações e estereótipos de género

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. Inclusivamente, para as crianças, os significados são mais claramente percebidos através da actividade prática do que através do conhecimento intelectual (Lloyd e Duveen, 1992: 179).

As identidades sociais das crianças conduzem-nas a interacções sociais específicas, para além de serem conduzidas, ou construídas, através destas, e influenciam qual a negociação dos significados conseguida. As divisões que aparecem no seu mundo social reflectem a influência das representações sociais da cultura que se evidencia como dominante na sociedade onde nasceram e onde se estão a desenvolver enquanto seres sociais. É, pois, sempre necessário ter em conta a interferência da ordem social existente no desenvolvimento das identidades sociais de género, bem como a contribuição das interacções sociais no desenvolvimento das representações sociais.

Antes de explicitar alguns conceitos associados ao processo de categorização implicado na construção das identidades, julga-se imprescindível esclarecer o conceito central de *identidade*, sendo as identidades de género o foco desta investigação.

Primeiro, a identidade é *relacional*, uma vez que deve ser entendida num sistema complexo de relações entre características físicas e psicológicas (atributos) e indivíduos (significantes sociais). Para além disso, é vista neste estudo como *dinâmica*, sendo baseada num processo de construção social contínuo e, assim, constantemente (re) construída, de forma maleável e ambígua em termos simbólicos, evidenciando-se então, por parte dos actores, uma gestão e recomposição diferenciadas e sucessivas dos atributos identitários, mediante os vários graus de complexidade das situações sociais em que as crianças estão envolvidas. Por fim, e no âmbito do presente estudo, a identidade só poderia ser entendida como *interactiva*, na medida em que é sempre localmente produzida: “cada situação social faz accionar um conjunto de atributos identitários baseados nos trajectos sociais incorporados nos agentes, na posição que estes ocupam na estrutura social – uma vez que esta corporiza determinados contextos relativamente duráveis de socialização e de sociabilidade – e nas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

formas de actuação definidas socialmente em cada momento específico” (Saramago, 1994: 152-153).

Adoptando uma perspectiva teórico-metodológica assente nos princípios do interaccionismo simbólico, é dado especial relevo ao conceito de *alteridade social* (Saramago, 1994), uma vez que, no processo de construção das identidades sociais, os indivíduos tendem a diferenciar-se socialmente face ao *outro*⁵. Neste caso específico onde se pretende estudar em profundidade as identidades de género, os rapazes e as raparigas constituem os grupos em contraste, sendo as fronteiras e as distâncias definidas pelos grupos de forma mais ou menos rígida, em função do grau de desenvolvimento social do processo de fechamento identitário de cada um dos grupos.

Será útil fazer referência ao sistema articulado que constitui a identidade, em torno de várias dimensões como sejam: os sistemas de *controlo*, podendo ser o lugar de atribuição das responsabilidades e dos papéis interno ou externo; os sistemas de *ancoragem*, através dos quais os indivíduos organizam como que as bases de segurança ou auto-confiança, formadas por um conjunto específico de identificações e crenças relativamente a pessoas individuais e a grupos; e os sistemas de projectos ou *significação*, que incluem os valores e as orientações na base dos quais os sujeitos mobilizam e legitimam as suas condutas.

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 – identificação com os restantes membros do grupo –, 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 (Saramago, 1999: 18). *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. Este processo revela-se de extrema importância, na medida em que só a análise sobre as dinâmicas intersexuais de atribuição valorativa permite compreender os núcleos fundamentais de representações e de estereótipos infantis construídos por cada grupo de género (sobre o próprio e sobre o outro).

⁵ Segundo a perspectiva do interaccionismo simbólico, o *eu* emerge da interacção entre um elemento-sujeito criativo de ordem psico-fisiológica e um elemento-objecto que constitui a internalização das atitudes dos outros e que, nas interacções sociais, se traduz na capacidade de assumir a posição do *outro*.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A construção das identidades de género compreende processos que têm que ver com a construção social das diferenças entre os sexos, onde estão necessariamente envolvidas representações do masculino e do feminino; representações que são assimétricas, tal como se fundamenta na hipótese da dominância simbólica do género masculino. É nas interações sociais, através dos comportamentos e da imagem que transmitem de si próprios, que se dá a confirmação daquelas representações do masculino e do feminino, sendo efectivamente a partir das interações que se formam e reforçam os estereótipos de género.

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 são, em certa medida, uma versão simplificada e mais rígida dos papéis de género, que permite pouca ou nenhuma flexibilidade para a diferenciação individual dentro do grupo estereotipado.

É de salientar que os estereótipos são multidimensionais, ao incluírem informação sobre o conteúdo, a categorização e a homogeneidade dum grupo, e ao envolverem processos de interpretação e avaliação. Todos estes componentes implicam, quer uma base individual e cognitiva, quer uma base de grupo, ou seja, enquanto uns emergem das experiências sociais e da pertença a um grupo, outros estão mais relacionados com a experiência individual, personalidade e processamento cognitivo. Poderá então dizer-se que algumas partes dos estereótipos são partilhadas, sendo outras mais únicas e singulares a cada indivíduo (Spears *et al.*, 1997: 77). Portanto, os estereótipos não são um mero resultado do funcionamento cognitivo individual, constituindo-se simultaneamente como um produto social da vida em grupo; não constituem criações idiossincráticas de indivíduos em particular, mas sim representações colectivas do próprio grupo e dos outros grupos, sendo partilhados (duma forma mais ou menos homogénea) pelos membros do grupo estereotipado.

Tendo uma origem colectiva na interacção intra-grupo, os estereótipos necessitam do poder de influência para que se possam tornar crenças partilhadas normativamente,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

consistentes com os valores do grupo e respectivas ideologias. São igualmente colectivos no objecto, representando as propriedades socialmente partilhadas dos membros do grupo e a variabilidade das similitudes e das diferenças intragrupais. Desta forma, o contexto social onde se desenvolvem não poderia ser senão intergrupar. Definindo grupos em contraste com outros, criando imagens do *ingroup* e do *outgroup* que explicam e justificam a relação intergrupar, bem como os comportamentos passados, presentes e futuros dentro de cada grupo, poderá afirmar-se que os estereótipos representam e reflectem as relações intergrupais (*idem*: 273). Neste contexto, será fácil compreender de que forma os estereótipos, estando associados a processos como a auto-avaliação colectiva e a comparação social, estão igualmente inscritos nos processos de construção das identidades sociais.

Quanto às representações sociais⁶, 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). A identidade pessoal pode, neste contexto, ser entendida como uma representação social, um princípio organizador da posição do indivíduo num campo de relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Esse posicionamento, neste caso específico, em termos de género, está relacionado com as preexistentes inserções numa rede de relações sociais e com a normalização do binário naturalizado de género; será então de salientar que “a formação das representações sociais também se ancora na naturalização dos modos de ser” (*idem*: 138).

Relativamente ao binário de género, ou seja, à estruturação cognitiva do(s) género(s) em categorias dicotómicas, será útil destacar que os sexos biológicos funcionam como critérios classificatórios em torno dos quais se traçam as configurações de atributos específicos. A identificação da categoria de pertença social, como a idade, o sexo, ou outras, está inscrita nas interações sociais, sendo a inferência de atributos tanto maior quanto mais socialmente partilhadas forem as configurações desses atributos. Isto justifica-se na medida em que, e tendo em conta o enquadramento da perspectiva do interaccionismo simbólico, a identificação da categoria de pertença de um indivíduo – especificamente, estar numa situação social com

⁶ Moscovici define-as como sistemas de valores, ideias e práticas, com duas funções: a de estabelecer uma ordem que permite aos indivíduos orientar-se no seu mundo material e social; e a de 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).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

um *rapaz* ou com uma *rapariga* – tem associado um papel informativo, no que diz respeito ao conhecimento subjectivo sobre o actor social, originando expectativas e a definição de estratégias antecipatórias.

A objectivação do masculino e do feminino em categorias diferenciadas é regulada por uma assimetria que atravessa todos os processos sócio-cognitivos que participam nessa construção do *ser* menino/rapaz/homem e do *ser* menina/rapariga/mulher, conforme a idade. Em função dessas representações e estereótipos, os indivíduos orientam a sua percepção dos actores femininos e dos actores masculinos nas interacções do quotidiano (*idem*: 131).

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).

Frequentemente se argumenta no sentido do género ser uma categoria social, construída com base numa categoria natural, o sexo. No fundo, o género constitui-se como categoria social naturalizada, uma vez que os grupos sociais – “homens” e “mulheres”, “rapazes” e “raparigas” – são habitualmente percebidos como categorias naturais, isto é, facilmente identificados na base da característica física que é o sexo. A teoria da identidade social (Tajfel, 1972; Tajfel e Turner, 1979), de onde resultaram os primeiros estudos da escola de Bristol, invoca dois processos fundamentais: a *categorização* e o *auto-favoritismo*. A categorização clarifica as fronteiras intergrupais ao produzir percepções estereotipadas, remetendo os sujeitos para a categoria mais relevante contextualmente; constitui pois um processo cognitivo básico que opera sobre estímulos sociais e não sociais, trazendo ao de cima os 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 dum grupo exprimem o favoritismo pelo próprio grupo, *ingroup*, em detrimento do outro, *outgroup*. Assim sendo, a categorização é considerada, pelo modelo da diferenciação categorial, um processo psicológico de estruturação do meio, sendo integrada a análise deste processo no quadro situacional ou estrutural das relações intergrupos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Reconhece-se, portanto, que os indivíduos têm uma necessidade muito elementar de se colocarem numa posição positiva relativamente aos outros relevantes⁷. Nos contextos de grupo, o auto-favoritismo é alcançado através da avaliação positiva da identidade social em relação aos demais outgroups relevantes (Robinson, 1996: 66-67), de tal forma que “A ligação entre categorização social, identidade social e comparação social estabelecida por Tajfel constitui uma integração de processos cognitivos no quadro de uma dinâmica intergrupar, mas esta última fica dependente dos indivíduos enquanto fontes de avaliação positiva do grupo de pertença.” (Amâncio, 1993b: 296). A tendência para o favoritismo pelo ingroup é mais evidente entre indivíduos que partilham uma identificação forte com o grupo, uma auto-estima colectiva positiva e valores de grupo consideráveis.

A teoria da auto-categorização (Turner et al., 1987), ao analisar detalhadamente as bases sócio-cognitivas da pertença grupal, constitui um importante desenvolvimento teórico da teoria da identidade social. Não se centrando tanto nos processos intergrupais como a teoria da identidade social, esta teoria foca-se no processo cognitivo individual de categorização, tratando mais de categorias do que de grupos. Saliente-se então que a categorização acentua, quer as similitudes entre os estímulos físicos, sociais, ou aspectos do *self*, pertencentes à mesma categoria, quer as diferenças entre os estímulos pertencentes a diferentes categorias ou dimensões relacionadas com o processo de categorização, como sejam, no caso da categorização implícita na construção das identidades de género, nomeadamente, a *instrumentalidade* e a *expressividade*.

O processo de categorização social, dum modo mais vasto, associado à construção das identidades sociais, leva então à acentuação, quer das diferenças entre os grupos, quer das semelhanças dentro do ingroup; conseqüentemente, favorece também a homogeneização do outgroup. Ao consistir numa simplificação cognitiva – e ao simplificar a realidade social implica distorções de percepção –, a categorização lida com significados e conteúdos como sejam os estereótipos e as representações sociais, influenciando em grande medida as interações sociais. Nomeadamente no caso da categoria do género, há diferenças individuais e de grupo, bem como variações no contexto social, que influenciarão a saliência do género

⁷ Salientando a importância fundamental dos processos intergrupais no desenvolvimento dos papéis de género, Kimberly Powlishta (in Bennett e Sani, 2004: 18) vai mais longe e argumenta que as crianças tendem a ver o seu próprio sexo como superior, de forma a obterem uma identidade social positiva, o que por sua vez as motiva a adoptarem características de género estereotipadas e preferirem colegas do mesmo sexo; nomeadamente, as actividades/brincadeiras segregadas em termos de género fazem com que raparigas e rapazes estejam expostos a diferentes contextos de socialização, potencialmente criando ou amplificando as diferenças de sexo/género.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

enquanto categoria social e subsequente activação dos processos intergrupais já referidos (Powlishta in Bennett e Sani, 2004: 103).

Também as representações sociais podem ser vistas como construções, funcionando como mediações entre os estímulos e as respostas do meio, ou, mais que isso, factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta, dominando o processo de construção da realidade social (note-se, porém, que uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada). Isto, na medida em que, uma vez criada uma representação acerca de um *outro*, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a sua interacção de forma a criar uma realidade que valide as previsões e explicações subsequentes daquela representação. As representações sociais produzem uma rede de significados que possibilitam a atribuição de sentido a acontecimentos, a comportamentos, a pessoas e grupos. Assim, todos os processos de construção social da realidade são atravessados por um fluxo de informações organizado numa estrutura semântica de categorias. Ora, esse sistema de classificação é constituído por um conjunto de representações sociais, sendo daí decorrente o sistema de categorização, e respectivas atitudes enquanto dimensão avaliativa das representações. É, pois, neste âmbito, que as representações ganham sentido enquanto geradoras de juízos avaliativos sobre o meio. Desta forma, o processo de categorização constitui um dos processos cognitivos associados à construção duma representação, sendo, simultaneamente, a representação que oferece o sistema de significações no qual uma dada estrutura de categorias ganha sentido (Amâncio, 1993b: 365).

Destaca-se assim, ao longo desta abordagem teórica, a interligação entre identidade social, representação social e categorização social, estando nesta sempre implícita a estereotipização. Note-se que este estudo não pretende entrar demasiado no campo da psicologia social, visto que não é objectivo do mesmo analisar os processos ao nível cognitivo de construção das identidades de género⁸. Não obstante, será útil referir que as representações sociais (interessando, particularmente, neste estudo, as representações sociais dos pais, professores e das próprias crianças, em idade pré-adolescente, em torno do masculino e do

⁸ Saliente-se que as representações sociais sobre o género exprimem valores intergrupais, fazendo parte do processo de construção das identidades de género, pelo que interessam 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).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

feminino) são organizadoras das relações simbólicas entre os actores sociais; mais, não dependem só do objecto do qual se cria uma representação; resultam antes do confronto da actividade mental de um sujeito com as relações complexas que este mantém com o objecto (sendo, neste caso, o objecto os actores sociais). Interessam, pois, neste contexto, enquanto suporte basilar dos actos comunicativos que são as interacções sociais.

1.2. Teorias sobre a construção do género

Teorias feministas

Existem algumas correntes associadas ao feminismo que continuam a ser discutidas: o feminismo socialista, o feminismo radical, o feminismo liberal, o feminismo cultural e ainda o feminismo pós-estruturalista. Apesar de todas as teorias pretenderem provocar mudanças na forma de pensar o mundo social, cada uma tem uma focalização específica relativamente à importância das diferenças sexuais, à sua natureza e origens. A crítica aos modelos dominantes faz parte do discurso comum.

O feminismo socialista

O feminismo socialista ou marxista-socialista é uma tendência particularmente importante na Europa Ocidental. O seu pressuposto base é que o estatuto das mulheres e a sua posição em relação aos homens no mundo social são consequências do capitalismo e, em particular, da definição de família associada ao tipo de organização do trabalho. Este feminismo tem origem no socialismo dos séculos XIX e XX, estando as suas ideias ligadas ao marxismo, no sentido em que aplicam o pensamento relativo ao sistema económico e do trabalho à problemática do género. Nesta perspectiva (Nogueira, 2001: 147), o estatuto das mulheres é o resultado de um processo de dominação, comandado pela exploração capitalista, sendo, deste modo, central nesta teoria pôr termo ao capitalismo e à sua visão de família. Desta forma, associa-se a luta de sexos à luta de classes, sendo que, na proposta do comunismo duma sociedade plenamente igualitária, visualiza-se, a par da supressão das diferenças de classe, a supressão também de qualquer distinção de sexo.

Nesta perspectiva, os papéis de género não são vistos como causa das desigualdades, mas antes como resultado do sistema e é por isso mesmo que aqui se ataca o modelo tradicional das diferenças sexuais inscrito no sistema capitalista que o origina. Precisamente,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

com a Revolução Industrial, é reforçado na concepção de família o papel do homem enquanto suporte económico familiar, alterando-se, assim, a organização do trabalho familiar no sentido duma clara distinção de papéis sexuais. Esta teoria feminista critica exactamente o modelo convencional dos estereótipos sexuais, em que ao homem é atribuído o papel “instrumental”, associado à esfera pública e à mulher o papel “expressivo”, associado à esfera privada.

Na teoria feminista socialista, idealizam-se as relações entre os sexos como relações entre duas pessoas, homem e mulher, que são tidos como iguais em termos de competências e direitos. As oposições em termos dualísticos activo/passivo, público/privado, são vistas como “o resultado da cultura patriarcal que é sustentada por uma relação opressiva entre os sexos no domínio privado, e pela discriminação contra as mulheres no domínio público” (Nogueira, 2001: 148).

O feminismo radical

O feminismo radical desenvolveu-se a par do feminismo socialista, sugerindo que “para cada mulher se identificar como mulher, e ser identificada nos termos do grupo de mulheres, é necessária a exclusão do masculino da definição de *self*” (*idem*), pressupondo assim uma cultura feminina e, de alguma forma, a exclusão subjectiva da cultura masculina. Muitas feministas radicais, que assumem esta posição, evitam as relações heterossexuais com os homens, constituindo-se a identificação lésbica como um protesto político, evidenciando-se a sexualidade uma preocupação central. Segundo esta teoria, apenas criando uma cultura alternativa se pode criar uma alternativa e autêntica definição de feminilidade.

O feminismo liberal

Um terceiro modelo de feminismo é o feminismo liberal e está associado aos Estados Unidos da América e à Organização Nacional para Mulheres, fundada em 1963 por Betty Friedan, autora do livro *The Feminine Mystique*. Depois dessa data, esta teoria e prática feministas têm sido criticadas por todas as outras teorias feministas, na medida em que vêem naquelas um posicionamento reformista. A esta tendência feminista tanto aderem mulheres como homens, por acreditarem que os problemas da desigualdade de género podem ser solucionados por via da lei e de campanhas sensibilizadoras e firmes, de forma a modificar as atitudes discriminatórias. No fundo, procuram mudar a opinião pública, acreditando que as reformas progressivas levarão à completa igualdade entre as mulheres e os homens.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Apesar de não ser uma voz muito importante na teoria feminista, é a tendência mais conhecida e reconhecida pela opinião pública, sendo as suas opiniões apresentadas pela comunicação social e por alguns sectores políticos. Não obstante, é considerada elitista, na medida em que se preocupa apenas (dizem as críticas) com a entrada das mulheres em domínios “de sucesso”, no mundo que vêm definido pelos homens, baseando-se na crença que se pode mudar o sistema aumentando o número de mulheres em lugares tradicionalmente masculinos, em vez de combater o sistema social como um todo, originador da discriminação.

O feminismo cultural

Nesta teoria, as preocupações centram-se nos sistemas de significação cultural e, embora reconhecendo a importância das estruturas sociais (foco do feminismo socialista), argumenta-se que os problemas estruturais são mais profundos, uma vez que estão contidos na linguagem. Esta, neste contexto, cria o sentido, não sendo apenas o veículo através do qual as ideias são transmitidas. Desta forma, ao analisar o género ao nível da linguagem, estaria a aceder-se ao seu significado no pensamento social e cultural.

Para as feministas que se enquadram nesta tendência do feminismo, a diferença sexual surge da criação de significado cultural, bem como da reprodução desse significado através de formas de linguagem e de discurso. Estas feministas, como explicita Conceição Nogueira (2001: 151), “Assumem diferenças de género, mas consideram que o que é importante é como essas diferenças sexuais se vivem, não as diferenças por si próprias.” A “essência” do género encontra-se, nesta perspectiva, nas relações de poder, uma vez que a cultura masculina controla a feminina. Questionando as concepções monolíticas universais, defende-se que as experiências das mulheres não se podem incluir nos esquemas dominantes masculinos.

O feminismo pós-estruturalista ou pós-moderno

Influenciadas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo, surgem novas formas de feminismo, baseando-se em preocupações relativas ao poder, à pluralidade e à diversidade (Evans, 1994; Nogueira, 2001; Scott, 1990); destaca-se a crítica do dualismo homem-mulher e da crença em “essências” femininas e masculinas, pressupostos das demais perspectivas feministas. No pós-estruturalismo, a subjectividade é conceptualizada de tal forma que põe em causa a possibilidade de um *self* (ou identidade) “essencial”, sendo pois antes socialmente construído (Saavedra, 2005: 29). Um traço fundamental do feminismo pós-estruturalista é a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ideia de desconstrução, nomeadamente, em torno das dicotomias igualdade-diferença e público-privado.

Teoria dos papéis

As teorias sociológicas sobre os chamados papéis que remontam a Talcott Parsons ajudaram 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; simultaneamente, processam-se uma assimilação e uma identificação com os respectivos papéis de género, em função do sexo biológico.

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. Um exemplo de um tema amplamente estudado, no que respeita aos papéis femininos, é a conciliação entre a vida familiar e profissional, no fundo, entre os papéis domésticos e os de emprego. Os conflitos de papéis não se colocam para os homens enquanto as expectativas em torno dos papéis masculinos derem prioridade ao emprego relativamente aos cuidados de família. Para as mulheres, as definições culturais vão no sentido oposto, de tal forma que em caso de conflito de papéis, ainda é esperado por muitos sujeitos sociais que elas dêem prioridade à família.

A tese central desta teoria é então que as diferenças de género resultam dos papéis sociais de género que se assumem na vida adulta e baseiam-se nas expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos adequados para os indivíduos em função do seu género socialmente definido. Essa distinta distribuição em função dos géneros vai reflectir-se nas expectativas dos actores sociais acerca das características femininas e masculinas. Estamos como que perante um ciclo vicioso, uma vez que homens e mulheres não estão representados de forma equitativa em papéis sociais específicos, acabando por adquirir crenças e competências diferenciadas, que, por sua vez, afectam o seu comportamento social, ajudando a (re) definir e reforçar os respectivos papéis de género.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Algumas limitações desta teoria são a ausência dum questionamento acerca das origens dos papéis de género e, mesmo que se enfatize o processo de socialização na aprendizagem dos papéis, não se questiona o sistema social das relações de género.

Teoria da socialização - *social learning theory*

A teoria da socialização (ou da aprendizagem social) das crianças 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 qual foi desenvolvida com base na tradição *behaviorista*, a criança é socializada, isto é, adquire os comportamentos, atitudes e valores culturalmente apropriados para o seu sexo/género, através do reforço selectivo e da observação de modelos reais ou simbólicos, particularmente do mesmo sexo/género. O processo de aprendizagem do género começa desde o nascimento, ou antes (em termos das expectativas geradas em torno da criança), a partir do momento em que se dá a categorização sexual.

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 um papel de género adequado. Assim, as crianças desenvolvem comportamentos sexuais tipificados só porque outras pessoas reforçam as actividades, brincadeiras e jogos que se conformam às expectativas do seu grupo sexual respectivo. Pressupõe-se então que a diferenciação de género, assim como outros comportamentos sociais e cognitivos, se aprendem através do reforço, da recompensa (positiva e negativa), da observação e da imitação social.

Enfatiza-se aqui a importância dos factores ambientais no desenvolvimento do género nas crianças, aprendendo o seu papel sexual através de tratamentos, recompensas e punições diferenciados. A aprendizagem dos comportamentos apropriados de género é concretizada a partir da observação e imitação dos modelos comportamentais nos adultos mais próximos, quase sempre os parentes do mesmo sexo. Uma vez que a teoria da aprendizagem social enfatiza o reforço sucessivo, os comportamentos estereotipados serão cada vez mais notórios com o aumento da experiência e da idade. As crianças assumem um papel relativamente passivo no processo de aprendizagem; este modelo explicativo sofreu algumas críticas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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.

Interaccionismo simbólico

O interaccionismo simbólico enfatiza os processos de interacção através dos quais se (re) produzem as diferenças de género no quotidiano, no fundo, os processos de negociação dos papéis de género, que aqui não são vistos numa forma estática. Nesta perspectiva, quer a idade da criança, quer o contexto social envolvente, têm que ser tidos em conta, na medida em que os significados do(s) género(s) variam consoante o nível cognitivo da criança e o seu modelo de aprendizagem social. Esta abordagem, que combina a psicologia da personalidade com a psicologia social, reconhece a influência recíproca do indivíduo e da sociedade na construção social da realidade, enfatizando o papel do indivíduo do ponto de vista cognitivo.

Destaque-se a importância dada nesta perspectiva à negociação de papéis, em detrimento da concepção parsoniana de papel, estática e determinística⁹. Opõe-se, portanto, a uma perspectiva unidireccional, colocando em evidência os efeitos de retorno dos comportamentos das crianças sobre as atitudes dos pais. Desta forma, 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.

Esta teoria é essencial para se perceber em que medida o género não pode ser estudado, nem a um nível micro individual, nem como se tratasse numa característica estável numa estrutura ou sistema social. Neste projecto adopta-se pois uma abordagem interaccionista e processualista no estudo da construção social do género nas crianças, portanto, uma perspectiva que reconhece o processo, através do qual o género é construído, como interactivo, na medida em que reflecte uma contínua relação entre a criança e os vários

⁹ 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.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

contextos sociais onde ela se move. O *self* aparece pois como processo, tal como na teoria da identidade social, já abordada no ponto anterior.

Teoria do desenvolvimento cognitivo - *cognitive developmental theory*

A teoria do desenvolvimento cognitivo é uma teoria interaccionista que se revela como a maior alternativa à teoria da aprendizagem social. Esta teoria 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. Segundo esta perspectiva, quanto maior o conhecimento dos estereótipos de género e quanto maior for a consciência que a criança tenha da imutabilidade do seu género, maior será a diferenciação de comportamentos em função do género.

De acordo com o que Piaget delineou (Basow, 1992: 122-125), as crianças atravessam várias etapas no seu desenvolvimento cognitivo. Primeiramente, elas percebem o mundo em função das suas capacidades senso-motoras, podendo dar-se o exemplo de começarem a gatinhar. De seguida, aprendem a categorizar o mundo. Mais tarde, tornam-se capazes de realizar operações concretas nesse mundo, sendo capazes finalmente de pensar abstractamente, mas pouco frequentemente antes dos oito anos.

De acordo com esta teoria, por volta dos cinco anos ainda não se tem uma identidade de género consistente. A partir desta idade, a auto-categorização (a tipificação do sujeito enquanto rapaz ou rapariga) possibilita organizar futuros comportamentos. As crianças começam a avaliar comportamentos de pessoas do mesmo sexo, procurando de seguida modelos e situações de acordo com a categorização já realizada, de forma a se manterem auto-consistentes. Isto é, depois de se estabelecerem como seres masculinos ou femininos, as crianças olham à sua volta procurando as pessoas que se identificam com a sua categoria. Segundo esta perspectiva, só a partir do momento em que a identidade de género já se encontra estabilizada, é que a criança poderá identificar-se com o parente do mesmo sexo. A teoria de Kohlberg defende, portanto, que é o estabelecimento da identidade de género que guia a percepção dos estereótipos de género e o consequente desenvolvimento dos atributos de género.

Não obstante, por volta dos dois ou três anos, já se pode notar uma preferência por bonecos estereotipados de género, para além de as crianças brincarem mais com crianças do mesmo sexo. O que acontece, de acordo com esta perspectiva, é que a consciência da

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

identidade do género, ou seja, a consciência de que o género se mantém fixo ao longo duma variedade de situações e comportamentos (constância) só se dá por volta dos cinco, seis anos, sendo vista essa “constância” de género como indispensável para o alcance duma identidade de género em sentido completo. À medida que aquela aumenta, as crianças ficam mais atentas aos modelos e, assim, tornam-se mais tipificadas em termos de género.

Desta forma, Kohlberg, baseando-se na teoria de Piaget, argumenta 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 então que os adolescentes têm a capacidade de conceptualizar as possíveis consequências dos comportamentos, de pensar duma 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*. De certa forma, estas teorias psicológicas estão associadas à perspectiva interaccionista, que dá especial relevância a uma abordagem cognitiva, com ênfase no papel do indivíduo, isto é, na posição ou função que a pessoa ocupa num determinado contexto social.

Enfatiza-se assim o papel interpretativo das crianças na aquisição dos comportamentos associados a cada um dos papéis sexuais, assumindo-se participantes activos na aprendizagem do género, socializando-se activamente para serem masculinos ou femininos.

Teoria do esquema de género - *Gender Schema Theory*

Destaca-se agora uma teoria que articula todas as anteriores, *Gender Schema Theory*, onde os esquemas de género¹⁰ constituem esquemas cognitivos utilizados para organizar a informação com base em categorias de género. 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

¹⁰ 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.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

crianças aprendem a codificar como masculinos ou femininos. Uma explicação coordenada deste tipo assume o papel activo das crianças no desenvolvimento dos conceitos de masculinidade e feminilidade, bem como na organização dum mundo consistente com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. À medida que o esquema de género dum criança se desenvolve, a criança julga o seu próprio comportamento como apropriado ou inapropriado em termos de género. É este processo de autoavaliação que motiva a criança a se conformar às normas e valores culturais dominantes referentes ao género.

Desta forma, as crianças aprendem comportamentos apropriados de género, ao mesmo tempo que formam conceitos de comportamento “feminino” e “masculino”, não sendo considerados os pais a única fonte de influência e socialização. As crianças aprendem e constroem as suas identidades de género através da observação de variados modelos, surgindo diversas modalidades de género a partir da interacção com outros seres sociais “masculinos” e “femininos”; é pois nestas interacções em situações específicas que as crianças vão construindo as suas identidades de género e as respectivas definições de papéis de género apropriados (ou não). Os estereótipos de género operam aqui como esquemas cognitivos cujas funções principais são a regulação de comportamentos, o controlo do processamento de informação e a estruturação de inferências e interpretações. Nesta teoria dá-se então especial relevância à forma como as crianças percebem e se comportam em relação ao contexto social, com base nos seus esquemas cognitivos de género.

Esta teoria é consistente com o pressuposto da teoria do desenvolvimento cognitivo que o processo cognitivo das crianças muda ao longo do tempo e, conseqüentemente, alteram-se também os esquemas relativos aos estereótipos de género. À medida que as crianças vão ficando mais velhas, os seus esquemas de género ficam mais complexos, passando o género a ser relativo a comportamentos específicos cada vez mais fortemente categorizados. No entanto, apesar das similitudes com a teoria do desenvolvimento cognitivo, a teoria do esquema de género demarca-se em dois sentidos: por um lado, não encara a estabilidade da identidade de género como condição necessária para motivar e guiar o comportamento da criança e, por outro, dá mais importância às funções do processamento da informação.

Enquadrando-se no âmbito das perspectivas cognitivas, esta teoria 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,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

há todo um processo de auto-construção das identidades pessoais de género, oferecendo o vasto mundo social como que o “material base” a partir do qual as identidades de género são construídas, guiando estas, por sua vez, a percepção e a acção humanas. Assim, 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.

Teoria psicanalítica

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, portanto, 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.

As teorias freudianas de desenvolvimento psicológico permitiram perceber, com base em teorias sobre a identidade sexual, como é que a partir de um corpo sexuado, a cultura o transforma num corpo socializado, “masculino” ou “feminino”.

Síntese

Enquanto a teoria psicanalítica enfatiza os aspectos biológicos no desenvolvimento da identidade de género, a teoria da aprendizagem social coloca em evidência de que forma as condicionalidades do contexto (modelos, recompensas, etc.) contribuem para a diferenciação do comportamento em termos de género. Ambas as teorias do desenvolvimento cognitivo e do esquema de género dão particular importância à criança enquanto ser activo e pensante na mediação da influência da família e da cultura em termos globais.

As teorias, apesar de alguns pontos que possam ter em comum, diferenciam-se entre elas pelo foco de abordagem: na teoria do esquema de género, a ênfase é sobre o desenvolvimento do esquema de género; na teoria do desenvolvimento cognitivo, é dado maior relevo à consciência das categorias de sexo; na teoria da aprendizagem social, o foco é o desenvolvimento de comportamentos sexualmente tipificados e para a teoria psicanalítica o principal aspecto é a identificação com o parente do mesmo sexo.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A teoria da aprendizagem social tem em comum com a teoria do desenvolvimento cognitivo, baseada no trabalho de Piaget, o facto de ambas enfatizarem o desenvolvimento de planos de acção por parte das crianças. Ambas reconhecem, pois, a capacidade daquelas desenvolverem a habilidade para traduzir o que percebem em acções correspondentes, convertendo assim o pensamento em sequências organizadas de acções. Diferem, no entanto, na forma como as representações são abstractas relativamente aos exemplares e na delimitação das condições da imitação de comportamentos.

Perante isto, é necessária a integração de todas as teorias, não descurando nenhuma delas. Na teoria do esquema de género já se consegue alguma conjugação entre os factores culturais, o crescimento da criança, incluindo os factores cognitivos, numa teoria com um tipo de abordagem que alia o psicológico ao sociológico. Faltará a esta teoria agregadora uma perspectiva de longo alcance, na medida em que o desenvolvimento da identidade de género está inscrito num percurso ao longo da vida, continuando pois na vida adulta.

De frisar que, quer a teoria dos papéis, quer a teoria da aprendizagem social, ou ainda a teoria do desenvolvimento cognitivo, procuram explicar de que forma a realidade social das diferenças de sexo é internalizada pelas crianças; ao invés, na teoria do esquema de género, as crianças organizam a informação numa rede de associações (esquema de género) que vai organizar e guiar as percepções individuais e também comportamentos; apesar de esta perspectiva ser bastante completa, uma crítica que lhe pode ser feita é a de que o *self* aparece como um constructo algo estático. Nesta investigação, adopta-se precisamente a perspectiva contrária, que vê a identidade (de género) e o *self* como processos, tal como acontece em abordagens como o interaccionismo simbólico – onde se reforça que é nas interacções que o género se constrói, reconhecendo as crianças como crianças-sujeitos (perspectiva da Sociologia da Infância) – e as teorias da identidade social e da auto-categorização.

Será útil então realçar a ideia de que o desenvolvimento do género começa 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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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, conceito multidimensional, com diferentes significados mutáveis ao longo da vida.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 2

Os processos de construção social das identidades de género: entre o constrangimento e a individualidade

2.1. A construção das identidades de género a partir dos processos de socialização

Por socialização entende-se o processo através do qual os indivíduos, numa dada sociedade, absorvem os valores, as crenças e os padrões culturais dessa sociedade. Alguns desses padrões referem-se a posições e papéis sociais, nomeadamente, no que diz respeito às expectativas e prescrições de comportamento em torno dos papéis de filho, de filha, de adolescente, de aluno, etc., sendo os agentes de socialização predominantes nessa aprendizagem a família, a escola e os *media* (Coleman, 1992: 5).

Estudar o processo de socialização de género implica ter em conta quatro domínios fundamentais, com base nos quais se deverá estudar a forma como os agentes de socialização veiculam códigos culturais, neste caso, em função da categoria social naturalizada que é o género, sendo então os domínios referenciados os seguintes: **a)** a aquisição das aptidões necessárias para poder participar na produção social - *saberes* -, **b)** a interiorização de crenças e valores na base dos quais se estabelece a acção social - *moral* -, **c)** a aquisição de normas e hábitos que regulam as relações interpessoais - *técnicas de interacção* - e **d)** a manutenção de certos símbolos que fundam a identidade social de um indivíduo - *marcas de identidade* (Kellerhals e Montandon, 1991: 15).

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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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: 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 em 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.

Será ainda útil fazer referência à frequente distinção entre a socialização primária e a socialização secundária. A primeira não é apenas a que se dá em primeiro lugar, mas também aquela em que se têm como que encaixar as socializações posteriores, de forma a decorrerem da melhor forma. Entendendo a socialização como construção social da realidade (Berger e Luckmann, 1998), o que é específico da socialização primária é o facto de a criança estar profundamente subordinada ao mundo dos adultos encarregados da sua socialização, assim como à definição que os outros sujeitos (subjectivamente) significativos dão às situações; leia-se “*subjectivamente* significativos”, na medida em que aqueles se constituem, relativamente à criança, como os mediadores entre o ambiente em que está inserida e a interiorização que vai efectivando. Assim, a criança interioriza, não o ambiente que a rodeia, mas antes a definição que lhe é transmitida através dos adultos; e fá-lo de forma não

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

mecânica, sendo este processo original para cada ser social. Nesta fase primária da socialização, a criança toma como referentes os papéis, as atitudes, as formas de ser e de estar, que reflectem a definição que os adultos (para ela significativos) dão ao mundo.

Com base nas delimitações teóricas do interaccionismo simbólico, esta perspectiva define que é nas interacções que a criança, não só interioriza os papéis sociais, mas que os liga simultaneamente às expectativas de sanções positivas ou negativas, percebidas pela criança, relativamente ao impacto nos adultos significantes. A socialização primária refere-se então aos processos desenvolvidos inicialmente, como sejam a aprendizagem da primeira língua, os primeiros contactos com “outros significativos”, bem como as primeiras percepções da existência de regras sociais (Saramago, 1999: 11).

Enquanto na socialização primária sobressai o poder que os agentes de socialização exercem sobre os sujeitos alvos de socialização e estes não possuem experiência anterior àquela que lhes é transmitida através deste mecanismo, a socialização secundária ocorre já num momento posterior, decorrendo durante toda a existência social dos sujeitos (*idem*: 11-12). Vista frequentemente como “longa e diversificada” e consistindo na “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (Pinto, 2000: 123), é de evidenciar a importância da socialização escolar no percurso das crianças, adolescentes e jovens, cruzando-se com a socialização com os grupos de amigos, sendo outra das modalidades de socialização, geralmente já em fase adulta, a socialização profissional.

A socialização secundária é, pois, percebida como institucional, apreendendo a criança aqui os outros significativos como actores institucionais e não tanto como mediadores, como acontece na socialização primária. Desta forma, será interessante analisar as pontes entre o universo significativo proposto pelo espaço escolar e o mundo significativo basilar que as crianças reconhecem como central, oferecido pela família. Daí este estudo ter também o intuito de verificar que tipo de negociações e conflitos ocorrem entre os dois principais agentes de socialização, cada vez mais simultâneos para a formação das identidades juvenis, nunca esquecendo os grupos de amigos e/ou colegas. De facto, devido ao crescente grau de importância atribuído à instituição escolar, patenteado, nomeadamente, no contacto que muitas crianças têm desde tenra idade com o contexto das instituições escolares, assim como no tempo útil que aquelas passam inseridas num e noutro contexto institucional de socialização, poderá dizer-se que a socialização primária se encontra actualmente bastante dividida entre a família e a escola.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Todas as teorias sobre o desenvolvimento do género reconhecem a influência primordial dos pais, no sentido em que reconhecem o papel fundamental dos modelos patenteados no espaço doméstico e que as crianças observam, imitam e com que se identificam. A construção das identidades nas crianças vai assim depender dos valores que os pais transmitem de modo diferenciado, conforme se trate dum filho ou filha, do tipo de regras para um e outro casos, dos brinquedos e do vestuário oferecidos e escolhidos pelos parentes, consoante se trate duma rapariga ou dum rapaz. Provavelmente, as diferenças de género determinam, mais do que a classe social, os brinquedos dados às crianças, sendo que os brinquedos das meninas têm o intuito de as preparar para a maternidade e vida doméstica, enquanto os dos meninos estão associados à força, ao estímulo intelectual e competição.

Numa perspectiva de socialização recíproca, quer pais, quer filhos(as), são actores sociais activos, que influenciam o desenvolvimento de ambos os lados no processo mútuo que é a socialização. O facto de ambos os lados serem tomados em consideração não significa, porém, que ambos afectem o outro lado da mesma forma, com o mesmo poder ou força, e nas mesmas áreas. Assim sendo, este modelo, enfatizando o papel activo das crianças, invoca a influência recíproca no processo que habitualmente é visto apenas num sentido. A perspectiva ecológico-sistémica vem ainda alargar o âmbito da influência aos contextos envolventes, argumentando que a relação pais-filhos não está isolada, situando-se antes num contexto de múltiplas relações sociais, que influenciam a própria relação pais-filhos, em ambos os sentidos.

Beneficiando do contributo das teorias psicológicas cognitivas, será interessante analisar a forma como os indivíduos interiorizam os significados de género do mundo social e os utilizam para construir as suas identidades de forma consistente (ou não) com esse mundo. Esta investigação enquadra-se nesta perspectiva, na medida em que as crianças são vistas como seres mais activos do que na teoria da aprendizagem social. Apesar de se dar importância ao ambiente envolvente e aos agentes de socialização, dá-se preferência ao objectivo de perceber as tentativas das crianças procurarem activamente compreender-se a si próprias e darem sentido aos seus mundos sociais. Desta forma, ao centrar o estudo nos significados sociais elaborados pelos próprios actores, possibilita-se um olhar da socialização *de dentro para fora*.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

2.1.1. Família

A família é uma instituição social onde se partilham recursos e experiências desde o momento do nascimento, onde se formam disposições e se desenvolvem práticas quotidianas. A par de alguns autores que salientam o poder da família na transmissão de valores, normas e comportamentos, outros argumentam que a família, de sujeito activo e preponderante no processo de socialização, passou a assumir um papel complementar, atendendo ao facto de que a escola passou a ser, no entender desses autores, o *lugar de produção da família* (Seabra, 1999: 18), em vez de se constituir como prolongamento da educação familiar.

No entanto, vários estudos defendem que a família continua a ter um papel fundamental na transmissão de todo um património cultural, material e simbólico, não tendo a escola conseguido sobrepor-se às lógicas de reprodução familiar, tendo, pelo contrário, ajudado a reforçar essas diferenças patrimoniais (*idem*).

Estilos educativos

Esta dimensão torna-se importante, na medida em que as lógicas relacionais no interior das famílias influenciam em larga medida o processo de apropriação de papéis de género pelos filhos; mais que isso, o tipo de relação pais-filhos pode ser claramente diferenciado em função do sexo da criança. Destaca-se neste âmbito a tipologia criada a partir duma investigação de Baumrind, “Current Patterns of Parental Authority”, publicada em 1971. Com base em duas dimensões referentes ao comportamento parental – o eixo permissividade/constrangimento e o eixo calor/hostilidade¹¹ –, foi criada uma tipologia que distingue três estilos educativos: o *autoritário*, o *autorizado* e o *permissivo*. Enquanto o primeiro é caracterizado por um grande controlo e fraco apoio, o segundo caso diz respeito às famílias onde há simultaneamente um forte controlo e apoio, sendo o terceiro característico das situações em que há um elevado apoio e um fraco controlo.

O *estilo autoritário* caracteriza os pais que tendem a controlar e a moldar os comportamentos e atitudes dos(as) filhos(as) com base num conjunto de princípios e regras invariáveis que nem sequer se discutem. Portanto, neste caso, predomina o respeito pela

¹¹ Os indicadores mais frequentemente usados para captar a primeira dimensão são os limites impostos pelos pais às actividades das crianças, as responsabilidades que lhes exigem, o rigor com que as regras são aplicadas, a forma como os pais interferem na vida dos(as) filhos(as), no fundo, os modos de exercício do poder parental. Quanto ao segundo eixo, poderão ser utilizados indicadores como a preocupação com o bem-estar da criança, o tempo dedicado e o entusiasmo que demonstram relativamente às suas actividades, e a sensibilidade quanto aos estados emocionais dos(as) filhos(as) (Kellerhals e Montandon, 1991: 16).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

autoridade, a tradição, o trabalho e a ordem, no fundo, a obediência às regras parentais. No *estilo autorizado*, os pais valorizam uma atitude racionalista, ou seja, encorajam as trocas verbais, explicam as razões por que pretendem uma determinada coisa; porém, também fazem uso da sua autoridade sempre que seja necessário. Fixam as regras que exigem que sejam respeitadas, mas, simultaneamente, encorajam os(as) filhos(as) a tornarem-se independentes, ou seja, reconhecendo os desejos das crianças, não estão de acordo que lhes seja atribuída uma prioridade absoluta e automática. Por fim, o *estilo permissivo* é próprio dos pais que valorizam e aceitam os desejos e comportamentos dos(as) filhos(as), não sendo apologistas de muitas punições nem de imposições de vontade. Não controlam muito as crianças, nem exigem muita colaboração da sua parte em casa (Kellerhals e Montandon, 1991: 16-17).

Na análise das múltiplas componentes do processo de socialização familiar, têm sido centrais os valores e as normas que os pais procuram transmitir, os métodos que adoptam no seu relacionamento com os(as) filhos(as) e ainda a relação que estabelecem com a escola. Entre os valores e normas, poderemos distinguir dois extremos (Seabra, 1999: 28): o domínio de si, a autonomia e a curiosidade, portanto, aspectos internos do comportamento, em contraposição com valores que estão associados a uma conformidade às regras impostas exteriormente, como sejam a ordem, a limpeza e a disciplina.

Kellerhals e Montandon (1991) definiram três estilos educativos que se explicitam de seguida. Antes disso, será apenas de destacar que o fizeram a partir da correlação entre os seguintes elementos do processo educativo nas famílias: os *objectivos* das famílias na educação dos(as) filhos(as), os *métodos* adoptados, a *diferenciação de papéis no seio da família* e o tipo de *coordenação que as famílias estabelecem com a escola, a televisão e os amigos da criança*. A análise multivariada, mais precisamente, a análise em *clusters*, possibilita a agregação das características (valores que tomam as variáveis) e, assim, a formação e definição de grupos, colocando em evidência diferentes estilos educativos.

Antes de explicar os vários estilos educativos definidos pelos autores, será ainda útil esclarecer alguns conceitos (Kellerhals e Montandon, 1991: 31-37). Os *objectivos* educativos dos pais referem-se à tentativa de desenvolvimento dum perfil específico de *personalidade social*, a qual designa um conjunto de aptidões que todo o ser necessita para se integrar no contexto relacional envolvente. Os autores distinguem quatro facetas da personalidade social que se podem querer ou não fazer sobressair ou ter mais em atenção no processo de socialização: a *auto-regulação*, capacidade de definir objectivos e os seguir com perseverança; a *acomodação*, capacidade de adaptação aos ritmos e convenções sociais; a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

cooperação, qualidades orientadas para a relação com o outro, remetendo para o civismo, e solidariedade com o grupo; e a *sensibilidade*, dimensão poética que assenta sobre a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento dum ideal ou do sentido de humor.

Quanto aos *métodos* através dos quais os pais procuram alcançar os seus objectivos, poderão destacar-se quatro *técnicas de influência*: o controlo, a motivação, a moralização e a relação. Depois, há outros aspectos que poderão ser tidos em conta quando se estudam os métodos que os pais privilegiam no acompanhamento dos(as) filhos(as): poderão valorizar a estabilidade normativa ou a empatia, privilegiar um tipo de autoridade coercivo ou mais de negociação, etc..

Relativamente à estrutura de *papéis* no interior da família, poderá dar-se o caso de existir uma *dupla diferenciação* – onde o nível de participação/contribuição no processo de socialização são diferenciados entre pai-homem e mãe-mulher –, uma *diferenciação simples*, onde o nível de investimento da mãe e do pai é diferente –, ou uma situação de *indiferenciação*, no sentido em que nem a participação nem os recursos propostos são notoriamente diferentes entre os membros do casal. Esta última componente não se refere meramente aos aspectos económicos, de investimento em termos de recursos familiares, mas antes à implicação diferencial dos membros do casal no processo educativo, a qual poderá ser avaliada a partir das tarefas domésticas propriamente ditas, da comunicação verbal com a criança e da cooperação nas actividades com a mesma.

Por último, quanto aos modos de *coordenação com os agentes de socialização exteriores*, são eles a *oposição*, a *delegação*, a *mediação* e a *cooperação*, sendo relativamente fácil pela designação de cada “tipo” entender o seu significado.

A partir do cruzamento das várias componentes do processo de socialização, chegamos a uma definição dos estilos educativos. O estilo educativo *maternalista* assenta fortemente na acomodação, num estilo de autoridade coercivo, e numa grande diferenciação dos papéis dos pais. Evidencia-se um nível de reconhecimento médio relativamente aos outros agentes de socialização e as actividades da mãe com os(as) filhos(as) são muito frequentes. O estilo educativo *estatutário* distingue-se do anterior sobretudo por existir uma distanciação pais/filhos e por se manterem fronteiras rígidas em relação ao exterior. As famílias que adoptam o estilo *contratualista* valorizam sobretudo a auto-regulação e o desenvolvimento da sensibilidade; colocam o acento mais na empatia que na estabilidade normativa, não estabelecendo grande diferenciação nos recursos masculinos e femininos. O estilo educativo

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

contratualista é visível em famílias abertas ao exterior, que reconhecem a missão da escola, da televisão e dos amigos das crianças.

Tipos de família

A própria lógica de funcionamento do casal pode intervir na forma como são percebidos, pelos(as) filhos(as), os atributos de género de cada um dos pais, no fundo, os estereótipos de género, com os respectivos papéis associados. Pode realçar-se uma tipologia criada a partir da conjugação de aspectos como o tipo de sociabilidade entre os cônjuges e o grau de abertura da família ao exterior.

Kellerhals e Montandon (1991) definem quatro tipos de família com base em dois factores: a *coesão interna* das famílias e a *integração externa*. A primeira é relativa à maneira como os membros do grupo se relacionam entre si e podem destacar-se as famílias que assentam mais sobre a fusão, definindo-se pela similitude dos membros, e as que preferem a existência de autonomia entre os membros, definindo-se estes como distintos. Enquanto no primeiro caso o *nós* define os territórios do indivíduo, no segundo, pelo contrário, o indivíduo tem mais influência do que o *nós*. A *integração externa* designa a forma como o grupo se abre ao exterior, podendo realçar-se dois pólos: um em que as famílias evitam os contactos informativos ou relacionais com o exterior, representando a abertura uma ameaça ao consenso; outro em que a abertura ao exterior é tida como uma condição do equilíbrio familiar, correspondendo a sua ausência à asfixia, à rotina e à dependência.

Apesar de não ser uma dimensão que tenha determinado os quatro tipos de famílias, em termos de coesão do grupo, é de salientar uma dimensão que os autores igualmente destacam como importante na definição dos tipos de funcionamento familiar, a *regulação*, consistindo esta na forma como é assegurada dentro do grupo a coordenação interpessoal das acções, isto é, a cooperação. Podem aqui distinguir-se a regulação normativa e a regulação comunicacional. Enquanto, na primeira, sobressaem as regras estáveis e gerais que balizam os comportamentos e garantem a pouca variabilidade de reacções, na segunda, cada situação é definida e interpretada de forma singular, obtendo uma resposta específica (Kellerhals e Montandon, 1991: 38-39).

O cruzamento dos dois eixos primeiramente focados, a coesão interna e a integração externa, permite identificar quatro modelos extremos de coesão familiar: as famílias do tipo *paralelo*, as do tipo *bastião*, as do tipo *companheirismo* e as do tipo *associação*.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

As primeiras, as famílias do tipo *paralelo*, são caracterizadas por um certo fechamento e pela autonomia, sendo que os seus membros, não procurando contactos no exterior, procuram cada um o seu território; as actividades não são comuns e os papéis são bastante diferenciados, não tendo os membros do casal os mesmos interesses. As famílias do tipo *bastião* caracterizam-se pela coexistência de fechamento e de fusão. Os contactos exteriores são vistos como perigosos pelos membros da família, que partilham o máximo de opiniões e actividades, sendo o nível de satisfação no casal definido por cada um dos membros, um em função do outro. As famílias do tipo *companheirismo* são fusionais e abertas ao exterior. Por muita importância que dêem aos contactos com o exterior, essa abertura é como que centrada no grupo, ou seja, existe, mas com vista a enriquecer as relações internas, possibilitar o diálogo e dinamizar a comunicação. A abertura ao exterior é vista então, por estes casais, como um recurso utilizado para aumentar o consenso e o sentido de comunidade. Por fim, nas famílias do tipo *associação*, salienta-se a autonomia aliada à abertura ao exterior, acentuando a necessidade de independência dos indivíduos, relevando a importância dos contactos individualizados com o exterior, não sendo necessariamente esses contactos reportados ao interior do casal. Assim, o conceito do *nós-família* interfere em fraca medida nos comportamentos e recursos individuais.

Após esta caracterização dos vários tipos de família, poderemos questionar: em que medida interferem os tipos de coesão do grupo familiar nos processos de educação? Estará a regulação relacionada com o nível de coesão e com o tipo de relações familiares? Serão os estilos de educação condicionados pela posição social de classe das famílias?

O estudo dos autores da tipologia anteriormente explicitada relaciona justamente os diferentes tipos de famílias com a sua posição de classe e com os estilos educativos que desenvolvem, sendo estes definidos pelos métodos e objectivos na educação, pelos papéis que os membros do casal definem entre si e pelo tipo de coordenação que a família estabelece com outros agentes socializadores. Este último aspecto remete para o facto de que a criança, movendo-se entre diferentes instâncias socializadoras, com uma dinâmica própria, que podem transmitir diferentes valores, está então sujeita a um processo de socializações sucessivas, através da negociação ou conflito entre as diversas lógicas de orientação na educação.

Neste âmbito, torna-se necessária a conceptualização do processo de socialização em termos multidimensionais, importando analisar os efeitos dos diferentes contextos de socialização na construção das identidades das crianças. Assim, é objectivo desta investigação explorar a rede de interacções vividas no interior de cada instituição socializadora,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

especificamente, a família e a escola; nunca descurando a rede de interferências, interdependências e tensões, entre os vários intervenientes no processo de construção social das identidades de género e a forma como aquelas são vividas do lado das crianças.

2.1.2. Escola

Alerte-se desde já para o facto de a escola, constituindo-se como um agente de socialização com crescente importância, representar simultaneamente uma excelente possibilidade de contacto com um número significativo de crianças, cuja organização do sistema de ensino permite encontrar agrupadas em função de características como a idade e o nível de ensino frequentado. Tendo em conta que estes dois atributos têm correspondência mais ou menos directa e se pretende que a população do estudo seja constituída por um grupo de crianças na fase da pré-adolescência¹², optou-se por ser a escola o ponto de partida, de entrada no terreno e de primeiro contacto com as crianças, para a partir daí chegar à família.

Com base no pressuposto da intercomunicabilidade entre os vários agentes de socialização, no fundo, entre as várias esferas onde se movem as crianças, assume-se que o contexto escolar pode funcionar como canal de contacto com a família, sendo que mesmo para as crianças estes dois universos não estão completamente separados. Quando a criança entra para a escola, permanece nesse espaço um período muito significativo, mantendo interações com colegas, professores, criando laços de amizade e construindo circuitos de comunicação e formação, o que faz com que o meio escolar constitua um importante agente de socialização. Para além da construção do género através das interações, no que diz respeito a espaços, grupos, actividades preferidas, expressões verbais e não verbais, específicas a rapazes e a raparigas, os manuais escolares poderão veicular modelos simbólicos de papéis de género, factores que contribuem, no conjunto, para uma socialização diferenciada em função do género.

¹² Pretendeu-se que a turma população do estudo frequentasse o 2º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente, o quinto ano, onde as idades estarão compreendidas entre os nove e os onze anos, sensivelmente, sendo que a entrada na adolescência, genericamente, está associada aos doze anos, havendo provavelmente alunos repetentes com idade igual ou superior. Devido à sua inserção na fase distinta da adolescência/juventude, os alunos com idade igual ou superior aos doze anos poderiam não ser considerados para o estudo; no entanto, cada aluno da turma é um elemento a não descurar, uma vez que, através da observação participante no contexto escolar, e da realização de entrevistas, os alunos considerados “adolescentes” (se for levada a cabo uma determinação pela idade) podem constituir importantes focos de comparação na observação dos processos de interacção, em termos comportamentais e em aspectos específicos como a linguagem, as gestualidades, etc..

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Tendo em conta esta diversidade de factores, a interacção professor-aluno tem sido amplamente estudada em estudos respeitantes à influência da instituição escolar no desenvolvimento dos papéis de género. Interessa pois identificar os contextos e processos pelos quais ocorrem as interacções sociais em que o género se constitui e reforça, no que diz respeito, nomeadamente, a formas de tratamento diferenciadas e expectativas distintas conforme seja aluno ou aluna, factores que levam muitas vezes a resultados escolares também eles diferenciados¹³.

Os estudos que têm sido feitos demonstram que a instituição escolar não tem conseguido assegurar a igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas. Em parte, devido à *escolarização dos estereótipos de género*, há antes uma tendência para a escola reproduzir e fortalecer os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género. A transmissão dos estereótipos de género na instituição escolar pode ser considerada mais subtil do que na família ou no grupo de pares, podendo destacar-se os seguintes processos de diferenciação: a) atitudes e atenções distintas por parte dos professores para com rapazes e raparigas; b) desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas actividades; c) estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho; d) representação diferenciada dos rapazes e das raparigas nos livros e manuais escolares, em termos de papéis e características pessoais; e) organização do sistema escolar, nomeadamente, no que diz respeito aos papéis dos docentes masculinos e femininos e f) a própria organização do espaço escolar (Neto, 2000: 25).

A expressão *currículo invisível* ou *oculto* refere-se exactamente ao conjunto de normas e valores que são transmitidos de forma não expressa aos alunos, através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as interacções sociais na escola, quer esta seja vista como um todo, quer, em particular, na sala de aula. Os conteúdos deste currículo operam, pois, de forma paralela e infiltram-se de forma tão ou mais eficaz no processo de socialização da criança do que os do currículo exposto (nos manuais escolares). Devido à relativa invisibilidade e inconsciência dos processos activos do currículo oculto, há uma certa dificuldade em controlar a sua influência. O que se pretende neste estudo não é tanto controlar, mas sim explorar os processos acima referidos de inculcação das diferenças de

¹³ Está aqui patente o processo sócio-psicológico designado por *efeito de Pigmeão*, que dá conta da tendência de as expectativas do professor se repercutirem no seu comportamento, influenciando assim as auto-avaliações dos alunos e, conseqüentemente, as suas motivações, o seu empenhamento e as suas expectativas de sucesso nas várias actividades e tarefas da aula. Nesta perspectiva, os alunos comportam-se de acordo com o que o professor espera deles, sendo o desempenho dos alunos moldado pelas expectativas do professor (Neto, 2000: 26).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

género, que as crianças usam como pontos de focagem na construção das suas identidades de género.

O professor, pelo seu papel e poder associado no contexto de sala de aula, encontra-se numa posição privilegiada para reforçar, punir e modelar comportamentos adequados ao sexo de cada aluno. Como qualquer actor social em interacção, o professor age de acordo com a representação que tem dos seus alunos e alunas, a qual pode ser distorcida pelas crenças generalizadas e socialmente valorizadas relativamente ao comportamento dos grupos de género, apresentando tendencialmente a relação pedagógica características diferenciadas e efeitos também eles distintos consoante se tratar de alunos rapazes ou raparigas.

O que frequentemente acontece é que os professores, percepcionando os alunos de forma diferenciada, de acordo com os seus estereótipos de género, criem expectativas mais elevadas em relação aos rapazes, nas actividades tipicamente masculinas e, em relação às raparigas, nas actividades tipicamente femininas. A comunicação de expectativas faz-se, nomeadamente, por comportamentos relativos à intervenção pedagógica, como sejam, o número de relações diádicas, o tipo de *feedback*, como sejam intervenções de afectividade positiva/negativa, entre outros comportamentos que são directamente observáveis e facilmente quantificáveis. Para além destes, há aqueles que pressupõem uma presença no terreno mais regular, acompanhada de atenção redobrada, como as modalidades da interacção e as emoções contidas nas mesmas; tratam-se pois de atitudes e características qualitativas, como a tonalidade da voz, a expressão da face, o tacto, etc..

Apesar de os professores não terem geralmente consciência que levam a cabo um tratamento diferencial, pensando que de facto têm um comportamento igual relativamente a rapazes e raparigas, estudos de observação do comportamento professor-aluno em função do género, demonstram que a) os rapazes recebem mais atenção; b) é-lhes proporcionada maior quantidade de interacções verbais; c) têm mais oportunidades para a participação oral voluntária, com intervenções e exposição das suas opiniões no espaço colectivo da aula; d) são mais encorajados a tomar decisões de forma autónoma e a mostrar comportamentos independentes, no que diz respeito às pessoas com quem interactuam (*idem*: 26). Ora, estes estudos comprovam, portanto, que os professores adoptam padrões de interacção diferenciados em situações, quer formais, quer informais. A presente investigação, para além de ter em atenção as dimensões de análise acima referenciadas, procura verificar se os padrões da relação professor-aluno se alteram consoante se tratar duma professora ou dum professor.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Ainda que este estudo se debruce sobre um grupo de pré-adolescentes do 2º Ciclo do Ensino Básico, fase escolar onde os alunos ainda não tiveram que fazer qualquer escolha em termos académicos, será importante dar conta da relação entre o sexo dos indivíduos e o tipo de trajectórias escolares que traçam. Primeiro, é de reter a evidência, de impacte mundial e constatada empiricamente, de que a taxa de escolarização das raparigas supera actualmente a dos rapazes em todos os níveis de ensino (Silva, 1999: 20). A questão é que, apesar dessa *sobre-escolarização das raparigas*, e da conseqüente entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, começando a escolher áreas que anteriormente eram monopólio dos homens, há uma diferenciação por género em termos de escolhas de áreas de aprendizagem no secundário e de cursos no ensino superior.

A socióloga argumenta que “Quando uma criança chega à escola tem já um percurso pessoal sexualmente diferenciado (o qual é (...) moldado pelo significado social que é atribuído ao sexo de pertença), que vai implicar uma diferenciação nas suas escolhas escolares.” (Silva, 1999: 21), situação explicada pelo facto de que, quando se começa desde cedo a diferenciar os papéis sexuais dos rapazes e das raparigas, começa-se também a transmitir uma escala de valoração das várias actividades escolares e profissionais, que vai igualmente determinar a adequação de certas matérias mais para meninas do que para meninos e vice-versa. É, pois, em função da atribuição de determinadas características físicas e psicológicas a cada um dos sexos que se patenteia uma associação dessas características com o género e com as formações mais apropriadas em função do mesmo.

Autores como Baudelot e Establet (1992) explicam o maior sucesso escolar das raparigas a partir de razões que têm que ver com a interiorização de modelos estereotipados do sexo feminino. Prevalecendo uma cultura de disciplina na instituição escolar, os estereótipos sociais preparam melhor as raparigas para a integração no meio escolar, na medida em que sobressai um modelo de contenção comportamental, intimismo e interioridade, que faz com que as raparigas sejam tendencialmente mais atentas e tranquilas nas salas de aulas. Mais uma vez se constata como o processo de socialização, sendo responsável pela interiorização de estereótipos, vai determinar profundamente as trajectórias escolares das crianças e a construção das identidades de género em contexto escolar.

Para além do que já foi exposto, há que ter em conta que, para além da sala de aula, o pátio do recreio e mesmo os corredores, o bar, ou seja, todos os lugares onde os alunos e as alunas passam os intervalos e que, fazendo parte da escola, são locais associados ao lazer, são de extrema importância para a construção das identidades das crianças, uma vez que se

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

constituem como espaços privilegiados de interações sociais com os grupos de pares. Apesar de serem interações entre actores com características comuns, como sejam a idade e o facto de estarem no mesmo espaço de socialização, nestes locais há também uma cultura a negociar, tão complexa e sujeita a regras como a cultura dentro da sala de aula. Uma vez que a cultura infantil se encontra envolvida pelo *mundo adulto*, é nestes contextos mais informais que as crianças se socializam mutuamente, explorando e ensaiando os papéis dos adultos.

2.1.3. Grupos de pares

Assumindo que a formação da identidade de género se dá no momento a partir do qual as crianças se conseguem auto-identificar como masculinas ou femininas, essa mesma capacidade vai influenciar as suas preferências ao nível da amizade e companheirismo. Os grupos de amigos são, pois, uma influência muito forte no processo de construção das identidades, incluindo as identidades de género, até porque a agregação das crianças e dos jovens em grupos de pares do mesmo sexo é um fenómeno universal. A construção do género pode realizar-se a partir desta identificação com amigos do mesmo sexo, na medida em que está associada à partilha de interesses em situações de jogo e a padrões de influência mútua (Neto, 2000: 23). Por outro lado, esta dimensão é fundamental na presente investigação, porquanto se pretendam analisar os mundos sociais da infância numa perspectiva no âmbito da Sociologia da Infância. Interessará pois observar os grupos de amigos, as redes de sociabilidade, incluindo as relações internas e respectivo funcionamento e organização, os fenómenos de liderança, de pertença e de exclusão nesses grupos de pares. Estes grupos de amigos e brincadeiras constituem-se como sistemas protagonizados e mesmo controlados pelas crianças, ao contrário do que acontece nos sistemas orientados para a criança, como a família e a escola, onde as crianças têm sido frequentemente tratadas como agentes passivos e receptores, mais do que como actores e participantes nesses sistemas.

Este estudo pretende então explorar e analisar, a partir da observação das interações entre as crianças pré-adolescentes, as expressões culturais infantis, incluindo os tipos de brincadeiras e jogos, os modos e os tempos em que são realizados, a definição das regras e, particularmente, a forma como ajudam ou não a definir identidades de género. Interessará, neste contexto, identificar as formas específicas de comunicação verbal e corporal, bem como a própria linguagem, em termos de criação e uso de vocabulário, tentando, mais uma vez,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

verificar as diferenças entre rapazes e raparigas. Será igualmente interessante analisar a forma de ocupação do tempo que as crianças passam sozinhas em casa, a forma como o gerem e lhe dão significado. No caso de haver irmãos, será proveitoso explorar que tipo de relações, alianças, hostilidades e tácticas predominam e, no caso de terem irmãos mais novos, que tipo de cuidados têm com os mesmos. Para além disto, interessará verificar de que forma as crianças participam nas tarefas domésticas e que tipo de influência poderão ter sobre os adultos, pais ou outros; ainda que tipo de estratégias, conflitos e negociações prevalecem no espaço doméstico. Será também proveitoso analisar as interacções entre os grupos de pares nos espaços de lazer da escola, verificando a existência de padrões e regularidades, nomeadamente, no tipo de brincadeiras e jogos, e, como já se aludiu, no tipo de linguagem, verbal e não verbal, utilizada diferenciadamente por rapazes e raparigas.

Dê-se o exemplo da tendência para as raparigas formarem pequenos grupos onde se denota, para além da proximidade física, uma certa intimidade, sociabilidade e amizade, enquanto os rapazes habitualmente preferem actividades que envolvam correr e jogos caracterizados pelo contacto físico, pela força e competição (Woods e Hammersley, 1995). Para além disto, as raparigas tendem a situar-se na periferia do espaço do recreio, onde apenas observam, evitando entrar em contacto com as actividades dos rapazes; pelo contrário, os rapazes não se incomodam em destabilizar as brincadeiras das raparigas. Daqui poderá questionar-se acerca da existência duma monopolização por parte dos rapazes do espaço do recreio, sendo esta uma mensagem, quer para as raparigas, quer para os restantes rapazes, que aquele território é o *território dos rapazes* (Burr, 1998: 63). Dado que a observação da influência dos grupos de pares na construção das identidades de género nas crianças vai ser realizada no espaço escolar, talvez seja útil alertar para o seguinte: muitas vezes as crianças gostam da escola, mais do que por aquilo que lá aprendem, pelo facto de proporcionar tempo para brincar e jogar, no fundo, tempo onde se vêem livres da tutela dos pais. Neste contexto, poder-se-ia falar-se numa “escola dos intervalos” (Pinto, 2002: 20)?

Haverá também o intuito de analisar as conexões entre as práticas parentais e o desenvolvimento das sociabilidades dos(as) filhos(as) no contexto de grupos de amigos, reconhecendo a influência do tipo de controlo e incentivos por parte dos pais em relação à selecção dos amigos, ao tipo de brincadeiras, à linguagem e aos contextos de lazer preferidos pelas crianças. O estudo dos processos de construção de género intergrupais, através da análise das gestualidades, das actividades, do vestuário, da linguagem, etc., pode ajudar a perceber de que forma as desigualdades em termos de atribuições influenciam as

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

características dos grupos dos rapazes e das raparigas, bem como das crianças que os constituem, tomadas em conta individualmente.

Uma pesquisa que se debruce sobre os grupos de pares tem por base teorias da Sociologia da Infância que, enquanto tal, deverão reconhecer que a socialização não implica apenas processos de adaptação e interiorização, mas também processos activos de participação das crianças, de apropriação, reinvenção e (re)produção. Pretendendo ultrapassar as limitações do termo socialização, Corsaro (1997: 95-115) propõe o conceito de *reprodução interpretativa*¹⁴, que implica justamente o centramento nas crianças que esta investigação assume, bem como o reconhecimento da participação daquelas na (re)produção cultural, perspectiva que se distancia largamente das tradicionais que enfatizam a internalização por parte das crianças do conhecimento e das formas de estar dos adultos.

Nesta perspectiva, apesar de as crianças terem um papel activo na produção das rotinas culturais em conjunto com os adultos, elas frequentemente ocupam posições subordinadas e estão expostas a muito mais informação cultural do que poderão processar ou compreender. No entanto, neste âmbito da *reprodução interpretativa*, enfatiza-se o facto de aspectos importantes das culturas infantis ou de grupo emergirem e se desenvolverem como resultado das tentativas de as crianças darem sentido ao mundo dos adultos ou, em certa medida, até lhe resistirem. O termo “interpretativa” destaca precisamente a criatividade da participação das crianças na sociedade: “(...) as crianças desenvolvem e participam na sua cultura de pares específica apropriando-se criativamente de coordenadas do mundo adulto que canalizam para as suas esferas de relacionamento entre pares.” (Saramago, 1999: 15).

Desta forma, assume-se que as crianças são membros activos de duas culturas, a cultura de pares e a do mundo adulto. A cultura dos grupos infantis compreende um conjunto de actividades, rotinas e valores, que as crianças produzem e partilham em interacção nos grupos de pares; essas actividades e a produção colectiva de culturas infantis são tão importantes como a interacção com os adultos, podendo, inclusive, alguns aspectos das culturas infantis afectar as rotinas entre adultos/crianças na família ou noutros contextos sociais. Importa pois, para a compreensão dos processos de construção social das identidades de género, analisar as actividades colectivas que as crianças mantêm entre si e também com os adultos.

¹⁴ Este conceito surge suportado por dois pilares base: a importância das rotinas linguísticas e culturais e a natureza (re)produtiva da pertença infantil à sua cultura de pares. O primeiro aspecto focado remete para a importância, realçada também pela perspectiva do interaccionismo simbólico e pela etnometodologia, da linguagem, na participação das crianças na sua cultura. A linguagem aparece assim como um sistema simbólico que codifica as estruturas sociais e culturais e, simultaneamente, como um instrumento elementar entre as crianças para o estabelecimento de realidades psicológicas e sociais específicas aos grupos de pares.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

2.2. 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 pré-adolescentes que se constituiu como população do estudo, optou-se por privilegiar os contextos de socialização familiar, escolar e dos grupos de pares. Interessará, para além desta especificação dos contextos de socialização e das dimensões explicitadas posteriormente no modelo de análise, destacar os dois extremos do *continuum* das possíveis formas de entender os processos de socialização.

Há, pois, 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 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, 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 (Fonseca, 2004: 74-76). É provavelmente entre estes dois modelos que se encontra a visão adoptada nesta investigação, uma visão correlativa e dialéctica, entre o constrangimento e uma maior individualização na negociação dos papéis sociais vividos nos vários contextos de socialização.

Esta posição intermédia é partilhada por autores como Peter Berger e Thomas Luckman, para além de se pode antever em Bourdieu e Giddens, ainda que com algumas nuances. Assume-se que a estrutura, realidade social objectivada através do processo de institucionalização, exerce uma acção condicionadora sobre as vontades individuais; não obstante, esse condicionalismo estrutural acontece no interior dum espaço de interacções, onde o *habitus*¹⁵, enquanto sistema de disposições incorporadas, é igualmente gerador de práticas. Identidade pessoal e identidade social apresentam-se assim como duas faces da mesma moeda, sendo importante a capacidade do sujeito interiorizar o mundo socialmente

¹⁵ Funcionando como mediador entre as condições de existência e as práticas e representações sociais, o *habitus* pressupõe: a) a *interiorização da exterioridade*, que é o espaço social das classes em movimento, em função do volume, da estrutura e trajectória do capital económico, cultural, social, simbólico, etc.; e b) a *exteriorização da interioridade*, ou das disposições, incluindo esquemas mentais, representações sociais, atitudes. Constitui-se pois como *estrutura estruturante* que organiza as práticas e a percepção das práticas e, para além disso, como *estrutura estruturada*, já que é produto da incorporação da divisão em classes sociais (Bourdieu, 1979: 133).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

objectivado, mas também a elaboração interna de significados pessoais. Salientam-se então os três momentos de exteriorização, objectivação e interiorização (Berger e Luckmann, 1998: 173), sendo que “Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialéctica entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (*idem*: 177). Nesta perspectiva, “A socialização não é uma espécie de ‘programação cultural’, em que a criança absorve passivamente as influências com as quais entra em contacto (...) as crianças são, desde o início, seres activos.” (Giddens, in Fonseca, 2004: 77).

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, que não deixa, no entanto, de pressupor também uma apropriação por parte do sujeito e uma recriação dos sentidos apreendidos socialmente, para a construção da identidade pessoal ou do *self*.

José Madureira Pinto frisa precisamente o carácter eminentemente relacional do conceito de identidade, destacando dois processos na produção das identidades sociais: a) o processo de *identificação*, através do qual os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou referência e b) o processo de *identização*, onde os sujeitos tendem a autonomizar-se e diferenciar-se socialmente, fixando fronteiras e distâncias mais ou menos rígidas (Pinto, 1991: 218). Numa abordagem interaccionista, estão implicadas na identidade (social e pessoal) de género a imagem que o sujeito tem de *si* – podendo aqui distinguir-se a imagem idealizada, que transparece no discurso, aquela que se pretende transmitir, e a imagem que é efectivamente transmitida – e a imagem que o sujeito tem do *outro*.

Refira-se também que as representações sociais do “ser homem” e do “ser mulher”, enquanto expectativas, poderão ser associadas às crenças e aos estereótipos mais generalizados, partilhados por ambos os sexos, e naturalizados nos seus comportamentos. Pode-se então afirmar que a formação das representações sociais do género está ancorada, em muito boa parte, na *naturalização dos modos de ser*, construindo-se e modelando-se assim, continuamente, as formas de ser homem e de ser mulher (Amâncio, 1993a: 138).

A forma como se pensa o feminino e masculino influencia a formação de grupos em função das semelhanças percebidas nas interacções e das coordenadas integração e

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

diferenciação¹⁶, mas nem por isso se deve deixar de contextualizar a formação das identidades de género. Ou seja, por muita importância que se dê às interacções sociais e à simbologia para a construção das identidades de género, rapazes e raparigas não se dividem espontaneamente em grupos sexuais distintos e segregados; as divisões aparecem no mundo social em que as crianças nascem e se desenvolvem, reflectindo a influência das representações sociais da cultura mais vasta onde cresceram. Portanto, mesmo que se enfatize o papel dos sujeitos no seu projecto e processo de construção identitária, nunca se deve descurar a importância da ordem social existente para o desenvolvimento das identidades sociais de género.

Falou-se já em *outro generalizado* e na importância da imagem do outro para a construção das identidades de género, sendo fundamental aludir ao papel da percepção das alteridades sociais nos processos de construção das identidades, estando implicado no conceito de *alteridade* o conjunto de mecanismos pelos quais os actores sociais tendem a afirmar a sua autonomia e a diferenciar-se socialmente face a outros, definindo fronteiras e distâncias, mais ou menos rígidas e cristalizadas (Saramago, 1994: 153).

As identidades de género irão ser estudadas nas várias dimensões *representações*, *práticas* e *simbologia*, sendo de evidenciar a particularidade de que, para as crianças, os significados são mais claramente estabilizados através da actividade prática, do que do entendimento intelectual das suas formas de estar, falar, vestir, etc.. Assim, os processos de construção das identidades de género no grupo de pré-adolescentes escolhidos para o estudo poderão ser perceptíveis a partir da configuração das distâncias sociais definidas pelas crianças em relação ao outro género, evidenciando-se tendencialmente, na realidade social, núcleos de aproximação entre sujeitos do mesmo sexo.

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

¹⁶ É, pois, fulcral nunca esquecer que “(...) as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e exclusão (...) e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes.” (Pinto, 1991: 219).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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 neste estudo, mas com um olhar a partir de dentro, ou seja, a partir das *modalidades de interacção* patenteadas nos gestos, na linguagem, no desempenho e na 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 objectivo central foi então perceber como as crianças vivem (ou não) essa possível tensão entre as várias lógicas de construção das suas identidades de género.

O acento tónico da perspectiva adoptada no presente estudo, como o até agora exposto tem vindo a revelar, é colocado na complexidade das esferas sociais de recepção e produção de sentido e nas capacidades de protagonismo social das crianças, enquanto sujeitos sociais específicos, aptos a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social das suas identidades: “Nos mecanismos sociais de produção das identidades, nenhum conjunto de significados contextualizados socialmente produz os seus efeitos alheado das acções mediadoras decorrentes dos esquemas de atribuição de sentido social dos actores.” (Saramago, 2001: 10). O eixo interaccional identitário é pois interceptado, em determinados segmentos, pelo eixo dos mecanismos institucionais socializadores, o que torna indispensável analisar os processos complexos de interacção entre as crianças, enquanto actores sociais, e algumas forças socializadoras, como sejam a família e a escola.

Retenha-se, portanto, a ideia fundamental de que cada situação social acciona um conjunto de atributos identitários, alimentando-se a construção das identidades: a) das *trajectórias sociais* incorporadas nos sujeitos; b) da *posição* que estes ocupam *na estrutura social*, substanciando esta elementos relativamente duráveis de socialização e de sociabilidade; e c) dos *projectos* e das *formas de actuação e interacção* que, em função das coordenadas estruturais anteriores, são socialmente formuláveis em cada momento específico (Saramago, 1994: 154).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

2.3. Modelo de análise

A partir da análise intensiva centrada num grupo de pré-adolescentes procura-se na presente investigação compreender os processos de construção social das identidades de género e mecanismos neles inscritos, tendo como fundo os contextos de socialização onde as interações se produzem, incluindo na análise as suas formas de organização e funcionamento, as representações dos sujeitos, as suas práticas e universos simbólicos. Este objectivo de carácter qualitativo tem influências óbvias nas opções teóricas e metodológicas da investigação. Reconhecendo o carácter exploratório do estudo, poderemos sintetizar as grandes hipóteses e/ou perspectivas de partida nas seguintes ideias: a) num contexto de modernidade reflexiva as crianças irão percepcionar e construir as suas identidades de género de forma individualizada; e b) no entanto, poderão existir lógicas e mecanismos inscritos nos processos da sua construção que interessa captar.

Um pressuposto fundamental é o de que as identidades são produtos das interações com os outros, sendo simultaneamente mantidas através dessas interações, pelo que se torna primordial observar as interações plenas de significado onde se fundam as identidades de género. A dimensão avaliativa é central 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, será 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 e ambiguidades podem surgir dentro de algumas tendências ou determinados padrões.

Não descurando a importância do contexto e das instituições sociais na estruturação das interações, interessou igualmente nesta investigação compreender as representações, os comportamentos e as emoções que os processos (de interação) educativos suscitam nas crianças enquanto sujeitos activos, uma vez que essas experiências relativas aos processos interactivos fazem parte integrante da construção identitária das crianças. Assim, valorizando sempre a socialização como um processo, e tendo em conta que a educação e socialização das crianças se processam por excelência na família e na escola, o estudo focaliza-se nos dois

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

contextos de socialização família e escola; sendo os grupos de pares também fulcrais, as interacções a esse nível observaram-se sobretudo na escola. Será útil referir que os subjectivamente significantes podem ser não só os pais, os professores e os melhores amigos, respectivamente, mas um(a) avô(ó), um(a) tio(a), um(a) auxiliar de acção educativa, um(a) funcionário(a) de bar/cantina, um(a) colega da escola primária, actores que, mesmo ausentes, sejam relevantes para o processo de crescimento das crianças e para a construção das suas identidades de género.

Urge ainda relembrar um pressuposto no estudo, numa perspectiva de mudança, que num contexto de modernidade reflexiva e de individualização (Beck et al., 2000 e 2001), haverá uma maior tendência para lógicas mais autónomas de construção identitária, remetendo assim para um reforço dos processos de identificação (Pinto, 1991). Portanto, considera-se também fundamental perceber os impactos da modernidade reflexiva nas interacções através das quais os sujeitos constroem as suas identidades de género.

São então conceitos centrais da investigação já focados no enquadramento teórico o conceito de identidade (social e pessoal) e o de género; ao associarmos os dois conceitos, teremos o conceito fundamental da investigação, as identidades de género, cujo processo de construção se pretende estudar nas crianças. Face ao objectivo de estudar a construção do *self* identitário em termos de género num grupo de crianças pré-adolescentes, a observação das interacções entre os diferentes sujeitos nos vários contextos de socialização foi fundamental; interacções que numa forma ou de outra contribuem para a construção do género, ou para a sua desconstrução, enquanto binómio naturalizado do feminino e do masculino. Depois, será útil destacar as dimensões que se pensa ter em conta de forma exploratória para analisar o material empírico, reconhecendo que as principais categorias/resultados irão surgir do próprio material qualitativo, portanto, da pesquisa de terreno.

Apresentam-se então de seguida as dimensões presentes em cada um dos contextos de socialização onde se processa a construção das identidades de género:

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;

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

c) a simbologia, em estreita ligação com o interaccionismo simbólico, 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, no seu conjunto, 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 do facto de as interacções onde se constroem as identidades das crianças não se processarem unicamente na escola e na família, sabe-se que as interacções nesses contextos são essenciais, nomeadamente, as relações com os colegas e as actividades dos tempos livres (em casa e na escola), sendo sociologicamente interessante descortinar as opções por determinados programas televisivos, os usos de outros veículos de informação que as próprias crianças gerem, 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). Todos estes aspectos constituíram focos de observação na investigação empírica, tendo sido fundamental chegar a esses e outros elementos que contribuem para a definição dos modos de interacção, das formas de inserção espacial e social das crianças. Desta forma, a imagem que elas próprias e que os outros têm delas enquanto sujeitos sociais, os *gostos*¹⁷ e as escolhas pessoais, mostram-nos os meios dos quais as crianças se servem para construírem as suas identidades e darem sentido aos seus mundos sociais.

Privilegia-se portanto 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, sócio-culturais, que caracterizam a sociedade global, o país, ou mesmo a cidade onde será levado a cabo o estudo. Desta forma, os contextos de socialização terão sempre de ser, eles próprios, contextualizados, tendo em conta determinados aspectos, nomeadamente, a localização da escola onde decorreu a pesquisa de terreno, os lugares de classe e as condições

¹⁷ 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.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de vida respeitantes às crianças e famílias em estudo; para além de questões relacionadas com uma caracterização político-cultural do meio.

Com base no novo paradigma que afirma a infância como construção social, um produto contingente de tempos e lugares próprios (Pinto e Sarmento, 1997), as crianças são então vistas neste estudo como sujeitos activos, produtores de representações e práticas, sendo o trabalho do etnógrafo o de tradução e interpretação daquelas. Esta é uma perspectiva particularista que celebra a diversidade que as crianças representam, por se constituírem como um grupo de sujeitos que têm estratégias próprias de lidar com o mundo social que percebem, podendo falar-se nos “mundos de vida das crianças” (Pinto e Sarmento, 1997: 21). Será útil aqui distinguir a *infância*, enquanto “categoria social que assinala os elementos de homogeneidade”, das *crianças*, como “referentes empíricos”, cujo conhecimento exige dar atenção aos factores de heterogeneidade (*idem*: 23-24).

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 interações para a definição e configuração 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 interações entre elas e com adultos, para além de se reconhecer a importância dos contextos onde se movem as crianças-sujeitos. Desta forma, só através duma metodologia qualitativa e intensiva com a utilização de técnicas como as escolhidas, é possível chegar às representações das crianças sobre os processos e os mecanismos de construção das suas identidades, particularmente, em termos de género.

Não se pretende levar a cabo esta análise com base em qualquer modelo reducionista que tente encontrar o fundamento directo das identidades sociais na situação de classe dos agentes, ou em processos de passiva aprendizagem de papéis sociais pelos sujeitos-actores, nem em misteriosas predisposições (Pinto, 1991: 220-221). Em vez disso, enfatiza-se neste estudo o 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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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 experienciarem actividades ou gostos que se afastam do que seria o tendencialmente esperado, em função do seu sexo biológico, pelos modelos simbólicos dos papéis de género.

A avaliação configura-se como um mecanismo que estará sempre inscrito nos processos de construção do *self*, uma vez que, como já se fez notar aquando da explanação da perspectiva interaccionista, e dando conta da noção de alteridade social, a construção identitária é sempre processada através da observação e interpretação, ou avaliação, do(s) outro(s) sujeito(s) com quem se interage. Será igualmente de lembrar que os estereótipos de género, associando-se frequentemente às identidades de género, têm 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 de situações sociais e se apresentam como fontes de avaliação positiva e negativa, estando também aqui implícito o processo do auto-favoritismo de género. Por seu turno, a imitação e a experimentação serão como eixos oscilantes nos processos de identificação e identização das crianças, que conduzem à emergência de identidades de género mais ou menos constantes, uniformes, ambíguas ou singulares, gerando-se uma panóplia de situações. De salientar então que a experimentação vai mais no sentido duma individualização “rebelde” das identidades, na medida em que através desse mecanismo a construção identitária tenderá a afastar-se dos padrões tradicionais e tendências dominantes de género; já a imitação social estará mais associada a uma lógica de oposição (neste caso, em termos de género, dicotómica), uma vez que a diferenciação de género, assim como outros comportamentos sociais e cognitivos, se aprendem através da recompensa (positiva e negativa), da observação e da imitação social dos modelos comportamentais nos adultos mais próximos.

O eixo “tensões, ambiguidades e contradições nos vários sujeitos interactuantes” tem que ver com o facto de os processos de identização serem permeáveis a uma diversidade de registos, ao estarem dependentes da forma como os sujeitos vivem e combinam os diferentes mecanismos de construção do *self*; para além disso, a socialização processa-se num mosaico de contextos de interacção, podendo as crianças experienciar tensões perante as diversas influências dos diferentes contextos de socialização. Daí ser vantajoso observar as mediações e rupturas entre os diversos agentes e contextos de socialização e perceber de que forma isso é vivido do lado das crianças-sujeitos. Interessa sobretudo chegar às representações e práticas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

das crianças, pais, mães, professores da turma e outros significantes, enquanto sujeitos activos nos processos de construção das identidades de género, percebendo de que forma há combinações singulares de diferentes lógicas, potencialmente contraditórias.

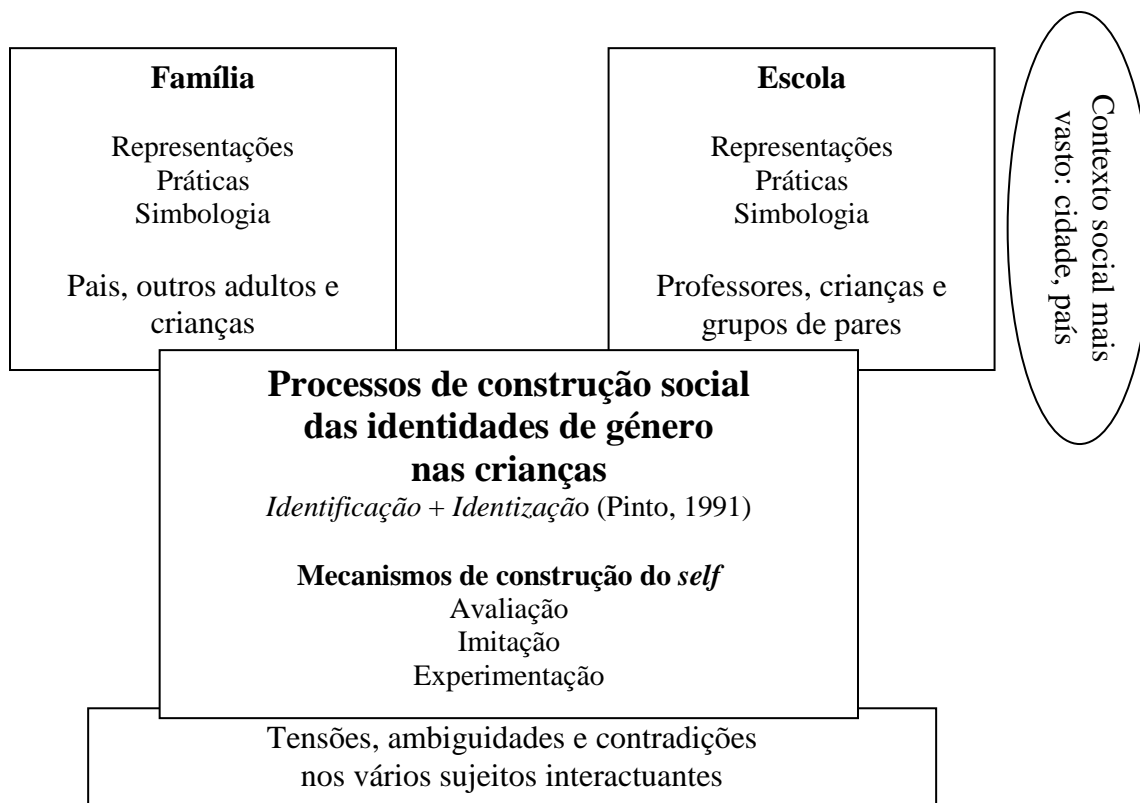
Perante o objectivo de compreender os processos de construção das identidades de género num grupo de crianças pré-adolescentes, adopta-se no modelo de análise uma perspectiva que, por um lado, reconhece o papel dos agentes (e instituições) de socialização escola e família e, por outro, dá voz aos actores (crianças, pais e professores), sobressaindo aqui lógicas mais autónomas na construção das identidades pessoais e sociais; daí a expressão reveladora dessa negociação e coexistência de abordagens e lógicas: “entre o constrangimento e a individualidade”. Poder-se-á então falar neste estudo numa espécie de “hipótese dupla” subjacente aos processos de construção social das identidades de género nas crianças: por um lado, processos mais associados à incorporação do que lhes é transmitido pelos agentes de socialização e, 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 que são as crianças.

Ainda que este seja um estudo onde se adopta uma perspectiva fortemente interaccionista, existe o reconhecimento de que as relações interpessoais entre as crianças e os demais agentes de socialização, e entre as crianças entre si, reflectem as características dos sistemas sociais e culturais onde se inserem; no entanto, através de actos comunicacionais e da definição das várias situações onde as crianças se movem, estas poderão, ou não, reproduzir os padrões culturais dominantes. Os processos de construção social das identidades de género possibilitarão pois alguma diversidade de registos, se pensarmos no poder dos sujeitos para agirem sobre o que lhes é “dado” e na tendência para a individualização dos projectos de identidade; mais, se pensarmos que os vários agentes de socialização pais, professores, amigos, ou outros, têm padrões que podem eventualmente entrar em choque, podendo evidenciar-se inclusive dentro de cada grupo social uma heterogeneidade de valores e representações de género, se considerarmos a diferenciação existente nas instituições sociais onde pais e professores se inserem, respectivamente, na família e na escola.

Segue-se um esquema relativo ao modelo de análise e posteriormente vários quadros, de forma a conseguir tornar-se perceptível a estruturação da investigação empírica, através das dimensões e dos indicadores escolhidos para o estudo, os quais se revelaram úteis para a compreensão dos aspectos fulcrais na construção das identidades de género nas crianças.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu



Segue-se então uma apresentação mais detalhada dos indicadores escolhidos dentro de cada uma das dimensões nos vários contextos sociais onde se processa a construção das identidades de género nas crianças.

Dimensões	Família e vida privada (pais, outros adultos e crianças)
Representações	- representações de género (homem/mulher, masculino/feminino) - objectivos educativos: personalidade e outros aspectos que os pais aspirem relativamente aos filhos (comparação pai/mãe e filhos/filhas)
Interacções	- interacções dentro e fora do espaço doméstico - práticas educativas: regras, controlo e sanções (regulação); formas de tratamento com os filhos (i.e., linguagem, tom de voz)
Simbologia	- comunicação, fusionalidades e apoio (coesão) - diferenciação dos papéis pai/mãe no processo de socialização e na família (divisão sexual do trabalho pago, das tarefas domésticas, dos cuidados com os filhos) - linguagem verbal e não verbal; gestualidades, vestuário e adereços em pais, mães ou outros significantes e crianças

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Dimensões	Escola (professores e crianças)
Representações	- representações de género (homem/mulher, masculino/feminino) - modelos simbólicos dos papéis de género: a) nos manuais escolares b) nas interacções aluno-professor (expectativas dos professores, atenção para com os alunos, formas de tratamento, etc.) c) nas interacções aluno-aluno (grupos de trabalho, recreio, etc.)
Interacções	- fusionalidades e comunicação intra e entre grupos de pares no meio escolar (coesão) - regras e sanções (regulação) - interacções com o exterior: actividades nos vários espaços escolares e fora da escola; trocas de informação com o exterior; se existe ou não demarcação de grupo (integração)
Simbologia	- escolarização dos estereótipos de género (desigualdades no acesso a actividades específicas; disciplinas preferidas; transmissão de valores associados aos papéis tradicionais de género) - diferentes formas de estar na escola de rapazes e raparigas - linguagem verbal e não verbal; gestualidades, vestuário e adereços em professores(as) e alunos

Dimensões	Crianças
Representações	- representações de género (identificação dos atributos e estereótipos associados a rapazes/raparigas) - actividades e jogos favoritos
Interacções	- fusionalidades e comunicação a um nível mais amplo (i.e., melhores amigos, qualidades privilegiadas nos pares) - delimitações das fronteiras do ingroup e do outgroup, inclusive em termos de características associadas a um e a outro; processos de inclusão e segregação: relações intra e inter-grupos de género
Simbologia	- linguagem verbal e não verbal; gestualidades, vestuário e adereços - projectos para o futuro (níveis profissional e afectivo)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Será útil esclarecer que estes quadros foram sujeitos a pequenas reformulações após o ano dedicado à pesquisa de terreno, devido a especificações no modelo de análise que só se tornaram claras a partir da observação na escola-terreno e da análise de conteúdo das entrevistas. Será interessante olhar para as quatro fases que Becker distingue na análise de campo (1997: 49-64): a) a selecção e a definição de problemas e conceitos; b) o controlo sobre a frequência e a distribuição dos fenómenos; c) a incorporação de descobertas individuais no processo de construção de modelos de sistemas sociais; d) a análise final e a apresentação dos resultados. Ora, a primeira fase de definição dos problemas e conceitos tem que ver com toda a formulação do tema e quadro teórico da investigação que determinou, em certa medida, os eixos de análise. Não obstante esta tentativa de organização inicial, a definição e aprofundamento das questões daí decorrentes foram complementados a partir do contacto com o meio, fonte de conhecimentos, que permitiu uma melhor identificação dos principais focos de investigação. Possibilitou-se pois um contínuo aperfeiçoamento do modelo de análise e uma especificação dos indicadores acima explanados à luz de descobertas subsequentes a partir do trabalho de campo e das relações sociais que se destacaram ao longo do quotidiano da observação, mais ou menos directa e participante, na escola-terreno.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 3

Estratégia metodológica, técnicas e lugares de observação

3.1. Aspectos metodológicos

3.1.1. A observação participante e o jogo de papéis

Neste estudo de carácter qualitativo e intensivo, optou-se pela aplicação conjunta das técnicas da observação participante e da entrevista não estruturada ou semi-estruturada. Tornou-se fundamental, face à problemática da investigação, observar as práticas e as rotinas produzidas no quotidiano escolar pelo grupo de crianças que constituiu a população do estudo. A observação no terreno julgou-se pois a única forma de captar a realidade social que se pretendia estudar, portanto, os processos de construção social das identidades de género num grupo de crianças pré-adolescentes. Assim, com o principal intuito de compreender os sentidos sociais que os sujeitos do estudo constroem e verbalizam, relativamente às suas identidades, foi levada a cabo uma pesquisa com observação participante, a qual pressupõe a presença quotidiana no terreno, ao longo de, no mínimo, um ano; a pesquisa de terreno durou efectivamente apenas um ano lectivo devido a questões relacionadas com as restrições temporais do projecto de doutoramento. Também a escolha da turma população foi, num certo sentido, limitada e condicionada pelo factor tempo, uma vez que houve o intuito de ter o primeiro contacto com a turma e com os encarregados de educação na primeira reunião do ano lectivo, de apresentação com o director de turma, realizada antes do início das aulas.

Será útil focar um aspecto que pode ser considerado uma vantagem mas que, simultaneamente, poderá trazer alguns inconvenientes à investigação. O facto de a mãe da investigadora leccionar na escola em questão pode ser visto frequentemente como uma situação vantajosa, visto tratar-se de um elemento com uma posição privilegiada no quadro institucional escolar; no entanto, pode simultaneamente colocar alguns inconvenientes, ao condicionar de certa forma, ou mesmo dificultar, o distanciamento da posição e da visão dos professores, por parte da investigadora. De referir neste contexto que os próprios alunos construíram uma imagem da investigadora mais associada aos professores; de facto, desde o início do ano lectivo todos me tratavam por “professora Patrícia”, mesmo insistindo e informando que não era professora mas sim investigadora, tendo sugerido sempre que me chamassem (apenas) pelo nome. Daí ter sido importante a consciência da necessidade duma

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

constante auto-reflexividade sobre o papel de investigadora, nomeadamente, sobre possíveis influências e condicionamentos de vária ordem sobre o desenrolar da investigação, particularmente ao longo do ano lectivo de observação quotidiana na “escola-terreno”.

O diário de campo constituiu-se como técnica auxiliar da observação participante, tendo havido, a par da actividade de observação no quotidiano escolar, uma diária anotação de vários aspectos presenciados, quer nas salas de aula, quer nos tempos livres das crianças na escola. Poderão então ver-se em anexo algumas das interacções e situações observadas que se optou por incluir na dissertação, na medida em que se configuram como exemplos ilustrativos do principal foco desta investigação, as interacções sociais plenas de significado, que ajudam a perceber o funcionamento da escola e as interacções entre as crianças, entre elas e os professores e entre elas e a investigadora. Procurou-se então descrevê-las com o máximo de fiabilidade relativamente ao que foi observado, tendo consciência de que a selecção dos factos anotados poderá ser condicionada pelos esquemas mentais da investigadora, mais que não seja pelo objecto de estudo definido antes da entrada no terreno.

Será útil distinguir três conceitos que são muitas vezes confundidos, etnografia, trabalho de campo e observação participante, por pressuporem todos a actividade da descrição e estarem associados à *ciência da alteridade*, tal como pode ser vista a Antropologia, bem como à pesquisa qualitativa, participativa, com base no contacto directo com o objecto de estudo, como acontece nesta investigação. O trabalho de campo implica sempre um referente geográfico, sendo que o objecto de estudo não se encontra normalmente dentro do espaço quotidiano do investigador. Diga-se, a este respeito, que nesta investigação a tarefa encontrou-se de certa forma facilitada, devido ao facto de a investigadora ter estudado na escola escolhida para terreno do estudo, tendo conhecimentos facilitadores da entrada no campo. De referir que o *trabalho de campo*, ou de terreno, tem associado um conjunto de técnicas necessárias para obter informação empírica, incluindo frequentemente a *observação participante*. A *etnografia*, sendo um conceito mais vasto, consiste na descrição dos grupos humanos; descrição que se consegue a partir do trabalho de campo e da observação junto do grupo em questão, com o qual se mantém, ao longo dum período longo (não menos de um ano), um interconhecimento, procurando-se uma certa conforto e confiança, que contrastam com qualquer tipo de observação intrusiva.

O antropólogo, sociólogo, ou outro investigador que seja, deverá pois ocupar-se da vida social e cultural total do grupo em estudo, isto é, levar a cabo a chamada *imersão cultural*, ainda que seja importante manter uma determinada *distância social*, de modo a perspectivar o

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

grupo a partir da deslocação para fora do contexto. No âmbito duma metodologia qualitativa, o intuito será a descrição dos mundos vividos subjectivamente, não se devendo encarar os factos ou dados percebidos como entidades objectivas, mas muito mais em termos de significados sociais atribuídos pelos actores sociais em interacção, sendo frequentemente escolhida a técnica da observação participante em projectos de investigação que adoptam uma abordagem interaccionista, como é o caso deste trabalho. A etnometodologia, associada ao interaccionismo simbólico, parte precisamente do pressuposto de que, para analisar a acção social, deverão observar-se os processos através dos quais ela é construída.

Assim, torna-se central, a partir da observação participante, observar as acções quotidianas e restituir a definição da situação a partir da perspectiva dos actores nela implicados, a qual tantas vezes é identificada pela Antropologia da aprendizagem da cultura como *the native point of view*. No caso específico deste trabalho, será necessário entrar dentro dos universos familiar e escolar, até se chegar ao ponto de o investigador já não ser visto como tal e passar a fazer parte do “lado de cá”, deixando de ser visto como um “estrangeiro”.

Depois, a presença no terreno do investigador tem certas implicações, que deverão ser tidas em conta, nomeadamente, a que tem a ver com os efeitos de interferência por parte do observador nos observados, podendo os *dados* ser influenciados pelas consequências da presença do investigador no quotidiano do(s) grupo(s) observados. A solução passa pela postura a adoptar e pelos procedimentos e etapas a seguir no processo de investigação, a par duma clarificação da noção de *distância social*. Mais do que uma fonte de contaminação, o investigador em terreno deverá ser visto como uma fonte de resultados e informação, pelas dinâmicas a que poderá ter acesso apenas a partir da participação (quase) diária nos contextos onde os actores se movem, neste caso, nos vários cenários do contexto escolar.

É de destacar neste contexto que a etnografia defende a prioridade descritiva dos protagonistas da acção social (perspectiva *emic*), em relação ao ponto de vista do profissional que observa (perspectiva *etic*). Isto, na medida em que os significados criados nas descrições *etic* não dependem dos sentidos nem das intenções subjectivas dos actores, enquanto as descrições *emic* implicam que se entre no mundo dos sentidos e atitudes daqueles. Até porque *o indivíduo deve ser visto como um processo e não como uma estrutura*, sendo crucial nesta técnica de investigação compreender as identidades sociais e culturais dos actores e os sentidos da acção, remetendo para uma Sociologia compreensiva à Max Weber.

Em certa medida, poderá dizer-se que a utilização desta técnica deriva dum processo de interpenetração entre a Antropologia e a Sociologia. Por um lado, o (quase) desaparecimento

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

do mundo dito primitivo impulsiona a disciplina da Antropologia a ocupar-se do estudo das sociedades mais complexas. Por outro lado, surge na Sociologia uma crescente preocupação pela compreensão dos processos sociais do ponto de vista do actor. As investigações teóricas e empíricas do interaccionismo de Goffman e da etnometodologia de Garfinkel converteram a etnografia numa sociologia da vida quotidiana e utilizam a observação participante como um instrumento fundamental para abordar as realidades mais micro nas sociedades. Saliente-se aqui o carácter basicamente interpretativo da observação no contexto do interaccionismo simbólico e estratégico que se apresenta como perspectiva basilar nesta investigação¹⁸.

Fez-se já referência à necessidade da observação ser o menos intrusiva possível. Assim, torna-se imprescindível delimitar o tipo de participação a desenvolver pelo investigador no campo e nos vários cenários, sendo que *campo* é a realidade social que se pretende analisar, através da presença do investigador nos diferentes contextos (ou *cenários*) em que essa realidade social se manifesta. Neste estudo, a realidade ou campo será a escola e os vários cenários alvos de observação serão, designadamente, as salas de aula, os corredores, o recreio. Nas fases iniciais da investigação, é conveniente assistir aos vários cenários acessíveis, de modo a adquirir alguma familiaridade com o universo a estudar. No caso do contexto escolar, será conveniente assistir a situações sociais em cenários diferenciados, visto que diferentes espaços têm associados diferentes actores interactuantes; assim, os processos de interiorização e exteriorização do(s) género(s) serão, com efeito, também eles diferenciados.

O investigador deverá igualmente esclarecer o sentido da sua presença nos vários cenários do campo. Nesta investigação, optou-se por informar o título do projecto da investigação às crianças da turma escolhida, aos pais e professores e, antes da entrada no terreno, pediu-se autorização para a realização do estudo, explicitando os seus objectivos e garantindo o anonimato, aos pais e crianças (na primeira reunião do ano lectivo) – tendo aí conseguido o necessário “consentimento informado” (Almeida, 2009: 73) –, bem como aos actores com lugares mais elevados na hierarquia da instituição escolar. Para além disto, forneceram-se sempre respostas aos actores que questionaram a presença da investigadora.

¹⁸ Segundo Goffman, nas estratégias de interacção com os *outros*, existe sempre um objectivo idêntico: a luta pela informação, em função da imagem que o outro tem de *nós* e respectivas expectativas associadas, implicando este duelo pela informação estratégias comunicativas, tanto verbais como não verbais, sendo que cada pessoa procura, quer obter informação dos *outros* com quem interage, quer controlar a que lhes oferece. O principal pressuposto do interaccionismo simbólico é o de que os indivíduos, na interacção face-a-face, interpretam e actuam em função do contexto, das aparências e das atitudes do *outro*. Assim, o êxito da investigação, neste quadro, dependerá da capacidade do observador relacionar estes três factores através da observação participante. Quando se observa a realidade social, utilizando a técnica da observação participante, é então necessário comparar o que os sujeitos interactuantes dizem, com o que fazem, com o que aparentam ser e com o que querem aparentar ser.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A situação social de quem observa (a idade, o sexo, a classe, a etnicidade, etc.) mediatiza também a observação, as relações de campo e a interpretação posterior dos dados. Uma forma possível de conseguir boas relações no campo é a revelação de características da personalidade do investigador, que se entendam como importantes se forem uma boa forma de ganhar a confiança dos actores. Dê-se o exemplo da importância que teve revelar em contextos informais características associadas às crianças, como a espontaneidade e a descontração no vestuário e no tipo de discurso, ou até partilhar a existência de experiências comuns, como o facto de ter estudado na mesma escola que as crianças observadas.

Falou-se já no diário de campo; para além da percepção das interações e da memorização das situações que se observam, há de facto toda uma actividade de anotação, funcionando como um misto de observação e interpretação, na medida em que o investigador descreve, mas tenta simultaneamente explicar e interligar os comportamentos dos actores no terreno. O diário de campo “ordena, através do fio narrativo, a dispersão de acontecimentos do dia-a-dia” (Fernandes, 2002: 210), não se ordenando apenas as descrições de comportamentos, mas toda uma série de cognições e sentimentos que constantemente se geram no contacto com a vida social no local. Poderá dizer-se que o diário de campo alimenta um processo de construção de sentido, indispensável num estudo como este, cujo objectivo é compreender os processos, plenos de significados, de construção social das identidades de género, em diferentes contextos de interacção. Citando Becker, “O observador participante reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda de forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa.” (Becker, 1958, cit in Burgess, 1997: 86). O investigador torna-se, assim, com a adopção desta técnica, o principal instrumento de investigação, sendo uma das vantagens a possibilidade de obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes nas interações, tendo pois acesso aos conceitos que são usados na vida quotidiana, nas situações reais e não artificiais ou artificialmente construídas (como é o caso das pesquisas através de inquérito).

Outro ponto positivo da observação participante é que o investigador pode fazer a avaliação de uma situação social na base de relatos que foi obtendo através dos informantes privilegiados, neste caso, os professores, sendo possível recolher várias versões de acontecimentos e comparar os relatos entre si e com outras observações que tenha feito no terreno. Desta forma, será possível captar a discrepância, confirmada em tantas investigações

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

sociológicas, entre o discurso e a prática, especificamente neste estudo, entre as representações sobre o género expressas em atitudes discursivas e os comportamentos que poderão (ou não) reificar aquela categoria social e determinar os processos de construção das identidades nas crianças pré-adolescentes.

São frequentemente levantados problemas que têm que ver com a influência do investigador nos observados, na medida em que também os investigadores, observadores participantes, estão envolvidos em relações face-a-face com os actores que estão a ser “investigados”, fazendo portanto os observadores parte do contexto que está a ser observado. Daqui decorre a possibilidade de os investigadores influenciarem, e mesmo modificarem, o contexto de investigação, tanto quanto podem eles próprios ser influenciados por ele. Estas questões dizem respeito à participação do investigador, às relações com os actores sociais observados e ao seu impacto na informação obtida, aspecto que se abordará mais à frente, onde se analisa até que ponto o meu papel enquanto investigadora no terreno ajudou ou não a revelar os processos de construção das identidades de género e neles teve ou não influência.

Como argumenta Óscar Guasch (1997: 37), a realidade social é como uma escultura, na medida em que pode ser observada de ângulos distintos, sucedendo o mesmo com os fenómenos sociais: há diferentes perspectivas teóricas com que se pode olhar a sociedade. No caso da observação participante, é sobretudo relevante a situação social do investigador relativamente ao objecto de estudo. Se, por um lado, há o objectivo de quase anular a distância social que existe entre o observador e os observados, por outro, deve controlar-se essa distância, a par da imersão no contexto social em estudo, essencial para captar o ponto de vista dos actores. São precisamente as características da situação social do investigador que mediatizam a perspectiva da observação que leva a cabo.

Outro aspecto que pode constituir uma limitação ao trabalho de campo, mais especificamente, à observação participante, é o elevado custo em termos de tempo, já que o investigador leva normalmente algum tempo a ajustar-se aos cenários e aos actores, a ganhar a sua aceitação e confiança, no fundo, a perceber o que se vai passando nas interações; neste estudo optou-se por realizar a pesquisa de terreno ao longo de pelo menos um ano lectivo.

Não obstante os problemas focados, enuncie-se uma grande vantagem da observação participante, que é a possibilidade de surgirem novos conhecimentos que não estavam previstos e que ajudaram neste caso, como já se referiu, a redefinir o modelo de análise. Assim, “(...) pode correr-se o risco de se perder e nunca se conseguir uma mapa coerente do

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

território, mas a flexibilidade dos métodos oferece a possibilidade de serem feitas descobertas mais valiosas do que se poderia antecipar.” (traduzido e adaptado de Whyte, 1984: 35).

Na reflexão sobre a técnica da observação participante, e no seguimento do que já foi referido anteriormente, é fundamental ter-se em consideração o papel do observador no grupo, na medida em que a forma como os sujeitos observados definem aquele papel vai afectar o que lhe dirão e o que o deixarão ver; daí poder falar-se no *jogo de papéis* implícito no próprio processo de investigação e de construção e redefinição de identidades. A tipologia básica estabelecida por Gold (1958, in Burgess, 1997: 87) distingue quatro papéis ideal-típicos desempenhados pelo investigador no terreno: o *participante*, o *observador-participante*, o *participante-observador* e o *observador*. O *participante* esconde a dimensão de observador no papel desempenhado, resultando o seu envolvimento numa observação oculta. O papel de *observador-participante* envolve situações em que o investigador participa enquanto observa simultaneamente, estabelecendo relações com os actores em campo; foi este o papel que se utilizou maioritariamente ao longo do ano (lectivo) de pesquisa no terreno. O papel de *participante-observador* refere-se a situações em que o contacto com os informantes é breve, formal e abertamente classificado como observação. Por último, o papel do *observador*, identificado com situações em que o observador não mantém qualquer tipo de contacto com os actores que se movem no terreno que ele observa.

Após esta breve distinção entre os vários papéis que o investigador pode desempenhar no terreno, diga-se que diferentes papéis são usados em diferentes fases da pesquisa ao longo dum dado período de tempo, pelo que podem ser adoptados os vários papéis, na sua totalidade, em diferentes momentos no decurso da investigação; até porque os papéis desempenhados no âmbito de uma investigação no terreno são também eles constantemente negociados e renegociados com os diversos informantes ao longo da pesquisa.

A fase inicial do trabalho de campo deve ser vista como uma espécie de exploração social, sendo o primeiro requisito ganhar alguma familiaridade com o contexto que se vai estudar e estabelecer uma base em termos de relações sociais, a partir da qual se poderá continuar a investigação. Será útil aqui referir que o processo de entrada no terreno difere consoante se trate do estudo duma organização formal, comunidade, ou grupo social. Neste caso do contexto escolar, o acesso foi controlado por membros da organização/instituição formalizados para esse efeito. Daí que se tenha falado, numa primeira fase, com a presidente do conselho executivo da escola escolhida para o estudo e com alguns professores vistos ocasionalmente, tendo todos eles demonstrado abertura à entrada da investigadora no terreno.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A escola foi então o ponto de partida para chegar às famílias e aos grupos de pares, constituindo, ao mesmo tempo, um espaço privilegiado para a análise da construção das identidades de género, na medida em que é um espaço social que mais facilmente proporciona o desenvolvimento de relações e contactos intersexuais. Com o objectivo de conseguir a máxima integração junto das crianças observadas nos vários cenários, optou-se por um papel de observador-participante, que permitisse ao investigador observar no espaço da sala de aula as interacções aluno-aluno e professor-aluno, de forma a detectar diferentes formas de participação e organização na sala de aula, assim como atenções e tratamentos diferenciados em função do sexo do aluno; para além das interacções entre alunos nos espaços de recreio. Tendo por base a noção de *escolarização dos estereótipos de género*, foi também objectivo do estudo averiguar de que forma a instituição escolar reproduz os modelos e os valores tradicionais associados aos papéis de género, nomeadamente, na formação de grupos de trabalho, nas preferências por actividades específicas (por exemplo na disciplina de Educação Física), ou ainda na organização diferenciada do sistema escolar em termos de género.

Privilegiando-se uma perspectiva interaccionista, com especial enfoque nas alteridades sociais, foi igualmente valorizada a observação, participante sempre que se proporcionou, em espaços de lazer, como sejam os corredores e bares na escola ou o recreio ao ar livre, de forma a ver de perto os jogos e as actividades preferidas em função do género. Interessou igualmente, nestes contextos mais informais que a sala de aula, observar os processos de formação e delimitação das fronteiras dos grupos de pares em função do género, isto é, as formas de definição do ingroup e do outgroup das crianças, verificando até que ponto os grupos de pares se definem como grupos de género, através de processos de inclusão e segregação e como se manifestam simultaneamente lógicas mais individualizadas de construção do *self*, onde o género poderá estar associado a ambiguidades e tensões. Aspectos como o vestuário, a linguagem verbal e não verbal, portanto, as gestualidades, as situações sociais de interacção e todo o conjunto de relações intra e inter-grupos de pares foram importantes, na medida em que a produção das identidades sociais (também as de género) se faz localmente, sendo necessário analisar o conjunto de elementos simbólicos em jogo nas várias modalidades de interacção em cada contexto específico.

Pode dizer-se que a pesquisa no terreno foi bem aceite por parte, quer de alunos, quer de professores, da turma e outros, influenciando talvez o facto de ter estudado na escola e estar, portanto, num ambiente familiar, não tendo sido vista como “intrusa”. Assim, face à frequente dicotomia nas pesquisas de terreno com observação participante, distância vs. empatia, poderá

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dizer-se que a segunda prevaleceu, uma vez que desde o início do ano lectivo foram criados laços com alunos e professores da turma, que se foram aprofundando ao longo do ano.

A noção de “papel mínimo de adulto” (Mandell in Saramago, 2005: 119) poderia ser útil neste estudo na medida em que, ao adoptar-se uma postura “o menos adulta possível” no terreno, seria conseguido um completo envolvimento com as crianças, uma vez diminuídos os potenciais factores de interferência nos seus comportamentos. Não obstante, o papel de investigadora, que passou pelo papel de amiga dos meninos e meninas da turma, distinguiu-se do papel mínimo de adulto, tendo-se assemelhado mais à figura dum par adulto, uma vez que me viam como uma jovem adulta que desde cedo conquistou a sua amizade e foi conseguindo uma maior proximidade afectiva ao longo do ano. Na observação das crianças em situações de trocas sociais entre si, assumiu-se pois uma postura de participante receptiva, interactiva e o menos adulta possível nesse envolvimento, que se quis pleno com as crianças. Pretendeu-se efectivamente uma participação como par, sem qualquer tipo de orientação ou correcção, frequentes nas formas de interacção onde há um papel de adulto mais evidente, constituídas com base em relações de distanciamento e autoridade.

Saliente-se pois que os alunos, a meio do primeiro período lectivo, já viam a investigadora como uma amiga¹⁹, tendo havido também com os professores uma empatia desde o início do ano. Dê-se como exemplo que na sala de professores se estabelecia frequentemente conversa entre os professores da turma, nomeadamente, sobre situações passadas na sala de aula com a turma população. Foi por vezes difícil participar nessas conversas enquanto investigadora observadora de situações que muitas vezes ocorriam devido ao excesso de regras a cumprir numa sala de aula. Devido à possibilidade de ser influenciada pela subjectividade e parcialidade que marcavam as discussões, tentei sempre dar a conhecer o meu olhar sociológico sobre as questões que os professores debatiam.

No ano de pesquisa no terreno, observaram-se pois as interacções entre professores e alunos e entre os alunos entre si, para que, no que diz respeito ao tipo de relações, determinar que tendências se verificavam em termos de cooperação/conflicto, e todo o conjunto de comportamentos na sala de aula e sua diferenciação em função do sexo dos alunos ou dos professores. De salientar que os professores não tiveram todos a mesma atitude relativamente à “nova” presença na sala de aula. Alguns deles faziam “entrar em jogo” o papel de

¹⁹ De destacar aqui uma situação, que se passou a meio do primeiro período, em que uma aluna perguntou “Patrícia, posso tratá-la por tu?”, ao que respondi “Sim, podes.”, e a aluna retorquiu, contente, “Fixe!”. Sabe-se pois que a forma de tratamento e os comportamentos são reflexo da maneira como os indivíduos se vêem uns aos outros e das expectativas criadas, ou seja, dos papéis sociais que se vão construindo e moldando nas interacções, isto portanto com base na perspectiva do interaccionismo simbólico.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“animador-ajudante”, pedindo à investigadora para ajudar determinados alunos com mais dificuldades a realizarem as actividades propostas.

Há também a possibilidade de o investigador ser visto de modos diferentes por diferentes membros da mesma organização ou instituição, por exemplo, neste caso, professores, auxiliares da acção educativa, membros do conselho executivo, etc.. Este aspecto tem que ver com a forma como as características sociais do investigador afectam as relações e, por conseguinte, o trabalho no terreno. Os papéis assumidos pelo investigador com os vários actores nos diferentes campos e cenários podem depender da sua experiência biográfica e relacionar-se com a idade, o sexo e o estatuto do investigador. Assim, a evolução das relações no terreno implicou também aprender a linguagem dos actores observados. O *jogo de papéis* toma então lugar quando o investigador cria e assume papéis que vão influenciar o grau da sua participação, as relações que desenvolve e os dados que obtém, numa perspectiva orientada pelo interaccionismo simbólico.

Numa primeira fase de entrada no terreno, a investigadora assumiu o papel de observadora, nomeadamente na sala de aula, onde a observação silenciosa foi predominante, passando depois à situação um pouco menos formal de participante-observadora; de seguida, passou a observadora-participante, interagindo já com os alunos no recreio e mesmo em situação de aula; com o acumular de experiências que permitiram o estabelecimento de confiança com as crianças, evidenciou-se o papel de participante, nomeadamente, no envolvimento em actividades ou jogos com as crianças pré-adolescentes da turma. Portanto, refira-se que o papel da investigadora no terreno foi também ele próprio negociado ao longo do ano lectivo e, com a evolução da presença, pode dizer que foi oscilante, como que misto, por se enquadrar numa espécie de semi-estatuto de aluna/professora, entre as interacções informais com as crianças no recreio, incluindo a participação nas suas brincadeiras, e as ajudas que dei a pedido de alguns professores em situação de aula.

Uma questão que poderá inquietar o leitor, e que também me assomou ao longo do ano de pesquisa de terreno, é a que diz respeito à influência do género da investigadora na construção das identidades de género dos sujeitos em observação no estudo, ou seja, de que forma, ao estudar uma problemática, poderá a investigadora intervir, de modo involuntário, nos mecanismos que ela própria pretende estudar. Na verdade, notou-se claramente uma maior empatia, no decorrer de todo o ano lectivo no terreno, com as raparigas da turma, com algumas excepções de um ou dois rapazes mais próximos a nível afectivo. O importante é averiguar a que se deve esta maior aproximação e questionar até que ponto terá que ver com a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

tendência, que sobressai entre as crianças, de maior facilidade de estabelecimento e aprofundamento de laços de amizade com crianças do mesmo sexo. Isto, uma vez que houve semelhante tratamento para rapazes e raparigas, não tendo sido obtido, porém, o mesmo feedback. Notou-se pois uma frequente aproximação das raparigas à investigadora, mais do que por parte dos rapazes, estando aqui patente o fenómeno da identificação, do ter como referência um sujeito social do mesmo sexo. Os temas de conversa observados e presenciados foram nitidamente distintos, sendo que as raparigas contam as prendas que têm, falam de roupa, de bijutaria, de acontecimentos passados com familiares e/ou amigos, enquanto os rapazes abordam temas como o futebol ou o wrestling, tendo, enquanto investigadora, sentido alguma dificuldade em participar em conversas no último caso, apesar de ter tido o cuidado de ver alguns programas dentro do género, no sentido de contrariar este tipo de desfasamentos.

Esta diferença do nível de empatia notou-se, nomeadamente, na forma de tratamento onde se antevê a imagem que têm de mim enquanto investigadora. No início do ano, todos os alunos me tratavam por “professora”, apesar das várias insistências para não o fazerem e chamarem antes pelo nome próprio. Mesmo com o passar do tempo e aprofundamento de laços, alguns dos rapazes continuaram a manter esse distanciamento ao nível do tratamento e, à excepção dum aluno rapaz, o João, nenhum deles tinha expressões efusivas de contentamento quando me viam, até mesmo após um período de férias. Já as raparigas, aquando da minha chegada à escola no dia-a-dia, rodeavam-me com abraços e beijinhos, afectos que manifestavam mesmo nos intervalos das aulas. O mesmo se revelou em relação aos(as) professores(as), sendo as raparigas mais afectuosas no contacto com estes do que os rapazes, aliás, como se torna evidente depois nas entrevistas. Por várias vezes aconteceu querer conquistar este tipo de afectividade com os rapazes; porém, muitos deles pareciam sentir-se mal com um cumprimento mais afável ou fisicamente mais próximo. Este maior grau de cumplicidade, por assim dizer, com as raparigas, levou a que elas se disponibilizassem muito mais rapidamente, e com mais vontade que os rapazes, para as entrevistas.

3.1.2. A entrevista não estruturada ou semi-estruturada como técnica auxiliar

Uma técnica habitualmente usada paralelamente à observação participante é a entrevista etnográfica, aberta ou não estruturada, por oposição às entrevistas estruturadas, onde não há relação de longo prazo entre o investigador e o investigado e onde se assume que o

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

entrevistador tem algum poder, no âmbito duma lista padronizada de questões aos quais o entrevistado responde.

Poucos investigadores terão seguido no terreno a forma estruturada, preferindo um estilo de entrevista informal, não estruturada ou semi-estruturada, utilizando-se uma série de temas e tópicos em torno dos quais vão surgindo questões ao longo da conversa. Porém, há que frisar que uma entrevista dentro deste formato não pode desencadear-se sem um minucioso conhecimento e preparação. É essencial, antes de alguma conversa ter lugar, observar as pessoas a entrevistar, o que nesta investigação apenas foi possível no caso dos professores e das crianças. O investigador deverá igualmente ponderar até que ponto é que as suas características pessoais irão influenciar o desenrolar da entrevista, sendo diferentes essas implicações nos casos distintos das entrevistas às crianças, aos pais e aos professores.

As entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, sendo raramente conduzidas isoladamente, fazem habitualmente parte dum programa de investigação onde é utilizado o conhecimento que o investigador tem das situações sociais vividas pelos actores observados, daí constituir-se como técnica auxiliar da observação participante neste estudo particular. Ao serem usadas como complemento da observação participante, as *entrevistas conversa* podem inclusive ajudar o investigador no acesso a situações que eram tidas como “fechadas”, ou podem ser usadas para obter pormenores (do ponto de vista dos sujeitos) de situações que o investigador presenciou. Neste sentido, e reconhecendo sempre que as relações estabelecidas entre o investigador e o investigado são cruciais, “é essencial que o investigador conduza ele próprio as entrevistas, em vez de ‘entregar’ a tarefa a pessoal remunerado, que não está familiarizado com o contexto e com as pessoas” (Roth, 1966, in Burgess, 1997: 117).

Esta técnica, sendo concebida como um diálogo aberto, estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, apesar de ser aconselhável ter um fio condutor. Reconhecendo a relevância das entrevistas não estruturadas no âmbito duma pesquisa como esta, qualitativa e de trabalho de campo, não nos podemos esquecer da técnica também utilizada e já frisada anteriormente do diário de campo, que fixa dados empíricos pela escrita e “é intenso e pleno, porque extraído directamente da dramática existencial dos indivíduos nos contextos em que vivem” (Fernandes, 2002: 231). Assim, a par da elaboração quotidiana do diário de campo (anexos, pp. 481-520), as entrevistas foram essenciais para perceber quais os significados associados pelas crianças à construção das suas identidades de género e as representações de género implicadas nos comportamentos diferenciados (ou não) em função do sexo, por parte das próprias crianças, por pais e professores, ou outros sujeitos significantes.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Os guiões das entrevistas

A partir dos indicadores do modelo de análise, construíram-se os vários guiões das entrevistas para as crianças, pais e professores, sendo que, para os sujeitos adultos, antecedia à entrevista o preenchimento da ficha de caracterização social (anexos, pp. 327-328).

Crianças

Falar de si próprio(a) e da família

- sexo, idade, onde nasceu, onde vive, com quem, idade dos pais (e irmãos, no caso de ter), profissão dos pais
- dia-a-dia em casa e na escola; rotina diária

O “ser rapaz” / “ser rapariga”

- gostar de ser rapaz/rapariga (do sexo que é); se preferia ser rapariga/rapaz (do outro sexo); vantagens/desvantagens
- igual ser rapaz/rapariga? (ajudar com exemplos de características de uns e outros; diferenças/semelhanças)
- actividades/jogos de uns e outros

Os gostos e os tempos livres

- actividades/jogos preferidos
- animal de estimação (por que escolheu esse e não outro; o que mais gosta; o que menos gosta)
- tempo que passa a ver televisão por dia
- programas televisivos que mais vê e personagens preferidas (se for o caso de ter como programa preferido uma novela/série)
- revistas que compra/vê

Os estudos e a escola

- falar da escola (como é; coisas boas e coisas más)
- importância da escola

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

- gostar de estudar e aprender (disciplinas preferidas?)
- método (como estuda, onde, com quem, em que posição, etc.)

→ A turma

- falar da turma (como é; coisas boas e coisas más; rapazes e raparigas)
- gostar das aulas; como é uma aula; aulas diferentes?
- lugares que escolhe para se sentar e porquê
- conversas durante as aulas
- pedir ajuda
- estar na aula (o “portar bem” – disciplina e atenção/interesse)
- meninas e meninos: diferenças e semelhanças na turma e na escola (disciplina, sucesso escolar, etc.)

→ Os professores

- exigências diferentes professor/professora?
- professores preferidos e porquê
- alunos(as) preferidos(as) do(a) professor(a); factores que contribuem para essa preferência (sexo dos alunos/professores?)

→ O recreio/os intervalos

- actividades e jogos mais frequentes
- com quem brinca e onde
- preferências de companhia (questionar porquê; o que mais gosta nessas pessoas, se acha que é parecido consigo)
- conversas de rapazes/raparigas (diferenças/semelhanças)

Os amigos

- grupo de amigos/melhores amigos (por que é esse e não outro; características do próprio grupo e dos outros: formas de estar, falar, vestir; entra factor género?)
- conversas mais frequentes (perguntar, especificamente sobre a sexualidade, com quem já conversou sobre esse tema – pais, professores, amigos, outras pessoas da família – e por que escolheu essas pessoas)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A família

→ A família e as tarefas domésticas

- opinião sobre o que uma criança deve fazer em casa (diferenças rapaz/rapariga)
- o que faz na realidade e o que se espera que faça em casa
- quem faz o quê em casa (dar exemplos de tarefas domésticas e questionar sobre tarefas de mãe/pai e irmãos, se tiver)
- o que se espera dele(a) (no caso de ter irmão ou irmã, questionar sobre diferenças em função do género); o que lhe pedem para fazer em casa

→ A família e os convívios

- com quem conversa mais e sobre o quê
- a quem recorre quanto tem um problema (p. ex., da escola, sentir cansaço, etc.)
- nos tempos livres, com quem passa mais tempo (actividades e espaços)

→ A família e a educação

- o que os pais esperam dele(a) no geral (comportamentos, postura face à escola, etc.)
- se há castigos por parte dos pais e de que tipo
- negociação/imposição de regras (se, quando não está de acordo, tenta falar com os pais, ou se obedece)

Os sentimentos e as emoções

- concordância ou não com a afirmação de que “os rapazes não choram” (se choram menos ou mais e por que acha que isso acontece; em que situações choram rapazes e raparigas e como lidam com isso)
- diferenças/semelhanças entre rapazes/raparigas nas formas de sentir as coisas e exteriorizar emoções (exemplos: solidão, medo, tristeza, alegria, etc.); dar exemplos de situações

Futuro

- que profissão pensa ou deseja ter
- como imagina a saída de casa dos pais
- como imagina a vida no futuro: casamento, filhos, etc.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

· a vida da mulher e do homem em idade adulta; é diferente? (vantagens/desvantagens) – possível pergunta: “Achas que a vida, no geral, é mais fácil para as mulheres ou para os homens? Ou é igual para ambos?”

· modelo de referência: quando pensas em ti, como mulher/homem adulta(o), como é que gostarias de ser? Gostavas de ser como a(o) tua(teu) mãe(pai)?

→ Pergunta final: Quem pensas que influencia mais a tua forma de ser? De que forma? (família, escola, amigos, média, etc.) “No teu dia-a-dia estás com os teus amigos, os professores, os teus pais e irmãos, se tiveres. Se calhar às vezes notas que há alguém que te influencia mais em algumas coisas. Podes dar exemplos, contar situações que te lembres?”

Pais

Falar de si próprio(a) e dos pais

- caracterização social (1ª parte)
- caracterização do estado civil, com quem vive, número de filhos e idade
- opinião sobre a sua educação (“boa” ou “má” e porquê; se pensa que teria sido diferente se fosse de outro sexo; falar da infância; comparar infância passado e presente)

O ter filhos

- desejo de ter filhos antes/depois do casamento; quantos filhos; preferências ao nível de sexo?
- família ideal e como correu (questionar acerca da importância de ter filhos dos dois sexos)
- mãe “ideal” e pai “ideal” (como deveria ser); se pensa que tem sido e porquê

As qualidades e expectativas na educação

- o que é, do seu ponto de vista, “educar bem” um filho/uma filha
- fase específica da (pré-)adolescência: preocupações, perigos e riscos; como lida com isso (ex. da vida sexual, preparação para a vida adulta, etc.)
- qualidades que gostava que o(a) filho(a) tivesse; qualidades que o(a) filho(a) tem
- preferências, em termos de gostos, que gostava que o(a) filho(a) tivesse; preferências, em termos de gostos, que o(a) filho(a) tem
- curso/profissão desejável para o futuro?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

- o que espera do filho enquanto “homem”/da filha enquanto “mulher”
- como educou e educa nesse sentido ideal; como teria sido se o filho fosse de outro sexo; no caso de ter filhos de sexos diferentes, questionar diferenças e semelhanças nos objectivos educativos, em termos psicológicos (carácter) e sociais (inserção no meio envolvente)

A vida familiar

→ As relações filhos-pais

- o que valoriza mais na relação: independência e autonomia ou fusionalidade e similitude
- actividades da família, em conjunto, dentro e fora do espaço doméstico
- actividades em separado, de cada um dos membros isoladamente, ou pai/mãe com filho(a)
- actividades/brincadeiras mais frequentes e preferidas do(a) filho(a)
- brinquedos preferidos do(a) filho(a) (no caso de ter vários filhos, questionar sobre diferenças e semelhanças)

→ Relações com a escola

- opinião sobre a escola, os professores, a turma
- opinião sobre a aprendizagem do(a) filho(a)
- diferenças entre rapazes/raparigas nessa idade (9-12 anos, fase da pré-adolescência)
- participação na vida escolar; acompanhamento dos trabalhos escolares; avaliação da situação

→ A divisão papéis pai/mãe

- tempo dedicado ao(à) filho(a)/apoio (comparar com o cônjuge)
- autoridade/controlo: tom de voz, agressividade, formas de tratamento e sancionamento (comparar com o cônjuge e questionar até que ponto se pode considerar um(a) pai/mãe autoritário(a); se sim, em que situações)
- constrangimentos/regras: 1) horas de deitar e levantar, refeições, trabalhos escolares, festas/saídas com amigos – regras fixas, negociação? quando não cumpre, há castigos? de que tipo? a “palmada” é importante de vez em quando, ou não? 2) Futuro próximo possivelmente com maior grau de liberdade – posição face a idas a bares/discotecas, dormidas fora de casa, 1ª relação sexual (diferente rapaz/rapariga?)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

→ A divisão dos papéis de género na família

- horas/dia que trabalha fora de casa (e cônjuge?)
- quem faz o quê em casa (dar exemplos de tarefas domésticas: cozinhar, fazer compras para a casa, tratar da loiça, limpar a casa, tratar da roupa, fazer reparações, tarefas administrativas, etc.)
- cuidados/actividades com o(a) filho(a) desde o nascimento (comparar com o cônjuge; dar exemplos do levantar de noite, dar banho ao bebé, deitá-lo, etc.)
- quem deve tratar mais dos bebés? e quando são mais velhos é diferente?

Género

- diferenças entre homem/mulher (características físicas, biológicas, psicológicas, sociais e outras; competências diferentes?)
- necessidade de mais igualdade?
- percepção de mudanças (especificar sociedade portuguesa)

Professores

Falar de si próprio(a) e da sua família

- caracterização social (1ª parte)
- caracterização do estado civil, com quem vive, número de filhos e idade; número ideal de filhos; preferência ao nível de sexo?
- opinião sobre a sua educação (“boa” ou “má” e porquê; se pensa que teria sido diferente se fosse de outro sexo; falar da infância; comparar infância passado e presente)
- educação ideal e efectiva (se é igual para filhos de sexos diferentes)

Falar de si enquanto professor

- quando e por que escolheu esta profissão; quando começou a leccionar
- aspectos mais positivos/negativos de ser professor (questionar acerca da especificidade do 2º Ciclo do Ensino Básico)
- implicações de ser homem/mulher (vantagens/desvantagens)
- método educativo (postura que adopta, regras, etc.); professor “ideal”

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A escola

- (in)sucesso/abandono escolar (tendências?)
- (in)disciplina dos alunos nas aulas e no recreio
- diferenciação, em termos de sexo, de comportamentos e posturas face à escola por parte dos alunos

“Ser rapaz” / “Ser rapariga” na escola e nos estudos

- grau de concordância com a afirmação de que “os professores não diferenciam entre alunos rapazes e raparigas” (questionar sobre situações mais difíceis de concretizar esse ideal)
- diferenciação nos seguintes aspectos: a) notas; b) comportamento e postura dentro e fora da aula; c) actividades e jogos preferidos; d) disciplinas preferidas ou em que pensa que têm mais sucesso escolar

Transmissão de valores e expectativas diferenciadas de género

- valores (nomeadamente, em termos de papéis de género) presentes nos manuais escolares
- estratégias educativas diferenciadas (se há e se deve haver)
- técnicas diferentes de ensinar para o mesmo conteúdo, consoante se trate de alunos rapazes/raparigas

Turma

- união da turma (nível de empatia/conflitualidade)
- actividades da turma no exterior (exs.: ida ao cinema, visita a museus, etc.)
- grupos e semi-grupos no interior da turma (factores para a sua formação e atitude do(a) professor(a) face a essa separação, seja esta em função do género, capacidade para aprender ou outros factores)
- relações inter-grupos (cooperação e camaradagem ou segregação e discriminação?)
- funcionamento da turma como um todo
- particularidades da turma no interior da escola (destaca-se de alguma forma?)

→ As relações aluno-professor

- qualidades que pensa que os alunos valorizam num professor
- professores favoritos? (em caso afirmativo, questionar sobre a influência do factor sexo - do aluno e do professor - nessa preferência)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

→ As normas e regras

- turma disciplinada? (maior disciplina/responsabilidade nos rapazes ou nas raparigas?)
- regras iguais para alunos/alunas?
- negociação das regras e sancionamento (penalizações diferentes consoante o sexo do aluno? pedir para contar situações que se lembre)

Género

- diferenças entre homem/mulher (características físicas, biológicas, psicológicas, sociais e outras; competências diferentes?)
- necessidade de mais igualdade?
- percepção de mudanças (especificar sociedade portuguesa)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

3.2. População observada e entrevistada

Seguem-se os quadros de caracterização da população entrevistada, composta pelos seguintes sujeitos: os alunos e as alunas da turma que estiveram desde o início ao fim do ano lectivo, tendo havido alunos que saíram da turma e outros que chegaram a meio que não foram considerados; os pais e mães que colaboraram no estudo, ou outros actores significantes para os alunos, familiares ou não, que tenham tido um papel fundamental no seu crescimento; e os professores e as professoras da turma.

Relativamente às crianças, como já foi referido, as raparigas disponibilizaram-se mais prontamente que os rapazes e com maior entusiasmo para as entrevistas, chegando a fazer pequenas brigas pelos lugares na “fila” para a realização das entrevistas. Poderá neste tópico referir-se a indiferença e, por vezes, agressividade que Paulo demonstrou na entrevista, bem como a timidez de Guilherme, características que revelaram inclusive no quotidiano escolar. Esta situação poderá ser explicada pela perspectiva do interaccionismo simbólico face à posse (e atribuição pelos outros) dum estigma, como é o caso dos rapazes que vivem no lar, vítimas de exclusão e marginalização social: “Considerando o que pode enfrentar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através duma capa defensiva.”; talvez por se tratar duma “interacção angustiada”, “Sentiremos que o indivíduo estigmatizado ou é muito agressivo ou é muito tímido (...)” (Goffman, 1988: 26-27).

Quanto aos pais, diga-se que se notou logo nos primeiros contactos com a escola, nomeadamente, na reunião de pais e/ou encarregados de educação (onde foi exposto o motivo da presença da investigadora na turma e os objectivos da tese, que foram bem aceites no geral), o maior envolvimento das mães dos alunos, relativamente aos pais, sendo notória a sua maior participação nas actividades escolares e mesmo nas entrevistas, tendo havido apenas recusas de alguns pais, com a justificação de que a mãe já teria dado toda a informação e que a educação do(a) filho(a) não era um assunto do qual soubessem muito. De facto, nas poucas entrevistas realizadas a pais, nota-se que falam pouco na parte relativa à escola, o que demonstra, provavelmente, o fraco diálogo em casa, comparativamente com as mães. Note-se ainda que muitos dos alunos da turma são filhos de pais separados ou divorciados e, residindo a maior parte do tempo com as mães, optou-se por, nestes casos, realizar entrevista apenas àquelas. No caso dos três meninos rapazes residentes no lar, aplicou-se a *entrevista conversa* com a directora, de forma a ter acesso ao historial familiar e a especificidades dos três casos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

CRIANÇAS	IDADE (no início do ano lectivo)	COM QUEM VIVEM	PROFISSÃO PAIS OU OUTROS SIGNIFICANTES
Ana	11 anos	Mãe, pai e irmão de seis anos	Feirante; feirante
Carla	9 anos	Mãe, pai e irmão de dois anos	Auxiliar de limpeza; serralheiro
David	12 anos	Pessoas no lar	-
Diogo	9 anos	Mãe, pai e irmão de dezassete	Empregada de balcão; mecânico
Francisco	11 anos	Mãe e irmã de quatro anos	Recepcionista; ex-cônjuge vendedor
Guilherme	12 anos	Pessoas no lar	-
Inês	9 anos	Mãe, irmã gémea e irmã de oito anos	Auxiliar num infantário; ex-cônjuge empresário
Joana	9 anos	Mãe, irmã gémea e irmã de oito anos	Auxiliar num infantário; ex-cônjuge empresário
João	10 anos	Avó e irmão de doze anos	Pensionista / Apoio segurança social
Jorge	11 anos	Tia e tio (tios-avós e padrinhos)	Funcionária administrativa; empresário
Márcia	9 anos	Mãe e irmã de onze anos	Auxiliar num infantário
Natacha	10 anos	Mãe e irmão de vinte e quatro anos	Empregada de balcão; pai (emigrante) carpinteiro
Nuno	9 anos	Mãe, pai e irmã de quinze anos	Costureira; mecânico
Paula	9 anos	Mãe, pai e irmão de dezassete anos	Assistente de medicina dentária; técnico sup. da adm. pública
Paulo	11 anos	Pessoas no lar	-
Rodrigo	9 anos	Mãe e pai	Auxiliar num infantário; trabalhador da construção civil
Sérgio	11 anos	Mãe, pai e irmã de dois anos	Cozinheira; pedreiro
Sónia	11 anos	Mãe, padrasto e irmão de quinze anos	Ajudante de cozinha; padrasto trabalhador da construção civil
Tiago	9 anos	Mãe e irmã de um ano	Cozinheira; ex-cônjuge feirante

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

PAIS E OUTROS SIGNIFICANTES (entrevistados)	IDADE (no momento da entrevista)	NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO	PROFISSÃO
Mãe de Ana	28 anos	1º Ciclo	Feirante
Mãe de Carla	29 anos	2º Ciclo	Auxiliar de limpeza
Pai de Carla	30 anos	2º Ciclo	Serralheiro
Dr. ^a Antonieta	31 anos	Licenciatura	Directora do lar/assistente social
Mãe de Diogo	46 anos	2º Ciclo	Empregada de balcão
Mãe de Francisco	32 anos	3º Ciclo	Recepcionista
Mãe de Inês e Joana	32 anos	Secundário	Auxiliar num infantário
Avó adoptiva de João	83 anos	Analfabeta	Desconhecida (sempre pensionista?)
Tia-avó de Jorge	48 anos	2º Ciclo	Funcionária administrativa
Mãe de Márcia	34 anos	3º Ciclo	Auxiliar num infantário
Mãe de Natacha	47 anos	3º Ciclo	Empregada de balcão
Mãe de Nuno	40 anos	1º Ciclo	Costureira
Pai de Nuno	39 anos	2º Ciclo	Mecânico
Mãe de Paula	43 anos	3º Ciclo	Assistente de medicina dentária
Pai de Paula	43 anos	Licenciatura	Técnico sup. da adm. púb./economista
Mãe de Rodrigo	35 anos	Secundário	Auxiliar num infantário
Mãe de Sérgio	32 anos	2º Ciclo	Cozinheira
Pai de Sérgio	41 anos	2º Ciclo	Pedreiro
Mãe de Sónia	34 anos	2º Ciclo	Ajudante de cozinha
Mãe de Tiago	29 anos	3º Ciclo	Cozinheira

Foram então efectuadas entrevistas a quatro pais, treze mães, à tia-avó de Jorge, à avó de João e à directora do lar. No que diz respeito à caracterização social destes entrevistados, evidencia-se o baixo nível de qualificações escolares, sendo que apenas um pai dum aluno da turma é licenciado. Saliente-se o caso da avó adoptiva de João, analfabeta e com elevada idade, que aparentemente representa um caso mal tratado pela Segurança Social, visto a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

criança não ter acesso a assistência aos mais diversos níveis, apesar de a avó constituir de alguma forma um apoio afectivo para João e para o seu irmão.

Quanto aos professores, houve desde o início do ano lectivo uma boa aceitação da presença da investigadora na sala de aula e depois notou-se mesmo um interesse pelo desenvolvimento da investigação. Aquando da aplicação da técnica da entrevista, todos reagiram bem e aderiram à conversa informal e espontânea que se pretendia, com a excepção de dois professores que recusaram ser entrevistados, sugerindo o formato papel e questões mais directas. Com base nos tópicos do guião de entrevista dos professores, foi então redigida uma versão dum questionário com respostas abertas, com vista a uma participação de todos na fase de recolha de dados, não se chegando porém, nestes casos, dum forma tão aprofundada às representações dos sujeitos. As idades dos professores da turma variam entre os vinte e sete e os cinquenta e oito anos e a maioria tem o grau de licenciatura; três concluíram apenas o bacharelato e duas professoras obtiveram já o nível de mestrado.

PROFESSORES	SEXO	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
Língua Portuguesa	Feminino	55 anos	Licenciatura
Língua Estrangeira - Inglês	Feminino	27 anos	Mestrado
Matemática	Masculino	37 anos	Licenciatura
Ciências da Natureza	Feminino	49 anos	Licenciatura
História e Geografia de Portugal	Masculino	40 anos	Licenciatura
Educação Visual e Tecnológica (2)	Fem. e Masc.	50 e 58 anos	Bacharelato
Educação Musical	Feminino	49 anos	Mestrado
Educação Física	Feminino	51 anos	Bacharelato
Educação Moral e Religiosa Católica	Feminino	39 anos	Licenciatura
Tecnologias da Informação e Comunicação	Masculino	57 anos	Licenciatura

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulos empíricos

Os processos de construção social das identidades de género

Nos próximos capítulos, pretende-se descortinar os processos de construção social das identidades de género no grupo de pré-adolescentes em questão, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos da turma população, aos pais e professores; assim como se introduzirão, sempre que julgado oportuno, elementos que sobressaíram durante o período de observação participante e que poderão contribuir para uma melhor compreensão das interacções entre os actores sociais em campo.

A escola e a família apareceram como “lugares” fulcrais para o desenvolvimento das identidades de género, constituindo os contextos sociais por excelência onde se processa a construção de hábitos, gostos e fusionalidades, associados a um conjunto de representações, valores e regras, que dão forma às interacções entre os vários sujeitos relevantes no estudo, crianças, pais, professores e outros significantes. Para além do discurso dos agentes de socialização, foi importante compreender as lógicas de funcionamento das instituições sociais onde os actores estão inseridos e a forma como está estruturado o espaço nessas instituições. Os pais e outros sujeitos significantes para as crianças, familiares ou não, são pois, juntamente com os professores, actores que se destacam nos processos de diferenciação entre rapazes e raparigas, com especial relevo na produção e negociação das suas identidades de género.

Optou-se então, no que diz respeito a estes sujeitos sociais, por enquadrar a análise dos seus discursos num conhecimento mais aprofundado das instituições onde se movimentam e interagem com as crianças, dando conta das regras, das fusionalidades, mas também das suas representações de género inscritas em atitudes e práticas. Seguidamente, no capítulo dedicado aos sujeitos sociais que são as crianças, revelam-se as suas representações e práticas, através das quais constroem e descrevem as diferenças inter, mas também intra-género.

Num último capítulo empírico em forma de síntese, explicitam-se os processos, lógicas e mecanismos que a pesquisa de terreno permitiu antever no que diz respeito à construção social das identidades de género nas crianças. Podemos desde já remeter para uma grande lógica de diferenciação pela oposição ingroup/outgroup, mas também para a emergência de lógicas mais individualizadas, em que os sujeitos manifestam singularidades na construção duma identidade relativamente autónoma face ao ingroup, bem como tensões e ambiguidades.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 4

A Escola

4.1. Retrato da “escola-terreno”

A escola escolhida como terreno do estudo pertence ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu e desde a sua criação que tem vindo a sofrer reajustamentos de várias ordens. A “escola-terreno”, Escola EB 2, 3 Grão Vasco é a Escola Sede do Agrupamento e foi criada pela Portaria nº 23600/68, de 9 de Setembro, denominando-se, à época, Escola Preparatória Oliveira Salazar, tendo recebido mais tarde a denominação de Escola Preparatória de Viseu pela Portaria nº 608/79. Tendo sido um estabelecimento concebido para Liceu feminino, em 1967, foi adaptado a Escola Preparatória com duas alas, uma feminina e uma masculina, separação extinta pela introdução da coeducação dos sexos em 1974. No ano lectivo 1975/1976, foi-lhe dado o identificativo de Escola Preparatória de Vasco Fernandes, nome que nunca foi homologado superiormente.

No ano da sua inauguração, em 1969, a população escolar era constituída por mil, trezentos e vinte alunos, quarenta e três professores, cinco contínuos e dois escriturários como administrativos. No ano lectivo do trabalho etnográfico na escola, 2006/2007, havia novecentos e cinquenta e dois alunos, cento e trinta e oito professores, três deles especializados em educação especial, responsáveis, portanto, pelos alunos com necessidades educativas especiais (pelo Decreto-Lei nº 319/91), cinquenta e dois auxiliares da acção educativa, uma psicóloga, quatro técnicos do SASE, quinze assistentes administrativos, três guardas-nocturnos e três cozinheiras, sendo que, à parte dos guardas-nocturnos, todos os sujeitos referidos se configuram como possíveis actores interactuantes na construção de género das crianças e adolescentes que frequentam esta escola. Saliente-se o facto interessante, tendo em conta o objecto particular deste estudo, de as auxiliares da acção educativa serem praticamente todas mulheres, à excepção dum auxiliar homem; para além de que, através duma pesquisa levada a cabo na secção administrativa da escola, se concluiu que nesse ano havia na escola mais professoras que professores em todas as disciplinas, excepto no grupo de Educação Física.

A escola tem uma área considerável em torno do edifício, com campos desportivos, alguns espaços verdes e bancos, onde os alunos podem passear, conversar e entreter-se nos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

tempos livres. Considerada uma escola central em Viseu, foi a primeira escola preparatória da cidade onde se leccionou o 2º Ciclo e, posteriormente, também o 3º Ciclo.

Pode dizer-se que a cidade de Viseu é composta por um tecido social onde predominam trabalhadores de comércio e de serviços, de pequenos comerciantes e de profissões liberais, onde se encontram núcleos significativos de grupos sociais carenciados e alguns grupos étnicos, formando-se assim grupos sociais com interesses, expectativas e comportamentos sociais diferentes.

Na área de influência do Agrupamento, localizam-se Instituições de Solidariedade Social que apoiam famílias e acolhem crianças em risco, de que são exemplo o Internato de Santa Teresinha, o Lar Escola de Santo António, o Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto e o Instituto S. José. As escolas do Agrupamento são frequentadas por um número significativo de alunos destas instituições; no caso da escola sede, “escola-terreno” do estudo, de um universo de oitocentos e noventa e quatro alunos (dados disponíveis referentes a 2004/2005), 5,3% eram jovens institucionalizados, mas a maior percentagem verificava-se na Escola de S. Miguel, onde 21% dos alunos matriculados residiam no Lar Escola de Santo António. Na turma escolhida para o estudo, encontravam-se três alunos do Lar Escola de Santo António, o que proporcionou uma experiência muito peculiar dentro da turma.

Pensa-se que o comportamento e a (in)disciplina dos alunos têm sido os principais factores da imagem projectada da escola Grão Vasco para o exterior. A escola argumenta (in Projecto Educativo 2005-2007: 7-8) que os pequenos furtos, a danificação de material, as ameaças verbais, a violência entre alunos, o consumo de tabaco e a utilização de uma linguagem inadequada aos interlocutores e às situações têm tido um “enquadramento legal, no cumprimento das normas definidas no Regulamento Interno, e no enquadramento, quando o caso o justifica, com as famílias e Polícia - Escola Segura”²⁰. Simultaneamente, é referido naquele que se, por um lado, se constata que esta forma de agir tem tido uma acção preventiva, por outro, verifica-se que ela não é suficiente para diminuir a indisciplina, nem para tornar residuais os seus episódios, quer no interior, quer no exterior da sala de aula.

Neste contexto refira-se que, a partir da observação participante na “escola-terreno”, sobressai, em termos de regras, a importância dada ao regulamento interno da escola e ao

²⁰ Será útil referir que há um regulamento interno por escola, resumindo-se este a um conjunto de artigos que não pode contrariar a lei geral, respeitante aos direitos e deveres de todos os implicados no processo escolar, alunos, professores, funcionários e outros. O regulamento interno constitui um articulado que pode ser revisto quando há alterações na lei geral do Ministério da Educação (nomeadamente relativamente ao Estatuto de Aluno) ou quando se sinta que haja necessidade de alterações a nível de escola, por um grupo de professores indigitado pelo órgão executivo da escola, sendo posteriormente submetido a aprovação pela Assembleia de Escola.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

cumprimento das regras da instituição, aspectos que se notaram desde o início do ano lectivo e aos quais se faz referência no diário de campo em anexo.

A dispersão dos alunos da escola por várias zonas da cidade e pelas povoações mais próximas, integrados em contextos externos diversificados, contribui para uma população escolar heterogénea nas suas dimensões social, cultural e económica. O número de alunos matriculados com carências económicas e com necessidades educativas especiais deve-se à ampla dispersão social, económica e cultural, com focos significativos de grupos sociais desfavorecidos; para além de que o número de alunos estrangeiros matriculados nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento tem vindo a aumentar anualmente. Poderá pois dizer-se que a escola é das mais diversificadas da cidade a nível social, visto que é também a preferida de muitos pais trabalhadores no centro, em profissões intelectuais e científicas, e simultaneamente nos arredores de Viseu, dos mais diversos lugares sócio-culturais.

Apresentam-se de seguida algumas fotografias, que se julgaram poder ser úteis de forma a complementar o retrato etnográfico da “escola-terreno”.



Entrada principal da escola



Aula de Educação Física no exterior



Sala de aula



Refeitório

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu



Biblioteca



Campo de jogos no exterior



Rapazes jogando “à bola” no recreio

Como se pode ver pelas imagens, a escola tem um gradeamento relativamente alto em toda a volta, sendo o portão da entrada principal controlado por um ou dois auxiliares da acção educativa, que verificam a passagem dos alunos e respectivos cartões numa máquina identificadora. Trata-se pois duma escola fechada e controlada em termos de segurança, onde só entram alunos, professores e encarregados de educação devidamente identificados, tendo sido no início compelida a explicar o porquê da minha presença quotidiana na escola durante o ano lectivo que se avizinhava. Numa avaliação do espaço físico e social que é a escola, julga-se que poderia ter mais espaços verdes e ser dotada de melhores instalações desportivas.

4.1.1. O dia-a-dia na escola e com a turma

Será importante aqui descrever um pouco daquilo que era a rotina, o dia-a-dia na escola, o tipo de observações quotidianas que podem melhor caracterizar a escola e o funcionamento da mesma, do ponto de vista do olhar atento da investigadora.

A escola funciona com aulas das oito horas e vinte e cinco minutos da manhã até às dezoito e trinta e cinco minutos da tarde, sendo que a maior parte dos alunos da turma

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

almoçava no refeitório da escola (onde a investigadora almoçou algumas vezes, tendo-se então proporcionado também nesse cenário interações com as crianças) nos dias em que tinham aulas de manhã e de tarde; alguns alunos, mesmo não tendo aulas nos últimos tempos do dia, ficavam na escola, ou no recreio, ou na biblioteca, a aguardar que o pai ou a mãe os fossem buscar. Apresenta-se de seguida o horário da turma escolhida para o estudo, para uma mais fácil observação do que foram, durante um ano lectivo, as horas de aulas e os tempos livres destas crianças, com as quais se partilhou um conjunto significativo de interações.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.25 - 9.10				EDM	APro
9.10 - 9.55		EMRC		EDM	Apro
10.15 - 11.00	EVT	ING		LPO	MAT
11.00 - 11.45	EVT	ING		LPO	MAT
11.55 - 12.40	EDF	EVT		HGP	EDF
12.40 - 13.25	EDF	EVT			TIC
13.35 - 14.20			LPO		
14.20 - 15.05			LPO		
15.15 - 16.00	HGP	EACO	MAT		
16.00 - 16.45	EACO	EACO	MAT		
17.05 - 17.50	CNT	FCívica	CNT		
17.50 - 18.35	CNT		ING		

Pode dizer-se que a minha chegada à escola no quotidiano era tranquila e ao mesmo tempo efusiva; mesmo os restantes alunos da escola foram-se habituando à minha presença nos corredores e nos espaços de recreio da escola. A partir da observação no terreno, poderá caracterizar-se a maioria dos alunos desta escola como bastante expansivos, tendo observado várias crianças e adolescentes falar alto e com brincadeiras que envolviam contacto físico, sendo que os alunos da turma do estudo não se afastavam dessa tendência.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

No dia-a-dia com a turma durante o ano de trabalho de campo na escola, apercebi-me que alguns alunos chegavam regularmente com cinco ou dez minutos de atraso, mesmo após advertência do(a) professor(a) nesse sentido; outros apresentaram ao longo do ano lectivo um número significativo de faltas injustificadas, patenteando-se nestes casos um desinteresse pela escola e desmotivação, que foram manifestados de forma mais evidente nos alunos institucionalizados. Os alunos poderão ser qualificados, em situação de aula, como agitados, sendo complicado nos primeiros minutos das aulas e, muitas vezes, durante o decorrer das mesmas, manter os alunos em silêncio e, mais do que isso, com atenção ao discurso dos professores. Frequentemente se assistiu a uma falta de vontade por parte de alguns rapazes da turma, e por vezes numa das raparigas repetentes, relativamente à realização das tarefas propostas pelo(a) professor(a). Este tipo de situações podem acontecer em qualquer turma e, dada a faixa etária dos alunos, poderão explicar-se pela necessidade de divagação e de espaço concedido à brincadeira que não são permitidos no espaço da sala de aula, que se caracteriza por ser fechado e monótono e onde é exigida a concentração dos alunos.

4.1.2. Os professores e o ensino: aspectos positivos, aspectos negativos e tendências

Quando se questiona os professores e professoras acerca dos aspectos mais positivos e mais negativos da profissão, destaca-se nos primeiros o contacto com as crianças e nos segundos a tendência para o aumento da indisciplina, aspecto também frisado quando questionados sobre as tendências de que se apercebem no ensino, em geral, e na escola onde foi realizado o estudo, em particular.

“Os aspectos positivos são muitos, porque as crianças dão-nos muito... Nós aprendemos imenso com elas (...) É uma vida que pode ser um bocadinho monótona, em termos dos conteúdos que se dão..., uhm..., mas as crianças alteram essa monotonia, porque reagem sempre de maneira diferente às variadas situações que lhe são colocadas.”, Professora de Educação Física

“Gosto de estar em contacto com os alunos..., gosto da disciplina que lecciono (...) Gosto de elaborar muita estratégia, o que não se verifica nesta turma..., como sabe... Gosto de ver que os alunos aprendem. (...) Os alunos têm uma missão, (...) têm que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

estar na sala de aula. E, ao estarem na sala de aula, é para aprender. E eu tenho uma missão; é ensinar...”, Professor de História e Geografia de Portugal

No excerto em cima, testemunha-se a importância atribuída ao sucesso escolar e a concepção, porventura um tanto ou quanto rígida e limitativa, do ensino como um acordo, onde ambas as partes, alunos e professores, têm uma missão a cumprir. Já no excerto que se segue aparece a autonomia associada à profissão de professor, permitindo-se uma certa liberdade, aliada a um trabalho de equipa saudável.

“A parte de ser professora permite-nos uma maior liberdade de acção (...) e mais autonomia..., embora com os programas, nós sempre temos a liberdade de trabalhar com os alunos à nossa maneira, gerir o tempo como queremos (...), poder trabalhar autonomamente, sem estar subordinada directamente a um chefe e actuar em conformidade com aquilo que estudou, que aprendeu, com as leituras que faz... Por outro lado, (...) temos um trabalho de equipa por trás, que nos permite trocar ideias, aliviar o stress de determinadas condições, de coisas, de problemas que surgem nas aulas..., quer a nível pedagógico, quer a nível didáctico (...)”, Professora de Língua Portuguesa

“A parte da comunicação é positiva. Negativa é às vezes a frustração quando se apanha alguns alunos assim perturbadores.”, Professora de Ciências da Natureza

“Os aspectos mais positivos... É uma profissão bastante dinâmica..., em que somos obrigados a estar constantemente actualizados..., a nível de tudo..., não só na nossa área específica de formação, mas em tudo, porque nós somos praticamente um dicionário ou uma enciclopédia, porque os nossos alunos questionam-nos sobre coisas que nem têm nada a ver com a nossa disciplina e nós temos que estar aptos para responder... E o facto de conhecer muitas pessoas..., de conversar com muita gente..., o ambiente aberto..., isso são aspectos bastante positivos da profissão.”, Professora de Inglês

“(...) o contacto com as crianças é sempre um aspecto bastante positivo. O facto de trabalharmos em escolas onde há muitos profissionais, de vários níveis de ensino, mas também de várias qualidades, digamos assim, auxiliares da acção educativa,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

administrativos, professores..., é uma grande vantagem, ou seja, (...) nunca estamos sozinhos... ”, Professor de Matemática

“Um aspecto positivo acho que é o lidar com as crianças..., é sentir que..., isto mesmo muito positivo, muito positivo mesmo..., sentir que posso contribuir, que posso deixar uma marca em termos de..., do futuro para eles..., (...) de optimismo, uma mais-valia, (...) porque acho que coisas bonitas eles já as sabem, mas se não as virem praticadas é difícil eles assumirem e, portanto, tento, na medida do possível, ser testemunho prático da mensagem que tento passar.”, Professora de E.M.R.C.

“(...) ser professor é muito bonito. Não há dúvida nenhuma que é uma coisa..., é extraordinário, (...) nós temos um..., um peso enorme e uma importância enorme..., podemos ter e devemos olhar para esse peso que podemos ter com responsabilidade, mas, por outro lado, temos uma série de condicionalismos, de ordem social, sobretudo..., e histórica, porque vivemos num momento em que (...) a sociedade parece..., se calhar esteve sempre em crise (risos), estar um pouco em crise, em termos de valores, sobretudo, e é um pouco complicado gerir aquilo que nós achamos que é importante e relevante com todas as outras pressões que nós temos de fora e depois, sobretudo, a pressão que eu sinto maior é que as minhas aulas são só de noventa minutos, eu só estou com eles noventa minutos por semana... Penso que, por muito que eu queira fazer alguma coisa, é uma areinha num areal, não é... E esse é um lado um pouquinho frustrante... Por outro, também é gratificante, porque eu sinto: “Olha, enquanto estou aqui, vou dar o meu melhor, vou ser a melhor pessoa do mundo, vou ser uma boa referência, uma referência positiva para estes alunos...” e é isto que eu procuro fazer.”, Professora de Educação Musical

Sobressai, nos dois últimos excertos, o aspecto positivo que é a influência, a “marca”, que os professores podem ter sobre os alunos, constituindo-se como uma referência enquanto professores e pessoas, apesar de a professora de Educação Musical destacar simultaneamente a limitação que é a pressão e a frustração, associadas ao pouco tempo com os alunos e à dificuldade que é gerir o desejo de lhes passar uma “mensagem” positiva.

Apesar destes aspectos positivos da profissão, predomina a manifestação dum descontentamento em alguns professores da turma, devido essencialmente à postura das

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

crianças na escola e sua indisciplina como alunos. Aparecem também aspectos negativos, como a incerteza associada à profissão, principalmente nos professores mais jovens, e o peso excessivo de trabalho.

“(...) as crianças são cada vez (...) Menos viradas para a aprendizagem (...) e mais viradas para outros interesses, como televisão (...), tudo aquilo, portanto, que os olhos vêem e que lhes desperta a atenção e não tanto para a escola e para estarem atentos, por exemplo, numa sala de aula... (...) Eu penso que no Segundo Ciclo, se calhar, aquelas idades que eu apanho, que é logo a seguir, portanto, ao quarto ano de escolaridade (...) são crianças muito novas, com muita vontade ainda de brincar..., e talvez alguma falta de concentração e de atenção, que (...) cada vez é mais notória na sala de aula. (...) Portanto, é lidar com alunos que não querem saber de aprender, não querem saber do ensino..., e que muitas vezes prejudicam o próprio trabalho na sala de aula, prejudicam os seus colegas e o próprio professor na leccionação da disciplina.”,
Professora de Educação Física

“Os aspectos negativos, fundamentalmente, têm a ver com a parte disciplinar. É o único aspecto..., fundamentalmente, é esse..., com o aspecto disciplinar, com a maneira como os alunos se comportam na sala de aula (...)”, Professora de Língua Portuguesa

“Os negativos é termos uma vida de saltimbancos..., completamente, porque... nós criamos laços por onde passamos, e em Julho, o mais tardar, os laços ficam completamente quebrados. Depois, há que manter..., tanto com os miúdos, como com colegas, tentar manter esses laços extra-escola, o que por vezes, pela distância, é bastante complicado.”, Professora de Inglês

“Mais negativos... O trabalho é bastante (...) não há dúvida nenhuma..., que o trabalho que se leva para casa é bastante. O condicionamento que às vezes o trabalho da escola causa em casa também é bastante. Há dias que não correm muito bem e nós vamos um bocado..., digamos, afectados para casa. (...) O trabalho que eu perco em casa, o tempo que perco em casa a fazer trabalho da escola é muito significativo (...) acabo por não dar aos meus filhos o tempo que se calhar gostaria de dar (...) E, claro, alguns problemazitos que agora começa a haver, mais do que antes..., começa a haver

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

nas escolas, a nível de comportamento, claro reflexo daquilo que é a sociedade e daquilo que é, nomeadamente, a família.”, Professor de Matemática

Este último excerto evidencia já algumas tendências observadas na realidade escolar, em termos de (in)sucesso escolar e (in)disciplina. Esta questão relativa às tendências que os professores verificam no ensino, e na “escola-terreno” em particular, fazia também parte da entrevista e o panorama revelou-se negativo, realçando a tendência para uma cada vez maior indisciplina e desmotivação por parte dos alunos. A partir da leitura dos excertos que se seguem, emerge claramente a ideia dum descontentamento com o ensino e com a sociedade em geral, da qual a escola aparece como reflexo.

Julgou-se que poderia ser interessante neste contexto e antes de apresentar os excertos dos professores relativamente às tendências no ensino, expor a proposta do professor de História, tendo este na entrevista mencionado algumas alterações que no seu ponto de vista poderiam transformar a instituição escolar num espaço onde os alunos teriam prazer em estar por nela poderem conciliar várias dimensões da vida. Destaca-se pois o proveito que teria um investimento no espaço que é a escola, uma vez que os alunos passam grande parte do seu tempo durante o dia nesse lugar tão rico em interações.

“(...) Alteraria muita coisa. (...) Aqui não há reformas! Isto só com uma revolução! Eu não consigo ver a escola, conforme hoje ela está montada na sua estrutura. Acho que a escola são sítios fechados. Nós vamos para qualquer país no mundo e vemos que é completamente diferente a filosofia da escola, não é? Os alunos aqui estão de manhã à noite e, lá está, parte sempre do mesmo princípio..., de manhã à noite, enfiados numa prisão. Eu estive em Anadia, numa escola em que não se via nada cá para fora. Era tudo..., era gradeado..., tinha o gradeamento e coberto, tapado com chapas de alumínio. Nós para entrar e os alunos para sair, tocava-se à campainha. (...) E eu concebo a escola duma outra maneira. Nem aulas de substituição..., nem cá essas histórias todas. Eles têm que arranjar aulas de substituição, porque não têm infra-estruturas. Jardins, piscinas (...) campos de..., relvados para praticar desporto..., pronto, isso tudo.”, Professor de História e Geografia de Portugal

No mesmo contexto, a professora de Educação Moral e Religiosa Católica, no longo excerto que a seguir se apresenta, remete para a necessidade de os alunos “quebrarem a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

rotina”, dadas as circunstâncias em que se movem e a organização do espaço escolar, aspecto para o qual de certa forma o professor de História alertou na entrevista, aquando da comparação da instituição que é a escola com uma “prisão”.

E – Então e a nível desta escola, quais são as tendências que vê para o insucesso e abandono escolares?

e – (suspiro) Hoje em dia, vejo uma grande falta de motivação dos nossos alunos. Mas isso é geral, quer segundo, quer terceiro ciclo. (...) falo com conhecimento de causa, porque tenho vinte e três turmas, não é..., e então apercebo-me disso. Já aqui estou há onze anos e noto isso. (...) essa falta de..., esse empenho, esse gosto em ser aluno, isso traz logicamente faltas de assiduidade, tendência para o abandono escolar (...) Porque muitas vezes pretendemos ser se calhar..., e contra mim falo, uma escola, ou um professor, de elite, entre aspas, não é, mas esquecemo-nos de facto que muitas vezes o que está no papel não tem nada a ver com a vida diária de cada um. E se nós não soubermos ir buscá-los à raiz, à base, perdemos os alunos, não é... Estamos a falar muito bem, mas é um discurso que é alto demais e eles não atingem. Isso causa descontentamento por parte dos alunos. Se há descontentamento deles, há descontentamento dos professores, não é..., isto é um ciclo vicioso. E também acho que a sociedade perdeu um bocadinho a questão dos valores, do que é importante..., acho que perdemos... Temos muita coisa, somos assediados diariamente por muita coisa (...) Queremos tudo, parecemos umas esponjas e eu falo por mim também... Muitas vezes queremos absorver tudo..., e depois não conseguimos corresponder.

E – E em termos de disciplina dos alunos na aula e no recreio...

e – (...) É pior, agravou. (...) Porque os miúdos cada vez têm os seus horários mais preenchidos, não só com a componente lectiva que se arrasta, até ao final do dia, não é..., embora eles tenham os seus momentos do almoço e isso, mas é sempre muito stressante, porque é a correr ir para a cantina, a correr não sei quê mais, a seguir tem não sei quê e pronto..., à noite (...) este ciclo, repete-se diariamente, constantemente, todos os anos, e isso faz com que os miúdos precisem dum..., de se libertar e, quando se libertam, querem-no fazer rapidamente, num curto espaço e num curto tempo. Então é assim, são muito mais agressivos, são muito mais barulhentos, são muito mais rebeldes..., porque é a maneira deles quebrarem a rotina. Agora, isso traz-nos complicações, mas se calhar é o mundo que nós lhes estamos a propor é esse. (...) eu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

lembro-me que antigamente eu vinha da escola, tinha tempo de brincar, tinha tempo de andar na rua, de fazer as minhas brincadeiras (...), tinha tempo de fazer os deveres..., se calhar na altura não ligava muito à televisão, mas quer dizer tínhamos esse espaço, esse espaço interior. Hoje em dia, na cidade, nós vivemos em caixinhas, não é? Na escola, estamos em salas (...), são espaços muito limitados. E nós temos uma energia muito própria, (...) não coabita muito bem com a questão de limitação, não é?”

Professora de E.M.R.C.

“Aquilo que eu ouço dizer é que todos os quintos anos também são muito barulhentos, muito vivos (...) Penso que (...) é um dado que se vem a arrastar e que é realmente observável que as crianças nos chegam cada vez mais instáveis (...) e desatentas (...)”,
Professora de Educação Física

“Quando se fala em indisciplina, depende da indisciplina que estamos a falar, não é... A indisciplina que se verifica na minha aula é por falta de regras... Eu não admito cá outro tipo de indisciplina! Isso eu não admito. É mais a falta de regras, a falta de postura... Agora, o que se passa cá fora, nos corredores e na escola, é violência! (...) É outro tipo de indisciplina. É murros, pontapés, é violência gratuita (...)”, Professor de História e Geografia de Portugal

“(...) noto que cada vez mais os alunos vêm pouco disciplinados. (...), têm dificuldade em acatar ordens..., em cumprir as regras e atarem-se àquilo que devem fazer; esquecem-se facilmente e não têm (...), não têm respeito mesmo (...) pelo outro, seja ele colega, seja ele mais velho, ou não seja. Têm (...) uma noção muito..., muito rudimentar do que é o respeito.”, Professora de Língua Portuguesa

“Infelizmente, acho que cada vez há mais insucesso. Comparativamente com anos anteriores, acho que há mais insucesso do que há uns anos atrás. E em especial no quinto ano.”, Professora de Ciências da Natureza

E – Nesta escola, que tendências é que vê para o sucesso e insucesso escolar?

e – É assim, esta escola é capaz de ser das escolas mais problemáticas do distrito. (pausa) Porque temos aqui uma..., um leque de alunos muito heterogéneo..., muito

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

problemáticos... Os miúdos dos lares e das instituições vêm praticamente todos para aqui... Temos os currículos diferentes..., os percursos diferentes..., e torna-se complicado... Esta escola tem meio caminho andado para o sucesso..., pelos docentes que tem e pelos alunos que tem, como também, mediante as condições externas à escola, pode estar condenada ao insucesso. É um bocado incerto (...)

E – E a nível da disciplina e indisciplina dos alunos nas aulas e no recreio..., que tendência é que vê?

e – Eu acho que os miúdos estão cada vez mais violentos, ou seja, eles não sabem brincar. Não sabem brincar a não ser à porrada uns com os outros..., e depois transportam isso um pouco para dentro da sala (...) não sabem distinguir muito bem o ter que respeitar regras..., e depois também é uma coisa que depende (...) das turmas que temos, dos alunos que temos..., porque há turmas mais fáceis de controlar do que outras. (...) o mal destes miúdos é não saberem brincar (...) ligam-se de tal maneira a máquinas e a jogos, que não sabem socializar com outros miúdos da idade deles.

Professora de Inglês

Neste último testemunho, caracteriza-se a escola em termos de população escolar, sendo então tida como a mais diversificada da cidade de Viseu a nível social, qualificando-a a professora como uma “das escolas mais problemáticas do distrito”; salienta também a tendência para uma cada vez mais exacerbada violência, transportada para a sala de aula sob a forma de indisciplina, dada a dificuldade de alguns alunos em “respeitar regras”. Emerge aqui a questão, já comumente debatida em estudos sociológicos, de saber até que ponto o facto de os alunos estarem enquadrados em classes mais altas corresponderá a um maior sucesso escolar. De forma semelhante, a professora cujo excerto se segue faz emergir a hipótese da escola, que noutros tempos era “de elite”, enfrentar agora problemas sociais, como a “disfunção ao nível familiar” – referindo-se, provavelmente, ao maior número de casais separados/divorciados e famílias recompostas e/ou aos casos ampliados de adolescentes e jovens em risco, institucionalizados, que patenteiam situações de exclusão social –, levando quiçá a maiores dificuldades de adaptação à instituição escolar, o que se poderá traduzir nos “níveis escolares alcançados”, portanto, num maior insucesso escolar.

“(...) eu penso que houve uma mudança ao nível da matéria-prima, ou seja, os alunos. Inicialmente, vinham para esta escola eram alunos de classes sociais mais altas do que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

neste momento e isso reflecte-se em termos de, não digo de aprendizagem, mas em termos de níveis escolares alcançados. E, neste momento, a nossa escola, é capaz de não ter tão bons níveis quanto teria há dez anos atrás, que era uma escola mais de elite. (...) no recreio desconheço o que é que se passa lá, completamente. Nas aulas, os alunos podem estar um bocadinho mais inquietos, mas também são menos por turma. (...) Penso que nós temos consciência agora mais de problemas sociais (...) se eles existiam antes e nós desconhecíamos, não sei. Talvez agora o director de turma, como está muito mais informado, transmita aos professores. Por isso nós agora conhecemos imensas situações sem descrição que correspondem a disfunção ao nível familiar; há dez anos atrás eu não ouvia estes casos todos.”, Professora de Educação Musical

O professor citado de seguida aponta, curiosamente, a “sociedade” como a causa e reflexo da “crescente desmotivação” dos alunos, argumentando que o problema “entra” e, simultaneamente, “vem” da sociedade; este testemunho propicia precisamente uma análise profunda e conjunta do funcionamento e da organização das várias instituições sociais, como a escola e a família, não descurando os *mass media* como agente marcante de socialização, sendo proveitoso observar a correlação entre os vários contextos onde as crianças se movem, perspectiva que aliás se pretende neste trabalho de investigação.

“(...) a tendência (...) é uma crescente desmotivação. Não digo que não pareça contraditório, porque cada vez há mais meios e eu pergunto-me, muitas vezes, se o problema é dos professores, se o problema é das escolas. Ora, em relação às escolas, não; o problema nunca é das escolas, porque as escolas nunca estiveram tão bem apetrechadas como estão actualmente. Portanto, poderá ser dos professores..., mas também não creio, porque os professores têm formação actualmente suficiente e mais que suficiente, e escolas como esta que têm professores já bastante antigos, com bastante experiência, e portanto, não sei se será também dos professores (...) é um problema claramente que entra e que vem da sociedade (...)”, Professor de Matemática

Pretendeu-se também averiguar se os professores vêem alguma especificidade no segundo ciclo, relativamente aos outros ciclos, e a conclusão é que, pelo menos, alguns dos professores da turma escolhida para o estudo, associam o segundo ciclo ainda à fase da infância – nunca remetendo para a fase da pré-adolescência, a qual foi julgada a melhor

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

categoria para caracterizar as crianças que constituíram a população da investigação, distinta daquela que frequenta o terceiro ciclo, associado já ao período da adolescência – e, em particular, o quinto ano, a uma etapa distinta no percurso académico, à qual correspondem mudanças a vários níveis na instituição que é a escola.

Atente-se, por exemplo, no seguinte excerto da entrevista com a professora de Língua Portuguesa, onde esta dá conta precisamente dessas mudanças e de questões que lhes poderão estar associadas.

E – E acha que tem alguma especificidade o segundo ciclo do Ensino Básico?

e – Tem, porque são ainda crianças que têm uma certa prematuridade em relação ao saber estar na sala de aula. Ainda vêm com muitas deficiências a esse nível e portanto, principalmente, no quinto ano demoramos muito tempo a discipliná-los e a adaptar a um tipo de escola com pluridocência, não é, porque vêm habituados à monodocência, em que fica todo o dia juntos de manhã à noite. Aqui, mudam de professor, mudam de espaço..., o espaço é muito mais alargado, têm muitos contactos no intervalo..., e é muito grande o salto, é muito grande... Depois, no terceiro ciclo, já é os problemas mais ligados com a adolescência. Portanto, eu também trabalhei com o terceiro ciclo dez anos, para aí assim..., mas não temos tanto estes problemas de adaptação à escola, digamos assim..., já estão adaptados, às vezes até demais...

Professora de Língua Portuguesa

São também referidos como aspectos específicos do segundo ciclo a maior indisciplina, a necessidade de afecto, duma “relação afectiva maior”, assim como a introdução da dimensão associada à “brincadeira” no processo de aprendizagem.

“Eles quase sempre começam no quinto ano..., alunos imensamente perturbadores e com vícios. Depois, quando eles continuam no sexto ano, eles vão começando a ser mais calmos, mais atenciosos, mais..., vão avançando.”, Professora de Ciências da Natureza

“O segundo ciclo (...) é um mundo se fantasia, (...) o facto de desenhar aquelas letras..., de fazer as coisas..., é tentar fazer com que eles tenham apreço por uma coisa

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de um modo diferente, não é, porque o registar isso cansa-os. E é um bocadinho assim na brincadeira (...)”, Professora de E.M.R.C.

“Os alunos, à partida, terão também mais conhecimentos, podem-se fazer coisas, do ponto de vista do músico, com mais qualidade. O termo qualidade é muito relativo, mas do ponto de vista do músico, transformamos qualidade é com afinação, com a noção do tempo, com, com simultaneidade e a correcção na execução (...) Nós conseguimos mais numa turma de terceiro ciclo, o que é bastante mais gratificante. Numa turma de quinto ano, esses parâmetros têm de descer muito (...) Eu acho que obriga a uma relação afectiva maior (...), a pôr em primeiro lugar..., se calhar isto tem de estar sempre, a pessoa, depois o programa, mas, neste caso, nos quintos anos, está forçosamente a pessoa à frente do programa (...)”, Professora de Educação Musical

“(...) este ano tive todos os quintos anos, não é..., como já tem sido hábito. Noto que cada vez são mais infantis e irresponsáveis, (...) depois também não se exige nada..., e eles fazem as coisas, fazem asneiras..., partem coisas... E, pronto, chamam o encarregado de educação..., se for preciso, pagam, mas pronto, os meninos continuam na mesma, sempre impunes...”, Professor de T.I.C.

“(...) são mais carinhosos (...) E, portanto, são mais moldáveis; no entanto, trazem alguns vícios que, naturalmente, só a vida de estudante os fará mudar. Mas penso que é mais agradável...”, Professor de Matemática

Nas entrevistas aos professores havia também o objectivo de perceber quais as características que consideravam essenciais no “professor ideal”. Sobressaiu a necessidade de o professor ser dotado de competências técnicas, de conhecimento – surgindo ideias como o planeamento numa aula, o “professor orientador” e a formação “para a cidadania” –, mas também a importância da dimensão relacional, associada a aspectos como a afectividade.

“Professor ideal é aquele que consegue movimentar a aula como ele quer, como ele pretende. Se ele fizer um plano de aula e conseguir pô-lo em prática, do início ao fim da aula, penso que conseguiu atingir o objectivo e isso é bom.”, Professora de Educação Física

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – O professor ideal é aquele que...

e – É ajudar o aluno sempre que ele necessite. (pausa) E tentar dar-lhe cada vez mais conhecimentos, quer a nível de conteúdos, quer a nível também da vida..., formá-lo para a cidadania, para ser um bom cidadão. É fundamental isso.

Professor de História e Geografia de Portugal

“O professor ideal deveria ser aquele que se apagava mais em relação aos alunos e propor as tarefas, os trabalhos, eles executá-los e no fim tirarmos as conclusões (...) Seria um trabalho em que se desenvolveriam as competências..., competências de trabalho e de resolução dos problemas ou das questões..., eles fariam também investigação..., depois comparavam os trabalhos (...) O professor seria esse, (...) apenas orientador. Seria um professor orientador.”, Professora de Língua Portuguesa

“Não é aquele que deixa fazer tudo (...) É aquele que, de certa maneira, acompanha o aluno, que vai apoiando nas complicações que eles..., nas dificuldades que eles têm..., e que, se for preciso dar, entre aspas, um berro, para chamar à atenção, pode dar e fazer.”, Professora de Ciências da Natureza

E – E como é que acha que é o professor ideal?

e – Existe professor ideal? (pausa) É complicado, porque... nós não temos um ensino ideal (...) Nós todos os dias nos deparamos com coisas diferentes e... (pausa) Não sei se existe um perfil de professor ideal... Porque podemos ter um professor muito bom a nível cognitivo e a nível afectivo não! E podemos ter um professor muito bom a nível afectivo e a nível social e a nível cognitivo ter as suas lacunas...

E – Então o ideal seria essas qualidades...

e – Coadjuvar as duas, não é? Se calhar há pessoas melhores nuns campos do que outros, mas..., tentando sempre coadjuvar os dois.

Professora de Inglês

No último excerto, a professora evidencia a importância de conciliar a parte afectiva com a parte cognitiva, argumentando que provavelmente haverá nas pessoas um dos aspectos sempre mais desenvolvido que outro. Nos testemunhos que se seguem, o “professor ideal” surge como aquele que tem gosto por ensinar e que valoriza a parte comunicativa, para além

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de se destacar a necessidade de equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos e o estímulo nos alunos do “gosto pela descoberta”.

“(...) que gosta, que se empenha e que consegue passar a mensagem ao nível de quem a está a ouvir, que acho que é muito importante, para haver feedback também (...)”,
Professora de E.M.R.C.

“(...) tem de haver um equilíbrio entre estimular o gosto pela descoberta, mas, ao mesmo tempo, é preciso ministrar um conjunto de bases, que são o background, que sedimentam e estruturam depois a forma de pensar, a forma de analisar, observar e de partir para essa descoberta. (...) Eu penso que é preciso esse equilíbrio, entre esses dois pólos.”, Professora de Educação Musical

4.1.3. Os professores e as suas motivações iniciais

Caracterizando um pouco os professores da turma ao nível dos principais motivos de escolha da profissão, a partir da análise das entrevistas dos professores, sobressai que a maioria deverá ter escolhido a profissão porque era realmente um desejo seu, sentido em muitos casos até como “vocação”; no entanto, noutras situações, patenteadas nos três últimos excertos de entrevistas (a seguir transcritos), a escolha foi devida ao facto de se apresentar como uma alternativa viável em termos de segurança e estabilidade na altura (falando-se mesmo em “subsistência” e sobrevivência”), relativamente a outras aspirações profissionais, as quais poderiam ter proporcionado aos entrevistados um mais elevado nível de realização pessoal.

O primeiro caso exposto remete para razões ligadas a uma certa tradição na família da profissão, evidenciando o professor, logo quando menciona a razão da sua decisão, um descontentamento com o ensino em geral, o qual já foi anteriormente retratado.

E – Quando é que decidiu ser professor...

e – Decidi porque pensei que isto fosse melhor. (...) A minha avó é professora, a minha mãe também...

Professor de História e Geografia de Portugal

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Em primeiro lugar, escolhi o curso que tenho, porque gostava muito de desporto. Portanto, estava muito ligada à vida desportiva já no meu tempo de escola, por isso segui o ramo de Educação Física. Claro que depois a vertente que na altura tinha..., e a que eu gostei mais..., tinha mais saída e a que eu própria escolhi, portanto, foi o ensino... E... porque gosto muito de ensinar.”, Professora de Educação Física

“Há sempre aquelas coisas que os miúdos dizem que querem ser quando são grandes e tal (...), desde bastante cedo tive orientação para..., para professora. Depois também (...) os conhecimentos do ambiente em que eu vivia também eram sempre limitados. Quem estudava estudos superiores, ou ia para letras e, portanto, seria professora, ou ia para medicina, direito ou engenheiro. Como realmente eu era mais vocacionada para letras, a saída seria ser professora (...)”, Professora de Língua Portuguesa

“Bem, eu sempre achei que ia ser professora. (a sorrir) A minha mãe conta episódios que eu quando era miúda punha uma série de bonecos perfilados e fazia que estava a dar aulas... Eu sempre..., desde que me lembro de ser gente, eu sempre decidi ser professora.”, Professora de Inglês

“Eu quando era pequenina dizia que queria ser médica. (...) entretanto, mandaram-me para o olho da rua, que não tive lugar para entrar nos números clausus. Então decidi ir logo para Biologia. (...) Portanto, foi um caso de mudança... obrigada! Agora, lá está, fui para Biologia porque continuava a ter um bocado na área..., da parte das ciências. E, na realidade, eu gosto muito de dar aulas de Ciências, especificamente, ao sexto ano (...)”, Professora de Ciências da Natureza

E – Então e a nível da profissão, quando é que decidiu ser professor e porquê?

E – (...) foi por uma questão de..., de subsistência.

(...)

E – Então não optou por gosto..., por gostar da profissão...

e – Não, não... Era uma saída possível, não é, para trabalho (...)

Professor de T.I.C.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Pois, a partir daí é que eu tive também de me profissionalizar (...), porque até aí dar aulas era temporário, era uma forma de assegurar a minha sobrevivência independente dos meus pais, que eram uns ditadores e, por isso, eu não queria de forma nenhuma estar debaixo da tutela deles... (a sorrir)

E – Mas não era uma profissão que a realizasse na altura?

E – Não..., não. Por acaso, não. Apesar de eu ter uma..., acho que tenho, uma boa relação com os alunos, sinto que sim, gosto deles a nível afectivo..., mas não..., nunca foi... Ainda hoje, eu dou aulas, mas não é aquilo que... Eu tenho de ir fora buscar as minhas coisas..., gosto de fazer o meu cantinho noutras coisas...

Professora de Educação Musical

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.2. A escola e a turma para os professores e para os alunos

A escola, terreno que abriu as portas de entrada para a investigação, aparece como espaço intenso de interações sociais, onde as crianças passam muito tempo por dia e realizam várias actividades: “(...) eu aprendo cá, como e tudo, aprendo, estudo (...)” (Diogo). Antes de passarmos à análise dos vários temas que sobressaíram a partir da análise das entrevistas dos professores, será útil debruçarmo-nos sobre alguns dos principais aspectos caracterizadores da turma população, bem como sobre algumas particularidades que os professores distinguem como sendo típicas de rapazes e de raparigas.

Evidenciam-se nesta etnografia, quer a partir das entrevistas, quer pela observação participante no terreno, formas bem distintas de estar na escola, por parte de rapazes e raparigas. E, dentro dessa tendência, realça a especificidade da postura dos meninos do lar, principalmente de David e Paulo que, nos seus comportamentos marcadamente desviantes, manifestam a cada momento um desejo de afirmação contra a cultura escolar. Apesar de reconhecerem a importância da instituição escolar, afirmam não gostar da escola no geral, das aulas, dos professores, nem da turma em particular.

E – E achas que é importante a escola, ou não?

e – (silêncio) É... (silêncio)

E – Para quê?

e – Para estudar...

E – Mas não gostas...

e – Não.

E – Então e gostas de aprender?

e – Gosto.

E – Não gostas de estudar, mas gostas de aprender... Então qual é a diferença? Para aprenderes tens que estudar...

e – Há dias que eu gosto de aprender, há dias que eu não gosto..., até nem me apetece fazer nada. (...)

E – Gostavas que as aulas fossem diferentes em quê?

e – (...) Em vez de serem de noventa minutos, podiam passar a ser setenta... (risos) E as aulas de quarenta e cinco (risos) Podiam ser de vinte... (risos)

David, 12 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Paulo destaca-se relativamente a David pela falta de colaboração na entrevista, mostrando uma certa hostilidade em algumas respostas, o que poderá advir, como já se referiu, da interiorização dum estigma social. Curiosamente, apesar da revolta e desinteresse face à escola, vê-a como importante para um dia ser “uma pessoa normal”, levando-nos esta expressão a questionar como Paulo se sente enquanto pessoa na sociedade; efectivamente, é difícil nestes casos chegar às identidades das crianças pré-adolescentes, sendo por vezes os processos da sua construção bastante complicados. Por outro lado, a consciência da situação de exclusão social poderá provocar em Paulo uma atitude de afirmação pela revolta e agressividade, nomeadamente, em respostas como “Eu é que sei... Nunca me disseram!” e com o discurso que se pode ver em baixo, revelador de um elevado desinteresse pela entrevista, tendo Paulo manifestado por vezes falta de esforço e vontade para pensar nas perguntas e dar respostas mais desenvolvidas. No entanto, esta situação poderá ter sido igualmente devida à dificuldade da investigadora, enquanto entrevistadora, em captar e motivar Paulo, tendo este provavelmente associado a situação de entrevista a uma situação de aula, não obstante o esforço para que aquela não fosse mais do que uma conversa informal.

E – E o que é que gostas menos na escola?

e – Das aulas.

E – Como é que é uma aula normalmente? Por que é que dizes que não gostas?

e – Porque não gosto. É uma seca.

E – Achas que é importante a escola?

e – Acho, mas é uma seca.

E – Por que é que achas que é importante?

e – Pff... Para um dia sermos uma..., algum..., algum..., uma pessoa normal. (...)

E – Olha, e gostas da tua turma?

e – Mais ou menos.

E – Coisas boas e coisas más da turma...

e – (silêncio) Sei lá eu!

E – O que é que menos gostas na turma?

e – De nada!

E – Então e rapazes e raparigas na turma... Achas que há diferenças...

e – Sei lá eu!

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Na postura face à escola... Achas que há diferenças entre os rapazes e as raparigas?

e – Pff... Sei lá eu...

E – Não sabes?

e – Não.

E – Já disseste que não gostavas muito das aulas... O que é que mudavas se pudesses?

e – Sei lá eu! Também não sei! Está-me a fazer cada pergunta...

E – Estavas a dizer que não gostavas... Se pudesses mudar para gostares mais, o que é que mudavas?

e – Não sei. Eu nem sei o que é que vou fazer daqui a um bocado. Não sei.

Paulo, 11 anos

De referir que alguns alunos rapazes declararam a sua falta de apreço pela turma, remetendo para aspectos comportamentais, estando portanto incorporada nos rapazes a deseabilidade social da disciplina que se constitui como norma escolar; isto, apesar de ser o grupo a que professores e professoras atribuem com mais frequência comportamentos de indisciplina no quotidiano escolar.

E – Então e gostas da tua turma?

e – Não, de algumas pessoas não.

E – Porquê?

e – Porque não. O João. Chega à sala estraga tudo.

Tiago, 9 anos

E – E a turma é boa? Gostas da tua turma?

e – Nem por isso.

E – Porquê?

e – (silêncio) Uhm... Não sei... (pausa) Os meus colegas são..., são bons...

E – Coisas boas e coisas más da turma..., diz lá... O que é que gostas mais e o que é que gostas menos...

e – (silêncio) Gosto dos meus colegas..., só que eles falam muito...

Diogo, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A maior parte dos rapazes da turma não demonstrou nas entrevistas o gosto pela escola que as raparigas patentearam, afirmando todas as alunas da turma gostar da escola e das aulas, que dizem ser “boas” e até “divertidas” (Natacha). No entanto, mesmo declarando não gostar da escola, a maior parte dos rapazes assume que a escola é importante, para aprender, para “tirar um curso” (Jorge), para “ser alguém” (Sérgio), “alguém normal” (Paulo).

E – Olha, e tu gostas da escola?

e – Gosto. (...) E gosto muito quando... começam as aulas pronto.

E – Gostam muito quando começam? Porquê?

e – Porque eu gosto muito das aulas...

E – Por que é que gostas? Achas que é importante?

e – Acho que é importante..., porque gosto de aprender...

Joana, 9 anos

E – Então e gostas da escola?

e – Gosto, adoro!

E – Porquê?

e – Porque... É muito bom estudar! E... porque ficamos a saber alguma coisa..., todos os dias que viermos à escola...

E – E o que é que gostas mais e menos na escola? (...)

e – Ai, eu gosto de tudo! Ai, nem sei o que é que eu não gosto! (...)

E – Então e tu gostas das aulas é?

e – É.

E – Como é que é uma aula? Como é que tu dirias que é uma aula?

e – (silêncio)

E – Gostavas que as aulas fossem diferentes em alguma coisa, ou não?

e – Não. Por acaso gosto muito das aulas. São sempre a meu gosto.

Carla, 9 anos

E – Olha, e gostas de andar na escola?

e – Um bocadinho.

E – Achas que é importante a escola?

e – É. (pausa) Para tirar um curso... E para estudar.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e o que é que gostas mais e o que é que gostas menos? (...)

e – Uhm... Jogar matrecos (...)

E – E o que é que gostas menos?

e – Gosto menos... (pausa) das aulas. São muito chatas...

Jorge, 11 anos

Nas entrevistas aos professores, aparece claramente uma diferenciação, em função do sexo dos alunos, de comportamentos e posturas face à escola, aparecendo os rapazes como grupo perturbador e com maior dificuldade no cumprimento das regras estipuladas. Evidencia-se portanto um maior gosto pela escola no feminino, bem como uma maior organização e preocupação com o material escolar e com tudo o que diz respeito à escola. Estes aspectos surgem também no discurso dos professores, no que diz respeito às formas de estar na escola de rapazes e raparigas; de qualquer forma, já se nota aqui que os rapazes transportam consigo uma imagem de maior violência e fuga à norma, enquanto as raparigas, “mais fáceis de controlar”, mais organizadas e obedientes, revelam, no entender dos professores, um maior gosto pela escola e pela aprendizagem, como se pode ver nos excertos que se seguem e particularmente nesta citação da professora de Inglês: “(...) acho que as raparigas são mais fáceis de controlar (...) Às vezes, o problema das raparigas é a conversa..., mas que se controla com uma chamada de atenção. Os rapazes é o estarem irrequietos, é o não se organizarem..., é o não obedecerem (...)”.

“(...) relativamente ao comportamento (...) São mais os rapazes que provocam os distúrbios nas escolas e que provocam..., que (...) tentam boicotar um bocado as aulas (...) Portanto, não cumprem regras e fugindo um bocado àquilo que é estipulado.”,
Professora de Educação Física

E – Então e acha que é diferente, entre raparigas e rapazes, a nível do comportamentos e da postura face à escola...

e – Há. É. Completamente diferente. É assim, não digamos que não temos rapazes e raparigas semelhantes, mas, ao contrário do que eu acho que a viragem da educação dos pais está a ter..., isso ainda não existe na escola. (...) As raparigas são por si muito mais organizadas (...) Eu até me lembro, quando fiz a minha tese de mestrado, que eu fiz sobre Virgílio Ferreira, que também era professor, e ele dizia que até o transportar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dos livros das raparigas para os rapazes era diferente... As raparigas transportam os livros com instinto maternal..., com carinho. Os rapazes não; é o deixa andar. Levam um livro na mão como podiam levar outra coisa qualquer..., não dão significado àquilo que aprendem na escola... (pausa) Claro que também é bom que temos as exceções à regra, não é? (a sorrir) Mas as raparigas têm tendência a gostar mais da escola do que os rapazes.

Professora de Inglês

“Antigamente, se calhar, as meninas brincavam, conversavam, faziam joguinhos de roda, (...) agora não; também necessitam de fazer escapar as suas energias. Porém, eu acho que a rapariga está-se a emancipar cada vez mais cedo. As meninas crescem muito mais rápido que eles. Eles tornam-se ainda, até uma certa altura, tornam-se muito infantis com a bola e isso..., quer dizer, são energias..., ou correr, ou bater uns nos outros, ou atrás uns dos outros, (...) com alguma agressividade, porque também vêm de fora (...), há exemplos, há o wrestling e isso... Hoje em dia são os ídolos deles. Antigamente, era a Ida e o Marco para mim e outras coisas. Os ídolos deles hoje em dia são muito mais activos, muito mais agressivos também, não é, daí que eles também precisam (...)”, Professora de E.M.R.C.

“(...) 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. No caso da minha família, o que eu vejo é que há assim, neste espectro de trinta alunos, de trinta sobrinhos, dois que são verdadeiros crânios, são rapazes... (risos), sempre foram crânios..., desde pequeninos que são (...) E depois os outros rapazes que são uns patifes, tiveram imensas dificuldades..., reprovaram na universidade, alguns não chegaram à universidade, apesar de todo o apoio em casa... Depois as raparigas muito mais certinhas..., muito mais uniformes..., o padrão das raparigas é muito mais uniforme.”, Professora de Educação Musical

“Eu acho que as raparigas adaptam-se melhor a este tipo de trabalho, que é o requerido na escola, que é o trabalho de fazer fichas, de ler textos e cumprir as regras, acho que..., parece-me que as raparigas estão, pelo menos, a desempenhar melhor esse papel. Agora, que eu não queira ser..., pensar que é uma questão de gene..., que é uma

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

questão que tem a ver com aptidões naturais, nada disso. Eu continuo a pensar que isto também acaba por ser uma condicionante da própria família, porque em casa também ajudam as mães a cozinhar, em casa têm de organizar bem o seu tempo, porque sabem que além de fazerem a cama, além de tomarem conta do irmão mais novo, além de não sei quê não sei que mais, ainda têm que estudar e, por isso, aprendem desde muito cedo...”, Professora de Educação Musical

Ao dizer que “(...) 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 (...)”, a professora de Educação Musical revela notoriamente diferentes formas de estar na escola de rapazes e raparigas, mas ao mesmo tempo reconhece que é algo aprendido, já que as raparigas, sendo “muito mais estimuladas para estudar”, também lhes serão inculcidas outras características que possibilitam certo tipo de comportamentos vistos como positivos no seio da cultura escolar. A professora acredita pois que as diferenças ao nível de postura na escola e cumprimento de regras, assim como a maior ou menor predisposição para certo tipo de trabalho, são aprendidas e condicionadas, nomeadamente, pela família, não sendo, portanto, biologicamente determinadas. Reconhecendo o papel das expectativas sociais construídas em torno do ser rapaz e rapariga na sociedade e no contexto escolar em particular, a professora de Educação Musical assume então uma posição anti-naturalista, ao contrário do que acontece noutras situações de entrevista, onde o discurso patenteia por vezes concepções naturalistas quanto à diferenciação de género, como se irá ver mais adiante.

No que diz respeito à turma onde foi realizado o estudo, julga-se importante revelar o modo como os professores da turma a caracterizam, em termos de união, “funcionamento” como um todo e comportamentos dos alunos, assim como os grupos e semi-grupos que antevêm no seu interior e que peso tem o factor género na sua formação.

“A turma como um todo funciona bem, tirando aquilo que eu já disse, que é o cumprimento de regras e a falta de atenção e concentração, portanto, que eles não têm. (...) Destaca-se neste sentido (...) isto reverte depois em termos de aprendizagem (...) em terem dificuldades em acompanhar as matérias leccionadas e (...) os professores da turma, fazerem queixas, neste caso a mim, que sou Directora de Turma, portanto, da falta de atenção dos alunos e de concentração..., e depois da instabilidade que se gera na sala de aula, provocando, portanto, quebras na aprendizagem e no desenrolar da

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

aula. Portanto, perturbam o bom funcionamento na sala de aula.”, Professora de Educação Física

“Aquilo já foi pior do que o que se verifica. Uhm..., mas verifica-se que há uma maior simpatia, em vez de empatia, simpatia entre as meninas da turma. Ao princípio, eram um bocado conflituosas..., as próprias meninas (...) Agora, ao nível da turma..., está melhor..., mas continua na mesma..., a ser uma turma bastante... conflituosa..., quer a nível entre rapazes, entre os rapazes e as raparigas, e por vezes ainda se verifica em casos esporádicos, entre as raparigas (...), mas não tanto já...”, Professor de História e Geografia de Portugal

“(...) há turmas iguais a nível de comportamento. Eu passo ali pelos corredores, quando vou tirar fotocópias, ouço o mesmo barulho em turmas..., outras turmas, que não são aquela. (pausa) Ainda há bocado fui buscar aquelas folhas e na sala doze aquilo era..., era pior que no 5º Q!”, Professor de História e Geografia de Portugal

Sobressai então a tendência para a instabilidade e conflito na turma e também um fraco interesse pelas actividades lectivas. No último testemunho, porém, é transmitida a ideia de que há várias turmas como o mesmo tipo de comportamento, ou pior, dentro da sala de aula, generalizando assim o professor o mau comportamento e indisciplina dos alunos na escola. Antevê-se, apesar dos conflitos, a tendência para uma maior “simpatia” entre os alunos do mesmo sexo, variando as opiniões dos professores acerca da união da turma, considerando-se a hipótese duma “união parcial”.

“É uma turma muito complicada, porque... Acho que não é..., não é unida. Uhm... Tem alunos com problemas, que nós, portanto, não..., alguns estão estudados, outros que os adivinhamos um pouco pela sua instabilidade emocional. Acho que sofrem bastante de instabilidade emocional estes alunos. E depois (...) é muito heterogénea. E tem miúdos conflituosos..., miúdos com problemas sociais, miúdos com problemas económicos, miúdos com problemas intelectuais..., e realmente é muito complicado trabalhar com eles. (...) dentro daquelas que já tive, destaca-se realmente neste aspecto. É muito mais complicada, muito mais difícil de disciplinar e de pôr a trabalhar. Muitas dificuldades

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de concentração e de interesses! Eles revelam muita dificuldade..., pouco interesse pelas actividades lectivas!”, Professora de Língua Portuguesa

“Há uns que são unidos e há os que são conflituosos. É uma turma complicada..., em que a união deles vai provocar um maior atrito..., com os outros e, portanto, por sua vez, torna-se mais complicado (...)”, Professora de Ciências da Natureza

“A turma em si é muito traquina, são muito vivaços, (...) há muitos conflitos. (...) na disciplina de Moral, penso que já consegui algum sucesso. Se calhar, também estou a ser convencida, mas até já..., estou a gostar da turma e estou a gostar de trabalhar. Esta união é uma união de..., existe alguma união! Não é aquela união de..., uma união que se complementa..., entre eles há uma união parcial.”, Professora de E.M.R.C.

“(...) devo confessar que é a turma mais complicada que eu já alguma vez tive. (pausa) Porque é uma turma que não tem regras..., é difícil inculcá-lhes seja que tipo de regras for..., dá-me a sensação que, pelo Conselho de Turma, temos que..., os professores homens, conseguem fazer coisas que nós mulheres não conseguimos. Talvez porque aqueles miúdos sintam falta de pai, ou da figura masculina..., porque, na maior parte deles, a figura feminina está presente, falta é a figura masculina..., mas o que eu noto ali é uma turma bastante agitada... Eles não se organizam..., não se respeitam... E nós falarmos com eles ou não é exactamente a mesma coisa, porque ainda na terça feira, eu a acabar de dizer que é muito aborrecido quando uma pessoa fala estar a ouvir barulho de fundo e eles continuavam a falar! (...) É o que eu tenho pena daquela turma é que é uma turma (...) que pode evoluir a nível cognitivo, mas que prejudica o conhecimento e a aprendizagem pelo comportamento que tem, mas a nível de regras e de sociabilidade não está a evoluir nada.”, Professora de Inglês

A professora de Inglês remete para uma possível diferenciação dos comportamentos dos alunos em função da figura do(a) professor(a) com que interagem. Fala pois numa possível diferença de reacção nos comportamentos dos alunos em função de se tratar dum professor ou duma professora. Insiste-se novamente na tendência para a agitação e desorganização da turma, portanto, para aspectos a nível comportamental que afectam o processo de aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos da turma, aspectos esses que estão patentes nos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

excertos que se seguem; invoca-se mesmo o “mau comportamento” como identificativo de destaque da turma na escola.

“Em relação às outras turmas (...) falta de atenção, concentração (...) falta de trabalho. É a turma que menos trabalhos fazem em casa (...). É a turma que tem alunos mais desorganizados... Portanto, repare, desorganização dos materiais de trabalho, falta de trabalho, em casa, e métodos de trabalho, falta de atenção e concentração, desmotivação...”, Professor de Matemática

E – Então e acha que a turma se destaca de alguma forma na escola?

e – Destaca (risos), pelo mau comportamento, infelizmente... Não se destaca por aquelas razões que nós gostaríamos que se destacasse, mas...

Professora de Inglês

“(...) eu penso que ela não se destaca! Se calhar está com má fama, entre aspas, em termos dos outros quintos anos, mas a mim ainda não me chocou isso. E penso que também nos corredores são crianças como os outros. São turbulentos, são agressivos, (...) refilam, gritam..., pulam..., não acatam as coisas à primeira..., mas isso acho que é tendência geral do quinto ano.”, Professora de E.M.R.C.

“Eu penso que são miúdos muito sozinhos (...) e que têm, ao nível das relações interpessoais, nem sempre os melhores exemplos..., de casa. Eles estão muito habituados a gerir os conflitos com base na força, não é, e não têm muito desenvolvidas outras competências, para a gestão de conflitos, para a..., a cedência de espaço... (...) esta turma tem dificuldades de relacionamento. Acho que são as principais dificuldades, mais do que intelectuais; essas não sei..., (...) mas a nível relacional tem muitos problemas... E muitos desses problemas vêm de casa. Por exemplo, (...) da forma como aprenderam a estar..., os problemas que não souberam resolver e transferem para a escola...”, Professora de Educação Musical

Enquanto a professora da disciplina de E.M.R.C. afirma que é tendência geral do quinto ano a turbulência, a professora de Educação Musical justifica a particularidade da turma pelo contexto familiar, repercutindo-se na escola “problemas” relacionados com a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

forma de estar e de se relacionarem com os colegas e professores, aparecendo a força como meio de resolução dos conflitos. Questiona-se até que ponto estes “problemas” que “vêm de casa” estarão relacionados com o baixo capital cultural, sobretudo escolar, para além do económico, da maior parte das famílias dos alunos e alunas da turma.

Atente-se agora nos aspectos focados pelos professores para a formação de grupos na turma. Reconhece-se, nitidamente, a importância do factor género nesse processo de inclusão/segregação, argumentando-se no sentido duma maior afinidade em termos de “gosto” que vem justificar a aproximação entre sujeitos do mesmo sexo: “As meninas andam mais com as meninas e os rapazes mais com os rapazes.” (professora de Língua Portuguesa); “É claro que os rapazes estão com os rapazes, não é? As raparigas estão com as raparigas, porque os rapazes gostam das mesmas coisas..., porque as raparigas gostam das mesmas coisas” (professora de Inglês). Há professores com a opinião que não se pode falar propriamente de grupos, dada a fase etária e a mobilidade das amizades. A verdade é que, mais ou menos permeáveis, existem grupos de pares e de identificação, tanto que, nas entrevistas, as próprias crianças os autenticam; para além disso, foi notório esse processo de delimitação de fronteiras ingroup/outgroup no cenário de observação que foi o recreio da escola.

“As meninas têm ali uma certa afinidade, não se misturam muito com os rapazes e dentro dos rapazes, de facto, há ali uma dominância clara, mas penso que no aspecto físico...”, Professor de Matemática

“(...) deve haver alguma ligação especial de meninas, se calhar, com meninas mais amigas, assim como de meninos com meninos também mais amigos. (...) É unida, mas há conflitos de..., de saber estar, de saber ouvir, não cumprir regras (...) Conflitos entre eles, por, lá está, por não saberem ainda distinguir também o brincar saudável dum brincar com brigas (...)”, Professora de Educação Física

“Aquilo são miúdos de nove e dez anos... Aquilo nem eles sabem o que são grupos..., ou os gangs! (risos) (...) Eles tanto se unem..., tanto se une um..., como..., agora estão amigos, amanhã estão inimigos. Portanto, ainda brigam alguns. Já há indivíduos indisciplinados, mal-educados (...) Sim, os rapazes formam um grupo e as raparigas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

formam outro. Isso verifica-se e vai continuar sempre assim.”, Professor de História e Geografia de Portugal

E – E nota que há grupos e semi-grupos no interior da turma em função de que factores? Do género...

e – Também... Isso quase sempre há. Nesta idade nota-se muito. As meninas andam mais com as meninas e os rapazes mais com os rapazes. Mas depois, como esta turma tem alguns meninos com problemas, eles também fazem grupos em função desses, não é..., desses problemas..., problemas escolares...

Professora de Língua Portuguesa

“Há aqueles mais aplicadinhos que estão para um canto..., os mais perturbadores estão noutra! Acho que não é bem o sexo... Claro está que os mais complicados são os rapazes (...)”, Professora de Ciências da Natureza

“Eles são unidos..., são, são unidos; eu acho que sim. (...) É claro que os rapazes estão com os rapazes, não é? As raparigas estão com as raparigas, porque os rapazes gostam das mesmas coisas..., porque as raparigas gostam das mesmas coisas...”, Professora de Inglês

E – E acha que há grupos e semi-grupos no interior da turma?

e – Há. Sim.

E – Em função de que factores?

e – Uhm... Do género. Exactamente. Portanto, as meninas têm tendência, nesta fase, não é, porque são..., na fase em que estão, de se juntarem mais com as meninas e os rapazes, pelos seus gostos, pelos seus hobbies, pelas suas excentricidades, também se juntam mais uns com os outros. (...) Portanto, se pudesse deixar, tinha rapazes todos ao molhe dum lado e raparigas todas juntas também.

Professora de E.M.R.C.

e – Eles não são propriamente grupos estanques..., eles nem sabem o que são grupos..., eu acho que eles nem têm consciência disso... Nós é que estamos de fora e conseguimos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

separar essas águas. Para eles, aquilo são solidariedades, são laços que eles criam..., formas de se defenderem..., de se sentirem bem..., mas são móveis...

E – Mas acha que rapazes e raparigas...

e – Sim. Ai, claramente. Eu acho que nesta idade..., eu lembro-me das minhas filhas odiarem os rapazes (...) tanto acho que não funcionam os rapazes com as raparigas, que eu tenho uma medida, que eu sei que é muito má, mas que uso para conseguir o silêncio, que é ter um rapaz e uma rapariga. Logo no início do ano, eu peço-lhes sempre desculpa e digo “Olhem, isto é uma imposição minha, eu sei que vocês não gostam, mas sei que conversam menos rapaz com rapariga.” (...) Eles não têm tanto interesse um pelo outro. Por saber, por falar, por comentar (...) São mais estanques um ao outro.

Professora de Educação Musical

Neste último excerto, aparece a questão dos lugares, associada ao comportamento dos alunos; portanto, uma forma de controlar o “silêncio” na sala de aula foi juntar rapaz com rapariga, para que conversassem menos. Neste tipo de comportamento por parte dos professores antevê-se um conjunto de expectativas em torno das maneiras de estar na sala de aula de rapaz e rapariga; para além disso, diga-se que partem também da prática efectiva para a construção e reforço desses estereótipos. No entanto, trata-se sempre dum “jogo” em aberto, relativamente condicionado pelas práticas e esquemas cognitivos dos sujeitos interactuantes; portanto, todas as acções que partam dessas expectativas socialmente enraizadas fazem perpetuar aqueles estereótipos de género. Como se irá ver no capítulo dedicado às crianças, estas preferem quase sempre ter como parceiro de mesa um colega do mesmo sexo. Esta questão dos lugares voltará a surgir quando se abordar o tema dos castigos na sala de aula.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.3. A escolarização de género: representações do feminino/masculino nos manuais; estratégias diferenciadas de aprendizagem?

Quanto à hipótese dos manuais escolares transmitirem valores e expectativas diferenciadas em torno do feminino e do masculino, o que estabeleceria uma escolarização de género, os professores recusam-se a admitir tal possibilidade, negando sempre qualquer tipo de transmissão de valores que reificasse características em termos de género. A professora de Língua Portuguesa argumenta mesmo no sentido de actualmente se ter “muito cuidado” na escolha dos conteúdos, com vista a se conseguir um manual imparcial em termos de género, nem machista nem feminista. Já a professora de E.M.R.C. refere que, apesar do manual do segundo ciclo ser “muito global”, no manual do terceiro ciclo, dirigido a alunos já numa fase da adolescência mais marcante, abordam-se temas como o namoro e a sexualidade, sendo fundamental nele demonstrar que “as diferentes maneiras de ser são maneiras necessárias também para se completarem”, referindo-se portanto às diferenças entre rapazes e raparigas; há pois o intuito de transmitir a noção de que a identidade sexual é complementar com a do outro sexo, sendo evidente como, desta forma, se está a “propor uma orientação” na base do padrão da heterossexualidade, dominante na nossa sociedade.

“Se há transmissão de valores... De género, acho que não... Hoje em dia, tem-se muito cuidado nos manuais escolares em não transmitir esses valores..., em não ser demasiadamente ou machista ou feminista... E é também uma das coisas com que nós temos preocupação..., tentamos ver nós próprios esses casos tendenciosos assim..., hoje há muito cuidado nesse aspecto..., na escolha dos conteúdos.”, Professora de Língua Portuguesa

“(...) no segundo ciclo, talvez não, porque é muito global. Portanto, todos os temas que damos, quer no quinto, quer no sexto ano, são genéricos. Falam da pessoa em si e tanto..., quer dizer, chamam a atenção para o facto de sermos únicos, quer rapaz, quer rapariga (...) em termos de terceiro ciclo, acaba por ir à personalidade de cada um, já ao ser masculino ou feminino, para ajudar os a interpretar que as diferentes maneiras de ser são maneiras necessárias também para se completarem, não é..., tendo em conta o bom relacionamento, as novas relações, a questão também do namoro..., a própria sexualidade, que temos uma identidade sexual e que, no fundo, é complementar com a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

outra. Portanto, aí se calhar já..., o manual da disciplina já (...) Já é mais específico para cada género..., no sentido de lhes propor uma orientação, uma postura.”,
Professora de E.M.R.C.

No entanto, além do discurso dos professores nas entrevistas, analisaram-se igualmente os conteúdos dos manuais e, nomeadamente, no de Língua Portuguesa, encontraram-se alguns elementos que podem ser entendidos como “educadores” de género. Dê-se o exemplo da utilização de personagens sempre do sexo feminino – “A bailarina”, a “Menina do Mar”, “A Fada Oriana”, “A Fada de Calipso”, “A Fadazinha das Neves”, a “Cinderela” – nos “contos fantásticos” e nas “narrativas maravilhosas”, onde há um apelo à imaginação e ao encantamento. Também a utilização de alguns adjectivos manifesta uma relação claríssima entre o feminino e a beleza: “Menina bonita”, “linda menina”, “bonita princesa”, “princesa bela”. Ainda de destacar que numa banda desenhada, intitulada “As princesas modernas”, se antevê uma tentativa de aliar ao mundo do fantástico, do reino dos príncipes e das princesas e seus castelos, a modernidade, que seria caracterizada pela independência feminina, no sentido em que a princesa afirma não precisar do príncipe para a salvar, argumentando que as princesas modernas aprendem a defender-se sozinhas; inclusivamente, a princesa bate no rapaz que a ataca, aplicando pois a força física, geralmente mais associada ao masculino (note-se porém que em alguns filmes de acção da actualidade já há casos de personagens femininas que encarnam o poder e a força, atributos que há uns tempos atrás apenas se encontravam nas personagens masculinas, que protegiam sempre as femininas).

Quando se questionou os professores acerca da possibilidade de haver estratégias educativas diferenciadas, ou técnicas diferentes de ensinar para o mesmo conteúdo, consoante se trate de alunos rapazes ou raparigas, respondem maioritariamente que não, evidenciando uma lógica de igualdade de género. No entanto, houve algumas professoras que não puseram de lado a hipótese, já que, uma vez comprovado que rapazes e raparigas aprendem de formas diferentes, uma mudança nas estratégias levaria a uma melhoria no ensino. A professora de E.M.R.C. vai mais longe e diz que já há essas estratégias e que até deveriam ser aplicadas mais regularmente, no sentido de se adaptarem as formas de ensinar às “maneiras de ser” dos alunos, estando estas, na opinião da professora, associadas ao género.

E – Pensa então que não deve haver estratégias de ensino diferenciadas para rapazes e raparigas...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não, não; não vejo isso, não. Se eu estou a falar do cidadão...

E – Nem técnicas diferentes para ensinar o mesmo conteúdo para rapazes e raparigas...

e – Não... Na minha disciplina não faço isso. (pausa) Porque eu dou conceitos (...)

Professor de História e Geografia de Portugal

E – E considera que deveria haver estratégias educativas diferenciadas em função do sexo?

e – Isso é uma teoria que agora anda para aí também muito moderna..., que até devia de haver escolas para rapazes, escolas para raparigas, porque os tempos de concentração, de maturação (...) Sou adepta duma escola aberta, inclusiva e para todos. (...) também não sou adepta..., também é outra teoria das turmas de nível, dos alunos muito bons separados dos mais fracos (...) com a diferença, nós vamos aprendendo mais (...) Não digo que (...) para determinados objectivos, não se conseguissem mais rapidamente, mas acho que o contacto dos sexos que é muito bom. (...) sou da geração que havia essa separação dos sexos, mas não beneficiei dela porque como vivia numa escola..., como a terra, aliás, tinha uma escola com poucos alunos, nós tínhamos que ter..., só havia possibilidade de se ter uma turma de cada ano, de maneira que a turma era mista, embora nos separassem nos intervalos. E acho que isso é um bocadinho castrador..., essa política.

E – Não defende então a utilização de técnicas diferentes para ensinar o mesmo conteúdo, consoante se trate dum aluno rapaz ou rapariga...

e – Olhe, eu não tenho elementos suficientes para responder (...) Sinceramente, se essas teorias que agora aí estão, que realmente apontam para que os rapazes aprendem duma maneira diferente das raparigas, e é evidente que no cérebro (...), o cérebro masculino é diferente do feminino..., é natural que se conseguisse alguma melhoria (...) Agora, eu não tenho conhecimentos que me permitam estudar as técnicas para rapazes (...) O lóbulo..., isso sabe-se, para a linguagem, nos homens só está num lado, nas mulheres está nos dois, por isso, não sei, se elas ouvem mais rápido (...) uma das teorias que ajuda a desenvolver o conhecimento e a adquirir conhecimento é..., hoje acredita-se que não há só uma inteligência, mas que há múltiplas inteligências e, portanto, se nós fizermos o estudo da pessoa, não do sexo em si, da pessoa..., qual a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

inteligência que tem mais desenvolvida, se é a psicomotora, se é a visual-auditiva..., e ir por aí, por aí sim..., penso que se poderia..., que se pode melhorar.

Professora de Língua Portuguesa

E – E acha que deve haver, ou já há, estratégias educativas diferenciadas, em função de ser rapaz ou rapariga?

e – Eu acho que (...) já há; nós é que muitas vezes, se calhar, não as aplicamos..., se calhar tão assiduamente como deveríamos fazer. Mas isso também, por vezes, por inerência, por alguma falta também de capacidade de nós lidarmos com maneiras de ser diferentes, não é... Mas, se calhar, sou uma professora privilegiada, porque o facto de ser da disciplina que sou..., que dou, não é, que lecciono, acabo por..., por ter que fazer essa diferenciação (...)

E – Em que sentido é que diferencia?

e – (...) Quando são mais pequeninos (...), porque o rapaz demonstra mais resistência, se calhar eu tenho que ser mais..., mais dura, mais persistente em algumas questões de regras e isto eu estou a falar em termos do segundo ciclo (...) Enquanto que a menina, se calhar, com jeitinho, dizer “Olha, fica mais bonito...” e tal, “Está tão giro isso.” (...), consigo levá-la... Aí já estou a diferenciar, porque são maneiras diferentes, são géneros diferentes..., e então vou tentar apelar à sensibilidade própria de cada um...

Professora de E.M.R.C.

“Eu penso que, se se confirmar que os rapazes estão a ser prejudicados por um conjunto (...) de formas de estar..., que são culturais e que nós herdámos, se calhar, dos nossos pais e que acabamos por reproduzir, eu penso que sim, que temos de mudar, porque temos que os recuperar, senão estamos a estigmatizá-los e a remetê-los para o insucesso, social, inclusive, também..., profissional (...)”, Professora de Educação Musical

A questão relativa às estratégias diferenciadas de aprendizagem pode também ser colocada do ponto de vista da diferenciação das actividades na sala de aula, de forma a verificar se há ou não um esforço por parte dos professores no sentido de estimular a transversalidade das actividades, nomeadamente, na disciplina de Educação Física. No discurso da professora de Língua Portuguesa que a seguir se apresenta, e numa lógica de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

igualização de género, realça precisamente a ideia de maior transversalidade inter-sexos ao nível de actividades: “(...) agora elas também já gostam de futebol (...)”, “coisa que aqui há uns anos atrás não se ouvia”. Surge assim a hipótese de estarem a manifestar-se alterações nos *gostos* de género que se viam antes como mais estáticos. Já a professora de Educação Física realça a predilecção dos rapazes pelo futebol, patenteada aliás nas entrevistas às crianças; ainda que algumas raparigas o refiram, não se constitui como actividade preferida para nenhuma rapariga, à excepção de Márcia, que, por força dos estereótipos e representações sociais de género que ela própria interioriza, se auto-caracteriza como “maria-rapaz”. De salientar que, apesar de a professora destacar as tendências em termos das preferências diferenciadas de rapazes e raparigas, surge uma certa ambiguidade no seu discurso e não se notou por via da observação participante qualquer tipo de reforço por parte da professora desses estereótipos, visto que alunos e alunas fizeram, sem qualquer tipo de distinção, as diversas actividades propostas ao longo do programa do ano lectivo.

“(...) as meninas (...) também gostam de Educação Física, e até gostam de futebol, de jogar futebol..., coisa que aqui há uns anos atrás não se ouvia..., elas diziam que gostavam mais da natação..., basquetebol, andebol e assim, mas agora elas também já gostam de futebol (...)”, Professora de Língua Portuguesa

“Nota-se que as meninas não gostam tanto do futebol como os meninos. (...) Os meninos gostam muito de abordar essa modalidade. (...) Assim como as meninas talvez preferenciem a ginástica de solo à de aparelhos... Os rapazes de aparelhos também já gostam mais, mas a ginástica de solo também há alguns que não gostam tanto (...)”, Professora de Educação Física.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.4. As regras, as sanções, os lugares

Neste tópico procura-se averiguar até que ponto as diferentes formas de estar na escola de rapazes e raparigas influem e têm que ver com o maior ou menor grau de cumprimento de regras, com a questão da obediência e da disciplina no meio escolar e como estas questões são vistas pelos professores e pelas professoras da turma.

Saliente-se, antes dessa análise, que no discurso das crianças o “portar bem” é associado mais frequentemente às raparigas, aparecendo nos rapazes hesitações e tentativas de dissimulação e desculpabilização. Enquanto as raparigas dificilmente assumem comportamentos de indisciplina, muitos rapazes, e apesar do auto-favoritismo de género, reconhecem que conversam bastante: “A turma também é muito faladora... Algumas pessoas também falam..., como eu...” (Tiago); “Alguns..., e eu, incluo-me também, que eu não sou nenhum..., não sou nenhum anjinho..., também me porto às vezes mal...” (Sérgio).

De facto, no que diz respeito à caracterização da turma, em termos de disciplina na sala de aula, já se verificou que os professores a consideram bastante problemática a nível comportamental, no que diz respeito ao cumprimento das regras estipuladas na instituição escolar. Quando confrontados com a questão se a esse nível haverá uma diferenciação em função do sexo do aluno, todos eles, ainda que alguns com algumas hesitações e querendo transparecer que as raparigas também conversam, transmitem a ideia que os rapazes são mais indisciplinados e que as raparigas são mais responsáveis, apresentando comportamentos mais desejáveis face a escola.

Desta forma, as regras dizem-se iguais para todos os alunos (pelo efeito da desejabilidade social da norma da igualdade), mas quem melhor as assimila, na opinião dos professores, são as raparigas, sobressaindo qualidades no discurso daqueles que se incutem desde cedo no feminino, como a obediência, a responsabilidade e a organização.

“Em termos de responsabilidade, eu talvez veja maior responsabilidade nas raparigas. Isto, generalizando..., pronto. Talvez a percentagem das raparigas que se mostre responsável seja maior, mas essa responsabilidade não quer dizer que também não..., não entrem também naquele joguinho da conversa e que não perturbem a aula por causa disso. Pronto, há meninas muito, muito faladoras... Talvez quando se chamam a atenção, acatem melhor, portanto, essa chamada e sintam, portanto, e reconhecem realmente que erram e que estão a proceder mal. Os meninos nem tanto. Os meninos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

entram na brincadeira e muitas vezes pensam que nem estão a fazer nada de mal..., que estão muito bem..., que devem continuar assim (...)”, Professora de Educação Física

“Elas tanto se maltratam a elas mesmo, como os rapazes. E entre rapazes e raparigas..., já tenho aí verificado. (...) Nesta turma, há maior responsabilidade por parte das raparigas. E..., cumprimento de regras..., é complicado, mas também as raparigas cumprem melhor. (...) Os rapazes são mais faladores..., ao contrário do que se diz, que as raparigas é que falam muito.”, Professor de História e Geografia de Portugal

E – E nota alguma diferenciação entre rapazes e raparigas, ao nível da postura face à escola?

e – Agora noto muito pouco, embora as meninas acatem mais..., nota-se que os rapazes são mais rebeldes, (...) hoje em dia, as raparigas também já são muito rebeldes..., já não é como antigamente. As meninas acatavam mais..., estudavam mais... Agora, algumas meninas, ainda assim..., acho que ainda há um maior número de meninas que trabalham mais que os rapazes. Os rapazes às vezes são mais intuitivos, mais rápidos no raciocínio, mas depois, a nível de trabalho, não são..., não acompanham, e depois sofrem também por causa disso.

Professora de Língua Portuguesa

A professora acima citada procura diminuir as diferenças ao nível da postura entre rapazes e raparigas, referindo que as raparigas “também já são muito rebeldes”; no entanto, apesar de “antigamente” a rapariga se configurar como mais estudiosa e como aquela que “acatava” mais que o rapaz, “hoje em dia”, verificam-se, no ponto de vista desta professora, disparidades mais em termos de trabalho, aparecendo as raparigas como mais trabalhadoras. Nos excertos que se seguem, aparece reforçada essa imagem feminina na escola, associada a qualidades como o trabalho, a responsabilidade e a organização, evidenciando-se assim estereótipos de género bastante cristalizados no contexto escolar.

“Responsabilidade é nas raparigas, sem dúvida. São mais responsáveis. (pausa) E atentas, até!”, Professora de Língua Portuguesa

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Mais participação, mais empenho, sim..., nas raparigas.”, Professora de Ciências da Natureza

“(...) as raparigas são mais atenciosas..., mais trabalhadoras, mais organizadas (...)”, Professor de Matemática

e – (silêncio) A responsabilidade eu penso que, nesta fase, no sexo feminino. (...) o rapaz ainda não..., não acatou isso, portanto, o centro de interesses ainda não..., não é a escola. A escola é fixe no sentido que tem um recreio, proporciona determinadas actividades, podem jogar à bola, podem-se encontrar com os colegas. Enquanto que as meninas não; já têm brio, porque são mais organizadas e então já têm mais algum empenho. E, nesse sentido, eu penso que o sexo feminino, nesta fase etária, é muito mais disciplinado, responsável..., em tudo.

E – Mas as regras são iguais para alunas e alunos?

e – As regras são. As regras são iguais para todos. Uhm... Porém, no cumprimento, se calhar salientam-se elas, porque mantêm essa postura...

Professora de E.M.R.C.

Assim, vemos que o melhor cumprimento das regras estipuladas foi associado pelos professores à maior disciplina que as raparigas conseguem manter numa sala de aula, sendo evidente a valorização na instituição escolar da postura feminina, caracterizada por uma maior obediência, calma e concentração, aspectos valorizados no regulamento escolar. Nos momentos de entrada na sala de aula predominaram de facto nos rapazes as conversas e a inquietação, quer antes, quer depois de se sentarem; situação que foi explanada pelo professor de T.I.C.: “(...) os rapazes são mais endiabrados.”. No testemunho que se segue, a professora remete para a importância da definição do conceito de “disciplina” e, sendo esta entendida como a possibilidade de trabalhar numa sala de aula “com o mínimo de ordem”, a professora afirma que as alunas têm “menos tendência” para “essa indisciplina”.

e – (...) Tínhamos de definir o conceito de disciplina (...) dentro disto, que de momento se chama disciplina, que é o conseguir-se estar a trabalhar na sala de aula, com o mínimo de silêncio, com o mínimo de ordem (...), isto não acontece muitas vezes... Eles falam, sobrepõem-se uns aos outros, não estão interessados em ouvir-se...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E há maior disciplina e responsabilidade nas raparigas, ou nos rapazes?

e – Elas têm menos tendência para a indisciplina, acho eu... Essa indisciplina.

Professora de Educação Musical

Um aspecto que tem que ver com a discriminação nas práticas de género são as sanções, estando sempre, enquanto observadora-participante, atenta à frequência dos castigos na sala de aula. Notou-se uma tendência clara para uma maior frequência de castigos no masculino, de que são exemplo o encaminhamento do aluno em causa para o gabinete de apoio ao aluno (GAPAL), a mudança de lugar, ou o recado escrito na caderneta do aluno para o encarregado de educação. Poderemos questionar-nos se serão mais severos os castigos aplicados nos rapazes. Os professores nas entrevistas argumentam que aplicam os castigos consoante o comportamento dos alunos, indistintamente, perante rapaz ou rapariga; não obstante, assumem aplicar mais castigos aos rapazes, tendo em conta o seu comportamento mais “negativo”. Assim, o comportamento dos professores é por eles legitimado com base no comportamento dos alunos; justificação do tipo estímulo-reacção, demonstrativa do facto de os professores se pretenderem afastar de qualquer espécie de favoritismo ou desigualdade nas suas práticas em função do sexo do aluno.

A maior parte das crianças da turma afirma que os castigos são iguais para rapazes e raparigas, tendo apenas três alunos, um rapaz e duas raparigas, revelado em entrevista as situações de terem sido mandados pelos professores para o exterior da sala de aula. No entanto, os castigos mais frequentemente observados, aquando situações de “mau comportamento”, foram a mudança de lugar, o recado na caderneta a contar o sucedido ao encarregado de educação, ou apenas advertências de mau comportamento, isto é, sanções verbais. Alguns alunos rapazes dizem que, efectivamente, os castigos não são iguais, mas advertem que se portam “pior”: “Os meninos (...) portam-se mal.” (Diogo), “Os meninos são sempre mais... castigados e as meninas não. (...) Nós portamo-nos pior, mas elas também... não fazem nada...” (Tiago), “As meninas não. Nunca castigaram..., como os rapazes, porque elas estão sempre a portar-se bem nas aulas.” (Nuno).

Um dos castigos que mais se destacou foi, sem dúvida, a mudança de lugar, no sentido precisamente de evitar que conversassem com os colegas do lado, sendo tendencialmente os lugares preferidos ao lado dos(as) melhores amigos(as). Como já foi referido, juntar rapaz com rapariga configurou-se como uma medida para melhorar o funcionamento da aula, já que dessa forma “conversam menos”.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Logo no início do ano, eu peço-lhes sempre desculpa e digo “Olhem, isto é uma imposição minha, eu sei que vocês não gostam, mas sei que conversam menos rapaz com rapariga.” (...) Eles não têm tanto interesse um pelo outro. Por saber, por falar, por comentar (...) São mais estanques um ao outro.”, Professora de Educação Musical

Através dos testemunhos que se seguem, demonstra-se que os rapazes não se preocupam com o facto de estarem sentados com quem conversam mais, ou em lugares onde poderão conversar mais, referindo até esse facto como motivo de preferência por esse lugar. Sónia também o refere, constituindo, porém, uma excepção nas alunas da turma. Muitas raparigas manifestaram pois a preferência por ficarem sozinhas com vista a uma maior concentração. A pessoa que está ao lado pode igualmente ser vista como útil em algumas situações, nomeadamente, a quem pedem ajuda no caso de terem dúvidas; isto, apesar de, à excepção de João, todos terem afirmado que, quando têm dúvidas, pedem ajuda ao professor.

E – Se pudesses escolher um lugar para te sentares, qual é que seria?

(...)

e – Ao pé do David. (...) Lá atrás.

E – Porquê?

e – Porque é o sítio onde eu converso mais. (riso baixo)

Paulo, 11 anos

E – Pedes ajuda?

e – Peço. Acho que é sempre ao... (hesitações) Tiago!

E – Que é quem está mais perto, é?

e – É.

E – Então não pedes ao professor?

e – Não. O professor diz umas coisas muito esquisitas e eu não gosto.

João, 10 anos

E – E que lugar é que escolherias para te sentar, se pudesses escolher?

e – Sentar ao pé da Ana!

E – Porquê?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Porque gosto dela... Para além de falarmos um bocadito, mas dou-me melhor com ela do que com as outras..., mas somos amigas, mas... aquela com que me dou bem mesmo, bem, bem, bem, é com a Ana.

Sónia, 11 anos

E – Olha, e que lugar é que escolherias para te sentares, se pudesses?

e – Eu gostava de me sentar na primeira fila, no meio. (pausa) E sozinha.

E – Porquê?

e – Porque gosto muito de estar no meio e na ponta eu não consigo ver muito o quadro..., muito bem o quadro e no meio, pronto, vejo e consigo ver o quadro, e sozinha não converso... com quem estiver ao meu lado.

Ana, 11 anos

E – Então e que lugar é que escolherias para te sentar? Se pudesses escolher..., que lugar é que seria?

e – Sozinha. Para estar mais concentrada..., ouvir mais...

E – E à frente..., atrás...

e – Era preferível à frente, que é...

E – Então não gostas muito do teu lugar... É atrás o teu lugar...

e – É. Não gosto muito, porque atrás é onde vem mais ou menos ter..., é onde vem ter mais ou menos toda..., toda a barulheira... E à frente sempre está-se melhor..., ouve-se o professor, ou professora...

Paula, 9 anos

Esta questão dos lugares revelou-se fundamental nas lógicas de diferenciação de género, uma vez que também aqui se joga com as atribuições estereotipadas em função do sexo dos alunos, usando-as inclusivamente os professores em práticas com o objectivo de melhorar a organização dentro da sala de aula.

Numa lógica de igualdade/igualização de género, os professores da turma afirmam que as regras são iguais para alunos e alunas e negam a possibilidade de o sancionamento ser diferenciado em função do género. Os raros casos em que reconhecem existirem mais penalizações para rapazes do que para raparigas, justificam-no, como noutras situações, com base no comportamento dos alunos, alegando que os rapazes “se portam mais vezes mal”.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mas as regras que aplica para os alunos...

e – Lá está. São iguais! A lei é geral. O regulamento interno assim o diz..., não é...

(...)

E – E a nível de sanções, é diferente consoante o sexo do aluno...

e – As penalizações são estabelecidas pela lei.

Professor de História e Geografia de Portugal

“As regras são iguais, só que elas cumprem com mais facilidade. As meninas desta turma cumprem.”, Professora de Língua Portuguesa

E – E de que forma é que negoceia..., se negoceia as regras... Como é que é na sala de aula? Penalizações...

e – Não negoceio. Na verdade, imponho as regras e, por isso, são iguais para todos, para rapazes e raparigas. Sanciono de igual maneira.

E – E nunca notou que pudesse sancionar de maneira diferente...

e – Sanciono mais rapazes do que raparigas...

(...)

E – Mas penaliza mais os rapazes...

e – Penalizo mais, exactamente, porque se portam mais vezes mal, sem dúvida...

(pausa) Isso faz pensar! (risos)

Professora de Educação Musical

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.5. A relação aluno/professor: os professores preferidos, os alunos preferidos, a interferência do sexo/género

Os alunos e as alunas da turma, quando questionados na entrevista acerca da preferência pelos professores, referiram professores favoritos de ambos os sexos, não se notando uma marcada distinção na preferência por professores homens ou mulheres, sendo antes valorizadas características como a simpatia, serem “fixes”, “divertidos”, “ensinar bem”. Alguns declararam não gostar que os professores “berrem”, “ralhem”, que mandem fazer muitas coisas, isto é, que patenteiem um estilo autoritário; evidenciando esses aspectos negativos, João diz que as coisas “más” da escola é precisamente “aturar os professores”.

Por outro lado, julgou-se útil observar as qualidades que os próprios professores pensam que os alunos valorizam num professor e aqui destacam-se a capacidade de ser amigo, assim como a competência para administrar conhecimentos; porém, as opiniões dividem-se no que diz respeito à autoridade e domínio sobre os alunos. Neste contexto, será interessante notar que são nomeados aspectos como a afectividade e a competência científica, mas nenhum professor faz referência à necessidade de competência pedagógica, digamos, à importância do “saber fazer” numa sala de aula, no sentido de os professores terem capacidade para captar a atenção dos alunos.

Quando questionados acerca da influência do factor sexo, quer do aluno, quer do professor, numa possível preferência, há professores que invocam uma maior capacidade por parte das professoras para lidarem com as crianças. Curioso verificar que algumas das qualidades focadas pelos professores são “a meiguice”, “o afecto”, “o carinho”, as quais são associadas frequentemente ao mundo feminino, remetendo para o papel expressivo (Parsons), caracterizado por uma maior sensibilidade e capacidade relacional. Estamos aqui sob a presença de estereótipos sexuais transportados para o meio escolar e, em particular, para a figura do professor, numa imagem do que é ser feminino. Mais à frente poder-se-á observar de forma mais aprofundada os aspectos que os professores da turma associam às mulheres e aos homens, portanto aos géneros feminino e masculino.

“(...) a autoridade (...) e alguma exigência (...)”, Professor de T.I.C.

“Penso que gostam de ter um professor que se mostre e que se revele amigo deles..., que seja... autoritário (...) Eles não gostam muito dos professores autoritários e que os

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

façam cumprir regras, mas se o professor for autoritário e ao mesmo tempo for amigo e eles sintam que o professor é amigo, penso que isto é aquilo que eles mais valorizam num professor. (...) Eles são muito pequenos e se calhar gostam muito do professor que os deixa fazer tudo e que os deixa estar à vontade... Mas também sei que há alunos já mais responsáveis e que notam que, quando isso acontece, que não aprendem aquilo que poderiam aprender.”, Professora de Educação Física

E – Os alunos em geral... Que qualidades é que acha que valorizam num professor?

e – Experiência científica! Ser muito bom cientificamente. Ao contrário daquilo que se pensa, é que cientificamente eles valorizam muito. “O professor é muito bom a dar a aula.” ..., “explica muito bem” ...

Professor de História e Geografia de Portugal

“Eu penso que, apesar de tudo, eles (...) valorizam muito a competência. (pausa) Sentir que o professor domina as matérias para eles é muito..., sentem-se seguros..., e é muito importante. Depois, também a parte (...) do domínio sobre eles, portanto, da autoridade. (...) Eles não querem, mas pressentem perfeitamente quando um professor não tem o domínio sobre eles.”, Professora de Língua Portuguesa

E – Então e que qualidades é que acha que os alunos valorizam num professor?

e – (silêncio) Ser bom professor! (pausa) Ser amigo... Ser, de certa maneira, cooperante..., em qualquer tipo de actividades eles poderem contar com o professor...

Professora de Ciências da Natureza

E – E que qualidades é que pensa que os alunos valorizam num professor?

e – (silêncio) A meiguice (...) eles são miúdos que são pequeninos, são muito afáveis (...); se calhar, mais as meninas têm mais capacidade e facilidade em o demonstrar, não é, mas eles são muito afáveis, gostam de carinho, (...) são muito ternurentos..., eles ainda têm uma ligação muito maternal com a figura do professor (...) Dependem muito de nós e dessa ligação (...) é uma postura útil para os motivar e para os conseguir levar a bom porto (...) O rapaz também (...) a gente acaba por dar um puxão de orelhas e por fazer uma festinha e a coisa termina; eles vão aceitando (...)

Professora de E.M.R.C.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) a minha base de relacionamento com eles é sempre de respeito e procuro transmitir essa ideia. Mas o afecto é também um outro ponto que eu penso que é importante (...) e que eles sentem, são sensíveis. (...) Nesta altura, eles valorizam mais alguém afável, alguém que não esteja assim muito em cima deles, que lhes dê algumas tréguas..., mas que também seja carinhoso (...)”, Professora de Educação Musical

“A primeira é o carinho e a atenção. (...) É a primeira e é a mais importante. Agora se me pergunta “É fácil para si, como professor, ser carinhoso, ser atento e estar sempre a incentivar positivamente os alunos?””, não é fácil, porque..., tendo em conta esta turma, os comportamentos negativos são tantos, que nós nos protegemos de facto (...) e tentamos também avançar com matéria.”, Professor de Matemática

Relativamente à influência do sexo do professor nas preferências dos alunos, as opiniões dos professores dividem-se entre os que acham que o aspecto do sexo do professor não interfere, argumentando outros no sentido duma diferenciação, com base numa suposta vantagem por parte das professoras, ao atribuírem características ao sexo feminino que possibilitariam uma melhor relação com os alunos, particularmente na fase etária dos alunos em questão. Não obstante, é referida também a possibilidade de “carência” da “figura masculina” nos alunos da turma, o que levaria à preferência por professores homens. Sobressai ainda a hipótese de associação do(a) professor(a) à disciplina leccionada, passando a estar a preferência dos alunos directamente relacionada com o gosto pela disciplina.

“Penso que eles podem ter as suas preferências, mas sem ligarem ao ser professora ou professor. Penso que têm as suas opções, independentemente de ser homem ou ser mulher.”, Professora de Educação Física

E – E acha que tem implicações o facto de ser homem ou mulher..., um professor ou uma professora..., se há vantagens ou desvantagens nisso...

e – Não. (pausa) Não há e divulga-se por aí muito... “Ah, és homem, tens mais controlo na turma.”, não é verdade. Já tive muitas colegas, e tenho a experiência em casa, que não há faltas de educação, as aulas decorrem..., é tudo normal.

Professor de História e Geografia de Portugal

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) penso que as mulheres, se souberem aproveitar, até pela imagem que transmitem (...) pela expressão facial (...) têm claramente uma vantagem..., no que diz respeito à relação..., essa relação que podem estabelecer com os alunos (...) acho que abordam os alunos duma forma mais carinhosa..., que passam, se calhar, mais a mão pelo cabelo..., são mais simpáticas, são mais atenciosas, questionam mais os alunos, estão mais próximas (...), penso que têm essa vantagem. E é por aí que se ganham os alunos, não é? Não há dúvida nenhuma que é por aí que se ganham os alunos...”, Professor de Matemática

“Eu até pensei, pelos comportamentos, que às vezes era mais fácil ser professora..., que eles acatavam..., porque a experiência que eu tive de alguns professores é que não tinham até capacidade disciplinadora e tinham uma certa dificuldade em manter a disciplina na sala de aula, enquanto que as professoras até tinham alguma facilidade de fazer isso. (...) Agora, também há de tudo! Por acaso, aumentou muito agora o número de professores aqui na escola, porque quase não tínhamos. Só os de tecnológicas, os de artes, é que eram mais no masculino. Agora, já temos mais professores e já se vê outra..., (...) tem a ver mais com a pessoa em si..., do que com o facto de ser sexo masculino ou sexo feminino.”, Professora de Língua Portuguesa

“Acho que com a mulher é melhor. (...) Acho que há mais ligação. Acho que, em especial, certas meninas vêm falar com a professora mais do que com o professor. Acho que o professor fica sempre mais distante. Professora há sempre mais ligação..., acho que conseguem falar de mais coisas delas e, portanto, com a professora podem perguntar coisas delas próprias, portanto, torna-se mais fácil.”, Professora de Ciências da Natureza

E – E acha que essa preferência passa por ser professor ou professora, ou não?
e – Bem, se interferir, é por aqueles aspectos que nós tivemos a falar há pouco..., da carência talvez da figura masculina..., mas acho que não; acho que pode estar mais relacionada com a disciplina em si. Eu, por exemplo, eu noto que naquela turma muitos alunos não gostam do Inglês, porque acham que não tem utilidade nenhuma em aprender esta língua e acabam por descarregar este não gostar em mim, também!

Professora de Inglês

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) eles têm alguma preferência pela professora, pelo..., que seja feminina, não é... Toca-lhes mais, porque eles ainda estão ligados muito à figura maternal, então isso cativa-os..., é meio caminho andado e acabam por acatar bem... Uhm... Por outro lado, não quer dizer que eles repudiem a figura do..., masculina, só que se calhar eles não se conseguem comunicar tão facilmente..., não se conseguem dar a conhecer, não conseguem exteriorizar aquela necessidade de carinho, de afectividade que eles ainda necessitam, eles são muito dependentes ainda, são melosos, a nível da afectividade... E, se calhar, com os professores, como não conseguem transmitir isso, fá-los-á possivelmente repudiar um bocadinho, não sei... Não sei se é o caso..., falo de cor (...)”, Professora de E.M.R.C.

“(...) eu tenho ideia que as professoras serão um bocadinho mais meigas, mais abertas, mais atenciosas, mais carinhosas, para com os alunos e isso é uma clara vantagem no aspecto educacional. Também não é por acaso que historicamente..., que nós temos professoras primárias praticamente todas mulheres..., educadoras de infância são praticamente todas mulheres..., é porque há alguma condição que favorece as mulheres, no que diz respeito à educação.”, Professor de Matemática

As professoras mulheres aparecem aqui representadas como “mais meigas, mais abertas, mais atenciosas, mais carinhosas”, surgindo então a meiguice como uma característica associada, de forma estereotipada, ao género feminino, assim como a suposta maior capacidade relacional, especificamente quando se trata de interacções com crianças; essa capacidade é pois encarada como uma “condição que favorece as mulheres” na educação.

“Se calhar tem vantagem, (...) porque eu penso que a figura feminina eu acho que é muito mais afável..., não é... Não quer dizer que a figura masculina seja ausente de sentimentos; não! E quando os têm, são válidos, são profundos e..., se calhar, eles são muito mais directos nesse tipo de coisas. Nós, pela questão maternal, pela questão feminina, pela questão da beleza, acho que acabamos por muitas vezes sentir maior dificuldade, porque misturamos as coisas, não é, sensibilidade com a beleza, e depois é difícil discernir! (pausa) Mas envolve-nos mais e eu acho que esta envolvência com os miúdos nesta fase é muito importante. Eles precisam que alguém lhes toque. (pausa) Que lhes diga alguma coisa, para eles poderem também seguir na sua caminhada.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Pronto, e esse aspecto..., eu penso que o facto de ser mulher tem mais vantagens. Outro aspecto é que o facto de ser mulher..., também sou mãe, porque quis ser mãe, sou esposa e é complicado gerir isso tudo, não é, é complicado gerir o aspecto profissional, que tento fazer com que ele seja o mais positivo e profissional, dentro dos meus limites, basicamente, mas também quero dar a mesma exigência aos outros níveis e às vezes é difícil..., é complicado, em termos de mulher, fazer essa gestão (...)", Professora de E.M.R.C.

Também neste excerto, a mulher, “figura feminina”, aparece “mais afável” e, por isso, com vantagens ao nível do relacionamento enquanto professora, relevando-se com particular ênfase a “envolvência com os miúdos nesta fase”. A professora destaca igualmente que, “pela questão maternal, pela questão feminina, pela questão da beleza”, essa maior envolvência pode trazer vantagens, associando claramente a maternidade e a beleza ao feminino. Por fim, evidencia-se um tema que é prática dos debates na Sociologia da Família, e que evidencia a desigualdade de género nas nossas sociedades, que é a conciliação entre a vida familiar e profissional, complexificada pela coexistência de elevadas exigências a vários níveis, surgindo dificuldades nessa “gestão”.

Outro tema que se julga importante na relação professor/aluno é a possível “eleição” por parte dos professores de alguns alunos. Pretendeu-se, nas entrevistas, saber dessa possível “eleição” e, uma vez existindo, perceber em função de que factores se efectua e se o sexo dos alunos entra nesse processo de diferenciação, muitas vezes inconsciente e não reconhecido por parte dos professores por uma questão de visibilidade social, uma vez que essa “eleição” não será percebida como socialmente correcta e justa.

Quase todos os alunos da turma deixaram passar em situação de entrevista a ideia que os professores não têm alunos preferidos, tendo alguns afirmado “Não sei.”, aquando da questão acerca da predilecção dos professores por alguns alunos. Ainda assim, destacam-se casos em que referiram que os professores preferem os bons alunos ou os que actuam dentro da conformidade com as regras e normas sociais da instituição escolar. Dê-se o exemplo de Nuno, que refere alguns nomes de meninas da turma que acha que os professores preferem e, quando questionado da razão, responde “Porque elas estão-se sempre a portar bem.”. Poderá atentar-se noutras justificações dum aluno e dum aluno da turma: “Elas também tiram boas notas...” (Diogo); “Porque alguns portam-se bem e os professores escolhem para ser o

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

favorito dele. Os que estão mais atentos nas aulas e respondem mais..., e que fazem sempre os trabalhos de casa...” (Ana).

E – Por que é que achas que têm alunos favoritos?

e – Porque alguns portam-se melhor e outros não.

E – Então achas que eles preferem os alunos que se portam melhor...

e – E que tiram melhores notas e estão atentos.

Tiago, 9 anos

No entanto, quando se pergunta aos professores e professoras da turma se concordam com a afirmação de que “os professores não diferenciam entre alunos rapazes e raparigas” e se lhes é pedido para contarem situações em que seja mais difícil concretizar esse ideal, praticamente todos dizem que não diferenciam, sobressaindo assim a norma da igualdade inter-género numa lógica de igualização, através dum afastamento de práticas fundamentadas em estereótipos de género. Atente-se nos diversos testemunhos.

E – E concorda com aquela afirmação de que os professores não diferenciam alunos rapazes e raparigas... Acha que diferenciam..., que por vezes há situações mais difíceis de concretizar esse ideal de não diferenciação...

e – É igual... (riso baixo) A minha função é ensinar de forma igual para todos. (pausa) Depois nem todos têm o mesmo aproveitamento.

Professor de História e Geografia de Portugal

“Isso aí é muito pessoal..., poderá até haver professoras que gostem mais dos rapazes..., ou tendência mais para..., que tenham facilidade mais de ensinar os rapazes..., ou... Não, eu até..., também não..., é mais a personalidade em si que está à minha frente, do que propriamente o ser menino ou ser menina.”, Professora de Língua Portuguesa

“(...) a nível das meninas..., quase sempre são mais compenetradinhas, (...) a nível de postura, melhor..., e que na altura, numa avaliação, em que a pessoa está na dúvida entre um trezinho ou um dois, é capaz que até a nível de comportamento, beneficiar..., mas isso eu digo a todos os alunos em geral..., que o comportamento vai entrar na

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

avaliação, poderá melhorar, mas eu disse logo no início..., que a participação entra.”,
Professora de Ciências da Natureza

No excerto acima, assume-se uma diferenciação, que acaba por ser diminuída através da justificação que essa diferenciação, nomeadamente, na avaliação, é feita com base no comportamento e não em função do sexo, portanto, em função do comportamento de “todos os alunos em geral”. Uma vez que as meninas revelam uma postura mais de acordo com a norma escolar, acabam por ser beneficiadas na nota final e, de facto, tal situação verificou-se na avaliação dos alunos da turma em várias disciplinas. A professora cujo testemunho se segue fala também na avaliação, mas no sentido duma maior protecção dos rapazes e numa maior exigência com as raparigas, considerando-se, curiosamente, uma feminista.

Já nos outros excertos reconhece-se uma diferenciação ao nível do tratamento, provavelmente, inconsciente, entre alunos rapazes e raparigas. A professora de E.M.R.C. reconhece a dificuldade em cumprir esse “ideal” da não diferenciação, justificando as diferentes formas de agir em função da maneira de ser dos alunos, patenteando assim de forma inequívoca uma interiorização de esquemas de género: “(...) se ele é mais rebelde e é mais infantil (...)”, “Se ela é (...) mais calma, ou mais comunicativa (...)”. De forma idêntica, a justificação do professor de Matemática prende-se com aspectos ligados às expectativas criadas em torno das raparigas e dos rapazes, em função dos estereótipos sexuais, reaparecendo, portanto, o sexo, como factor determinante das formas de agir dos professores, evidenciando-se desta forma o papel destes na construção e no reforço das identidades de género das crianças no contexto escolar.

Note-se que, mesmo os actores professores assumindo que as ideias preconcebidas que têm de rapazes e raparigas poderão influenciar até certo ponto a forma como interagem com alunos e alunas, o género acaba por ser muito performativo, construído numa espécie de “jogo” interactivo. As atitudes e os comportamentos das crianças no espaço que é a sala de aula contribuem para a modificação ou, por outro lado, para o reforço daqueles estereótipos dos(as) professores(as) e expectativas sobre eles criados, sendo pois o género construído de forma continuada e processual nas interacções sociais, afastando-nos da sua conceptualização mais estática.

E – Então e acha que os professores diferenciam entre alunos rapazes e raparigas?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu acho que não... (em tom muito baixo) Não tenho essa experiência..., eu estou sozinha na sala de aula, mas o que eu vejo, por exemplo, ao nível dos directores de turma, nas reuniões, nos conselhos de turma, sinto que há sempre uma protecção maior dos rapazes. Talvez por eu ser uma feminista inveterada e por isso sou muito sensível a essas coisas (...) As raparigas é sempre..., continua-se a ser mais exigentes com elas...

Professora de Educação Musical

“(...) o ideal, efectivamente, era mantermos a mesma postura perante um sexo e perante o outro, mas no dia-a-dia é difícil porque eles exigem que a gente tenha posturas diferentes com eles, não é? E inconscientemente ou indirectamente, estamos a fazer a diferença. Isto porque, se ele é mais rebelde e é mais infantil, tenho que agir duma certa maneira. Se ela é mais..., mais calma, ou mais comunicativa, eu também tenho que ser tolerante e esperar que ela entenda que já falou demais. No fundo, no fundo, se calhar eu ainda não tenho capacidade de fazer essa distinção como deveria fazer.”, Professora de E.M.R.C.

E – (...) E pensa que os professores não diferenciam entre alunos rapazes e raparigas? Acha que às vezes é difícil concretizar esse ideal de não diferenciação?

e – Acredito que, ainda que não duma forma consciente, o possa fazer. (...) se calhar, (...) não tenho um comportamento tão vincado, de facto, no que diz respeito às raparigas, como tenho em relação aos rapazes. (...)

E – Por que é que acha que isso acontece? (a sorrir)

e – (...) tem a ver com a minha preconceção, (...) que eu entendo que as raparigas são mais carinhosas e (...) acho que elas não são capazes... (a sorrir) de fazer tantas malandrices como os rapazes (...)

Professor de Matemática

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.6. A relação aluno/aluno: ingroup e outgroup, os códigos de comunicação

Irá ser abordado mais à frente, no capítulo dedicado às crianças, no tópico relativo às actividades e gostos, a questão da diferenciação, entre rapazes e raparigas, em termos dos jogos, das brincadeiras e das conversas mais frequentes. Enquanto observadora-participante, houve o objectivo de prestar atenção aos vários tipos de interacção intra e inter-sexos, tendo surgido efectivamente certos sinais distintivos na linguagem (verbal e não verbal). A utilização dos espaços é também ela diferenciada, ao nível das actividades, formas de estar e preferências de convivências e afabilidades, em função do sexo. Dê-se o exemplo, nomeadamente, do salão de jogos, onde predominantemente rapazes jogam matraquilhos, tendo uma rapariga da turma evidenciado alguma segregação de género: “Já não nos deixam jogar!” (Carla). Por oposição, na biblioteca da escola puderam observar-se, a seguir à hora do almoço, maioritariamente, raparigas a estudar ou a fazer trabalhos de casa em atraso, utilizando os rapazes a biblioteca na sua dimensão mais lúdica, com o intuito de ver filmes ou ler banda desenhada.

Outro contraste ao nível dos espaços na escola e da sua utilização foi o percebido entre a zona do campo de futebol, onde geralmente se avistavam maioritariamente rapazes, quer a jogar futebol, quer a “brincar à luta”, e outros espaços do recreio, onde as raparigas optavam por brincar, comer e conversar, sobressaindo afectos entre elas; foi pois possível observar frequentemente abraços ou uma maior proximidade no caminhar juntas, bem como a utilização de termos mais carinhosos nas conversas entre elas e mesmo ao nível das sociabilidades com a investigadora.

As similitudes intra-sexo induzem à tendência notória para se agruparem mais raparigas com raparigas e rapazes com rapazes, quer na sala de aula, quer no recreio, constituindo-se dois grupos, ingroup e outgroup, com formas de estar, vestir e falar muito próprias. No espaço da sala de aula, uma vez que no início do ano lectivo os alunos tiveram a liberdade para se sentar onde desejavam, consoante os seus interesses e desejos, o que aconteceu foi preferirem ficar ao lado do seu melhor amigo ou amiga, do mesmo sexo, tendo sido ao longo do ano os lugares alterados pelos professores, como foi já referido anteriormente, com vista a uma diminuição da conversa entre os pares.

Destaca-se então entre os alunos a produção de grupos de género com alguma identidade, na medida em que são observadas neles características ao nível da maneira de estar, de falar, de vestir, e das próprias gestualidades e expressões (os chamados “códigos de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

comunicação”), desiguais entre si e semelhantes dentro do grupo, tanto que as próprias crianças, como se revela a partir da análise das suas entrevistas, reconhecem e afirmam as diferenças relativamente ao outgroup e, simultaneamente, reforçam as semelhanças dentro do ingroup com o qual se identificam. Isto, à excepção de Márcia, que revê nela características e gostos que a levam a considerar-se “maria-rapaz”, pois tratam-se de atributos que interiorizou já como típicos do outgroup. Estamos aqui perante a construção de identidades de género dentro duma lógica de diferenciação de género, oposição ingroup/outgroup.

De alertar para o facto de que não se pretende aqui, nem em qualquer parte do trabalho, defender uma homogeneidade intra-sexo, pelo que haverá tantas diferenças inter-género como intra-género. O que está em causa é o poder falar-se em género, em identidades de género, observá-los na realidade social e perceber os seus processos de construção, nomeadamente, a partir das singularidades dos grupos que se formam com base nas atribuições de género; tudo isto ganha um sentido maior a partir do momento que os próprios sujeitos delimitam as fronteiras entre os grupos, criando mais ou menos autonomamente a sua própria identidade, e isso transparece nos seus discursos, como se irá ver adiante no capítulo dedicado às crianças.

4.7. A cultura escolar: valorização de valores femininos na escola?

Ao longo do ano lectivo em que decorreu a pesquisa etnográfica, observaram-se no terreno, primordialmente, as interacções entre os alunos da turma e entre alunos e professores, mas também as relações no recreio entre os vários alunos da escola; procurou-se então, a partir da observação participante, mapear, nomeadamente, as tendências e singularidades na formação de grupos, bem como a organização da instituição escolar em termos de género. Foi já referido o maior número de professoras face aos professores da escola, assim como se nota essa predominância do sexo feminino no pessoal auxiliar da acção educativa. Na relação entre alunos e professores, notou-se uma propensão para a sobrevalorização do cumprimento de regras, emergindo assim como um dos objectivos fundamentais da escola a imposição de regras. Neste contexto, poderemos questionar-nos: que valores e que tipo de postura são valorizados na escola? Poder-se-á considerar sobre uma possível preponderância no contexto escolar duma forma de estar e de valores associados ao universo feminino?

Saliente-se desde já que praticamente todos os alunos entrevistados reconhecem a importância da escola ao nível da aprendizagem, bem como no sentido mais lúdico, possibilitando-lhes estar com os amigos e amigas. Simultaneamente, quase todos os rapazes assumem que se poderiam “portar melhor”, sendo a obediência e a calma, características associadas às raparigas, tidas como qualidades, uma vez que os alunos interiorizam que são modos de estar valorizados pela cultura escolar, nomeadamente, entre os professores. A violência e o afastamento do “portar bem” aparecem mais frequentemente no masculino, tendo sobressaído nas entrevistas, tanto de rapazes como de raparigas, assim como nas dos professores, diferenças no comportamento de alunos e alunas. Verificou-se, ao mesmo tempo, uma avaliação negativa dessa violência e um reconhecimento de alguns rapazes que conversam bastante nas aulas: para Jorge, as “coisas más” da turma são o “mau comportamento” e “a violência”; “Não gosto quando andam à porrada... E coisas boas... Gosto de brincar com eles.” (Guilherme); “A turma também é muito faladora... Algumas pessoas também falam..., como eu...” (Tiago).

Depois, há a questão da escolarização dos estereótipos de género, ou seja, em que medida a escola, enquanto instituição social, favorece a construção, a produção e a reprodução de estereótipos de género; isto, através da criação e manutenção de mecanismos que facilitem as desigualdades de género, nomeadamente, no acesso às actividades. Este aspecto não foi muito notado dado que, apesar de as actividades serem diferenciadas em

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

função do género, não se evidenciou qualquer tipo de intervenção dos professores nesse sentido. No entanto, a escola aparece, ainda assim, como espaço por excelência onde se criam e experienciam gostos, brincadeiras, amizades, no fundo, interações, que ajudam a construir as representações em torno do que é feminino e masculino.

Ainda relativamente à escolarização de género, poderá levantar-se a questão acerca do *gosto gendrifcado* ao nível das disciplinas que os alunos têm como preferidas. Este aspecto não se destacou nas entrevistas às crianças, onde se patenteou uma diversificação nas disciplinas favoritas, o gosto homogéneo pela Educação Física e algum desagrado no feminino pela Matemática. No início do ano lectivo numa sessão de Estudo Acompanhado, sobressaíram algumas diferenças, podendo especular-se acerca desta alteração, tendo em conta a entrada na matéria, que poderá ter feito com que as raparigas passassem a gostar mais de Matemática e menos de Inglês, que foi uma disciplina referida como favorita nas entrevistas apenas por um rapaz e uma rapariga. Isto, quando, a partir da análise da ficha que preencheram na área de Estudo Acompanhado, a disciplina de Inglês apareceu como favorita para quatro raparigas, Matemática como favorita para sete rapazes, estando nestas duas disciplinas visível alguma diferenciação por sexo; esta esteve ainda mais patente na questão acerca das disciplinas que mais os preocupam, sendo que Matemática só preocupava raparigas (onze), Inglês só rapazes (nove) e Língua Portuguesa cinco rapazes e uma rapariga; a disciplina de Língua Portuguesa apareceu como favorita, tanto de rapazes, como de raparigas, mas sobretudo raparigas, e História também relativamente equilibrada nas preferências. A disciplina de Educação Física aparece como a mais escolhida, tal como nas entrevistas, sendo a preferência indiferenciada em termos de sexo, ao contrário do que alguns excertos de rapazes fariam supor, em que se auto-caracterizam como mais desportistas que as raparigas.

A partir da realização das entrevistas junto dos professores da turma, pretendeu-se averiguar até que ponto, através da sua experiência no ensino, consideram que há uma diferenciação dos alunos em função do sexo, nos seguintes aspectos: a) notas, b) comportamento e postura dentro e fora da aula, c) actividades e jogos preferidos e d) disciplinas preferidas ou em que pensa que têm mais sucesso escolar. Ao longo da abordagem dos vários tópicos, sobressaíram aspectos que patenteiam representações quanto às maneiras de ser de rapazes e raparigas, e expectativas, que poderão ter implicações na construção das identidades de género das crianças. São aspectos que têm vindo a destacar-se ao longo da análise das entrevistas dos professores e que fazem emergir a hipótese da sobrevalorização duma cultura feminina na escola; refira-se, nomeadamente, o facto de as raparigas, “mais

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

atentas” e “mais organizadas”, manifestarem, no entender de muitos professores, um maior interesse e preocupação pelas questões escolares.

“(...) a grande vantagem das raparigas é, de facto, a organização, a atenção (...) em média (...) não estou a dizer que seja em todos os casos, mas em média são mais atentas, mais organizadas e, portanto, isso dá-lhes uma vantagem. Agora, os rapazes têm uma grande capacidade (...) de lógica e também de raciocínio.”, Professor de Matemática

“Eu penso que há mais notas boas nas raparigas! (...) E penso mais... Penso que isso não é só aqui nesta escola.”, Professora de Educação Musical

“Há mais sucesso a nível das raparigas. Isso há. (pausa) Mas não é por eu influenciar na nota! (...) Mais sucesso, por exemplo, a Português, por parte das raparigas, a Língua Portuguesa... (...) O insucesso completo a..., tanto rapazes como raparigas, a Matemática. Os rapazes têm melhores notas a Educação Física (...) Mas as raparigas têm melhores notas que os rapazes.”, Professor de História e Geografia de Portugal

Sobressai, portanto, a opinião que “Há mais sucesso a nível das raparigas.”, “as raparigas têm melhores notas que os rapazes”. No entanto, professores e professoras negam qualquer influência do factor sexo na atribuição de notas; reconhecem, não obstante, a “vantagem” das raparigas que lhes é conferida pela sua postura, ao nível da atenção e organização. Será de referir que, contrariamente à ideia do professor de História, que “Os rapazes têm melhores notas a Educação Física (...)”, nesta turma não se verifica tal situação, tendo tido as raparigas, no ano em que foi realizado o estudo, em média, notas mais elevadas a todas as disciplinas, relativamente aos rapazes.

No excerto que se segue, a professora de Educação Moral e Religiosa Católica afirma que, se faz distinção nas notas em função do sexo do aluno, é “inconscientemente”; porém, vê o “sexo feminino” como “mais trabalhador e mais aplicado”, conseguindo, conseqüentemente, resultados em termos de sucesso escolar, isto é, notas mais elevadas. Evidenciando um certo naturalismo, argumenta ainda no sentido dos rapazes, “pela sua maneira de ser”, invocando uma “natureza prática”, demonstrarem menos interesse e empenho na escola; a “nota efectiva”, sendo determinada em função do “interesse”, dos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“comportamentos” e dos “resultados visíveis no teste” dos alunos, vai acabar por reflectir essas diferentes posturas, aqui naturalizadas, de rapazes e raparigas.

“Eu, como professora, se calhar não muito dotada para julgar, não faço essa distinção; ou, se a faço, faço inconscientemente (...) No entanto, penso que, isto visto por fora, penso que o sexo feminino se calhar é mais trabalhador e mais aplicado e, com esse esforço, com esse empenho, poderá conseguir resultados..., algum sucesso mais visível, do que propriamente o rapaz. Porque o rapaz eu penso que, pela natureza dele prática, não é, ou adere ou não adere. E, se calhar, é assim: ou há muito boas notas, ou então há mesmo más notas, porque nesta fase etária eu penso que eles são muito difíceis de se empenharem, de... Não sei, acho que pela sua maneira de ser, pelo facto de o rapaz ser mais..., uhm..., como é que eu hei-de dizer, tem outros interesses, o futebol, ou..., o grupo de amigos, a bicicleta, o computador e isso, e acaba por não ser tão persistente em termos de empenho e de revelar interesse na escola e na sala de aula, não é... Mas eu penso que..., eu falo por mim, não é, mas em termos de nota efectiva, eu penso que nenhum de nós é capaz de estar a dar..., a pensar se é rapaz, se é rapariga, mas a pensar no aluno em si, como é que ele o vê dentro da sala de aula, como é que o aluno..., qual foi a imagem que o aluno deixou passar, em termos de interesse, comportamentos, os resultados visíveis no teste...”, Professora de E.M.R.C.

E – Mas a nível de comportamentos e postura face à escola..., em termos de disciplina (...) Se nota diferenças ao nível da postura face à escola, do tal desinteresse que disse que está a sobressair..., se acha que é igual em rapazes e raparigas...

e – Segundo ciclo eu penso que, em termos de comportamento, o rapaz é mais rebelde, (...) é mais difícil de acalmar, mais difícil de acatar, e se calhar..., pronto, revela-se um pouco mais rebelde que as meninas, embora elas sejam também vivaças.

(...)

E – E o comportamento e postura na sala de aula, considera que é diferente?

e – (...) é mais fácil dar a volta a uma menina, em termos do seu sucesso, se calhar, do que a um rapaz. (silêncio)

E – Em que sentido?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – No sentido, por exemplo, eu vejo isto..., grandes casos de falta de assiduidade e, se forem meninas, eu consigo dar-lhes a volta e consigo motivá-las que elas vão à aula. Se for um rapaz..., fazemos braço de ferro.

Professora de E.M.R.C.

Emerge então a questão: estará o sucesso escolar determinado pelos comportamentos e postura face à escola? No excerto anterior, ainda retirado da entrevista com a professora de E.M.R.C., realça a ideia de que é mais fácil criar motivação numa “menina” do que num “rapaz”, que se revela “um pouco mais rebelde”. Ora, sendo então vistos os rapazes como “mais desleixados”, “menos concentrados que as meninas”, estarão condenados à perpetuação dessa imagem negativa e, assim, ao insucesso? Quem cria essa imagem? Na instituição social que é a escola, argumenta-se que são os próprios comportamentos dos alunos, gerando-se assim um processo em ciclo, onde comportamento gera representação e esta gera prática, vindo esta última reforçar a representação anterior, que é assim perpetuada e cristalizada.

“A nível de comportamento na aula, às vezes são mais os rapazes. Sobretudo na turma que nós temos este ano, é muito mais os rapazes. As raparigas praticamente não dão problema nenhum. Os problemas são todos causados pelos rapazes. (...) enquanto crianças, nós notamos mais que os rapazes são um bocadinho mais desleixados..., do que as meninas. As meninas são mais preocupadas, tanto com..., consigo mesmas, como com o seu material, com as suas coisas. Os rapazes não são tão preocupados, nem com eles próprios..., qualquer coisa lhes serve para..., para trazerem para a escola (...), por sua vez, são menos concentrados que as meninas. As meninas revelam mais concentração.”, Professora de Língua Portuguesa

“(...) não tenho experiência de fora da aula (...) Dentro da sala de aula, elas são mais quietas, os rapazes levantam-se mais..., têm mais dificuldade em estar a fazer os registos..., os rapazes não são muito vocacionados para os registos..., e depois, como também os rapazes não fazem os registos se calhar tão perfeitos, não são tão estimulados a manter os cadernos bonitos (...)”, Professora de Educação Musical

“Por exemplo, no que diz respeito a registos (...) desde que eles tenham que registar, o rapaz não gosta muito, ou quando o faz, faz de modo rápido, só para cumprir a tarefa

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

(...) se eu fizer uma proposta em termos de..., que seja desafiante, se calhar mais facilmente motivo o rapaz do que a rapariga.”, Professora de E.M.R.C.

*E – E ao nível das actividades e jogos preferidos deles..., vê alguma diferenciação?
e – Aquela diferenciação natural... É claro que os rapazes gostam mais de carros e bolas e as raparigas gostam mais de bonecas!*

Professora de Inglês

Não se destacou de forma notória a percepção duma diferenciação ao nível das actividades preferidas, a não ser no que diz respeito aos registos; argumenta-se pois que “os rapazes não são muito vocacionados para os registos”, remetendo o termo “vocaçãõ” para uma naturalização das predisposições dos alunos em função do sexo. Portanto, o gosto por determinado tipo de actividades estaria assim condicionado por diferentes maneiras de ser e diferentes formas de estar na sala de aula, afirmando a professora de Educação Musical que as raparigas “revelam muito mais apetências para estarem sentadinhas a ler”, como já foi explicitado num tópico anterior. A professora de Inglês evidencia a diferenciação das actividades entre rapazes e raparigas nos tempos livres, sobressaindo mais uma vez uma naturalização do *gosto*, sendo vista como uma questão de “diferenciação natural” os rapazes gostarem mais de carros e bolas e as raparigas mais de bonecas.

Quanto às preferências e ao sucesso em termos de disciplinas, aparece, nas representações dos professores, entre outras, o maior gosto nos rapazes pela disciplina de Educação Física e a tendência para as raparigas terem mais sucesso nas “disciplinas de estudo” e os rapazes nas “disciplinas mais práticas”. Estas representações de *gosto* e a preconceção do maior sucesso escolar diferenciado por áreas pressupõem estereótipos sexuais, em termos de preferências e predisposições na escola, que podem ter um papel importante na construção de identidades de género no contexto escolar. Já nas entrevistas às crianças, os rapazes aparecem muitas vezes como mais desportistas e aqui volta a reforçar-se essa representação, apesar de que, como foi perceptível pelas escolhas dos alunos numa sessão de Estudo Acompanhado, a disciplina de Educação Física é a mais escolhida, quer por rapazes, quer por raparigas, numa lógica de igualização de género.

Depois, o gosto pela disciplina poderá estar associado ao gosto pelo professor, como já se destacou no tópico relativo à relação aluno/professor. No discurso da professora de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E.M.R.C., aparece reforçada essa ideia: “Se não gostam do professor, acabam por não gostar da disciplina.”.

“(...) normalmente as raparigas têm mais sucesso nas disciplinas de estudo e os rapazes conseguem ter mais sucesso nas disciplinas mais práticas...”, Professora de Inglês

“Os rapazes gostam muito de Educação Física... É logo quase sempre a primeira quando fazemos aquele estudo da turma no princípio do ano (...) eles muitas vezes dizem que gostam de Matemática, e não gostam tanto de Línguas estrangeiras..., mas às vezes até são bons nas Línguas, embora digam que não gostem assim tanto.”, Professora de Língua Portuguesa

“Se calhar, pelo sentido prático, eles preferem as disciplinas da área de científicos (...) Há outros que gostam imenso de escrever também, não é... Mas, se calhar, as meninas gostam mais do género de História, das Línguas, coisas que..., que não lhes exija tanto raciocínio. Não quer dizer que as meninas sejam mais ignorantes ou o Q.I. feminino seja menor que o do rapaz. (...) a capacidade que nós demonstramos no nosso Q.I. (...) também tem a ver com a nossa maneira de ser, não é? E, se calhar, isso impede um bocadinho que elas ultrapassem aquele obstáculo e dizem logo “Não gosto.”. (...) É como os professores também. Se há empatia, eles dizem que gostam do professor e acabam por gostar da disciplina. Se não gostam do professor, acabam por não gostar da disciplina. Também é um bocadinho assim...”, Professora de E.M.R.C.

Portanto, ao longo destes excertos, revela-se toda uma série de representações e práticas dos professores que vêm demonstrar até que ponto os estereótipos relacionados com o género podem ser discriminatórios. Dê-se o simples exemplo de que, ao estar disseminado na sociedade que os meninos são mais agressivos e agitados e as meninas são mais frágeis e sentimentais, essas representações estereotipadas são difundidas também na instituição escolar, aparecendo então nos actores muitas vezes de forma naturalizada, o que favorece o reforço e a reprodução do género através de comportamentos, a partir do momento em que se acredita nessas atribuições (de género) e se age em função delas, cristalizando-as.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

De referir que, quando se fala em “cultura escolar” no título deste tópico, aponta-se para um conjunto de valores, regras e normas valorizados na instituição escolar, no fundo, para todo um agregado de modos de estar, de falar, de os alunos se comportarem face à escola, que constituem a postura pretendida, e da qual as meninas e raparigas são exemplo. Portanto, revela-se aqui em que moldes, ou através de que processos, a escola constrói e reforça as diferenças de género, ainda que de forma latente. Uma vez inserida na sociedade mais vasta, a instituição escolar interioriza e assimila as representações dominantes do feminino e do masculino e faz com que se valorizem certos comportamentos e características, como sejam a calma, a obediência, a atenção e a responsabilidade, que desde o nascimento se tentam inculcar mormente nos sujeitos do sexo feminino.

Um aspecto que demonstra como a escola, embrenhada na sociedade, veicula determinados comportamentos de género, ou simplesmente os reforça, mesmo que inconscientemente por parte dos professores, é, designadamente, a forma como o futebol, enquanto actividade predominantemente masculina, transmite violência, inclusive nos *media*. O wrestling, praticado frequentemente no recreio da escola entre rapazes, é também um fenómeno emergente que está a afirmar-se cada vez mais como masculino, a que crianças e jovens têm acesso através dos meios de comunicação – a família tem aqui um papel fundamental na valorização mais ou menos positiva/negativa desse tipo de programas televisivos e de revistas na área –; naquele, são reforçados aspectos como a força física e o domínio sobre os outros através da violência, aspectos que as crianças imitam ao valorizarem como positivos e adequados ao seu sexo, neste caso, masculino.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

4.8. Ser homem e ser mulher na voz dos(as) professores(as)

Pretendeu-se também nas entrevistas aos professores perceber quais as diferenças que destacam, para além das biológicas, entre homens e mulheres; entrar, digamos assim, nos esquemas mentais de género dos professores da turma, que podem de alguma forma condicionar as percepções dos alunos e alunas, portanto, as construções de género em termos de atributos, expectativas e interações, e o reforço daquelas relativamente às crianças. Simultaneamente, tentou-se averiguar o entendimento que têm professores e professoras, enquanto sujeitos sociais, das mudanças na sociedade relativamente à questão da igualdade de género. Surgiu nas entrevistas, como se irá observar de seguida, associado a esta questão, o aspecto da desigualdade no acesso ao trabalho, devido às limitações da gravidez e do período de amamentação; para além de se ter evidenciado em muitos discursos o naturalismo como justificação das expectativas sociais em torno dos papéis e características de género.

“Portanto e penso que já se caminha para uma situação diferente e o papel da mulher e do homem já é diferente na sociedade..., mas ainda se vê muito a ser a mulher a tratar dos filhos, a ser a mulher a tratar da casa em termos de refeições, de roupas (...) e o homem talvez mais ligado a outras tarefas, como bricolage (...), a essas funções assim. (...) Eu não sei se isto é uma questão de igualdade ou não. Eu penso que desde que se distribuam as tarefas uniformemente, e cada um fizer as suas coisas, e que se aliviem um ao outro, isso é o fundamental..., num casal, portanto, é a inter-ajuda, independentemente de cada um fazer aquilo, ou para que tem mais aptidão, ou que goste mais... É preciso é haver ajuda parte a parte. (...) Penso que o homem é mais paciente que a mulher..., não é tão stressado (...) aquilo que eu observo é que realmente vejo mais mulheres stressadas com o dia-a-dia, com a sua vida, portanto, conciliar a vida doméstica com a vida profissional e estou convencida que embora haja homens que também ajudam em casa e também têm as suas tarefas, não fazem disso tanto stress. Portanto, conseguem realizar as actividades dum forma mais moderada, mais pacífica, sem entrar em stress e sem fazer disso problema.”, Professora de Educação Física

“(...) se a lei é igual para todos..., não há nada a mudar. Tanto o homem como a mulher, perante a lei, têm essa possibilidade, de fazerem o que quiserem (...) Agora, a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

lei é assim; agora se há mudanças de mentalidade... é que é diferente. E acho que a mentalidade portuguesa não mudou muito, não é? O que se passava há trinta anos..., há trinta anos, continua-se a passar hoje em dia, na maioria dos casais portugueses. Portanto, o que verifica ainda é alguma violência infantil, violência doméstica..., e tanto por parte dos homens, como por parte das mulheres para os homens..., não é? Não se verifica só de um lado... Mas é um país ainda que tem que alterar muito a nível de mentalidade. A nível de tudo! A nível familiar e a nível..., se este país se quer desenvolver, não é..., tem que alterar muita coisa. A educação, os programas..., disciplinares, curriculares, das disciplinas..., que não estão adaptados às sociedades...”, Professor de História e Geografia de Portugal

“As mulheres parece-me que são mais atentas ao que se passa à volta delas... Os rapazes são mais concentrados em determinadas actividades que eles gostam..., ligam pouco ao outro..., as meninas são mais solidárias..., são mais generosas (...) Os rapazes são um bocadinho mais egoístas. (...) Preocupam-se mais com aquilo que eles gostam de fazer e não..., não gostam muito de ajudar o outro... Há de tudo, evidentemente, mas, na generalidade, são assim um bocadinho mais egocentristas, enquanto elas são um bocadinho mais viradas para o exterior.”, Professora de Língua Portuguesa

“Ao nível da mulher, quase sempre tem muito mais..., a nível de sentimento, muito mais envolvido que um do homem. (...) agora há homens que também têm sentimento.”, Professora de Ciências da Natureza

“A mulher é muito mais sensível. (...) é muito mais sensível, no que diz respeito à relação com as crianças.”, Professor de Matemática

“(...) eu acho que o sexo feminino, em geral, tem uma maior capacidade de acumular diferentes tarefas. Tem mais destreza (...) de ser capaz de gerir isto e aquilo e aqueloutro (...), porque nós, as mulheres, somos mães, somos pessoas, somos amigas, somos esposas (...) acho que a mulher continua a ser..., tentar ser uma super mulher e consegue pela facilidade de comunicação que tem, pela facilidade de se disponibilizar para as outras pessoas. Eu penso que é uma característica essencialmente feminina, a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

disponibilidade. Porém, o rapaz, o homem, também não deixa de ter as suas coisas e tem um sentido muito prático (...), arranja soluções muito pontuais e específicas e soluciona assim rapidamente e eficazmente os seus problemas, enquanto que nós arrastamo-los, não é? Por isso é que nos completamos!”, Professora de E.M.R.C.

Os discursos falam por si, evidenciando claramente as representações dos sujeitos professores. Realçaram aspectos como uma maior sensibilidade no feminino, persistindo, na mente de muitos sujeitos, a ideia de as mulheres estarem mais viradas para os outros e terem uma maior capacidade relacional, assim como uma “maior capacidade de acumular diferentes tarefas”; nos homens, “mais egocentristas”, predomina o “sentido prático”. A partir das características que professores e professoras da turma descrevem relativamente a homens e mulheres, realça a ideia, que já sobressaiu anteriormente, da complementaridade pela diferença, entre o masculino e o feminino. E aqui se antevê como os estereótipos sexuais dos professores traçam e moldam a realidade interactuante, onde o género se produz e reproduz com as crianças; mais à frente iremos tentar captar a forma como o género está também presente nos esquemas cognitivos de pais e mães e de que forma poderá influenciar a construção das identidades de género nas crianças.

E – Então agora uma parte mais geral da entrevista, em relação às diferenças na sociedade entre os homens e as mulheres... Que diferenças é que pensa existir?

e – As diferenças que sempre existiram..., mas já mais um pouco desmistificadas. Uhm... Acho que continuamos a ser seres diferentes... Na igualdade, continuamos a ser seres diferentes..., porque nós temos áreas mais positivas para nós, outras menos positivas (...) O homem e a mulher existem precisamente para se completar. Uns são melhores numas áreas, outros são melhores noutras...

Professora de Inglês

Destaca-se neste excerto, e mais uma vez, o aspecto da complementaridade entre os sexos, a partir da percepção de competências gendrificadas, de “áreas mais positivas para nós, outras menos positivas”. Vemos então que a diferenciação de género sobressai quando são enfatizadas as diferenças inter-sexo, em detrimento das diferenças intra-sexo; percebidos como “seres diferentes”, “O homem e a mulher existem precisamente para se completar.”, na medida em que “Uns são melhores numas áreas, outros são melhores noutras...”.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Nos dois excertos que se seguem, evidencia-se um naturalismo (destacado a negrito) na percepção da diferenciação das “competências” por género, acentuando-se a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que se presume que “têm aspectos naturalmente diferentes”. Apesar de serem mencionadas algumas mudanças, numa lógica de igualização de género, sendo que “hoje em dia já se vê uma maior interpenetração” das características e tarefas entre os sexos, ainda se denuncia a persistência de alguns modelos de papéis de género tradicionais, como o da mulher mãe dona de casa, associado às “tarefas femininas, ditas femininas, como sejam as actividades do lar e as actividades ligadas com a maternidade”.

E – E acha que têm competências diferentes? O homem e a mulher...

e – Ao nível das disciplinas?

E – Competências na vida...

e – (hesitações) Há de tudo, não é..., mas eu acho que hoje já nem... As mulheres têm muitas vezes mais tendência para coisas..., uhm..., pronto, ligadas à..., à casa..., e mesmo à maternidade... Os homens são mais técnicos, digamos assim..., lidam com muito mais facilidade com os aparelhos..., com as máquinas..., uhm... E... São talvez... As mulheres dispersam-se mais..., são mais intelectuais, os homens são mais concretos, digamos assim, vão mais directamente ao assunto, as mulheres divagam mais..., são mais sonhadoras..., uhm...

E – E essas diferenças pensa que são aprendidas na educação..., ou...

*e – Eu acho que vem de tudo..., **vem um pouco do gene**..., do facto..., de pronto..., será..., de nós próprios, uma característica, mas também são marcas que já vêm..., que eu acho muito difícil distinguir porque já estão..., **já estão nos nossos genes desde há milhares de anos atrás**, em que o vínculo é muito grande e já passou para os genes, acho eu... Somos marcados por uma determinada educação, virada para determinadas tarefas femininas, ditas femininas, como sejam as actividades do lar e as actividades ligadas com a maternidade, mas hoje em dia já se vê uma maior interpenetração... Também os homens, muitas vezes, tinham uma educação castradora em relação à sua sensibilidade..., não a deixavam desenvolver, eles tinham de ser duros por natureza, e depois isto também se..., isso passa e também se constrói... Mas é difícil ver aquilo que é realmente genético ou que é aprendido (...)*

Professora de Língua Portuguesa

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) na geração das minhas filhas, eu vejo... São eles e são elas, porque têm aspectos naturalmente diferentes (...)”, Professora de Educação Musical

“(...) eu acho que nós, mulheres, agimos com toda a racionalidade, mas não deixamos os sentimentos de lado. Não agimos só pela cabeça. Eu acho que o homem tem mais facilidade de fazer isso.”, Professora de Inglês

“Penso que essas diferenças são..., têm a ver, a meu ver, com a educação, sobretudo, e com a sociedade. (...) Por exemplo, eu vejo as minhas filhas... As minhas filhas, também como eu, (...) Quando é necessário compor uma perna duma cadeira que parte, ou usar um serrote, não têm grande competência para isso (...) Características psicológicas... Eu acho que elas acabam por ter, e eu também tenho, mais as que a sociedade e a vida de mulher nos exige, que é termos atenção a várias coisas..., sermos capazes de realizar mais que um trabalho ao mesmo tempo (...), acho que é mais a esse nível... Temos uma atenção menos focalizada, que acho que os homens têm.”, Professora de Educação Musical

Nas entrevistas aos professores da turma, surge a ideia generalizada de que a sociedade está a evoluir no sentido duma maior igualdade entre os sexos; exemplo disso é o excerto da entrevista que se segue, destacando a professora, não obstante, o aspecto relativo ao “excesso de funções”. A professora refere que, se as coisas não mudam na prática, terá que ver com a própria “maneira de ser” da mulher, a partir do momento em que quer “ter o domínio de muita coisa”; incluindo-se no grupo das mulheres, assume: “nós gostamos de acumular as tarefas”.

E – E em termos de igualdade de género, acha que ainda há alguma coisa a fazer..., na sociedade portuguesa..., acha que já evoluímos...

e – Eu penso que sim, que já evoluímos e, neste momento, não me sinto assim..., pelo facto de ser mulher (...) que sofra alguma desigualdade..., a não ser com o excesso de funções, mas isso no fundo, como já disse anteriormente, eu acho que o sexo feminino..., somos uma esponja, absorvemos muita coisa, não é, e depois temos dificuldade em discernir e ter o bom senso para poder pôr cada coisinha na sua prateleira.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – As mulheres têm que ser esposas, mães..., mas os homens também têm que ser maridos, pais..., tudo...

e – Eles às vezes são, só que eles fazem assim..., eles vão por metas, por fases... Fiz, cumpri, está feito, o assunto arrumou. Enquanto que nós não. Acho que absorvemos tanta coisa, que acabamos até por complicar a nossa vida. E a nossa maneira de ser já por si acho que é muito complicada..., o sexo feminino..., porque somos (...) muito comunicativas (...), relacionamo-nos com tudo, interagimos com montes de coisas, com o mundo que nos passa à volta (...), porque somos sensíveis (...) Mas isso complica-nos a vida, porque depois quando é chegado o momento de escolha e de opção, (...) estagnamos, ficamos em estado de choque! (risos)

E – Mas a nível de igualdade, acha que já há igualdade..., ou...

e – Eu acho que há igualdade de oportunidades.

E – Em casa e no trabalho... Acha que ainda há alguma coisa a fazer a esse nível?

e – Em termos de igualdade de oportunidades, eu penso que, a nível de sociedade, já conseguimos esse patamar. Agora, não conseguimos é pôr em prática, no sentido de que a mulher continua a absorver..., querer absorver..., querer ter o domínio de muita coisa. E muitas vezes vamos bater no seio conjugal, (...) nós gostamos de acumular as tarefas, gostamos de as fazer..., fazer as coisas...

Professora de E.M.R.C.

“Os homens são um bocadinho mais incisivos, são um bocadinho mais implicativos (...) Têm determinados comportamentos que se podem considerar mais manientos do que as senhoras, que as mulheres. (a sorrir) As mulheres são um bocadinho mais compreensivas, não se metem tanto (...) em barulhos, desvalorizam mais determinados comportamentos do outro (...) Têm uma capacidade de trabalho também se calhar superior à dos homens. Capacidade de trabalho, no que diz respeito à organização, mental e também de tempo. Por aquilo que eu vejo em colegas, às vezes acho difícil como, com filhos, conseguem organizar-se da forma que se organizam e produzir o trabalho que produzem e, portanto, nesse aspecto, poderão ter uma vantagem de organização, do tempo para o trabalho.”, Professor de Matemática

No excerto em cima, surge uma imagem da mulher na sociedade que faz actualmente sentido para muitos indivíduos, a de “super-mulher”; o professor, apesar de achar “difícil” a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

organização de tempo e a já referida conciliação entre trabalho e família, argumenta que as características femininas o permitem, ou seja, devido à suposta maior “capacidade de trabalho” e organização “mental e também de tempo”, a mulher acaba por gerir melhor o tempo para diversas áreas de foro profissional, doméstico, pessoal, etc.; este testemunho vem pois reforçar a ideia da professora de E.M.R.C. do “excesso de funções”, a qual, não se aplicando aos homens, demonstra a subsistência de algum tipo de desigualdades de género.

Nos excertos que se seguem, evidencia-se que, apesar de algumas mudanças manifestas ao nível da partilha de tarefas no espaço doméstico, há uma desigualdade a combater, que diz respeito à mulher no mundo do trabalho, sendo ainda a mulher “penalizada em termos profissionais” pela questão da maternidade, relativamente à qual “continua a haver muita discriminação”.

E – E acha que há necessidade de mais igualdade nesse sentido...

e – Eu acho que hoje em dia já... Agora vai de cada um..., digamos assim..., fazer o seu percurso..., porque já não há assim grandes marcas de..., que façam... O homem hoje já está até a querer conquistar um pouco o papel da mulher a nível de..., da casa... Já hoje assistimos aos rapazes a terem a sua casa, a fazerem os seus..., o comer..., a prepararem a sua roupa, coisa que até aqui..., quando era jovem, não se via...

Professora de Língua Portuguesa

“Hoje em dia, nós vemos que os lugares de topo, apesar de as mulheres serem as melhores em termos académicos, não ocupam os lugares de chefia e de direcção e é preciso nivelar e haver alguma paridade... Eu não digo que tem que ser cinquenta cinquenta, que acho isso ridículo, mas tem de haver alguma paridade, tem de haver algum estímulo por parte da sociedade para que as mulheres possam desempenhar algum papel e passa muito pelas leis, do trabalho, não é, porque nós, as mulheres, têm que continuar a assegurar a maternidade.”, Professora de Educação Musical

“(...) é o papel da mulher, pronto, a mulher é que foi concebida para ser mãe e aí é que continua a haver ainda uma desigualdade. Portanto, é a mulher quando..., durante o período de gravidez, ou durante o período de aleitamento, tem que acompanhar o seu bebé, é sempre um pouco penalizada em termos profissionais. Portanto, e o homem nessa altura não..., não..., não é ainda penalizado por nada e também é pai. Portanto,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

apenas não dá o leite, não carrega com o bebé durante nove meses, mas a situação aí é que se inverte bastante. Portanto, penso que as mulheres nessa situação ainda estão..., ainda não são vistas da mesma forma que o homem e também deveriam ser.”, Professora de Educação Física

(...) se as competências são as mesmas, automaticamente devíamos ter igualdade no trabalho! Se têm as mesmas competências vão ter direito igualmente um e outro. (...) um empregado qualquer..., não digo no ensino, porque no ensino aí está normal..., mas qualquer trabalhador para uma empresa, vão dar preferência ao homem, porque não vai ter gravidezes e não vai impedir a perda de tempo...”, Professora de Ciências da Natureza

“(...) infelizmente, a nível da sociedade e em relação à maternidade, continua a haver muita discriminação. E nós vemos agora nos novos contratos a nível do ensino... Se uma mãe tem direito à amamentação, é-lhe cortado o direito à amamentação, é-lhe cortado o direito à licença de maternidade... Se se queixam que há poucas crianças, com estas novas regras, menos crianças existirão. (...) É inadmissível uma mulher estar empregada e, porque engravida, ser despedida! E isso acontece na nossa sociedade.”, Professora de Inglês

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 5

A Família

5.1. Retrato das famílias

Segue-se uma caracterização económico-social do contexto geográfico mais vasto que é a cidade de Viseu, no centro do país, e escolhida por motivos associados à relativa facilidade de entrada no terreno. Esta caracterização julga-se útil, na medida em que a contextualização social da cidade onde decorreu o estudo pode ajudar a perceber o “retrato” das famílias dos alunos da turma escolhida.

Saliente-se então que, na região “Centro”, no 3º trimestre de 2006, altura em que se iniciou o trabalho de campo, o grupo socioprofissional com mais peso era o dos “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas”, com 284,5 milhares, seguindo-se-lhe os “Operários, artífices e trabalhadores similares”, com 240,5 milhares de inquiridos aí enquadrados, sendo ainda de destacar os 173,9 milhares de inquiridos pertencentes ao grupo socioprofissional “Pessoal dos serviços e vendedores”, sendo notória a baixa qualificação da população residente no “Centro”, que se torna mais evidente quando comparada com o “Norte” e “Lisboa”. Atente-se, pois, nas diferenças entre estas regiões nos grupos socioprofissionais mais qualificados: a) “Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa”: Norte – 150,0; Centro – 69,4; Lisboa – 114,9; b) “Especialistas das profissões intelectuais e científicas”: Norte – 127,6; Centro – 79,9; Lisboa – 193,9; c) “Técnicos profissionais de nível intermédio”: Norte – 118,1; Centro – 79,4; Lisboa – 170,5 (Fonte: INE, Estatísticas do Emprego - 3º trimestre de 2006; anexos, p. 521).

O baixo nível de qualificações da população da região Centro – “baixo”, relativamente ao Norte e à região de Lisboa – está bem patente na tabela apresentada em anexo, referente ao nível de escolaridade completo (Fonte: INE, Estatísticas do Emprego - 3º trimestre de 2006; anexos, p. 522). Já no que diz respeito à população residente por sexo e idade (Fonte: INE, Estimativas de população residente, por idades ano a ano, segundo o sexo NUTS II, em 31/XII/2006), refira-se que, apesar de residirem, no total centro, mais mulheres que homens (Total HM - 2.385.891, H - 1.153.369, M - 1.232.522), nas faixas específicas dos cinco aos nove anos (Total HM - 113.016, H - 57.630, M - 55.386) e dos dez aos catorze anos (Total HM - 116.510, H - 59.379, M - 57.131), crianças e adolescentes, a tendência geral não é regra,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

uma vez que neste nível etário contam-se bastantes mais indivíduos do sexo masculino (H) do que do sexo feminino (M).

Esta prévia caracterização da região Centro é importante, na medida em que a turma escolhida para o estudo, correspondendo de certa forma a estas tendências, tem mais rapazes do que raparigas, doze rapazes e oito raparigas, e os pais das crianças têm qualificações médias baixas, sobressaindo, no total, apenas um pai com licenciatura. Assim, apesar de a turma apresentar uma estrutura social bastante diversificada, as baixas qualificações das famílias dos alunos da turma poderiam constituir uma limitação²¹ (quadros, pp. 82-83). No entanto, a investigação prosseguiu, uma vez que a escolha da turma foi feita a partir dum contacto privilegiado com um dos professores da turma e anterior ao início das aulas, para que a investigadora pudesse estar presente na primeira reunião de apresentação com o director de turma e com os encarregados de educação.

Antes de mais, deverá contextualizar-se a análise da intervenção familiar sobre o processo de construção das identidades de género nas crianças pré-adolescentes, com base numa caracterização das famílias dos alunos da turma seleccionada para o estudo. Diga-se que, num total de dezanove alunos – sendo que para as entrevistas apenas entraram em linha de conta os alunos que fizeram parte da turma o ano lectivo completo, sem interrupções –, apenas oito viviam com ambos os pais na altura do estudo, com a particularidade de que num destes casos o pai trabalhava fora do país e vinha apenas nas férias (pai de Natacha) e outro caso em que o pai começou a trabalhar em Espanha a meio do ano lectivo e vinha a casa aos fins-de-semana (pai de Rodrigo).

Será de destacar o elevado número de famílias monoparentais na turma, vivendo os(as) filhos(as) a maior parte do tempo com a mãe; e também a existência na turma de algumas famílias recompostas, sendo que, no caso das gémeas, a família recomposta é do lado do pai – tendo já um meio-irmão e relatando frequentemente episódios com a família do lado do pai, apenas convivem nesse núcleo aos fins-de-semana, de duas em duas semanas – e, nos casos de Sónia e de Francisco, é recomposta do lado da mãe, com quem vivem. Há, depois, três rapazes

²¹ É de referir que a maior parte dos pais dos alunos da turma escolhida para o estudo tem apenas o 3º ciclo do ensino básico ou secundário e enquadra-se nos grupos socioprofissionais “Pessoal dos serviços e vendedores”, “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” e “Trabalhadores Não Qualificados”. A família de origem destes sujeitos pais e mães dedica-se amiúde à agricultura (grupo 6, pela Classificação Nacional de Profissões), contrastando com os pais dos professores entrevistados, muitos deles “Especialistas das profissões intelectuais e científicas”. De notar que muitas das mães dos pais dos alunos e professores entrevistados eram (ou continuam a ser) domésticas, havendo nos casais mais jovens uma aproximação entre a escolaridade e situação profissional dos cônjuges, pelo que “o desfazimento tradicional de género, que dava aos homens alguma vantagem sobre as mulheres, tende a esbater-se” (in Wall, 2005: 70).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

institucionalizados, que vivem no Lar Escola de Santo António (Instituição de Solidariedade Social), sendo que David e Paulo têm os seus irmãos também nessa instituição; como já foi referido anteriormente, foi neste âmbito entrevistada a directora do lar. São ainda de relevar as situações particulares de Jorge, que vive com os tios padrinhos, e de João, que vive com uma avó adoptiva, iletrada, de oitenta e três anos na altura, um meio-irmão e duas meias-irmãs.

Entrevistaram-se, então, as pessoas mais próximas das crianças, independentemente de se tratar da mãe ou do pai, biológicos ou não. Foram então efectuadas entrevistas a quatro pais, treze mães, à tia-avó do Jorge, à avó do João e à directora do lar, sendo que o baixo número de pais entrevistados se deve ao número avultado de recusas, por alegadas razões de falta de tempo que descortinavam outro tipo de razões; isto quando a investigadora se disponibilizou para ir a casa das famílias das crianças ou a qualquer local da conveniência do entrevistado, tal como fez com os pais do Nuno, tendo aplicado as entrevistas a ambos em casa dos próprios.

A partir dos quadros de caracterização social das famílias dos alunos da turma população, prestando particular atenção à profissão dos pais (pp. 82-83), e apesar do baixo nível de qualificações, podemos antever vários perfis de famílias. Destacaram-se os seguintes grandes grupos socioprofissionais, segundo a Classificação Nacional das Profissões (CNP): “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (cozinheira, ajudante de cozinha, empregada de balcão), “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” (mecânico, carpinteiro, pedreiro) e “Trabalhadores Não Qualificados” (auxiliar de limpeza, feirante ou vendedor ambulante). Ainda assim, alguns dos sujeitos (pais ou outros) com quem vivem as crianças da turma pertencem a grupos socioprofissionais que os fazem situar-se em lugares de classe social mais elevados: “Pessoal Administrativo e Similares” (recepcionista), “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio” (assistente de medicina dentária), “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (técnico superior da administração pública - economista) e ainda “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa” (empresário). A par desta diversidade, saliente-se que nenhuma família corresponde ao modelo familiar tradicional e mais conservador, com a mãe dona de casa, tendo realçado inclusivamente nas entrevistas um pai que, devido ao seu horário de trabalho, tinha mais disponibilidade do que a mãe para ir buscar a filha à escola e que com ela passava mais tempo (caso de Paula). Daqui poderá concluir-se um contexto familiar bastante diversificado e de ambiguidades vividas dentro dessa variedade económica, social e cultural.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

5.2. Objectivos: o “portar bem”, o ser “bom aluno”; regras e sanções

Um dos aspectos que se tentou captar nas entrevistas aos pais e mães das crianças da turma escolhida para o estudo diz respeito aos objectivos educativos, procurando perceber-se que tipo de educação é que viam estes pais e mães como ideal e se consideravam a hipótese de haver uma diferenciação a este nível em função do sexo dos filhos. Para além disso, que características em termos de personalidade desejavam que os filhos tivessem, se ambicionavam para eles um curso ou alguma profissão específica e o que esperavam dos filhos no futuro enquanto homem/mulher. Nas entrevistas sobressaiu, na generalidade dos pais e mães, a importância do “ser alguém”, tendo-se evidenciado igualmente a importância dos “valores” na educação e dos pais darem “amor” e “carinho” aos filhos.

Destaca-se a posição assumida de forma praticamente unânime por parte dos pais de não diferenciação dos objectivos educativos e de personalidade em função do sexo dos filhos, situação que poderá descortinar a questão da visibilidade social associada à norma da igualdade de género. Para além disso, alega-se maioritariamente que são os filhos que devem decidir acerca do seu futuro académico e profissional, com raras excepções em que os pais ambicionam um curso específico para o filho. Uma das distinções de sexo/género que se patenteia em alguns discursos diz respeito à maior preocupação, “medo” e consequente protecção, face às “meninas”, quiçá vistas como mais expostas a riscos comparativamente com os rapazes. Apesar disso, pais e mães não deixaram transparecer nos seus discursos qualquer tipo de diferenciação, quando questionados acerca de saídas nocturnas dos filhos no futuro e sobre as respectivas atitudes consoante se tratar de rapaz ou rapariga.

E – E os objectivos são diferentes para a menina e para o menino? Quais são os objectivos para o futuro, em termos de carácter e inserção social... É igual, ou...

e – Eu penso que será igual..., desde que um e outro queiram ser alguém... (silêncio)

E – Tem algum curso ou profissão desejável para eles, ou...

e – Não... Isso eles é que têm que ter..., isso na mente o que é que querem ser.

Pai de Carla, 30 anos, serralheiro

“Educar é um bocado complicado... Têm que se ensinar bastantes valores..., que eles hoje em dia..., muitos deles eu acho que não têm. (...) Gostava que ele gostasse de estudar..., que ele gostasse bastante de estudar (...) que fosse sempre, pela vida fora,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

bem-educado. (...) que ele forme uma família..., que tenha uma boa profissão.”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

“(...) sermos compreensivos perante eles, dar-lhes carinho, dar-lhes o amor que eles precisam... Dar-lhe tudo, não exagerado, porque eles agora também exigem um bocadinho dos pais e a gente faz ver que também não pode ser tudo (...) as meninas normalmente são mais... exigem mais um bocadinho das mães..., são mais exigentes. Eu acho que... pronto, as meninas é diferente. A gente tem mais medo porque é menina (...) ”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

“O fundamental de tudo é dar carinho e dar amor. Acho que a gente se não gostar dos nossos filhos, se não lhes der carinho, acho que eles mesmo eles sentem isso. E depois começam à deriva...” , Mãe de Sónia, 34 anos, ajudante de cozinha

“Não é dar brinquedos (...) É amor e carinho, é o que as pessoas hoje em dia esquecem-se muito.”, Mãe de Francisco, 32 anos, recepcionista

“Penso que educar bem é alertar sobretudo para a vida, para a realidade, para aquilo que nos rodeia, não é? E, sobretudo, dar algumas referências. A questão dos valores, que hoje já se começa a falar muito..., que as pessoas não têm valores, não têm referências...” , Pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública

E – Distingue educar bem uma filha de um filho, ou para si é igual?

e – Há pequeninas coisas. Por mais que a gente diga que hoje em dia é tudo igual, não é. (...) acima de tudo, as diferenças que eu tento lhes explicar é em relação às outras pessoas. Porque normalmente os rapazes são um bocadinho mais agressivos..., um bocadinho mais violentos (...) Agora, se um vai fazer a cama, não é, o outro também vai. Se um aprende a..., a..., a fazer comida, o outro também tem (...) nesse aspecto, não há diferenças. Tento-lhes explicar certas coisas é a nível mais de convivência com as outras pessoas, porque... há uma pequenina diferença entre as mulheres e os homens. Há e vai haver sempre.

Mãe de Francisco, 32 anos, recepcionista

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Este último excerto da mãe de Francisco testemunha que muitas vezes os pais até podem ter o objectivo de educar de forma idêntica, indiferenciadamente em função do sexo, mas a sociedade, “as outras pessoas”, constroem as diferenças entre “mulheres” e “homens”, que parecem existir inevitavelmente. Esta entrevistada reconhece portanto que as diferenças que “explica” aos filhos são como que “impostas” pela sociedade, esforçando-se de qualquer forma por educar no sentido de ambos os filhos, indiferenciadamente em função do sexo, estarem preparados para as mesmas tarefas. No entanto, quando afirma que “(...) há uma pequenina diferença entre as mulheres e os homens. Há e vai haver sempre.”, emerge uma questão que poderá ser interessante analisar do ponto de vista sociológico, que tem que ver com a possibilidade das diferenças de género serem inextinguíveis. Se pensarmos nos processos de categorização e imitação social, assimilação e interiorização de esquemas mentais e de hábitos, poderá julgar-se que a sociedade inventa e reinventará sempre novas formas de feminilidades e masculinidades, mais ou menos estanques ao sexo biológico; por outro lado, sabe-se que há a este nível mudanças notáveis na sociedade, surgindo questões relacionadas com a transversalidade e interpenetração das categorias de género, e com as ambiguidades vividas pelos sujeitos sociais, sendo a população transgénero e transexual um exemplo daquelas.

Nos excertos seguintes destaca-se a importância do tempo na educação dos filhos, um ideal que nem sempre é fácil de concretizar aos olhos dos pais entrevistados, tendo muitos deles afirmado não acompanharem os filhos e/ou filhas da forma que desejavam. Aparece também a importância do “portar bem”, juntamente com a obediência (“que faça o que lhe mandam”), mais no feminino, tratando-se efectivamente de aspectos que serão ainda abordados, respeitantes aos atributos de género, numa lógica de diferenciação entre rapazes e raparigas e de reprodução dos estereótipos de género.

E – E o que é que seria para si educar bem um filho?

e – Estar com ele.

E – Acha que é importante o tempo...

e – Sim, o tempo. Sim, porque... o ir buscar à escola, ir levar à escola, fazer os trabalhos com ele, dizer..., tentar compreendê-lo melhor, não é... Eu acho que, se nós tivéssemos mais tempo para eles, eu acho que eles também iam ter outra relação connosco... Se calhar, ter mais abertura (...) Não sei muito bem, mas penso eu que a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

minha única..., a minha falha é..., neste momento, é mesmo o tempo. O tempo que eu devia ter para ele que não tenho.

Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

“(...) para mim, educar bem, acho que é nós nas horas..., portanto, nas horas más, como nas horas boas, nós estarmos sempre presentes. (...) O tempo é o que falta, porque mesmo o meu marido também trabalha muito (...) o tempo que nós temos com eles é muito pouco.”, Mãe de Diogo, 46 anos, empregada de balcão

“Faço-lhe ver quando ela sai de casa as coisas..., que se comporte bem na escola (...), que esteja atenta às aulas..., que esteja..., que faça o que lhe mandam... E mesmo para as pessoas de fora, que seja educada (...)”, Mãe de Natacha, 47 anos, empregada de balcão

Outra questão abordada nas entrevistas diz respeito às características pessoais, às qualidades que os pais e mães gostavam que os(as) filhos(as) tivessem. Sobressai a importância atribuída ao “estudar”, ao “trabalhar” e, mais uma vez, à capacidade dos filhos para “ser alguém”. No último dos excertos que se seguem, nota-se claramente que o pai tem a expectativa de constituir uma referência para o filho, ao desejar que ele “fizesse aquilo que o pai fez”, inclusivamente a nível profissional.

E – E que qualidades é que gostava que ela tivesse no futuro? Por exemplo, que é que espera dela enquanto mulher?

e – Olhe, que fosse uma boa mãe..., como eu acho que sou e... (riso baixo) que fosse trabalhadora e que..., e tentasse atingir os seus objectivos. (...)

Mãe de Carla, 29 anos, auxiliar de limpeza

“Aquilo que eu pretendo é que ele seja uma pessoa..., que tenha um sentido de orientação na vida, que tente procurar a felicidade..., que tente estudar..., que tente ser alguém (...)”, Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

“Ser um bom rapaz, um bom marido...”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E tem alguma profissão desejável para o futuro dele?

e – Tinha. Isso tinha e ele sabe muito bem... E, por acaso, ele tem minimamente essa vocação. Pode futuramente mudar! Mas eu gostava muito que ele fosse..., seguisse engenharia mecânica.

E – Para seguir os passos do pai...

e – Exactamente.

E – O que espera dele enquanto homem no futuro?

e – (silêncio) É muito difícil responder, mas eu, possivelmente, esperava que ele fosse..., pronto, minimamente, fizesse aquilo que o pai fez. Lutar pela vida e tentar fazer o melhor possível.

Pai de Nuno, 39 anos, mecânico

O tópico relativo às regras é uma questão com particular relevo nos casos dos rapazes que vivem no lar, visto que, enquanto instituição pertencente à Confraria de Santo António de Viseu, patenteia um grande fechamento ao nível de regras, com reflexo, nomeadamente, na rigidez de horários, fazendo também parte da Confraria o Lar de S. José que acolhe raparigas. Poderia ter sido interessante averiguar até que ponto ali se observariam ou não semelhanças em termos das regras, rotinas, fusionalidades, portanto, se as interações seriam também elas influenciadas pelo sexo/género, ao nível do grau de fechamento e normatividade neste tipo de instituições de acolhimento de crianças e jovens; no entanto, por não constituir um aspecto fundamental da problemática definida e sair já do âmbito da população que se pretendeu observar, não se levou a cabo essa comparação.

“Acordo..., depois vou comer..., às oito..., não, acho que é às sete horas, vou comer..., depois, acabamos a refeição, vamos..., vamos para a televisão e temos computadores, vamos para lá... Depois também podemos vir cá para fora passear, uma hora... Depois a gente vem para dentro. (...) Chego ao lar, vou meter a mochila no salão de estudo e depois vou outra vez para a televisão. Depois das nove horas às nove e meia, não, é das oito às nove e meia, tenho o salão de estudos para fazer os trabalhos.”, David

“Temos que cumprir aquilo, é uma seca.”, Paulo

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

O rapaz cujo excerto se segue, David, de treze anos na altura do estudo, realça os castigos que já teve, quer em casa, quer no lar. Quando ainda vivia com a família, em caso de não cumprimento das regras que os pais desejavam, revelando desobediência no sair de casa “sem pedir ordem” e linguagem incorrecta, os castigos consistiam em retirar da sua posse aquilo que ele mais gostava, consola e televisão. No lar, os castigos estão antes relacionados com actividades no âmbito doméstico, como a limpeza e ajuda na cozinha, existindo castigos, no seu entender, quando há comportamentos desviantes na escola, de que são exemplos o “faltar às aulas” e “andar a fumar”, comportamentos através dos quais ele e outros jovens se afirmam como diferentes e contra o *status quo*, atitude bastante habitual na fase da adolescência.

E – E em relação à escola, o que é que achas que eles gostavam?

e – Que me portasse bem!

E – E há castigos lá no lar?

e – Há...

E – Por exemplo...

e – Limpar a casa de banho, varrer claustros..., fazer refeitório durante cinco ou dez dias, só depois...

E – E tu já fizeste?

e – Já.

E – Porquê?

e – Foi por causa de faltar às aulas e de andar a fumar. (...)

E – Então e quando vivias com os teus pais, também tinhas castigos?

e – Tinha. (...) Não me deixavam jogar Game Boy. Escondiam-ma. E não me deixavam ver televisão.

E – Quando fazias o quê?

e – Quando eu saía de casa sem pedir ordem.

E – Então os teus pais diziam para não fazeres coisas e tu fazias... Não cumprias as regras que eles queriam, era?

e – Era. E não queriam que eu dissesse asneiras e eu dizia.

David

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A valorização do bom comportamento, do “portar bem” que já se falou anteriormente, não é apenas importante no lar, manifestando-se a nível geral, aparecendo em praticamente todas as entrevistas das crianças a percepção desse objectivo por parte da família, associado ao comportamento na escola. O ser bom aluno, o tirar boas notas, surge pois como um objectivo essencial para mães e pais. Nas entrevistas das crianças, quando se pergunta o que os pais esperam delas, respondem remetendo para comportamentos escolares, evidenciando-se assim a importância que as crianças sentem que os pais atribuem ao sucesso escolar.

Similarmente, os pais dos rapazes que vivem no lar aparentam desejar esse “bom” comportamento, manifestando-se neste grupo de jovens o gosto pelo desvio, a afirmação pela diferença e fuga à norma, nos vários contextos institucionais onde se movem (como se pode notar pelo discurso de David, no excerto em baixo). Efectivamente, na questão onde se pergunta às crianças o que os pais esperam dele(a), realça em quase todas o “portar bem”, o tirar boas notas e o estudar: “Que eu tenha boas notas..., e que me porte bem.” (Diogo); “Temo-nos sempre que portar bem para termos aquilo que nós queremos.” (Nuno); “Espera que quando eu sair do lar seja um..., um bom rapaz. (...) e que tire um bom curso..., que tenha boas coisas.”, afirmou Guilherme, relativamente ao que a mãe espera dele.

E – Achas que não cumpres as regras?

e – É.

E – E porquê?

e – (silêncio prolongado) Por nada...

E – Não gostas de te portar bem?

e – Gosto.

E – Gostas?

e – Gosto, mas só que às vezes não me apetece portar bem... Às vezes não sei se me hei-de portar mal ou se me hei-de portar bem! (a sorrir)

David

A Dr.^a Antonieta enfatiza na entrevista a importância que tem a dimensão escolar dentro da instituição que é o lar, realçando no excerto apresentado o carácter obrigatório, e rígido em termos de horários, da actividade relacionada com o estudo: “(...) eles têm estudo obrigatório dentro do lar, das oito e meia da manhã às nove e meia. Os que estão de manhã em casa. Os que estão de tarde em casa é das três às quatro e meia.”. Neste contexto, saliente-se que os

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

professores ajudantes na sala de estudo assumem inclusivamente o papel de encarregados de educação, um papel que é habitualmente seguido por um dos pais das crianças.

Apesar de durante a entrevista sobressair a imagem de fechamento do lar – aparecendo como um espaço onde as crianças e adolescentes lá residentes se vêem obrigados a cumprir um conjunto de regras bastante rígidas, com base num horário fixo –, afirma-se o objectivo primordial de assemelhar o lar a uma família: “O objectivo é sempre o mesmo. (...) Aproximarmo-nos o mais possível das famílias, através da transmissão de carinho, amor, valores (...), proporcionar-lhes uma educação (...) o mais correcta possível, inseri-los nos equipamentos escolares, profissionais (...)”. Relativamente aos contactos com a família no exterior do lar, a directora do lar informou que “(...) a regra da casa é quem está autorizado pelo tribunal poder passar um fim-de-semana por mês com a família.”.

Quanto ao tratamento dos pais relativamente aos filhos, pretendeu averiguar-se até que ponto o tom de voz utilizado nas repreensões e a autoridade é distinta em pais e mães e, ao mesmo tempo, se há aí distinção em função do sexo dos filhos. Concluiu-se que pai e mãe falam alto, quer para rapazes, quer para raparigas, tendo sido admitido por ambos nas entrevistas esse tipo de atitudes mais severas para com os filhos. Desta forma, sobressai aqui, e mais uma vez, a interiorização e a verbalização (exteriorização) da norma de igualização entre os sexos, portanto, de género.

“(...) o pai berra mais alto!”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

“(...) a mãe é mais rígida..., mais dura. O pai fala mais, mas não faz nada!”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

Realçaram nas famílias desta turma algumas regras no que diz respeito ao jantar em conjunto, tendo-se achado os castigos mais frequentes em caso de comportamentos julgados não adequados no campo escolar do que no interior do espaço doméstico. Notou-se a partir da análise das entrevistas uma tendência para se enfatizarem os castigos quando se trata de filhos rapazes, justificando uma mãe haver castigos “(...) quando ele é mais reguila, quando me responde coisas que eu não gosto, quando eu lhe mando fazer uma coisa e ele não faz (...)” (Mãe de Nuno, 40 anos, costureira) e geralmente o castigo é retirar aos filhos os brinquedos preferidos, alguns dos quais já anteriormente referidos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“O castigo é ir para o quarto dele. (...) Acho que foi na semana passada que ficou sem a Play Station.”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

“(...) tirar-lhe o Game Boy, que é a coisa que ele detesta que lhe tirem... Já ficou uma semana... Televisão..., se gosta de ver bonecos, muitas vezes fica sem eles... E essas coisitas que ele mais gosta eu tiro!”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

“(...) o Francisco já teve uma semana que não jogou Game Boy, porque abusou um bocadinho e então, a partir daí...”, Mãe de Francisco, 32 anos, recepcionista

No que diz respeito aos castigos praticados no lar, a directora esclareceu na entrevista que são denominados “perdas de regalia” ou punições, das quais dá como exemplo privações de actividades que os rapazes gostam, como jogar computador ou ver televisão; ressaltou também que, devido à idade, os três rapazes da turma não podem ainda passear no exterior do lar, não podendo então aplicar-se a punição nessa actividade. A directora clarificou o contexto dessas punições, remetendo para certos comportamentos que fogem às regras estabelecidas no lar para as crianças e para os jovens nele residentes.

“Nós não chamamos bem castigo, não é... Castigo é muito pesado e ultimamente castigo é uma palavra proibida. Portanto, nós chamamos-lhe mais, ou perdas de regalias, quando perdem a regalia da televisão, de..., de jogar computador, ou assim..., ou então punição, não é, porque para eles limpar a casa de banho comum é uma punição, é horrível...”, Dr.^a Antonieta, 31 anos, directora do lar

“Obviamente que quando os comportamentos ultrapassam os limites do aceitável (...) Depois há aquelas punições com tarefas domésticas, que são para aqueles comportamentos, por exemplo, esses meninos que não vêm da escola, no transporte (...) São advertidos, ficam um dia sem poder sair sozinhos. Não é o caso deles, que eles não podem sair, mas por exemplo ficam um dia sem poder jogar computador! Ou um dia sem poder ver televisão...”, Dr.^a Antonieta, 31 anos, directora do lar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

5.3. Fusionalidades: as conversas, as actividades e o género

Pretendeu-se nas entrevistas captar as interacções em casa, as fusionalidades, nomeadamente, com quem as crianças mais conversam e com quem vão ter quando têm um problema. A mãe aparece maioritariamente nas respostas; atente-se nas justificações: “Acho que é mais compreensiva.” (Sérgio), “(...) ela é mais carinhosa (...), não se chateia muito (...)” (Nuno). Podem antever-se aqui algumas representações de género nas crianças, construídas a partir das interacções com os pais, notando-se uma nítida diferenciação em função do sexo/género, estando a sensibilidade e a compreensão nas relações interpessoais mais associadas ao feminino.

Depois, há casos particulares como o de Paula, que conversa mais com o pai, provavelmente, por ser ele que a vai buscar à escola e ter um horário que lhe permite passar mais tempo com ela. Outro caso singular é o de João, que vive com a avó adoptiva e com a irmã, pessoas com quem passa mais tempo e mais velhas, em que ele vê algum apoio, sendo que para brincar prefere o irmão; nos trabalhos de casa é ajudado pela irmã, uma vez que a avó é analfabeta e, mesmo que quisesse, não o poderia ajudar. Jorge fala mais com a tia, passando o tio padrinho bastante tempo fora de casa; a tia por vezes está em casa à tarde, mas aparentemente Jorge tem tendência para se isolar e não conversar muito. Tiago diz-nos que conversa e brinca mais com a irmã; porém, quando se trata de problemas, recorre à mãe ou ao tio. Márcia conversa mais com a irmã, predominantemente sobre wrestling e acontecimentos relacionados com questões amorosas, recorrendo a ela em alguns problemas, noutros à mãe, com quem diz que vai viver mais tarde; na parte final da entrevista em que se pergunta se quer dizer mais alguma coisa, Márcia revela de forma marcante a sua ligação à irmã mais velha e à mãe com a afirmação “Gosto muito da minha mãe e da minha irmã.”

No lar, perante a ausência prolongada de ambos os pais, as relações mais próximas são na maior parte das vezes com os professores e professoras do salão de estudos, que são escolhidos para os papéis de seus encarregados de educação, como já foi referido. Mencionam igualmente como pessoas com quem mais conversam alguns rapazes amigos e as auxiliares do lar, contando David que recorre à psicóloga quando tem um problema. Este anuncia também que se dava melhor com a mãe e com as irmãs, mas que falava mais com uma prima um pouco mais velha que ele. Já no que diz respeito a referências para o futuro, o pai aparece como modelo para Paulo e Guilherme; apesar de o pai de Guilherme ter já falecido, a directora do lar, na entrevista, fez referência à relação fusional entre eles. Paulo, mostrando

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

algum descontentamento com as normas do lar, refere que gostava de ver mais vezes o pai. Manifestam-se assim a este nível algumas ambiguidades, uma vez que as preferências para companhia e conversa não são tão moldadas pela lógica ingroup/outgroup (onde há uma forte identificação com o ingroup) como as referências em termos futuros, evidenciando-se uma afinidade mais forte com o parente do mesmo sexo ao nível dos modelos, como se irá ver no capítulo empírico dedicado às crianças.

De qualquer forma, e realçando uma lógica de construção das identidades de género por via da oposição ingroup/outgroup, incluindo a referência inter-geracional com base numa identificação intra-género, também nas entrevistas aos pais quando se conversa acerca das fusionalidades, há uma tendência clara para uma maior conexão com o parente do mesmo sexo. Paula representa a única exceção, sendo a única rapariga na turma que se dá melhor com o pai, o que poderá ter que ver precisamente com o facto de passar mais tempo com ele, devido ao horário menos extenso que o da mãe. Sobressai então nas entrevistas uma aproximação e uma maior ligação e “à vontade” entre parente e filho do mesmo sexo.

“Ela dá-se melhor com o pai (risos), mas isso pode ter a ver com várias situações, não é... Também porque se calhar o pai é a pessoa que lhe faz mais as vontades... Também se calhar é a pessoa com quem ela está mais..., porque, curiosamente, é assim, por uma questão de horário, ela acaba por estar mais tempo comigo..., por exemplo ao fim do dia..., depois vamos os dois juntos... Enquanto esperamos pela mãe e não sei o quê, vamos ver montras e vamos fazer umas compras e vamos fazer umas coisitas e não sei quê ou por que também sou eu que..., que estou com mais paciência para a aturar porque ela quer andar de patins e então eu seguro-a ou não sei quê (...)”, Pai de Paula 43 anos, técnico superior da administração pública

“Eu acho que a menina tinha que..., pronto, a menina acho que está mais ligada à mãe, não sei..., e acho que uma pessoa tem mais à vontade de falar com elas.”, Mãe de Diogo, 46 anos, empregada de balcão

Outro aspecto que se pode enquadrar no âmbito das interacções no espaço doméstico é o tipo de actividades e brinquedos preferidos das crianças, que se revelaram nitidamente distintos em função do género, sendo que o discurso dos pais vem precisamente reforçar essa tendência. Apresentam-se de seguida os testemunhos dos pais nesse sentido, sendo o primeiro

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

excerto relativo a Márcia que se auto-caracterizou como “maria-rapaz”, revelando gostos que são associados frequentemente ao sexo masculino (o futebol aparece como uma actividade predominantemente masculina, de modo quase exclusivo, sendo que apenas Márcia e Paula referem nas entrevistas gostar de jogar futebol). Paula é descrita pelo pai como uma “rapariga outdoor”, patenteando-se assim a transversalidade de género ao nível das actividades, apesar de o pai referir também as bonecas, brinquedo que aparece como exclusivamente feminino. As ambivalências emergem também no gosto (verbalizado pelas mães) das raparigas pelos computadores, sendo frequentemente os suportes tecnológicos mais associados aos rapazes.

E – O que é que a Márcia faz nos tempos livres? Quais são as brincadeiras dela mais frequentes?

e – Jogar futebol. (...)

E – Então o brinquedo preferido dela é...

e – É a bola, é o futebol, sem sombra de dúvidas...

Mãe de Márcia, 34 anos, auxiliar num infantário

“Ela gosta muito de andar de bicicleta, de patins..., é uma rapariga outdoor, é uma rapariga que gosta muito de andar na rua (...) O brinquedo preferido dela, curiosamente, são..., é o cão que ela tem. São os animais, para além das bonecas (...)”,
Pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública

“Gostam de televisão, gostam de andar a inventar brincadeiras entre elas e, comigo, gostam de ir jogar para o computador (...) Elas gostam de ler também (...)”, Mãe das gémeas, 32 anos, auxiliar num infantário

E – Então e brinquedos dela preferidos...

e – São as bonequinhas! (...)

Mãe de Sónia, 34 anos, ajudante de cozinha

E – E quais são as actividades preferidas da filha?

e – (suspiro) Que ela faz agora? Olhe, andar de bicicleta..., lá por caminhos fora... Ouvir música..., lá no quarto..., lá alto, fechada, que não ouço nada... É ver televisão... É estar no computador (...)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E os brinquedos preferidos dela...

e – É uma boneca. (pausa) Uma boneca e uma carteira! Para fazer de mãe e de filha.

Mãe de Natacha, 47 anos, empregada de balcão

E – E brinquedos preferidos dela...

e – Ui! Tem tantos... Tem tantos, tantos... Tem carradas e carradas de brinquedos! (a sorrir)

E – Quais é que acha que ela prefere?

e – Bonecas... É... Sim, é as bonecas.

E – E o filho?

e – O menino é os carrinhos! É carrinhos, é espadas..., é tudo!

Mãe de Ana, 28 anos, feirante

“Ele costuma muito jogar à bola lá no terraço. (...) tem uns jogos para a Play Station. Tem Action Man, mas ele já não liga muito, que isso era quando ele era mais pequenito. Tem jogos, que é o que ele joga mais, são jogos.”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

E – Qual é o brinquedo preferido do Sérgio?

e – Do Sérgio? Talvez o Game Boy!

Mãe de Sérgio, 32 anos, cozinheira

e – Brinquedos preferidos... Ele adora é os Game Boys e aquelas coisas assim, não é...

E – E a filha?

e – Ela? Ela é os bebés! Ela gosta muito dos bebés. “O meu bebé...”, lá anda ela... Quando está sozinha é o que ela faz. Uhm... Anda lá com os bebezinhos..., depois embrulha-os, depois dá-lhes comida, depois o bebé vai dormir e agora a mãe vai dar muitos beijinhos e anda sempre assim!

Mãe de Francisco, 32 anos, rececionista

E – E brincadeiras que ele tem... Em casa...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (...) É futebol e televisão. Quem o quiser bem é estar ali no sofá deitado a ver televisão todo o dia. Porque ele também não tem coisas para fazer não é... Não tem computador..., não tem nada dessas coisas..., para poder brincar...

E – E quais são os brinquedos dele preferidos?

e – Agora é o telemóvel! (risos) E a bola! (...) Tem os outros brinquedos que as crianças têm, mas os computadores, que é o que eles adoram..., ele não tem.

Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

Vemos então que nos rapazes sobressai o gosto por jogos, especificamente o futebol, destacando-se o brinquedo da bola. Poderá aqui relatar-se que as espadas, referidas pela mãe de Ana relativamente ao irmão mais novo, de dois anos, foram também um símbolo que se observou nos desenhos dos rapazes em E.V.T., em que era pedido um auto-retrato, destacando-se aqui a importância da simbologia na construção das identidades de género.

Nas raparigas, realçam as bonecas, notando-se uma espécie de apelo à maternidade nas brincadeiras, onde se invoca uma aprendizagem de papéis de género, no “faz de conta”: “Para fazer de mãe e de filha.”. Os livros são referidos pelo pai de Sérgio e pela mãe das gémeas, não se notando qualquer tipo de tendência a este nível do gosto pela leitura. Apesar do facto de as mães das gémeas e a mãe de Natacha terem referido, respectivamente, o “jogar” e o “estar” no computador, há aqui uma clara disparidade entre os sexos, dada a propensão para o electrónico evidenciado no masculino, tendência que o pai de Paula, com mais dois filhos rapazes, enuncia: “Aí há uma grande diferença, não é? Enquanto que os miúdos..., ambos são muito virados para..., para a electrónica e para a informática e perdem (...) horas e horas com jogos de estratégia e essas brincadeiras... Ela não tem paciência para essas coisas (...)”.

Algumas entrevistas de pais e mães vêm demonstrar que a música e as novelas são gostos mais frequentes nas raparigas e o wrestling uma actividade que aparece mais no masculino, associado a uma maior violência nas brincadeiras. Para além disso, evidenciam a forma como as interações em casa e no exterior são construídas e moldadas pelo factor género. Atente-se nalguns exemplos.

“(...) ela gosta muito de ouvir música (...) e depois ver televisão, os “Morangos com Açúcar”, a “Floribella” (...) e às vezes brincar com as colegas, com os miúdos cá fora (...)”, Mãe de Sónia, 34 anos, ajudante de cozinha

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E quais são as actividades preferidas do Sérgio?

e – Do Sérgio é futebol..., o Sérgio gosta muito de futebol. Já a pequenita é as histórias; gosta muito de ler livros.

E – Então qual é o brinquedo preferido do Sérgio?

e – Uma bola.

Pai de Sérgio, 41 anos, pedreiro

E – E quais são os brinquedos preferidos dele?

e – Olhe, bonequinhos só..., bonequinhos pequenitos... Uma coisa que ele agora está muito... é o wrestling. E eu tenho a impressão que essa coisa de ele bater os bonecos com bonecos é uma forma de ele fazer aquilo que ele viu ali!

Tia de Jorge, 48 anos, funcionária administrativa

“(...) o meu marido vai jogar à bola com ele. Eu não vou porque eu própria eu não gosto muito! Juntos, podemos ir ao cinema, vamos passear ao Fontelo (...) Em casa brinca..., brinca com o pai, principalmente.”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

Em relação às actividades no Lar Escola de Santo António, a directora afirmou que há também espaço para actividades lúdicas. Apresenta-se então o excerto seguinte, onde a Dr.^a Antonieta distingue as actividades lúdico-pedagógicas no âmbito do serviço social – nas quais se destaca a necessidade de incutir regras sociais associadas ao “saber estar” –, das actividades lúdico-pedagógicas ao nível da animação sociocultural, onde se antevêm algumas das tendências dos gostos dos rapazes (de lembrar que este lar é somente para crianças e jovens do sexo masculino), aparecendo logo o futebol em primeiro lugar, actividade que todos os rapazes da turma destacaram como uma das suas favoritas. Estamos pois perante uma lógica de diferenciação entre rapazes e raparigas, a qual vai estando latente, mesmo quando transparecem indícios duma relativa transversalidade de género; as fusionalidades entre os sujeitos revelam pois ambivalências e ambiguidades nas interacções sociais, que contribuem para a construção do(s) género(s) duma forma mais ou menos estanque nas crianças.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Queria falar um pouco das actividades aqui no lar... Que brincadeiras é que eles têm..., como é que ocupam os tempos livres... Já falou no apoio a nível escolar... Que outras actividades é que eles têm?

e – Depois têm actividades lúdico-pedagógicas. Têm actividades no âmbito da Psicologia, uhm..., para treino de competências, das mais variadas competências. Têm actividades no âmbito do serviço social, também para treino de competências, mais ao nível da socialização, das coisas mais básicas, do quotidiano, da higiene pessoal, da arrumação..., do saber estar..., do saber... pronto. Isso ao nível do serviço social. Depois têm as actividades lúdico-pedagógicas, também ao nível da animação... sociocultural.

E – E o que é que eles fazem aí?

e – Futebol, badminton, andebol, campeonatos de jogos de damas, puzzles...

Dr.^a Antonieta, 31 anos, directora do lar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

5.4. Divisão sexual do trabalho pago, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos

Antes de partir para a análise das entrevistas dos pais dos alunos da turma, no que diz respeito à divisão do trabalho pago e não pago, urge salientar o facto de não haver nenhum modelo clássico e tradicional de família, com a mãe dona de casa, a cuidar dos filhos e doméstica. Realidade que dá conta das mudanças sociais mais gerais que se observam na sociedade portuguesa a este nível é o facto de todas as mulheres, mães (tia no caso de Jorge) das crianças da turma, casadas, separadas, ou divorciadas, estarem a trabalhar a tempo inteiro, algumas delas com horários bastante longos, como o caso da mãe de Tiago e também de Paula, cujo pai tem inclusive mais disponibilidade para ir buscar Paula à escola.

Nas entrevistas com os pais e com as mães das crianças, no que concerne à divisão entre homem e mulher do trabalho fora de casa e do trabalho doméstico – no caso em que vivem juntos, ou então, no caso das famílias monoparentais, quando viviam, ou ainda remetendo para a nova família, no caso de existir –, nota-se que as mulheres ainda são sobrecarregadas com as tarefas domésticas de preparar as refeições, lavar a loiça, tratar da roupa, limpar a casa, etc., sendo útil referir que, nesta turma, poucas famílias teriam condições para pagar a alguém de fora que se encarregasse dessas tarefas. Por outro lado, as reparações apareceram nas entrevistas como uma actividade predominantemente masculina. Constatou-se pois uma ainda desigual divisão de tarefas em casa, quer em termos de tempo despendido nas tarefas, quer na sua especificação em função do sexo/género dos membros do casal; para além disso, manifestou-se em alguns dos discursos das mães o reconhecimento de algumas desigualdades: “(...) o meu marido só vai buscar os meninos à escola..., mais nada! Acho que devia ajudar mais que o que ajuda (...)” (Mãe de Ana, 28 anos, feirante).

Atente-se nalguns exemplos que retratam a divisão sexual do trabalho doméstico nas famílias das crianças da turma e, de alguma forma, as posições naturalistas e estereotipadas em termos da atribuição das tarefas a um dos sexos: “Isso é tudo com ela...” (Pai de Nuno), “Ai isso é o homem... Isso já não é nada comigo.” (Mãe de Ana), “Isso são eles. Tem que ser (...)” (Mãe de Diogo).

E – E quem é que faz o quê em casa? Cozinhar...

e – Sou eu.

E – Fazer compras...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sou eu.

E – Tratar da loiça...

e – Sou eu.

E – Limpar a casa...

e – Sou eu. (risos)

E – Tratar da roupa...

e – Sou eu!

E – Fazer reparações...

e – É ele. E tratar do filho, também quando eu estou com essas coisas, é ele!

Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

E – E quem faz o quê em casa? Por exemplo, cozinhar...

e – Cozinho, limpo, passo... (risos) Tomo conta do jardim...

E – Trata da roupa?

e – Da roupa, tudo...

Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

E – Então e quem é que faz o quê em casa? Refeições, ir às compras...

e – Ora bem, as compras é a esposa e às vezes comigo. Vamos ao fim-de-semana, ou ao sábado, ou qualquer coisa e fazemos as compras. Cozinhar à hora de almoço, até por acaso, sou eu mesmo! Ela deixa as coisas adiantadas e eu termino, para mim, ou para os miúdos.

E – Então e limpar a casa, tratar da roupa...

e – Isso é tudo com ela...

Pai de Nuno, 39 anos, mecânico

E – Quem é que limpa a casa...

e – Sou eu.

E – Tratar da loiça...

e – Também sou eu...

E – Compras para a casa...

e – Sou eu...

E – Tratar da roupa...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – É tudo...

E – Fazer reparações...

(...)

e – Reparações, como? Alguma coisa que esteja estragada? Isso são eles. Tem que ser, ou o filho, ou o pai.

Mãe de Diogo, 46 anos, empregada de balcão

E – E quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, quem é que cozinha?

e – Eu. Tudo eu...

E – Portanto, tratar da roupa, limpar a casa, lavar a loiça...

e – Tudo! Tudo eu! (risos)

E – E compras para a casa...

e – Tudo eu... (risos)

E – Fazer reparações...

e – Fazer...

E – Fazer reparações, quando alguma coisa se estraga...

e – Ai isso é o homem... Isso já não é nada comigo.

Mãe de Ana, 28 anos, feirante

E – E quem é que cozinha, trata da casa, vai às compras...

e – Sou eu! Só eu, só eu.

E – E, por exemplo, fazer reparações...

e – Mais eu, mais eu... (risos)

E – Tarefas administrativas...

e – Sim..., isso mais eu, mais eu... Ele coitado, também não tem tempo, que ele é gerente... É dono duma firma e não tem mais ninguém..., é só ele praticamente...

Tia de Jorge, 48 anos, funcionária administrativa

Este último caso da tia de Jorge realça a sobrecarga da mulher com todas as tarefas domésticas e a sua aceitação e desculpabilização, face ao facto de o marido, “coitado”, não ajudar em tarefa alguma, devido à profissão e, particularmente, ao posto de “gerente” e ser “só ele praticamente” na firma, o que poderia levá-lo a passar mais tempo no emprego e ter menos disponibilidade em casa.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Ainda face à divisão das tarefas em casa, distingue-se uma excepção no conjunto dos pais das crianças da turma, sendo que, para além de se evidenciar a forte participação do pai de Sérgio no que diz respeito aos cuidados com os filhos (aspecto abordado já a seguir), é o mesmo que dedica bastante tempo às tarefas em casa, argumentando ambos os membros do casal no sentido dessa igualdade. Assim, à excepção da tarefa ainda predominantemente masculina de “fazer reparações”, as tarefas domésticas aparecem repartidas por “todos”.

E – Quem é que faz o quê em casa? Já me falou um bocadinho... Portanto, cozinhar...

e – Eu, a mulher e o Sérgio.

E – Fazer compras para a casa...

e – Vamos todos.

E – Tratar da loiça...

e – Todos.

E – Limpar a casa...

e – Todos.

E – Tratar da roupa...

e – É todos.

E – Fazer reparações...

e – É mais eu...

Pai de Sérgio, 41 anos, pedreiro

E – E quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, cozinhar...

e – É assim, tanto faz... Eu, por exemplo, se tiver que ir dar banho à menina, não pode tomar banho sozinha, ele começa a fazer o jantar. Se não, começo eu... Aquilo é mesmo assim: fazes isto, eu faço aquilo, tu fazes aquilo. Ele faz.

E – Fazer compras para a casa...

e – Isso não; isso é mais comigo. Ele não tem paciência para me aturar! (a sorrir) Porque eu ando sempre à procura..., ou de melhores alimentos, ou melhores preços, ou..., é diferente..., eles então não têm paciência.

E – Lavar a loiça...

e – Tanto faz. Qualquer um.

E – Limpar a casa...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Igual. Eu, quando chego a casa, não faço nada, porque já está tudo arrumado! (a sorrir)

E – Tratar da roupa...

e – Igual. Às vezes chego ao quarto onde está a roupa (...) é uma camisa pendurada numa porta, outra camisa pendurada na manete, as portas dos armários com cabides já com as camisas..., a roupa toda dobrada em cima das camas...

E – É o marido...

e – É igual. Se ele tiver com disposição para isso, é ele. Se não tiver com disposição, eu faço.

Mãe de Sérgio, 32 anos, cozinheira

Depois, relativamente ao tempo dedicado aos filhos, portanto, ao apoio por parte de mãe e pai, quer a nível escolar, quer mais geral, pretendeu-se averiguar quem prestou mais cuidados e partilhou mais actividades com o(a) filho(a) desde o nascimento. Salientaram-se alguns casos (últimos excertos da mãe e do pai de Nuno) em que se patenteou alguma igualdade no que diz respeito a esse apoio, não se conseguindo certificar até que ponto essa posição estará associada a uma questão de visibilidade social. Por outro lado, muitas vezes houve evidências no sentido de a mãe dedicar aos filhos mais tempo que o pai – “(...) é mais sempre a mãe (...)” –, tendo uma das mães invocado essa desigualdade, inclusivamente, como motivo para o fim do casamento, tratando-se, portanto, duma ausência do marido, que se reflectia também no apoio em relação às filhas (excerto em baixo).

“Ele... pouco. Estava sempre a trabalhar. (...) Às vezes chegava..., muito tarde..., duas da manhã e saía às sete da manhã, já não as via. (...) por isso é que o casamento não deu certo..., ao fim-de-semana, arranjava sempre alguma coisa para fazer e, quando não arranjava, estava sentado no sofá e pouco brincava com elas e era disso que eu me queixava e foi por aí, um bocado, que as coisas deram mal. (...) Ele nunca as foi buscar ao infantário, não participava... Nem para ir às festinhas da escola..., muitas vezes não ia... Pronto, já por aí se vê o apoio...”, Mãe das gémeas, 32 anos, auxiliar num infantário

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Dou-lhe mais apoio eu do que dá o pai. (...) ele também gosta muito de brincar com o pai, gosta muito dele..., mas pronto, lá está, é mais sempre a mãe; é.”, Mãe de Diogo, 46 anos, empregada de balcão

“Eu acho que a mãe dedica mais do que o pai!”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

“Acho que a nível geral nós dedicamos mais ou menos o mesmo tempo...”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

E – E em relação a esse tempo de apoio para com o filho, como é que compara com a sua esposa?

e – Cada um à sua maneira e cada um conforme pode, mas concretamente, acho que dedicamos os dois muito tempo aos nossos filhos para os educarmos.

Pai de Nuno, 39 anos, mecânico

No excerto que se segue, aparece claramente a defesa da igualdade nos cuidados com os filhos na voz dum pai – quando diz que “deve ser igual” e quando refere o maior apoio relativamente ao filho (“fui mais eu”), devido à maior carga horária da mãe fora de casa –, o que pode levar a considerar sobre uma efectiva concordância entre o discurso e as práticas; neste caso parece corresponder de facto aos reais comportamentos com os filhos (Sérgio e a irmã de dois anos), uma vez que o discurso da mãe patenteou essa partilha de cuidados (partilha também existente, como já se viu, no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas). Note-se porém que, relativamente ao acompanhamento escolar, o mesmo já não se verifica, como demonstra o discurso do pai de Sérgio: “Os trabalhos acompanho às vezes..., é mais a mãe.”.

E – E em relação aos cuidados, que estávamos a falar há pouco, desde o dar banho, levantar de noite..., quando são bebés... Teve esses cuidados com o Sérgio?

e – Sempre. E com a Soraia igual. Ou era um, ou era outro.

E – Então o senhor e a esposa tiveram ambos esses cuidados, ou algum dedicou mais tempo aos filhos?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Com o Sérgio fui mais eu, porque ela trabalhava dia e noite... A Soraia já foi os dois.

E – E acha que deve ser mais o pai ou a mãe...

e – Não, deve ser igual.

E – Acha que ninguém está mais preparado para essas tarefas...

e – Eu acho que não.

E – E acha que em maiores deve ser igual também o acompanhamento? Do pai e da mãe...

e – Sim, eu acho que sim... Hoje em dia muitas crianças têm problemas porque os pais se separam e então já não acompanham os filhos, nem um nem o outro (...)

Pai de Sérgio, 41 anos, pedreiro

Seguem-se agora alguns excertos relativos à opinião dos pais e mães entrevistados, especificamente sobre quem deve tratar mais dos filhos, enquanto bebés e mais tarde, onde se poderão antever algumas representações sobre a maternidade e paternidade. A par duma relativa diversidade nas respostas, sugeriram características atribuídas aos sujeitos sociais em função do sexo, nomeadamente, uma suposta maior competência ou habilidade no feminino para tratar das crianças enquanto bebés e, duma maneira geral, dos filhos já mais tarde.

E – Acha que há alguém que deva tratar mais dos bebés? O homem ou a mulher...

e – Não, é igual!

E – E quando são mais velhos também? Acha que deve haver partilha...

e – Eu acho que sim!

Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

E – E acha que deve haver alguém que trate mais do bebé? A mãe ou o pai...

e – Não, acho que devem ser os dois.

E – E mesmo quando são mais velhos...

e – Sim... Eu acho que o pai é essencial. Um bom pai... é essencial.

Mãe das gémeas, 32 anos, auxiliar num infantário

Nestes dois primeiros casos, manifesta-se a posição de que pai e mãe devem partilhar os cuidados com os filhos, quer em bebés, quer mais velhos. De realçar que a interiorização e a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

verbalização da norma da igualdade entre os membros do casal no que diz respeito aos cuidados com os filhos apareceu de uma forma mais nítida e não ambígua nestas mães, as duas que detêm as qualificações mais elevadas no conjunto das mães entrevistadas, visto serem as únicas que atingiram o nível do secundário e não haver nenhuma mãe com licenciatura concluída (quadro p. 83).

E – Acha que deve haver alguém que trate mais do bebé?

e – Não, tem que ser igual. Apesar dos homens pensarem que isso é uma obrigação das mães.

Mãe de Francisco, 32 anos, rececionista

E – E acha que há uma pessoa mais indicada para isso? O pai ou a mãe...

e – Antigamente, diziam que sim..., que era a mãe que tomava conta dos filhos, mas eu acho que hoje em dia, a nível geral, o direito é igual.

Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

Ao mesmo tempo que estas duas mães manifestam que deve existir igualdade nos cuidados com os filhos, vemos que a mãe de Francisco expõe a questão da diferente postura de homens e mulheres, afirmando que “os homens” ainda pensam “que isso é uma obrigação das mães” e, simultaneamente, a mãe de Nuno remete para o “antigamente”, na altura em que “diziam” que “era a mãe que tomava conta dos filhos”. Poderão antever-se, de certa forma, nestas duas mães entrevistadas, ambiguidades na sombra de posições mais conservadoras; isto apesar da norma da igualdade entre os sexos estar implícita nos seus discursos.

E – Então e quem é que acha que deve tratar mais dos bebés?

e – Acho que é a mãe.

E – Porquê?

e – Porque a mãe é sempre a mãe, não é... É diferente... Penso eu! (...)

E – Então e numa fase posterior, acha que é diferente a mãe do pai?

e – É diferente...

E – Porquê?

e – Porque a mãe acompanha-as mais e preocupa-se mais com elas.

Tia de Jorge, 48 anos, funcionária administrativa

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Acho que deve ser igual. As tarefas devem ser divididas pelos dois. (...) A mãe se calhar tem mais..., tem outros cuidados... Não sei, se calhar tem mais..., não sei explicar (...)”, Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

“Acho que (...), que ouvem mais a mãe..., os conselhos que a mãe dá... Acho que o pai não sabe tão..., não tem as palavras certas para..., acho eu!”, Mãe de Carla, 29 anos, auxiliar de limpeza

“(...) os pais..., nem sempre..., não têm aquela paciência (...) Eu acho que deve ser mais a mãe. Embora, claro, o acompanhamento do pai é muito importante..., e o apoio (...)”, Mãe de Sónia, 34 anos, ajudante de cozinha

Da análise destes excertos das entrevistas às mães, sobressai a maternidade vista como especial, inerente a algo “diferente”, aparentemente difícil de explicar, mas que poderá estar associado a um maior acompanhamento e preocupação: “a mãe é sempre a mãe”. Vemos pois que as próprias mulheres modelam a maternidade com um estatuto “superior” à paternidade; portanto, paradoxalmente, apesar de algumas declararem que os cuidados com os filhos devem ser divididos, acham-se com características mais adequadas para tratar dos bebés, por terem “outros cuidados”, mais “paciência” e alegando que os filhos “ouvem mais a mãe”.

Portanto, estamos perante uma diversidade de posições, havendo quem defenda a partilha de cuidados com os filhos, independentemente da fase em que se encontram, quem deixe transparecer (mesmo que em simultâneo com a norma da igualdade entre os sexos) certos estereótipos de género que vão reforçar o papel de mãe na mulher e a sua suposta maior capacidade para cuidar dos filhos; e ainda quem revele uma clara naturalização dos papéis sexuais, como o pai cujo excerto a seguir se apresenta, que afirma haver “papéis diferentes (...) por uma questão natural”.

Apesar da elevada qualificação, de pertencer ao grande grupo dos “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (segundo a Classificação Nacional das Profissões), e não se referindo necessariamente aos cuidados com os filhos, o pai de Paula reconhece ser “tradicional nessas questões”, relacionadas com a divisão de papéis, e conseqüentemente, de tarefas, entre mãe e pai, mulher e homem, no espaço doméstico. Está pois aqui patente uma lógica de incorporação dos modelos tradicionais de género, uma vez que haverá a tendência para os pais transmitirem aos filhos representações sociais sobre o mundo, a vida e os seus

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

actores, mesmo que depois os filhos tenham capacidade de agir sobre o que lhes é dado, neste caso, papéis de género estereotipados, em detrimento duma lógica de indiferenciação ou de maior transversalidade de género.

E – Mas acha que quando são mais velhos, por exemplo, ambos os pais devem estar envolvidos..., como está, como já disse que está, na educação dos filhos e no apoio...

e – Devem, devem, devem (...) Posso parecer um bocado estranho nesta forma de pensar... Eu acho que realmente há papéis diferentes (...) por uma questão natural, não sei..., mas há papéis diferentes para o pai e para a mãe, não é... Sei lá, se calhar o pai (...) implica mais com as questões de segurança ou outra coisa qualquer, quer dizer... Se há um barulho ou se..., é o pai que se levanta, não é, porque aí é uma questão de segurança (...) se é necessário outra coisa qualquer..., ou uma peça de roupa ou não sei quê, é um bocadinho mais com a mãe. (...) Eu sou um bocado... tradicional nessas questões (...)

Pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

5.5. Ser homem e ser mulher na voz das mães e dos pais

Antes de passarmos às representações dos pais e mães dos alunos da turma sobre homens e mulheres, portanto, às construções de género que têm e que, duma forma ou de outra, condicionam os esquemas mentais dos filhos e determinam as expectativas sociais de género, será interessante observar as diferenças que evocam, especificamente na fase etária dos filhos, entre rapazes e raparigas, quanto a traços de personalidade, maneiras de estar, posição face à escola, actividades preferidas, em casa ou no exterior, entre outros aspectos que de alguma forma contribuem para a (re) produção do género.

Nos excertos que se seguem, evidenciam-se representações sobre as diferentes posturas de raparigas e rapazes, destacando-se uma lógica de diferenciação de género, em termos de gostos, preferências e formas de estar (e de “ser”, utilizando os pais entrevistados amiúde o verbo para caracterizar as crianças pré-adolescentes em função do sexo, falando sobre como “são” os meninos ou rapazes, em contraste com as meninas ou raparigas). É interessante constatar que as filhas aparecem como exemplo de maturidade, particularmente Carla e Natacha, a partir do momento em que constituem como que modelos de bom comportamento (“bem comportadinha”).

“Acho que os meninos são um bocadinho mais..., não atingem tão facilmente a maturidade e as meninas são mais rápidas. Acho que há aquele desenvolvimento na menina mais rápido do que num rapaz.”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

“No geral, acho as raparigas um bocadinho mais calmas. Os rapazes têm assim um bocadito tendência para as..., para outro tipo de brincadeiras... Um bocadinho talvez com mais maldade..., ou não sei se é maldade...”, Mãe das gémeas, 32 anos, auxiliar num infantário

“As meninas são mais organizadas. São mais responsáveis. Os rapazes são um bocado mais trapalhões. (...) Os rapazes, eu noto..., não sei se é só ele, mas as meninas elas são diferentes. Elas são mais organizadas..., são mais..., mais sossegadas! Eles são um bocadinho mais activos...”, Mãe de Francisco, 32 anos, rececionista

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Eu acho que as raparigas são mais (...) pelo menos sabem mais aquilo que querem. (...) São mais responsáveis que os rapazes (...)”, Mãe de Márcia, 34 anos, auxiliar num infantário

“(...) acho que as meninas são mais organizadas. São mais..., são mais concentradas..., acho que são diferentes. Eles são mais ariscos..., são mais distraídos..., são mais cabeça no ar... As raparigas não. Acho que são mais..., são mais certinhas!”, Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

“É a fase em que mais se nota a diferença (...) até aí não há diferença. (...) É a fase em que se revelam mais as características próprias de cada um dos sexos, não é? Geralmente as raparigas são ligeiramente mais precoces que os rapazes, começam a ter determinadas preocupações com o vestir, com o parecer mais bonita, começam a ter..., a despontar, digamos assim, acho que a sexualidade começa realmente a aparecer, a despontar... E os rapazes, como é mais tardia, ainda andam naquela fase (...) em que se preocupam mais com..., com o futebol ou com outras coisas (...) Enquanto que as raparigas começam realmente a ter essa preocupação de saber quem é que está à volta, quem é que as rodeia, ou... tendência para ver ou falar já de..., sei lá, das novelas (...), os rapazes ainda estão, como disse, naquela fase mais adormecida, em que falam de coisas que são banais..., se calhar do futebol, ou do jogo da Play Station (...)”, Pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública

“(...) as raparigas eu acho (...) pela Carla, acho que é... mais, são mais maduras, nestas idades, que os rapazes.”, Mãe de Carla, 29 anos, auxiliar de limpeza

“(...) tem sido bem comportadinha e bem..., bem atinadinha (...) Eu gostava que ela continuasse sempre conforme está agora! (...) com os dez aninhos, mas ela tem assim um pensarzinho já de adulta.”, Mãe de Natacha, 47 anos, empregada de balcão

“As raparigas acho que ficam mais maduras mais cedo... E os rapazes não..., têm sempre aquela coisa de ser mais..., mais donos de si próprios, mais rebeldes...”, Pai de Sérgio, 41 anos, pedreiro

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“A Rita já toma conta da casa, já vai arrumando a casa (...) O Nuno normalmente é preguiçoso! (risos) Deita-se no sofá a ver televisão..., joga computador...”, Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

“Elas ajudam... ao fim-de-semana (...) quando me vêem limpar, elas gostam de ajudar.”, Mãe das gémeas, 32 anos, auxiliar num infantário

“Tenho que lhe dizer que ela que faz, porque ela é que limpa o pó. (pausa) E gosta de limpar as casas de banho, que também isso ela também sabe muito bem e ela já gosta. Pronto, essas coisitas ela gosta. Gosta de passar a ferro...”, Mãe de Natacha, 47 anos, empregada de balcão

Vemos pois aqui um vasto conjunto de representações sobre rapazes e raparigas, em termos de atributos como a calma, a responsabilidade, a maturidade, ou outros aspectos, e, para além disso, preferências por determinadas actividades, destacando-se o gosto por algumas tarefas domésticas nas raparigas (podendo questionar-nos até que ponto terá sido esse gosto, por um lado, inculcido de alguma forma pelos pais e, por outro, não inculcido pelos pais dos filhos rapazes).

Atente-se então agora às diferenças apontadas pelos pais e mães entrevistados relativamente ao homem e à mulher, bem como à percepção quanto às mudanças na sociedade e à posição que manifestaram face à igualdade de género.

“Eu acho que agora vê-se muito já os pais a irem buscar os filhos à escola, muitas vezes ficarem com eles em casa porque as mães saem mais tarde..., fazem uma comidita!”, Mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário

“Acho que há tarefas que os homens podem-nos ajudar. Por exemplo, lavar uma roupa, passar a ferro, acho que é um bocadinho... pesado para o marido, não sei... Agora de resto, a limpar, pronto, ajudar em comida, se um estiver a fazer a comida e o outro der uma aspiradela na casa, acho que isso não vai tirar o ser homem e o ser mulher (...)”
Mãe de Nuno, 40 anos, costureira

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) o homem e a mulher têm ambos papéis fundamentais na sociedade, não é? Há coisas que se calhar um homem faz melhor do que uma mulher (...) Se calhar, mecânica, electricidade (...) Têm... habilidades diferentes! (...) Se calhar as mulheres são mais lutadoras. (...) De resto acho que os homens hoje em dia já são..., já são diferentes. Mesmo em termos..., mesmo em casa..., mesmo com as tarefas..., mesmo com os filhos (...) A mulher já deixou de pensar que a mulher é feita par ter filhos e para cuidar da casa. (...) Já não se vêem a dona-de-casa. Já se vêem a mulher trabalhadora, lutadora por aquilo que quer, por aquilo que deseja na vida e que quer conquistar (...)”, Mãe de Tiago, 29 anos, cozinheira

Antevê-se até agora a percepção duma tendência no sentido duma maior igualdade, revista na divisão das tarefas em casa e dos cuidados com os filhos, apesar de haver representações de “habilidades diferentes” em função do sexo e mesmo de maneiras de estar e de ser distintas (quando o homem ajudar um bocadinho em casa “não vai tirar o ser homem e o ser mulher”); portanto, há aqui uma tensão entre estas duas lógicas.

No excerto que se segue, a mãe de Francisco remete para o facto de os estereótipos de género serem construídos pela “nossa sociedade”, sendo que as crianças “vão ouvindo e vão metendo na cabeça” representações a esse nível, incorporando modelos tradicionais de género. Assim, surge a ideia de que “as pessoas” associam ao homem mais “liberdade” e uma certa dominância sobre as mulheres (“As mulheres têm que fazer aquilo que os homens acham que tem que ser feito.”), conseguindo, através da transmissão de crenças cristalizadas sobre o género, com que as crianças identifiquem desde cedo as mulheres às “coisas de casa”.

“(...) tem a ver com a nossa sociedade, porque as pessoas, apesar de... Eu em casa..., em casa, tento não fazer diferença entre o rapaz e a rapariga, mas eles cá fora, na rua, eles notam essa diferença. (pausa) O Francisco às vezes diz-me “Mãe, estás-me a pedir para eu fazer isso, mas olha que os meus amigos dizem que os rapazes não têm que fazer essas coisas!”. E eu digo “Mas olha, é na casa deles. Em nossa casa as coisas são diferentes.”. Ou seja..., e ele mais cedo ou mais tarde, acaba por ver sempre aquela pequenina diferença... As pessoas dizem sempre “Ah, o homem é diferente...”, porque os homens têm liberdade para fazerem tudo o que querem e a mulher já não, não é? As mulheres têm que fazer aquilo que os homens acham que tem que ser feito. E, por exemplo, o Francisco diz que as coisas de casa que é coisas de mulheres! E eu

Processos de Construção Social das Identidades de Gênero nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

digo: olha que não, que um dia podes viver sozinho e convém saber fazer as coisas (...) Características psicológicas é aquilo que eles vão ouvindo e vão metendo na cabeça... ”, Mãe de Francisco, 32 anos, recepcionista

“Para além das biológicas (risos), que são bastantes, uhm..., também há psicológicas e também são imensas. É uma questão de sensibilidade. Acho que as mulheres são muito mais sensíveis, são muito mais... uhm... dadas a questões, digamos assim... (pausa), do foro... sensorial, do carinho, da..., uma série de coisas. Os homens como têm aquela fama de ser mais brutos..., o que nem sempre é verdade, mas pronto... Com eles estão mais relacionadas essas questões de planeamento (...) Em termos de competências, há lugares (...) para competências que são..., costumam ser mais masculinas e outras mais femininas. E às vezes quando nós assumimos que isso é tudo a mesma coisa, cria-se uma grande confusão... Com essa confusão, muitas vezes origina problemas, que no meu entender são..., são graves (...), que é uma sociedade que já não sabe muito bem o que é, nem o que é que anda a fazer. E não sei se não será isso a causa de muitos problemas familiares, que é muitas das vezes alguém estar a meter-se demasiado no papel de um e de outro (...) as mulheres estão mais preocupadas com problemas dos escritórios, do seu trabalho e não sei quê e acabam por abandonar um pouco as tarefas que tradicionalmente lhe eram dadas (...) E depois isso vai criar uma série de problemas na vivência do casal, porque o marido também, na maior parte das vezes, não está treinado para isso, (...) ou acha que isso é diminuir o seu papel de..., de homem, não é, também não as quer assumir e acaba por se criar uma grande confusão em casa, que é quem é que assume o quê, não é... E quem é que devia fazer tradicionalmente o quê (...) Eu acho que, sim senhora, que o homem deve estar presente em casa nas tarefas mais domésticas, não é, mas não deve ser ele a assumir a gestão dessas coisas. (...) Começa a haver uma confusão muito grande..., uma inversão muito grande de papéis, talvez porque nós ainda não os tenhamos definido (...), ou porque biologicamente não estamos feitos para ser assim, não sei. (...) As mulheres são (...) por natureza, talvez por aquilo que eu lhe disse, por serem mais sensíveis e não sei quê, são muito mais organizadas, muito mais metódicas (...), os homens são tradicionalmente desorganizados (...) consigo fazer os pratos como faz a minha mulher, mas se calhar levo e estrago dois ou três primeiro, ou levo uma hora, enquanto ela faz aquilo em meia hora. Ou se me meter a passar roupa, se calhar também sou capaz de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

passar... Sou capaz é de queimar uma peça, ou queimar as mãos, ou... Nada que não se consiga, só que... Por uma questão... de acumulação de experiências... Isto é quase a teoria do Darwin (...) pela evolução das espécies, elas foram adquirindo uma série de (...), de jeito... natural para a coisa, que nós não temos! Sei lá, fazer tricot, ou outra coisa qualquer, eh pá, sinceramente, não me vejo a fazer isso! (risos)”, Pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública

Este longo excerto transparece de forma vincada uma série de características a vários níveis, associadas e atribuídas de forma estanque às “mulheres” e aos “homens”, naturalizando-as e reificando-as. Assim, surge a ideia de maior organização nas raparigas/mulheres, aparecendo como “muito mais metódicas”. É marcante a forma como ainda está presente nos esquemas mentais do pai de Paula o papel de dona de casa, tendo sido referidas tarefas domésticas, como cozinhar e passar a ferro, tidas ainda como mais apropriadas ao sexo feminino. Sabe-se no entanto que os papéis de homens e mulheres são socialmente aprendidos, não resultando de nenhum tipo de “jeito natural”, ou “acumulação de experiências”, não sendo esta mais do que o reflexo de todo um processo de socialização, que abrange rotinas, hábitos, portanto, a aprendizagem de vários papéis sociais, inclusive, de género; daí advém que quem assimila o papel e já o repete ao longo da vida provavelmente terá melhores resultados aquando do “cumprimento” desse papel.

“Eu acho as mulheres até muito fortes! Se calhar são frágeis a outro nível, mas no meu local de trabalho, acho as mulheres com muito mais garra que os homens!”, Mãe de Carla, 29 anos, auxiliar de limpeza

“Nós, as mulheres, somos muito mais sensíveis (...) Vemos as coisas de outra maneira (...) Somos mais meiguinhas..., eles são mais bruscos (...) nós somos (...) mais maternais. E isso tudo tem a ver com a sensibilidade. E... Um homem tem aquela parte que nós precisamos nele, que é o espírito do desenrasca... São mais..., uhm..., fortes, mas no sentido de, de..., destemidos.”, Mãe de Márcia, 34 anos, auxiliar num infantário

A sensibilidade surge como uma característica ambígua, sendo que as mulheres, ora aparecem nas representações sociais das mães “com mais garra”, e mais fortes do que os homens, ora como “mais sensíveis”, lado que se evidenciou particularmente nas entrevistas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

com as crianças e também nos poucos pais entrevistados. A mãe de Márcia verbalizou uma representação dos homens como mais “fortes” e com um lado que ela caracteriza como “aquela parte que nós precisamos”, remetendo aqui para a ideia de complementaridade que sobressaiu já no discurso de algumas professoras. No excerto que a seguir se apresenta, apesar de se associar aos homens uma maior rigidez e machismo, sobressai a ideia de transversalidade entre “homens” e “mulheres”, ao nível das competências ou aptidões para as profissões e actividades no geral, reaparecendo assim, a par duma lógica de diferenciação e de modelos tradicionais de género, uma lógica de igualização de género.

“Talvez eles sejam um bocadinho assim mais..., mais, mais rígidos..., talvez sejam um bocadinho assim mais..., mais machistas (...) dantes era..., havia só as profissões para homens e as profissões para mulheres. Hoje em dia já não é assim. (...) Não é só nas profissões, é em todos os aspectos.”, Mãe de Sónia, 34 anos, ajudante de cozinha

Concluindo, realça uma ambiguidade no conjunto das entrevistas dos pais e mães dos alunos da turma, no sentido em que há respostas que induzem a pensar numa maior igualdade e transversalidade entre os sexos e, em simultâneo, outras que fazem subsistir uma forte ancoragem em representações e estereótipos que contribuem para a construção e reificação das noções e categorias de género. Persiste também o reconhecimento da discriminação de género, fundamentalmente, relativamente às mulheres no mercado de trabalho, devido a questões associadas à gravidez e à maternidade, que já tinham sido mencionadas na análise das entrevistas aos professores, sendo o último excerto exemplo dum caso real, experienciando e contado na primeira pessoa.

“(...) é muito mais fácil um homem arranjar emprego hoje em dia do que uma mulher. A mulher é discriminada, principalmente tendo filhos, principalmente se esses filhos são menores, com idade de irem ao médico (...) E eu acho que deve haver mais igualdade.”, Mãe de Márcia, 34 anos, auxiliar num infantário

“(...) quando engravidei da minha filha mais nova..., os patrões queriam-me despedir por eu estar grávida. Isso acho que é horrível.”, Mãe de Sérgio, 32 anos, cozinheira

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 6

As crianças

Antes de iniciar a análise, saliente-se que neste estudo as crianças são vistas como actores sociais, com capacidade de reflectir e agir sobre o que lhes é “dado” ou transmitido nos vários contextos de socialização. Daí ter-se já falado anteriormente no contributo da Sociologia da Infância para o estudo dos processos de construção social das identidades de género nas crianças, na medida em que, através da análise compreensiva dos mecanismos de interacção desenvolvidos nos diversos contextos sociais, afirma-se a legitimidade do grupo infantil como grupo social específico, detentor de um complexo conjunto de práticas e representações singulares e características que conferem às crianças identidades próprias. Pretende-se neste capítulo descortinar e analisar precisamente os seus discursos e as práticas observadas na “escola-terreno”, enquanto elementos reveladores dos sentidos atribuídos pelas crianças aos seus mundos próprios, repletos de significações sociais.

6.1. Características de género: atributos e maneiras de estar

Quando se pergunta nas entrevistas às crianças se gostam de ser rapaz/rapariga e as respectivas razões, a maioria responde afirmativamente, notando-se um auto-favoritismo de género, consequência da identificação subjectiva com o ingroup, sendo sempre valorizadas as características do ingroup de género, em detrimento do outgroup. Julgou-se útil exemplificar com alguns excertos as características frisadas em cada um dos sexos ou géneros percebidos pelas crianças da turma. Sobressaiu então, numa lógica de diferenciação de género, através do mecanismo do auto-favoritismo pelo ingroup, uma tendência para as crianças se caracterizarem pela negação, ou seja, por aquilo que não são, em contraposição com o sexo oposto, sendo que os adjectivos e termos utilizados revelam amiúde uma avaliação negativa do outgroup.

E – Então e tu gostas de ser rapariga?

e – Sim.

E – Porquê?

e – Porque os homens são muito chatos. (...)

E – Características de uns e outros... Diz lá...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (silêncio) Uhm... Porque os rapazes são chatos e as raparigas não. Os rapazes fazem brincadeiras tolas e as raparigas não.

Natacha, 10 anos

“As mulheres são chatas... Os homens não.”, João, 10 anos

“Os rapazes são mais..., são mais..., uhm... (pausa) Gosto de ser rapaz... As meninas estão sempre assim com aquelas manias... “Ah... Ai, está sujo!”, “Ah...”, uhm..., com aquelas manias assim..., enquanto os homens fazem desporto..., fazem natação..., futebol...”, Jorge, 11 anos

O gosto pelo desporto, e em particular, pelo futebol, aparece como elemento distintivo entre rapazes e raparigas; apesar de algumas alunas da turma referirem por vezes actividades desportivas como predilectas, não o fazem de forma tão frequente como os rapazes e duma forma tão vincada. De evidenciar que o gosto pelo desporto é associado por alguns rapazes da turma a uma maior resistência, aparecendo assim a força física como elemento caracterizador dos rapazes; a força é então relacionada com uma suposta melhor prestação desportiva, característica que alguns rapazes atribuem ao sexo masculino “Jogam melhor desporto do que elas...” (Sérgio); “As raparigas correm menos.” (Rodrigo).

“(...) os rapazes jogam à bola e... fazem isso tudo. E as raparigas brincam..., com elas (...) Prefiro ser rapaz..., porque são mais desportivos.”, Diogo, 9 anos

E – (...) Quais são as vantagens de ser rapaz?

e – Porque os homens são mais masculinos...

E – Mas o que é que é ser mais masculino?

e – Mais força... Jogam mais futebol do que as meninas... Jogam melhor desporto do que elas...

Sérgio, 11 anos

“As raparigas correm menos. (...) os rapazes são mais fortes.”, Rodrigo, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Outra questão relacionada com os estereótipos de género, com aquilo que os sujeitos sociais habitualmente atribuem ao que é feminino ou masculino, e que se evidenciou como uma marca de género nas entrevistas com as crianças, é a suposta maior sensibilidade do sexo feminino, por oposição à maior força do sexo masculino, não só a nível físico, mas também, e neste caso, até mais emocional, configurando-se o chorar como mais feminino. Daí ter-se incluído nas entrevistas às crianças a questão se, no seu entender, os rapazes choravam tanto como as raparigas e se lidavam com isso da mesma maneira. Atente-se, primeiramente, na exceção que representou David no conjunto das crianças pré-adolescentes, por não ter manifestado qualquer indício de diferenciação de género relativamente a este aspecto.

E – Olha, e tu concordas quando se diz que os rapazes não choram?

e – Não.

E – Achas que choram?

e – Choram.

E – Tanto como as raparigas...

e – Sim...

E – Mas choram menos, ou não...

e – Choram como as raparigas... (a sorrir)

E – É? Em que situações é que já viste...

e – Tristeza...

E – E achas que lidam com isso da mesma forma que as raparigas? Com o chorar...

e – Lidam...

David

A maior parte dos rapazes entrevistados, mesmo que começasse por dizer que os rapazes também choram, afirmaram que choram menos que as raparigas e lidam com o chorar de forma diferente, baseando-se numa possível vergonha pela tentativa de perpetuação da imagem do masculino ligada à força física e emocional, por contraste com uma suposta fraqueza do sexo feminino, que surge inclusivamente na voz das raparigas. De facto, as próprias raparigas assumem e patenteiam a interiorização da sua maior sensibilidade: “...as raparigas são mais medricas...” (Ana), “(...) os rapazes... uhm... são homens e os homens são mais... uhm..., não choram tanto! É..., é diferente. As mulheres choram por..., por quase tudo.” (Carla); por oposição aos rapazes que, nas representações das raparigas, controlam ou

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

escondem as emoções: “Às vezes eles escondem...” (Sónia). O campo das emoções é então marcado por uma lógica associada às expectativas sociais na definição das identidades de género, sendo a deseabilidade social das várias sensibilidades veiculada e incorporada em função do sexo biológico dos sujeitos. Assim, o que se deve ou não exteriorizar em termos emotivos é aprendido socialmente nos processos de construção das identidades de género.

Também ao nível linguístico, no tipo de linguagem utilizado nas conversações, se notaram algumas diferenças que demarcam sensibilidades diferenciadas por género, tendo-se observado nos rapazes a utilização de mais termos de calão e gíria e nas raparigas expressões que apelam mais ao sentimento e expressividade, como foi possível verificar na parte da entrevista sobre os animais que gostariam de ter. Notou-se, nomeadamente, uma constante utilização de diminutivos por parte das raparigas: “(...) gosto muito de ter cãezinhos em casa.” (Ana), “Tive um gato. Um gato branquinho. (...) Era fofinho (...)” (Sónia). Uma diferenciação de sensibilidades estará patente, quiçá, num maior romantismo, que se verifica designadamente quando a preferência por duas personagens duma novela é justificada com base no seu grau de romantismo: “(...) é o casal mais romântico lá do programa.” (Ana).

Novamente em relação à questão sobre o chorar, revelou-se frequentemente no discurso das crianças a assimilação de estereótipos que circulam na sociedade e a naturalização dessas mesmas atribuições, em função do sexo biológico dos actores sociais, as quais contribuem para a (re)produção do género: “Dizem que os rapazes choram menos que as raparigas. (...) Dizem que os rapazes têm mais força que as raparigas.” (Francisco); “Choram menos. (...) Porque (...) são homens.” (Diogo). A força surge de forma vincada na voz dos rapazes, reforçando assim uma característica que favorece o seu ingroup, em detrimento duma suposta fraqueza do outgroup, as raparigas: (as raparigas) “São muito lamechas...” (Tiago); “As raparigas são fracas, os homens são fortes.” (João); (os rapazes choram) “(...) um bocadito menos” porque “(...) são um bocadito mais fortes.” (Sérgio); “(...) as raparigas (...) quando estão com medo..., estão quase a chorar (...) os rapazes não; são fortes.” (Nuno).

Apesar de muitos rapazes nas entrevistas fazerem sobressair essa característica da força, mais emocional que física, um rapaz da turma vem patentear uma certa vergonha na demonstração daquilo que poderá constituir uma fraqueza para o masculino, afirmando “(...) acho que os rapazes é feio chorar.” (Guilherme), remetendo um pouco para o que algumas raparigas referem como sendo o “controlar” de emoções/sentimentos, em prol da manutenção duma determinada imagem masculina socialmente esperada.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

De seguida, evidencia-se em Natacha uma certa indecisão aquando da pergunta se os rapazes têm vergonha de chorar, uma vez que inicialmente diz que não, mas depois muda de posição (“Acho que têm (...)), referindo que “as mulheres” dizem que “eles são mais fortes do que as raparigas”, o que poderia provocar alguma vergonha social na exteriorização de emoções no acto de chorar; depois acaba por concluir que “afinal não” há diferenças em termos de força ou sensibilidade entre rapazes e raparigas, uma vez que “todos nós choramos”. Inês justifica a sua resposta com base na sua experiência, portanto, no que já observou, alegando “Porque já vi muitos rapazes a chorarem.” e pensa ser uma questão de “vergonha”, quando “eles” dizem que “as raparigas são umas fraquitas e eles são os maiores”.

E – Então e diz-me lá se tu achas que é verdade aquela coisa quando dizem que os rapazes não choram...

e – Não. Acho que é mentira.

E – Então porquê?

e – Porque... Todos nós choramos!

E – Então achas que não há quem chore mais e quem chore menos?

e – Uh, uh... (pausa) Tanto choram as raparigas como os rapazes.

E – E achas que lidam com isso da mesma forma?

e – Sim. (...)

E – Não têm vergonha?

e – Não! (pausa) Acho que têm porque... as mulheres sempre..., as mulheres sempre dizem que eles..., que eles são mais fortes do que as raparigas e não. Afinal não...

Natacha, 10 anos

E – Então e concordas com aquela afirmação que diz que os rapazes não choram?

e – (longo silêncio) Não.

E – Porquê?

e – Porque já vi muitos rapazes a chorarem.

E – E achas que lidam com isso da mesma forma? Que as raparigas... Com o chorar... Ou têm vergonha... Ou não...

e – Eu acho... Por mim, eu acho que é vergonha! De mostrar... Eles andam sempre a dizer que as raparigas são umas fraquitas e eles são os maiores...

Inês, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

De seguida apresentam-se os excertos de duas meninas da turma que vêm patentear representações estereotipadas face a esta questão do chorar e da norma do esconder nela implicada, revelando atribuições de género aí inscritas em termos de formas de estar e sentir distintas entre rapazes e raparigas. Pode observar-se que Carla inicialmente argumenta que “todas as pessoas choram”, contando que o irmão, que tem dois anos mas “mesmo assim é um rapaz”, chora e também que viu um colega da turma, João, a chorar; ainda Joana, que só acreditou que “os rapazes choram mesmo” quando viu o colega Sérgio a chorar. Nota-se portanto uma interiorização da diferenciação de género ao nível das emoções, afirmando Joana que os rapazes conseguem “controlar os sentimentos” e “são mais fortes que as raparigas” e Carla diz que os homens “não choram tanto”, aparecendo a força como característica oposta à sensibilidade e à espontaneidade na expressão de emoções.

E – Então e concordas com aquela afirmação que os rapazes não choram? (...)

e – Ai não, não. Não concordo.

E – Porquê?

e – Todas as pessoas choram!(pausa) Os rapazes não choram? Então se até o meu irmão chora, então... os rapazes choram!

E – Que idade tem o teu irmão?

e – Ah, tem dois, mas mesmo assim é um rapaz! Os rapazes devem chorar. Até o João hoje chorou. Já chorou (...)

E – Mas os rapazes costumam chorar? Achas que é tão habitual?

e – (silêncio) Não, tão habitual como as raparigas não. (...)

E – E por que é que achas que os rapazes não choram tanto?

e – Porque os rapazes... uhm... são homens e os homens são mais... uhm..., não choram tanto! É..., é diferente. As mulheres choram por..., por quase tudo. Ou porque lhe batem, quando são pequeninas, ou lhe batem, ou porque gostam do namorado e o namorado não gosta delas..., essas coisas! (a sorrir)

Carla, 9 anos

E – Achas que choram ou não?

e – Quando eu vi o Sérgio a chorar, acreditei mesmo que agora os rapazes choram mesmo. (...)

E – Achavas que os rapazes não choravam porquê?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

*e – Porque... Uhm... Acho que os rapazes são mais fortes que as raparigas...
Conseguem... Uhm...*

E – Controlar-se...

e – Controlar... Por exemplo, controlar... (pausa) Pronto, controlar os sentimentos...

Joana, 9 anos

Temos agora um excerto da entrevista de João, o rapaz da turma que Carla mencionou ter visto a chorar, e que não deixa de afirmar que os rapazes choram menos do que as raparigas. De qualquer forma, e mesmo havendo manifestações no sentido duma maior sensibilidade ou fraqueza no feminino, é de realçar que todos os rapazes afirmaram que os rapazes também choram, quebrando o mito de que “os rapazes não choram”.

E – Olha, concordas quando se diz que os rapazes não choram?

e – Não! Há muitos rapazes que choram...

E – E acham que choram mais, ou menos que as raparigas? Ou é igual...

e – Choram menos...

E – Porquê?

e – Uh? Porque..., porque as raparigas, qualquer coisinha, choram logo! Os rapazes não. Os rapazes, pronto..., os rapazes não é assim! As raparigas, uma coisinha de nada, “Ai nha nha nha...”, estão sempre a chorar. Os rapazes não.

João, 10 anos

Francisco, de forma idêntica a algumas raparigas da turma já citadas, dá exemplos de rapazes que viu a chorar para mostrar que “todos os rapazes choram”; no entanto, acrescenta que “as raparigas choram mais” e que “deve ser do sexo”, evidenciando um certo naturalismo.

E – Olha, e tu concordas quando se diz que os rapazes não choram?

e – Ah? Não, todos os rapazes choram. Por exemplo, o Sérgio quando caiu chorou. O Tiago também já chorou. O Diogo..., bati-lhe e ele começou a chorar... O Nuno...

E – Mas achas que choram menos que as raparigas, ou é igual?

e – Acho... As raparigas..., as raparigas choram mais!

E – Achas que tem algum sentido isso? Alguma razão de ser...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Acho que deve ser do sexo. (riso baixo) Dizem que os rapazes choram menos que as raparigas.

Francisco, 11 anos

E – Tu tens sentimentos..., ficas triste também...

e – Fico triste, mas não choro.

E – Porquê? Controlas?

e – Controlo.

E – Então mas não choras só à frente das outras pessoas, é?

e – É.

E – Então choras sozinho?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Então choras na mesma?

e – Choro, mas não choro ao pé das outras pessoas.

E – Então tens vergonha de chorar...

e – Tenho.

Guilherme, 12 anos

Por último, poderá ver-se numa forma nítida em Guilherme, que não chora “ao pé das outras pessoas”, o reconhecimento da vergonha de chorar, aspecto para o qual já tinham remetido algumas raparigas da turma e que traz implícita a norma social, no masculino, de esconder as emoções. Este tema aqui retratado remete um pouco para a já antiga oposição expressividade vs. instrumentalidade, baseada nos estereótipos sexuais que atribuem ao homem o papel “instrumental”, associado à esfera pública e à mulher o papel “expressivo”, associado à esfera privada; assim, a expressividade estaria também relacionada com uma suposta maior sensibilidade e capacidade relacional no sexo feminino. Tratam-se, pois, de expectativas sociais relativas a formas de estar moldadas por estereótipos sexuais, que as crianças desde muito cedo incorporam e internalizam, contribuindo para a construção de identidades de género segmentadas no que diz respeito à forma como se vivem e experienciam as emoções. A oposição a este nível entre as identidades masculinas e femininas deve-se também ao facto de a educação e socialização dos rapazes seguir padrões diferentes dos estabelecidos para as raparigas, sendo continuamente incentivados a expressarem a sua virilidade por meio da rejeição de comportamentos tidos como femininos (Almeida, 1995).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Um dos aspectos que apareceu de forma mais marcante como diferenciador de género foi o vestuário e, especificamente, as cores das peças de roupa. O cuidar da aparência, associado nomeadamente à maquilhagem, surge mais do lado feminino, evidenciando-se numa das raparigas da turma, com onze anos, o gosto por adereços da mãe, um modelo alcançável a partir do processo de imitação. Evidencia-se pois aqui o aspecto da referência inter-geracional dentro do mesmo grupo de género e a imitação social como um elemento importante no processo de socialização e na incorporação das expectativas sociais associadas às características femininas e masculinas, numa lógica de identificação com o ingroup, a qual tem subentendida a diferenciação e oposição ingroup/outgroup.

“Normalmente os rapazes usam sempre (...) calças e as meninas, as raparigas, costumam andar mais com saias.”, David, 12 anos

“Se é um rapaz não podemos andar com saias e..., e eu adoro andar com saias. Uhm... Ser..., ser... Eu gosto muito de andar de salto alto... (riso baixo) e enquanto se fosse rapaz não. Uhm... Gosto muito de vestir às vezes as coisas da minha mãe. Uhm... Pinto-me muitas vezes e, se fosse rapaz, não me podia pintar, nem vestir as coisas da minha mãe.”, Sónia, 11 anos

Márcia, a menina da turma que se considera ela própria “maria-rapaz”, apesar de revelar “(...) só uso saia quando vou para a Igreja.”, quando confrontada com a questão das diferenças entre rapazes e raparigas, afirma “As meninas..., algumas vestem-se melhor...”, manifestando a tendência geral no género feminino para uma maior preocupação com a aparência. Reconhecendo essa tendência, coloca-se fora dela, já que, quando questionada acerca da sua preferência por ser rapariga/rapaz (aspecto abordado posteriormente no subtópico relativo ao auto-favoritismo de género), sobressaem na sua resposta atributos e gostos (como o não gostar de saias nem de vestidos e o “jogar à bola”) que são associados aos rapazes, afirmando-se Márcia como “maria-rapaz”. Ao categorizar-se como tal, patenteia a incorporação da diferença, o que a faz auto situar-se entre o ingroup e o outgroup, não só pelas representações dos sujeitos significantes para ela, como também pela interiorização que ela própria já efectivou dessa exclusão, pela diferença, do ingroup de género.

Atributos como o vestuário e gostos no que diz respeito às actividades preferidas apareceram então como traços essenciais para a delimitação das fronteiras do ingroup e

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

outgroup de género, “rapazes” e “raparigas”. No caso de Márcia, contribuem para a percepção duma situação de ambiguidade, ao invés da “tradicional” correspondência com um determinado grupo de género. O vestuário surgiu inclusivamente, dentro dos grupos de género, como motivo de segregação, situação de que é exemplo o excerto que se segue.

E – Então e conversam sobre o quê vocês?

e – Uhm... Às vezes é sobre a Paula...

E – Sobre a Paula? Porquê?

e – Porque ela veste..., porque ela tem umas roupas esquisitas...

Márcia, 9 anos

Para além do vestuário, também a linguagem, aspecto já referido e fundamental nas interações, é um traço distintivo dos ingroup e outgroup inter e intra-género, tendo-se notado entre os rapazes a utilização de um maior número de palavras obscenas e um maior grau de agressividade verbal entre eles e mesmo com as raparigas. Há uma menina que refere o aspecto da linguagem exactamente na questão acerca das diferenças entre os rapazes e as raparigas da turma: “(...) as meninas não dizem asneiras e alguns rapazes dizem.” (Carla). A linguagem é, ao mesmo tempo, um aspecto diferenciador intra-género, na medida em que, nomeadamente, as duas raparigas repetentes da turma destacavam-se, não só pelo tipo de conversas, mas devido à própria linguagem empregada, de que são exemplos os termos “bué” e “cena”, mais característicos da fase da adolescência.

Nas duas citações que se seguem realça a evidente correlação que algumas das crianças patentearam nas entrevistas entre as denominações de género “rapaz” e “rapariga” e o sexo biológico, também este fruto das construções sociais em torno dos termos “feminino” e “masculino”. A partir disto poder-se-á questionar até que ponto há ou não uma inconsciência das diferenças de género, ou se as diferenças sociais são, para estes rapazes, indissociáveis das diferenças físicas, ou ainda, por outro lado, se estas últimas são para eles as mais valorizadas para a divisão de género.

“(...) rapariga é sexo feminino e rapaz sexo masculino.”, David, 12 anos

“(...) as raparigas são sexo feminino e os rapazes são sexo masculino! (...) As raparigas são mais caladas... E os rapazes são mais barulhentos... As raparigas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

gostam mais de passear e conversar com as outras amigas. E os rapazes gostam mais de jogar jogos e fazer brincadeiras. As raparigas gostam de brincadeiras (...) calmas; assim tipo a apanhada, macaca... Os rapazes já gostam mais de..., assim mais aceleradas..., tipo, futebol, basquetebol..., e assim jogos... E alguns rapazes até gostam de andar à bulha...”, Francisco, 11 anos

Este último excerto indicia a associação de diferentes maneiras de estar e de ser em função do sexo biológico e a sua repercussão, quase de forma automática, nas actividades preferidas de rapazes e raparigas; remete também para atributos como a calma, associada ao universo feminino. Não só a calma, mas também a beleza, são características frequentemente atribuídas às raparigas, mesmo por parte dos rapazes: “Elas são mais bonitas do que os rapazes.” (Tiago). Atente-se pois nalguns exemplos que demonstram o desejo de as raparigas serem bonitas, mesmo quando se trata duma projecção individual em termos futuros.

E – Quando fores adulta, como é que tu gostavas de ser?

e – Então, bonita, simpática... Uhm... Meiga... Feliz!

Inês, 9 anos

E – E quando pensas na mulher que vais ser no futuro... Como é que gostavas de ser?

e – Uhm... Bonita! E mais nada...

Natacha, 10 anos

Como já se frisou anteriormente e os excertos seguintes testemunham, as raparigas são vistas como mais “calmas,” mais “sossegadas”, do que os rapazes, quer pelas próprias, quer pelos rapazes. Atente-se na citação de Nuno, em que a utilização do verbo “ter” denota uma imposição de género, como se o não “andar” calma, o fugir a uma tendência de género, fosse um desvio à norma; estamos perante, pois, uma certa normatividade de género. Essa normatividade está associada à incorporação das construções cristalizadas na sociedade sobre o que é ser rapaz/rapariga, evidenciando-se de que forma as expectativas sociais, criadas em torno dos sujeitos sociais sexuais, estão inscritas numa lógica de diferenciação de género, por oposição, através de atribuições diferenciadas ao ingroup/outgroup. Se é socialmente esperado que as raparigas “andem”/ “sejam” calmas, haverá uma tendência para elas tentarem passar essa imagem para os outros com quem interagem nos vários contextos sociais.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“As raparigas são mais calminhas..., andam às vezes em grupo..., outras vezes separam-se porque têm que fazer outras coisas... E os rapazes andam sempre separados..., não são calmos, andam sempre a jogar a qualquer coisa (...)”, Paula, 9 anos

“As raparigas são mais caladas... E os rapazes são mais barulhentos...”, Francisco, 11 anos

“As meninas são mais calmas, os meninos são mais agitados.”, Tiago, 9 anos

“(...) elas têm que andar sempre calmas (...)”, Nuno, 9 anos

A característica da “calma” das raparigas surge muitas vezes associada a uma maior organização no estudo, mesmo no discurso dos professores da turma. Efectivamente, foi uma realidade observada nas salas de aula, nomeadamente, no que diz respeito à organização do caderno escolar, tendo sido algumas alunas elogiadas por professores(as) nesse sentido, aparecendo o elogio como uma recompensa, também observada esporadicamente para rapazes. Emerge aqui a questão se estaremos perante a produção de expectativas sociais quanto ao ser organizado(a) pela prática efectiva de rapazes e raparigas no contexto escolar, ou antes, e simultaneamente, perante um estímulo à perpetuação dessas expectativas e estereótipos pelo seu reforço através de práticas como as recompensas (sanção positiva).

Frequentemente, e afastando-se da atitude habitual de auto-favoritismo, alguns rapazes da turma referiram nas entrevistas que “as raparigas são mais espertas” ou que têm “notas mais altas” do que os rapazes. Atente-se nalguns testemunhos exemplificativos e na diferença apontada por Joana no que se refere ao estudar, salientando a característica de as raparigas serem “mais estudiosas”, e o gosto pelo estudo e pela aprendizagem, invocando que os rapazes só estudam “para tirarem boa nota”.

“As raparigas são mais espertas.”, Francisco, 11 anos

“As raparigas têm as notas mais altas..., do que os rapazes.”, Jorge, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Às vezes também estamos a estudar..., quando tem que ser. (...) Elas tiram sempre boas notas, os rapazes não.”, Nuno, 9 anos

“(...) as meninas são muito mais inteligentes que os rapazes (...) são mais estudiosas que os rapazes... Quando estudam mais é porque gostam de estudar e de aprender. Os rapazes é mesmo só por estudar..., para... Eu acho que os rapazes, para estudarem, são só mesmo para fingir..., para tirarem boa nota.”, Joana, 9 anos

Com o intuito de poder comparar o sucesso escolar efectivo em termos de resultados finais de rapazes e raparigas, realizaram-se médias por sexo e por disciplina para o terceiro período. Procurando medir de alguma forma o nível de sucesso alcançado, concluiu-se que as médias das raparigas foram superiores às dos rapazes em todas as disciplinas, verificando-se a menor diferença entre médias nas disciplinas de Língua Portuguesa (onde se observaram as médias mais baixas), História e Geografia de Portugal e Matemática.

Uma situação interessante de analisar foi, na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, todas as raparigas terem terminado o segundo período com nível “5”, mantendo esse nível no terceiro período; isto, à excepção de Sónia que obteve nível “3” em todos os períodos lectivos. De ressaltar aqui o facto de Ana, Márcia, Nuno e Rodrigo não terem escolhido a disciplina, que é optativa. Saliente-se que a professora informou no início do ano lectivo que a avaliação era realizada com base mais nas atitudes do que nos testes, sendo de realçar a diferença entre rapazes e raparigas no segundo período; as raparigas destacam-se então pela valorização escolar do seu comportamento mais consonante com as normas escolares e formas de estar preconizadas pela instituição. Ainda assim, alguns rapazes, no terceiro período, obtiveram também nível “5”: para além de Diogo, rapaz com melhores resultados escolares na turma, são de destacar os casos de Paulo e Guilherme, vistos como alunos problemáticos nas outras áreas disciplinares, particularmente Paulo, no que diz respeito à postura face à escola e à forma de relacionamento com os professores. Portanto, poderemos estar aqui face a uma “conquista” por parte da professora em termos de uma mobilização para as aulas da disciplina, que não se verificou nas demais, provavelmente pelas características particulares da disciplina de E.M.R.C. (mais leve em termos de conteúdos programáticos e com actividades que apelavam à imaginação e versatilidade das crianças), mas também pela forma como a professora conseguiu motivar e incentivar estes alunos através de interacções que criaram uma empatia. Recorde-se neste contexto o que a professora disse em situação de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

entrevista, quando questionada sobre os aspectos mais positivos e negativos da profissão, remetendo para o papel do professor: “(...) acho que coisas bonitas eles já as sabem, mas se não as virem praticadas é difícil eles assumirem e, portanto, tento, na medida do possível, ser testemunho prático da mensagem que tento passar.” (Professora de E.M.R.C.).

Efectivamente, o sucesso escolar, o estudar, o estar atento, todas essas formas de estar na escola e resultados escolares, remetem para uma expressão muito utilizada nas entrevistas, particularmente, nas das crianças, que é o “portar bem” nas aulas e, mesmo a um nível mais amplo, no âmbito geral escolar. Paula admitiu portar-se “mais ou menos” e outras alunas manifestaram hesitações e ambiguidades – “tenho um bocadinho de dúvida”, “não estou bem atenta”, “não estou um bocado atenta” –, vergonha e tentativas de desculpabilização, justificando o pior comportamento com base numa suposta influência negativa de colegas: “(...) porque há uns rapazes e há umas raparigas que não param de me chamar (...)” (Joana).

O primeiro excerto apresentado testemunha a única excepção nas raparigas, Márcia, que admite, sem hesitar, não se portar bem, curiosamente, a menina da turma que se considera ela própria “maria-rapaz”; realça, no entanto, o desejo que os colegas de turma se “portassem todos bem”. O “portar bem” aparece pois amiúde como uma norma no meio escolar; e para além disso, importa frisar, como uma expectativa social ligada ao género feminino.

E – Gostavas que fosse diferente em alguma coisa?

e – Sim.

E – Em quê?

e – Que se portassem todos bem. (...)

E – E tu conversas nas aulas?

e – Às vezes. Com a Carla...

E – Achas que te portas bem?

e – Não.

Márcia, 9 anos

E – E achas que te portas bem? No geral... Se estás atenta...

e – Mais ou menos. E às vezes não estou bem atenta... (riso baixo), estou um bocado distraída...

Paula, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e achas que te portas bem na sala?

e – Isso é que eu tenho um bocadinho de dúvida. (sorriso)

E – Mas estás atenta, ou não?

e – Estou.

Carla, 9 anos

“Não me porto bem porque os rapazes..., alguns... Um rapaz chamado Sérgio me anda sempre..., anda sempre a falar comigo.”, Inês, 9 anos

“Às vezes não estou um bocado atenta porque há uns rapazes e há umas raparigas que não param de me chamar, depois eu...” , Joana, 9 anos

A contrário da maioria das raparigas que manifestam uma certa hesitação quanto ao “portarem-se bem” e tentam desculpabilizar-se, Márcia respondeu prontamente “Não.”. De forma semelhante, também os rapazes dizem frequentemente, e de forma explícita, que não se portam bem e que conversam nas aulas. Sobressai nos rapazes o caso de Diogo, que afirma portar-se “Mais ou menos.”, tendo-se efectivamente revelado, no período de observação participante, o rapaz que menos conversava durante as aulas.

E – E tu conversas durante as aulas?

e – Converso.

E – Então achas que não te portas bem?

e – É.

David, 12 anos

E – Então tu conversas durante as aulas?

e – Claro!

E – Mas achas que te portas bem ou não?

e – Mais ou menos. Depende. Se estiver a fazer mal na aula, estou a portar-me mal, se não estiver a fazer nada, estou-me a portar bem.

E – Então e achas que te devias portar melhor?

e – Acho que sim, mas não dá.

Paulo, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E conversas durante as aulas?

e – Claro.

E – Achas que te portas bem?

e – Não! (risos)

Tiago, 9 anos

E – E achas que te portas bem, no geral?

e – Mais ou menos. (...) Umhas vezes falo..., outras vezes não falo.

Diogo, 9 anos

“Acho que as raparigas se portam melhor. (...) Os meninos são..., portam-se mal...”

Diogo, 9 anos

A partir destes excertos das entrevistas, onde estão expressas as representações do que são as suas práticas, evidencia-se uma diferença clara entre o comportamento de rapazes e de raparigas na sala de aula. Dê-se o exemplo de Nuno que, assumindo “Porto-me um bocado mal.”, numa perspectiva de melhorar o comportamento, expressa a vontade de mudar de lugar com o objectivo de estar mais atento nas aulas: “Assim já não me chamam...”.

De seguida, temos os excertos de Ana e de Sónia, duas alunas repetentes na turma. Ana, afirmando que está atenta “às vezes”, responde afirmativamente quanto ao “portar-se bem”, destacando “as meninas” por oposição aos rapazes, evidenciando-se um claro favoritismo pelo ingroup de género. De igual forma, Sónia, apesar de assumir que se porta “um bocadito mal”, aponta diferenças entre o comportamento dos rapazes e das raparigas na sala de aula.

E – Mas achas que te portas bem?

e – (hesitações) Sim...

E – Estás atenta?

e – Às vezes...

E – E diferenças entre os meninos e as meninas na sala de aula...

e – Os rapazes estão sempre a conversar... Uhm... E as meninas... também, pronto, só que os rapazes fazem mais barulho do que as meninas.

Ana, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então achas que te portas bem, ou não?

e – Porto-me um bocadito mal! (...)

E – E achas que há diferenças entre os rapazes e as raparigas da turma, em relação à forma de estar na aula...

e – Há. Porque às vezes os rapazes estão... As raparigas estão sentadas e muito bem. Muitas vezes os rapazes estão a atirar papéis, ou então a..., a sentar-se mal..., a chegar atrasados... e assim.

Sónia, 11 anos

De salientar neste contexto que, provavelmente devido ao facto de atributos como a disciplina e a responsabilidade serem associados maioritariamente às raparigas, foi eleita uma rapariga para delegada de turma e, igualmente, uma rapariga para sub-delegada. A eleição dos delegado e sub-delegado de turma efectivou-se na aula de Formação Cívica, tendo a Directora de Turma falado no papel dos alunos com estes cargos, frisando que, quando os colegas não cumprem as regras, aqueles deverão chamá-los à atenção, para além de terem que constituir exemplos a seguir de “bom comportamento”. A professora destacou a importância do cargo e os deveres dos eleitos, lembrando a consciência que os alunos devem ter no acto do voto. Num total de vinte alunos (na altura da eleição, já que depois a turma ficou reduzida a dezanove alunos e no terceiro período voltou a ter vinte alunos, com a vinda de um rapaz duma escola da Damaia), doze rapazes e oito raparigas, no acto de eleição dos(as) alunos(as) delegado(a) e sub-delegado(a), constaram sete alunas e cinco alunos (tendo sido duas alunas as que obtiveram mais votos), evidenciando-se aqui notoriamente a atribuição de mais responsabilidade às raparigas, uma vez que na turma população existem inclusivamente mais rapazes do que raparigas.

A violência é um tópico de análise fundamental neste estudo, uma vez que surgiu durante o ano de pesquisa no terreno como um dos principais eixos diferenciadores de género. A violência aparece mormente no masculino, considerados os rapazes, pelas raparigas, mais “brutos” e “agressivos”, para além de exibirem uma violência verbal, já relatada anteriormente; não só através de atitudes e gestualidades presenciadas no terreno, a partir dos rapazes dirigidas a outros rapazes, raparigas e até mesmo professores, mas também o próprio discurso nas entrevistas, quer das crianças, quer dos pais e professores, dá conta dessa violência, sobretudo no masculino, mas também na escola em geral.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“(...) os rapazes são mais..., têm um (...) aspecto mais para a força, para a violência..., e as raparigas são mais..., um pouco mais delicadas.”, Professora de Língua Portuguesa

e – (...) aspectos negativos há muitos. (silêncio)

E – Quais são?

e – Violência na escola (...)

Professor de História e Geografia de Portugal

“(...) normalmente os rapazes são um bocadinho mais agressivos..., um bocadinho mais violentos (...)”, Mãe de Francisco, 32 anos, rececionista

“(...) tento impedir os rapazes de andarem à luta..., que eles às vezes andam.”, Carla, 9 anos

“Os rapazes são..., pronto, mais agressivos e mais violentos.”, Joana, 9 anos

“Os rapazes andam sempre à luta.”, Márcia, 9 anos e Joana, 9 anos

“(...) às vezes eu o Paulo vamos, damos uma malha a todos... (risos)”, David, 12 anos

“E alguns rapazes até gostam de andar à bulha...”, Francisco, 11 anos

Vemos então que os rapazes são os principais sujeitos envolvidos em situações de violência, não só ao nível das representações de outros actores, como também os próprios o admitem; não obstante, aquela é avaliada negativamente, quer por raparigas, quer por alguns rapazes, que evocam a violência quando questionados acerca das piores coisas da escola: “Mau comportamento..., a violência...” (Jorge).

“(...) coisas más... é baterem-se (...), atirarem pedras uns aos outros...”, Sónia, 11 anos

“As coisas más é que há muita violência na escola.”, Francisco, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

No entanto, muitas vezes os comportamentos de violência são entendidos num contexto de brincadeira, mesmo pelos professores – “eles gostam muito de brincar à luta” (Professora de Educação Física) –, alegando alguns rapazes que é “a fingir” – “é luta, mas é de brincar” (João), “é violência a fingir” (Francisco) –, tal como nos programas de wrestling que vêem na televisão e que muitos incluíram nos seus programas preferidos. Ao longo deste capítulo, a partir da análise das grandes lógicas de construção das identidades de género, vão sendo referidos aspectos em que o tópico da violência estará latente, sendo este termo não só aplicável a atitudes das crianças, particularmente dos rapazes, mas também aos castigos na escola e em casa, exercendo-se uma violência psicológica, nomeadamente, sobre o “portar bem”, constituindo a violência, em muitos casos, um reflexo da própria violência. Isto é bastante perceptível no caso dos rapazes institucionalizados, que manifestam uma revolta em algumas atitudes, expressa frequentemente em palavras e actos violentos que, muitas vezes, não são mais do que o reflexo de todo o aprisionamento e fechamento de regras que vivem no lar escola. Tendo já sido as regras e as sanções (principalmente as negativas, portanto, os castigos) tópicos tratados nos subcapítulos da escola e da família, segue-se a continuação da análise das entrevistas das crianças, numa tentativa de perceber os processos sociais, através dos quais constroem as suas identidades de género, bem como as lógicas subjacentes a esses processos, com as inerentes ambiguidades, tensões e contradições.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

6.2. O gosto: as actividades, as brincadeiras, as conversas

Neste projecto, foi fundamental compreender como as identidades se constroem através do *gosto*, portanto, por via das preferências ao nível das actividades e outros aspectos marcantes nos processos de construção social das identidades pessoais de género destas crianças pré-adolescentes. Foi possível identificar esses gostos a partir, nomeadamente, da observação das formas de vestir, de falar, no fundo, dos códigos culturais, veiculados e assimilados em função da categoria social naturalizada que é o género. Não só através da observação no terreno, mas também da análise dos discursos das crianças nas entrevistas, concluiu-se que rapazes e raparigas têm gostos diferenciados, actividades predilectas diferenciadas, apesar de existirem sempre pontos em comum, como se irá ver de seguida quando se abordarem as actividades preferidas de uns e outros.

A citação que se segue dum rapaz da turma patenteia claramente o reconhecimento da diferenciação dos gostos entre rapazes e raparigas e, assim, uma lógica de oposição ingroup/outgroup na construção das identidades de género.

“(...) as raparigas também não têm experiência do que é que são os rapazes. Porque as raparigas gostam duma coisa, os rapazes gostam de outra.”, Francisco, 11 anos

Nesta pesquisa, um tema que se destacou foi o interesse pela escola, a postura que rapazes e raparigas têm face à instituição escolar e à actividade de estudar, evidenciando-se nas raparigas um gosto maior pela escola e pelas aulas. Os rapazes identificam a escola mais como um local onde podem estar com os amigos, gostando da escola mais pela dimensão lúdica que nela podem experienciar através das actividades que desenvolvem. Não obstante as diferenças patenteadas a este nível, quer rapazes, quer raparigas, asseveram nos seus discursos a importância da escola.

De facto, sobressai nas raparigas, de forma inequívoca, um gosto pela escola e por aprender e estudar, no sentido didáctico do termo. Mesmo Ana, aluna repetente, afirma gostar da escola e de estudar. As aulas são, inclusivamente, “divertidas”, no entender de Natacha. Evidencia-se então, no feminino, um gosto pela aprendizagem, por estudar, aliado ao apreço pela organização no estudo e pela concentração no trabalho. Quando questionadas nas entrevistas sobre o que gostam mais e menos na escola, predominam precisamente aspectos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

como a contenção, a preferência pelo “portar bem”, pela organização e disciplina, inclusive, pela limpeza. Atente-se pois nos excertos das entrevistas que se apresentam de seguida.

“(...) alguns rapazes e raparigas às vezes portam-se um bocado mal... (...) Não gosto disso, pronto.”, Joana, 9 anos

E – Como é que é normalmente uma aula?

e – São boas, dá para aprendermos coisas..., embora algumas pessoas às vezes estejam a falar...

E – O que é que tu mudavas nas aulas se pudesses?

e – As pessoas estarem sempre a falar alto...

E – As pessoas..., os alunos...

e – Sim, os alunos. E também estarem mais concentrados nas coisas que fazem. A passarem aquilo que está no quadro.

Paula, 9 anos

E – (...) O que é que tu gostas nas raparigas?

e – Porque elas estão caladas... e..., e deixam trabalhar os outros em silêncio.

Inês, 9 anos

E – Olha, diz-me lá coisas boas e coisas más da escola...

e – Ah! Coisas más não há nada!

E – Não achas que há coisas más... Então coisas boas...

e – Uhm, por acaso até há. As casas de banho podiam estar mais limpinhas!

Natacha, 10 anos

Outra questão que emerge no estudo é a escolarização dos estereótipos de género, que se poderá constatar, nomeadamente, a partir das disciplinas favoritas em função do sexo dos alunos. Nesta turma específica do estudo, as preferências mostraram-se bastante diversificadas, sendo a disciplina de Educação Física a eleita por quase todos os alunos, tendo enunciado muitos deles a preferência em simultâneo por várias disciplinas. De realçar a resposta duma rapariga da turma que, quando questionada acerca das disciplinas preferidas, manifestou abertamente o seu amplo interesse pela aprendizagem: “São todas!” (Inês).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Poderá aqui questionar-se até que ponto este interesse generalizado é relativo, na medida em que poderá estar directamente relacionado com o sucesso escolar desta aluna, que é uma das melhores alunas da turma, juntamente com Carla, Natacha e Joana. Destacou-se o maior favoritismo pela Matemática por parte dos rapazes, tendo algumas raparigas declarado, duma forma marcada, o seu desagrado pela disciplina.

E – Não mudavas nada? Não gostavas que fosse nada diferente?

e – Uhm... Gostava! Gostava que não houvesse Matemática. (riso baixo)

Natacha, 10 anos

E – Mas entre as raparigas e os rapazes, assim no geral, achas que há diferenças?

e – Há. É que... Na Matemática há rapazes mais espertos que eu. (pausa) Porque eu não gosto de Matemática. Uhm...

E – Mas o que é que queres dizer com isso?

e – É que quando eu...

E – Em Matemática os rapazes são melhores?

e – Sim, porque eu, mal vejo números à minha frente, começo logo a ficar nervosa e não consigo pensar.

Joana, 9 anos

Sobressaiu também nas entrevistas o facto de os rapazes gostarem mais da escola pela parte lúdica, por lhes possibilitar estar com os amigos, referindo também Sónia que uma das coisas melhores da escola é ter amigos lá. Esta aluna repetente afirma o seu gosto pela escola e reconhece a sua importância, sugerindo porém alterações nos testes, dando o exemplo da música, que iria funcionar como um meio de fugir à monotonia que associa à escola, ou, neste caso em particular, à actividade de realizar testes.

E – Coisas boas e coisas más da escola...

e – (...) coisas más que eu tenho é fazer os T.P.C. (...) Coisas boas é ter amigos (...)

Sónia, 11 anos

Enquanto as raparigas manifestam o seu gosto pelo estudo no geral, nos rapazes nota-se um certo aborrecimento associado aos estudos. Rodrigo, por exemplo, refere que gosta apenas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“um bocadinho” de estudar e expressa o seu descontentamento com as aulas de noventa minutos, excepto com as de Educação Física, disciplina que, se pudesse, “punha dois tempos” nos dois dias da semana. Já João anuncia, ao contrário de alguns rapazes, que gosta da escola, associando-lhe em simultâneo as dimensões informativa e lúdica: “...na escola, brinco e estudo.”; isto, apesar de ter apresentado um forte absentismo e desinteresse pelas aulas, talvez por não se adequar à cultura escolar e não conseguir corresponder ao conjunto de regras que se vinculam na instituição, para as quais nunca foi socializado em casa.

E – Gostas de andar na escola?

e – Eu gosto!

E – Diz lá porquê...

e – Porquê? (pausa) Então porque eu gosto um bocadinho de estudar... (a sorrir) E gosto de ir para o salão de jogos. (...)

E – Olha, então e tu gostas das aulas?

e – Eu gosto!

E – Como é que são as aulas normalmente?

e – (silêncio) As de noventa são chatas. As de quarenta e cinco não.

Rodrigo, 9 anos

E – Agora falando um pouco da escola, tu gostas de andar na escola?

e – Não... (riso baixo) (...)

E – Porquê? Quais são as coisas más da escola que não gostas?

e – É os estudos (...)

E – Então e não tem coisas boas?

e – (silêncio) Tem. (...) A Educação Física é uma coisa boa...

David, 12 anos

Os rapazes do lar, como forma de afirmação contra a instituição escolar, declaram abertamente não gostar das aulas, sobretudo David e Paulo, apontando David uma “coisa boa” da escola, que é a disciplina de Educação Física, à qual está associada movimento e onde os alunos podem estar mais descontraídos do que nas outras aulas. Guilherme, que também vive no lar, distancia-se dos seus companheiros relativamente à postura face à escola, ao afirmar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

gostar da escola e das aulas e, inclusive, que não mudava nada; apenas frisou que não gosta de fazer testes: “As coisas más, que eu não gosto na escola, é de fazer testes.” (Guilherme).

Como foi dito já anteriormente, a violência é um tópico presente ao longo do trabalho, sendo um aspecto mencionado por muitos rapazes como negativo, anunciando Jorge o “mau comportamento” e a “violência” como as “coisas más” e “brincar” e “jogar matrecos” como as “coisas boas” da escola. De forma análoga, Francisco afirma “As coisas más é que há muita violência na escola. E as coisas boas é que posso estar ao pé dos meus amigos.”; Sérgio realça o facto de a escola “Ter salão de jogos...”; Tiago, quando questionado acerca das coisas boas da escola, salienta igualmente a sua dimensão mais lúdica: “É grande..., tem um recreio fixe...”.

O excerto que se segue, relativo ainda à postura dos alunos na escola e aspectos positivos e negativos a ela associados, reforça o predomínio da diversão no masculino e o facto de que, quando se pergunta as coisas boas e más da turma, alguns rapazes ficam um pouco confusos, revelando uma certa ambivalência na sua relação com as normas e expectativas sociais, ao assumirem um “mau comportamento” e, simultaneamente, o desejo que “todos se portassem melhor”.

E – E mais? O que é que tu gostas mais na escola?

e – Estou sempre com os meus colegas..., estamos sempre a divertir..., estou sempre a brincar com eles. (...)

E – Coisas boas e coisas más da turma...

*e – São mal comportados, estamos sempre a falar... As coisas boas é que... (riso baixo)
Acho que não há nada (...)*

E – Então e gostavas que as aulas fossem diferentes em alguma coisa?

e – Gostava. (pausa) Que todos se portassem melhor...

Nuno, 9 anos

Relativamente às actividades de rapazes e de raparigas, evidencia-se a das “apanhadas” realizada em conjunto, ou seja, comum a ambos os sexos e, portanto, não diferenciada nem diferenciadora em termos de género. Efectivamente, a partir da observação participante no recreio, nos momentos de intervalo entre aulas, realçaram grupos de género, tendo sido mais comum observar raparigas a passear ou a brincar com raparigas e rapazes mais próximos de rapazes, nos espaços de recreio, mas também dentro da escola. As situações em que foram

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

observados rapazes com raparigas foram essencialmente situações que se perceberam ser de enamoramento e momentos lúdicos no recreio, na brincadeira referida por muitos nas entrevistas, “as apanhadas”. Esta actividade mista que juntava rapazes e raparigas nos tempos livres era relativamente regular, tendo sido observável uma ou duas vezes por semana; neste contexto, ressalve-se que foi possível presenciar diariamente situações pontuais e curtas de “apanhada”, note-se, porém, numa forma mais predominante entre colegas do mesmo sexo.

Revelando já uma lógica de oposição de género ao nível das actividades, os rapazes gostam de jogar futebol, de consolas e wrestling e as raparigas preferem conversar, passear, brincar “à corrida”; gostam de “andar de bicicleta” (Natacha e Carla), de brincar em casa com irmãos/irmãs às escondidas, “às lojas” (Inês) e de dançar, pelo que no clube de dança só se encontravam raparigas; como disse Rodrigo, “Elas costumam... isso aí, ir para a dança e isso tudo... Nós gostamos de jogar futebol e isso.”. Evidenciou-se também de alguma forma o gosto pela leitura no feminino, numa lógica de construção das identidades mais individualizada, tendo sido salientada apenas por Inês como actividade preferida.

E – Então a que é que costumam brincar mais?

e – (silêncio) Eu não costumo brincar. Eu costumo ler livros e fazer poemas.

Inês, 9 anos

“Algumas raparigas costumam gostar mais de..., de ler e assim... Os rapazes..., enquanto elas estão a ler, vão jogar à bola..., jogar várias coisas...”, Paula, 9 anos

Nos discursos dos rapazes notou-se, como já foi referido, a preferência pelo wrestling e pelo futebol, tendo praticamente todos os alunos da turma nomeado este desporto colectivo como actividade favorita.

“Os rapazes são mais para o futebol..., as raparigas mais para a..., para o hip-hop...”,

David, 12 anos

“As raparigas gostam mais de..., assim de jogos que não seja com muita força (...) E os rapazes gostam mais de jogar futebol, uma coisa que as raparigas pensam que é muito forte (...)”, Sérgio, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A música e os filmes surgiram, nesta turma, como marca mais diferenciadora ao nível da categoria idade do que de género, pelo que David anuncia esses gostos, por oposição aos mais novos do lar, que menciona gostarem de ver bonecos. A adolescência, associada ao despertar da sexualidade, faz também com que se evidencie um interesse nítido pelas raparigas, associando Paulo o melhor da escola a uma rapariga. De forma idêntica, Sónia, que evidencia um desenvolvimento físico precoce para a idade, tem como personagem favorita numa novela um rapaz, porque o considera “bonito”, “simpático” e “faz coisas engraçadas”.

E – Então e actividades e jogos de uns e de outros...

e – As raparigas podem saltar à corda... E os rapazes também, mas é mais para as raparigas. (pausa) Podem jogar à macaca as raparigas... Os rapazes ao peão (...) Os rapazes podem trabalhar nas obras e as meninas não.

Ana, 11 anos

No excerto em cima, Ana manifesta a categorização nos seus esquemas de género ao nível das actividades (“é mais para as raparigas”), realçando também a transposição para a vida adulta de estereótipos sexuais e expectativas de género, já que, no entender desta rapariga, só os homens terão características para trabalhar nas obras; baseando-se talvez na força física como característica atribuída ao sexo masculino, mas também nos estereótipos de género associados de forma vincada a algumas profissões.

Depois, algumas crianças pensam e afirmam que as actividades não são assim tão diferenciadas entre rapazes e raparigas, argumentando, ainda assim, no sentido de diferentes “maneiras de ser”, sobressaindo no excerto em baixo uma certa normatividade de género: “Nós *temos* que pensar nos estudos (...)” (itálico meu).

E – Olha, e actividades de uns e de outros... Achas que são diferentes...

e – Não! Eu jogo muitas vezes futebol..., jogo muitas vezes basquetebol (...) gosto mais de voleibol (...) Matraquilhos também costumo jogar..., ping-pong (...) Só na maneira de ser é que somos..., uhm..., desiguais.

E – Por que é que achas? Na maneira de ser...

e – Na maneira de ser? Porque é assim: os rapazes têm uma maneira de pensar diferente das nossas... Quando por exemplo pensamos em estudar às vezes e eles não,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

só pensam, como o David pensa, em dar umas voltas..., em faltar às aulas e isso. Enquanto nós não. Nós temos que pensar nos estudos..., e assim.

Sónia, 11 anos

Ainda de referir o gosto mais frequente nos rapazes pelas novas tecnologias, aparecendo nas entrevistas a referência à “consola”, ao “Game Boy”, à “PlayStation” (Rodrigo, Jorge, Nuno); os rapazes que vivem no lar falam igualmente nos jogos de computador, ao qual têm acesso num determinado período de tempo; também Márcia fala na PlayStation e no wrestling, evidenciando gostos que surgiram especialmente no discurso dos rapazes.

Em relação aos *media*, especificamente, ao uso da televisão e à leitura de revistas, destaca-se o gosto generalizado pela novela “Morangos com Açúcar”; tendo sido mais visível nas raparigas, estas mencionam outras novelas como a “Floribella” e a “Doce Fugitiva” e a leitura de revistas associadas às novelas. Questiona-se até que ponto os rapazes não passarão mais tempo a ver televisão, sendo que João, Jorge e Nuno declararam que viam por dia cerca de três a cinco horas, referindo também os desenhos animados e raramente o telejornal: “Notícias é raramente.” (Nuno). O wrestling aparece como programa favorito de muitos rapazes, alargando-se esse interesse ao nível das revistas na área. Nas raparigas evidencia-se especialmente o gosto por programas informativos, como os telejornais, o “BBC vida selvagem” (Inês), mas também o visionamento de “bonecos” (Joana, Inês), gosto que aparece como infantil aos olhos de David: “Nós, os mais velhos lá, não ligamos muito aos bonecos...”. Em alguns momentos da entrevista notou-se, tal como nesta afirmação, uma demarcação da adolescência por parte de David, tendo nomeadamente Rodrigo e Diogo manifestado o seu gosto por esse estilo de programa televisivo sem qualquer preconceito.

E – O teu programa favorito de todos... O que é que gostas mais...

e – Wrestling...

E – Porquê?

e – Porque é fixe!

E – Mas por que é que é fixe? (...)

e – Porque gosto muito de luta.

Jorge, 11 anos

E – O que é que vês mais?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Wrestling. (risos) (...)

E – Então e compras e vêes revistas, ou não?

e – Sim.

E – Quais?

e – As do wrestling, claro.

Tiago, 9 anos

Alguns rapazes explicam o gosto pelo wrestling aludindo ao “fingimento” que associam à situação de luta: “Eu gosto de ver porrada, só que aquilo é tudo a fingir...”, o wrestling “é violência a fingir!” (Francisco); “(...) é luta, mas é de brincar, não se aleijam.” (João).

Falou-se já da linguagem como marca diferenciadora de género. As próprias conversas e temas apareceram bastante distintos, quer na análise das entrevistas, quer nas práticas observadas no terreno, em rapazes e raparigas, referindo elas como temas predominantes as aulas, as actividades, as roupas, os namoros, manifestando-se também o maior interesse pela escola no feminino: “(...) costumamos conversar às vezes sobre a escola, sobre os professores... Outras vezes, como é que correram as férias (...)” (Ana). Já os rapazes mencionam, praticamente na sua totalidade, o futebol e o wrestling como temas preponderantes. Aparece nitidamente no discurso das crianças a diferenciação entre rapazes e raparigas ao nível dos gostos e interesses, notando-se isso nos temas de conversas que predominam nuns e noutros. Sobressai então a construção das identidades de género numa lógica de oposição ingroup/outgroup: “As raparigas só falam de bonecas e mini-saias e isso... Os rapazes só pensam em futebol. É praticamente o contrário.” (Rodrigo); o auto-favoritismo de género, que o excerto seguinte testemunha, reflecte precisamente essa lógica.

E – E os rapazes o que é que achas que conversam?

e – Coisas estúpidas.

Inês, 9 anos

E – E sobre que é que vocês conversam?

e – Quase que não conversamos; só falamos de futebol.

E – E mais?

e – E... mais nada! E depois vamos jogar futebol..., vamos para o salão de jogos (...)

Sérgio, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Olha, e o que é que vocês costumam conversar mais?

e – Uhm...

E – As raparigas... E comparativamente com os rapazes... Achas que têm temas de conversas diferentes?

e – Sim. Porque os rapazes costumam mais falar de bola a assim, enquanto as raparigas falam sobre as novelas e o que vem nas revistas..., mais nada de especial.

Paula, 9 anos

Estes interesses distintos manifestam-se na simbologia valorizada por rapazes e por raparigas, que se salientou, nomeadamente, numa actividade na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, onde lhes foi pedido que desenhassem o seu auto-retrato (anexos, pp. 523-532). Paulo e Guilherme provavelmente devido à sua baixa auto-estima, não se retrataram, tendo preferido fazer um desenho da planta da sala, onde desenharam os colegas todos, mas sem grande pormenor e caracterização. Sobressaíram, no masculino, as personagens associadas ao wrestling e ao futebol, assim como bolas, facas, metralhadoras, objectos associados àquelas actividades ou, como nos dois últimos casos, à violência no geral. As raparigas inseriram nos seus desenhos símbolos como o sol, flores, borboletas e outros animais, notando-se assim no feminino um maior gosto pela Natureza.

A categoria idade apareceu também como fundamental para a formação de grupos e semi-grupos e para a identificação dos temas de conversas, já que a partir dela se antevêm gostos e interesses comuns. David, no excerto seguinte, revela um tema de conversa (as “raparigas”) que tem que ver com a fase diferente que ele próprio sente e afirma ao longo da sua entrevista, tendo igualmente mencionado que conversa com todos os rapazes no lar, excepto com os “mais pequenos”. Desta forma, as conversas sobre raparigas, e as raparigas elas próprias, aparecem como um interesse distinto relativamente aos outros rapazes; Paulo, que também vive no lar e é mais velho que a média dos rapazes da turma, exterioriza de forma idêntica esse tema de conversa e adjectiva-o de “sagrado”.

E – Olha, e as conversas... Sobre que é que falam?

e – De raparigas... (riso baixo) E... É mais sobre raparigas.

David, 12 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Nos excertos que se seguem, realça a importância que o wrestling assume para muitos rapazes, sendo um tema exclusivamente apontado como tema de conversa entre os rapazes, à excepção de Márcia, que declarou conversar sobre wrestling por vezes com a irmã. Sobressai novamente, no primeiro excerto, o auto-favoritismo de género, tópico que vai ser abordado de seguida de forma mais exaustiva, mas que aparece continuamente no discurso das crianças.

E – E sobre o que é que vocês costumam conversar?

e – Nós? Conversamos de tanta coisa! Conversamos de jogos de futebol..., de wrestling..., sei lá!

E – E as meninas?

e – As meninas estão sempre a falar... “Ai, aquela barbie é tão linda.”..., “Ai, aquela gémea é muito linda.”, “Ai...”, isto e aquilo... São umas chatas.

João, 10 anos

E – Sobre que é que costumam conversar?

e – Nós? Conversamos sobre... (pausa), sobre wrestling... (a sorrir)

E – E por que é que vocês gostam disso?

e – Então..., é animado..., é radical... (a sorrir)

Diogo, 9 anos

Ainda relativamente às conversas, tentou perceber-se nas entrevistas se estas crianças pré-adolescentes já falaram sobre o tema da sexualidade com alguém e, se não o fizeram, com quem irão falar pela primeira vez²². Na maior parte dos casos, a resposta foi negativa, notando-se algum constrangimento na abordagem do tema, com raras excepções, como David, que reafirmou a sua pertença à fase distinta da adolescência. Com treze anos no momento da entrevista, David contou ter falado sobre esse tema com uma auxiliar numa escola que via acima de tudo como amiga; para além de Sónia e Inês, que afirmaram ter

²² Relativamente ao tema da sexualidade, mais especificamente, acerca da orientação sexual das crianças, será de ressaltar que o estudo não parte de qualquer tipo de pressuposto a esse nível. Foi uma questão pensada na fase inicial de definição da problemática; porém, optou-se por não ser uma dimensão a incluir no modelo de análise. Ainda assim, refira-se que, a partir da observação participante e das entrevistas, a heterossexualidade se mostrou inscrita nos modelos de conduta aprendidos em casa e na escola, surgindo inclusivamente no meio escolar a ideia da complementaridade entre os sexos; ideia que se manifestou nas entrevistas de alguns professores. No que diz respeito aos alunos da turma, notou-se, em algumas situações observadas, que a heterossexualidade é assumida como dominante, uma vez que, apesar de terem consciência de outras opções de orientação sexual – e esse facto, só por si, já prenuncia um avanço nas mentalidades –, patentearam uma repulsa das mesmas.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

falado com a mãe, apontando as razões para tal. As crianças que ainda não tinham abordado o tema com ninguém disseram que as pessoas com quem falariam mais tarde seriam os “pais”, no plural, tendo sido referido por algumas apenas a “mãe”, sendo uma possível justificação para estas respostas o facto de, nos casos das famílias monoparentais, os(as) filhos(as) passarem mais tempo com as mães.

“(...) porque ela anda na faculdade e sabe mais.”, Inês, 9 anos

E – Por que é que escolheste a tua mãe para falar sobre esse tema?

e – Porque tem mais experiência..., enquanto que as outras não (...) Sabe mais sobre a vida. Ela já teve um filho solteira (...) Foi por isso que escolhi a minha mãe.

Sónia, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

6.3. Auto-favoritismo de género

Como já foi referido noutras passagens anteriores neste capítulo focado nas crianças, realçou um forte auto-favoritismo de género, portanto, a preferência pelo seu próprio sexo/género. Este mecanismo inscrito numa lógica de diferenciação de género destacou-se ao lado de vários aspectos que têm sido abordados, revelando a diversidade de lógicas na construção das identidades de género neste grupo de rapazes e raparigas. Os excertos que se seguem patenteiam precisamente a atribuição de características mais positivas ao ingroup e a avaliação negativa do outgroup, consonantes com uma forte identificação com o ingroup e com a preferência pelo mesmo, manifestada de forma vincada.

E – Então e tu gostas de ser menina?

e – Gosto!

E – Porquê?

e – (silêncio) Então, porque as meninas são muito mais inteligentes que os rapazes...

E... E... São muito mais bonitas! Uhm... Somos um bocado mais calmas! (a sorrir) E pronto, é isso.

E – Então não preferias ser rapaz?

e – Não. Nunca!

E – Porquê? O que é que achas que é diferente em ser rapaz e ser rapariga?

e – São muito brutos! Os rapazes...

Joana, 9 anos

E – Olha, e tu gostas de ser rapaz?

e – Gosto! É fixe! (a sorrir) (...)

E – Não preferias ser rapariga?

e – Não!

E – Mas por que é que dizes que não gostavas de ser? Quais são as vantagens e desvantagens de ser rapariga ou rapaz?

e – As vantagens é... Oh, sei lá... As raparigas são fracas, os homens são fortes. (...)

João, 10 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Por vezes isso não aparece de forma tão clara, nomeadamente em Rodrigo e Carla, que patenteiam ambiguidades na preferência pelo próprio sexo/género. Rodrigo quando refere não saber por que gosta de ser rapaz demonstra não ter esquemas de género muito definidos, nem uma identificação muito forte com o ingroup, visto não lhe associar nada em particular, para além de ter respondido “depende” quando questionado se gostava de ser rapaz. Carla remete para a questão da “habituação”, resultando o género precisamente de disposições apreendidas e aprendidas pelo hábito e rotina, por meio duma habituação às características de género que vão sendo interiorizadas em vários contextos sociais e a todas as referências simbólicas que ajudam a construir o género e identidades de género nas interações sociais.

E – Olha, e tu gostas de ser rapaz?

e – (silêncio) Depende!

E – (...) O que é que tu gostas mais e o que é que gostas menos em ser rapaz?

e – (silêncio) Isso é difícil.

E – Por que é que disseste “depende”?

e – (silêncio)

E – Ou gostas ou não gostas... (a sorrir)

e – (silêncio) Gosto!

E – Por que é que gostas?

e – (silêncio) Não sei! (...)

E – Então preferias ser rapariga?

e – Eu não!

Rodrigo, 9 anos

“(...) já estou habituada a ser menina (...)”, Carla, 9 anos

De salientar o caso de Márcia que, quando questionada se preferia ser rapaz, afirma “Sou maria-rapaz eu...”; e, tendo respondido que não preferia ser rapaz, acaba por se categorizar e situar a ela própria entre os dois grupos de género, por manifestar gostos ao nível do vestuário e actividades que são vistos por ela própria como mais masculinos que os das outras raparigas, sendo, nos seus esquemas de género, associados a uma “maria-rapaz”.

E – Preferias ser rapaz?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não. (em tom muito baixo) (pausa) Sou maria-rapaz eu...

E – És? Por que é que dizes isso?

e – (silêncio)

E – Dizem-te, ou tu é que achas?

e – Dizem-me e eu acho.

E – Mas por que é que achas então? O que é que achas que tens que te faz parecer maria-rapaz?

e – Não gosto de saias..., não gosto de vestidos..., jogo à bola...

Márcia, 9 anos

Assim, estamos perante lógicas mais autónomas na construção das identidades de género, que fazem com que os sujeitos se distingam no interior do ingroup. Devido a este tipo de ambiguidades que emergem no complexo processo de construção do *self*, pode gerar-se uma tensão nestes casos de maior singularidade, tendo-se efectivamente verificado uma certa retracção na forma como Márcia vive essa diferença. Em alguns momentos da observação no terreno e também na entrevista quando Márcia falava em tom baixo, notou-se uma relativa timidez e ambiguidades na inclusão num determinado grupo, podendo mesmo esta menina da turma sentir que faz parte duma potencial minoria. Vemos pois que Márcia se cataloga a ela própria duma forma dúbia em termos de género e essa auto-reflexividade tem consequências na forma como ela vive a construção da sua identidade, interiorizando de forma negativa a distinção face ao ingroup e, mais, a semelhança com alguns atributos vistos como característicos do outgroup de género (ao nível do vestuário e das actividades favoritas, sendo ainda o futebol uma actividade predominantemente masculina).

O que sobressai da análise dos processos de construção social do *self* em Márcia é que, se, por um lado, manifestam uma lógica de oposição ingroup/outgroup (a partir dos esquemas de género), por outro, deixam antever uma maior capacidade dos sujeitos negociarem a sua identidade de género, manifestando-se claramente em Márcia a ideia de construção de uma identidade “para si”, numa lógica de performatividade do género, em que este é fluido e sempre construído nas interacções sociais.

Temos de seguida o excerto de Joana, que patenteia um nítido auto-favoritismo de género, mas depois, quando questionada acerca das actividades nos tempos livres, testemunha a construção de uma identidade pessoal muito singular no conjunto das crianças da turma, a partir da manifestação de componentes bastante individualizadas; nomeadamente, ao afirmar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

que não costumam brincar e a sua actividade favorita nos tempos livres é escrever poemas, referindo também a leitura de livros como frequente, afirmando-a como um gosto.

e – As raparigas brincam normalmente. Os rapazes andam sempre..., pronto, com umas brincadeiras estúpidas.

E – Que brincadeiras?

e – Então, andam à luta de vez em quando... E isso.

E – Então e o que é que tu preferes fazer nos tempos livres?

e – Nos tempos livres é fazer poemas.

E – E mais?

e – Ler livros..., também...

E – Gostas de ler?

e – Gosto.

E – E o que é que gostas mais de brincar? Assim de jogos...

e – (longo silêncio)

E – Então a que é que costumavas brincar mais?

e – (silêncio) Eu não costumo brincar. Eu costumo ler livros e fazer poemas.

Inês, 9 anos

Paula é também um caso singular no conjunto das meninas da turma, dando indícios duma transversalidade de género ao nível das actividades, apesar de aspectos associados ao vestuário e a outras especificidades de género serem elementos justificativos da sua preferência por ser rapariga, patenteando notoriamente um auto-favoritismo de género.

E – O que é que tu mais gostas em ser rapariga?

e – Usar saias..., também poder usar calças..., calções..., e utilizar vários tipos de cores nas roupas.

E – Então não preferias ser rapaz?

e – Não. (a sorrir)

E – Porquê? O que é que não gostas?

e – Porque, por exemplo... Uhm... Não se pode utilizar saia... Não se utiliza muito o rosa..., que é a minha cor favorita (...)

E – Então e actividades... Achas que não diferem aí?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não, porque as raparigas também podem jogar futebol..., uhm..., desportos..., e de carros... Não há assim muita diferença (...) Algumas raparigas costumam gostar mais de..., de ler e assim... Os rapazes..., enquanto elas estão a ler, vão jogar à bola..., jogar várias coisas...

E – Então e tu... Qual é a tua actividade favorita?

e – O ténis (...) tenho lá uma raquete e uma bola..., duas raquetes... E jogo com o meu irmão.

E – Então e mais? A que é que gostas mais de brincar?

e – Também de futebol..., com o meu primo. (pausa) E de nadar.

Paula, 9 anos

Surgem assim no conjunto das crianças da turma população uma série de tensões, ambiguidades e singularidades, apesar de se evidenciar quase sempre, mais que não seja, nos seus esquemas de género, uma lógica de oposição ingroup/outgroup. No discurso das raparigas, o vestuário apareceu como um dos elementos mais salientes na demarcação do género, juntamente com as actividades. Estes aspectos diferenciadores foram já anteriormente abordados no subtópico relativo aos gostos, incluindo actividades, mas surgem também neste contexto do auto-favoritismo, demonstrando como é que a maior parte das crianças prefere o seu próprio sexo/género, ainda que em muitos casos experienciando ambivalências e dando conta de singularidades na construção das suas identidades de género.

E – Então e tu gostas de ser rapaz?

e – Gosto.

E – Porquê?

e – Porque gosto.

E – Não preferias ser rapariga?

e – Não.

E – Porquê?

e – Porque não gosto das raparigas. São uma seca. (...)

E – Achas que é igual ser rapaz e rapariga?

e – Não sei... Nunca experimentei ser rapariga...

Paulo, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e tu gostas de ser rapaz?

e – Gosto!

E – Porquê?

e – Então, porque um rapaz... (riso baixo, seguido de silêncio)

E – Preferias ser rapariga?

e – Rapariga... Eu nem sei bem, porque eu nunca fui rapariga, por isso não posso escolher! Não posso saber como é que é...

Francisco, 11 anos

Paulo e Francisco manifestam uma ambivalência em determinada altura dos seus discursos. Paulo, ao mesmo tempo que expressa um indiscutível auto-favoritismo de género, avaliando negativamente as raparigas, acaba por dizer que não sabe as diferenças entre ser rapaz e rapariga por nunca ter experimentado “ser rapariga”; de igual forma, Francisco afirma não saber se preferia ser rapaz ou rapariga, dado que nunca foi rapariga e “não sabe como é que é”, nem sequer pode “escolher” (género visto como inevitável?).

Pode ainda referenciar-se Jorge, que destaca no seu discurso a manifestação dum favoritismo de género por parte da delegada de turma: “(...) a delegada de turma só defende as meninas (...)”; também Tiago, que compara direitos de uns e outros, rapazes e raparigas, em relação aos lugares: “Não deviam estar muitas meninas juntas, porque os rapazes então também têm direito.”

O excerto em baixo patenteia de forma acentuada o aspecto do auto-favoritismo de género, sendo o ingroup, “as raparigas”, e tudo o que a ele esteja associado, percebido como o melhor da turma e, ao invés, “os rapazes”, o outgroup, são vistos como “as coisas piores” da turma.

E – Quais são as coisas melhores e as coisas piores da turma?

e – As coisas piores são os rapazes. As coisas melhores são as raparigas.

Inês, 9 anos

Outro aspecto interessante de destacar ainda respeitante ao auto-favoritismo de género, que se pode incluir dentro duma lógica de oposição ingroup/outgroup, portanto, de construção das identidades de género nas crianças pela diferenciação, baseada na consistência interna do grupo de género, é o relativo às características valorizadas nos(as) amigos(as). Desta forma,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

são de realçar alguns aspectos que as crianças mostraram apreciar no ingroup e desvalorizar no outgroup; nas raparigas, a simpatia, o serem “queridas, amigáveis” e “boas amigas”.

E – Por que é que gostas mais delas do que dos outros meninos da turma?

e – Porque os outros não sabem brincar!

E – Achas que elas são mais parecidas contigo?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Porquê? O que é que elas têm de especial?

e – Uhm... São queridas... Simpáticas... E mais nada.

Sandra, 9 anos

E – Mas quais são as tuas melhores amigas? Com quem é que tu gostas mais de andar...

e – Com a Inês e a Joana.

E – Porquê?

e – Porque elas são queridas... Uhm... Gosto delas..., pronto, por elas serem amigáveis... Nada de especial! (a sorrir)

E – Portanto, gostas delas por algumas características delas... Achas que são parecidas contigo de alguma forma?

e – (silêncio) Sim. Uhm... Ser amigável, ajudar os outros...

Paula, 9 anos

Nos dois testemunhos que se seguem, sobressai o hábito de andar e estudar com as amigas e, novamente, a valorização da característica que é ser “boa amiga”, destacando-se o valor da amizade no feminino e a prevalência de relações dentro do ingroup de género; mesmo Márcia, a menina que se auto-caracteriza como “maria-rapaz”, prefere a companhia das meninas da turma e não dos meninos, como se poderia esperar que acontecesse por ter gostos que antevê como mais masculinos.

E – E com quem é que costumavas andar?

e – Com as minhas amigas.

E – Com quem é que costumavas estudar?

e – Com as minhas amigas. (...)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E por que é que preferes... Com quem é que tu costumavas andar mais? Quem são as tuas amigas?

e – Prefiro andar mais com a..., com todas! Pronto!

E – Todas?

e – As... Pronto, as minhas amigas...

Inês, 9 anos

E – Então por que é que as escolheste a elas como melhores amigas?

e – Porque elas são boas amigas...

E – (...) Estavas a dizer que eras maria-rapaz, mas dás-te melhor com as meninas, é? (...) Na turma andas mais com as meninas... Porquê?

e – Porque gosto mais de andar com elas... (pausa) E são muito boas amigas.

Márcia, 9 anos

Nos rapazes, destacou-se o aspecto da diversão: “são muito divertidos” (Nuno). Manifestando mais uma vez uma lógica de oposição e o auto-favoritismo de género, evidenciou-se a questão dos gostos distintos relativamente às raparigas e daí uma tendência para que as crianças se “entendam” melhor dentro do ingroup de género. No excerto em baixo, temos o caso de Francisco que, apesar de enfatizar esse aspecto, não desfavorece o outgroup; apenas argumenta no sentido duma diferenciação ao nível dos gostos e das experiências dos grupos “rapazes” e “raparigas”.

E – Com quem é que costumavas brincar?

e – Com o João..., com o Tiago..., com os rapazes todos.

E – E por que é que preferes brincar com os rapazes?

e – Porque eles entendem melhor os outros rapazes do que as raparigas entendem os rapazes.

E – Porquê?

e – Porque as raparigas também não têm experiência do que é que são os rapazes. Porque as raparigas gostam duma coisa, os rapazes gostam de outra.

Francisco, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Os grupos de melhores amigos constituem então grupos de pares gendrificadas. As crianças com quem brincam mais e passam mais tempo no recreio são frequentemente do mesmo sexo. De destacar a especificidade dos três meninos que vivem no lar, Guilherme, David e Paulo, que andam quase sempre juntos, e de Sónia e Ana, alunas repetentes que também se diferenciam um pouco das outras raparigas da turma, preferindo a companhia uma da outra. Guilherme, no excerto em baixo, não sabe explicar o porquê dessa preferência; acaba por confessar que é pela exclusiva razão de serem companheiros do lar. Ao mesmo tempo, diz não se identificar com eles, afirmando a sua demarcação relativamente a David e a Paulo, tendo-se esta efectivamente notado no terreno, nomeadamente, ao nível da postura face à escola e da maneira de vestir, evidenciando os colegas um estilo de vestuário e formas de estar mais irreverentes, que transmitiam uma certa insubordinação face à escola, imagem que pretendiam passar aos demais actores, sendo isso notório durante as entrevistas, sobretudo com Paulo.

Guilherme representa então um caso singular, na medida em que constrói a sua identidade no contexto do grupo a que ele pertence, dos rapazes da turma que vivem no lar, sendo esse grupo simultaneamente aquele face ao qual ele pretende diferenciar-se, podendo derivar daqui ambiguidades na forma como ele vive a sua identidade de género; ao não conseguir criar uma identidade alternativa face a esse grupo singular, que se afirma também como um semi-grupo dentro do grupo de género mais vasto dos rapazes da turma, poderão gerar-se tensões na construção duma “identidade para si” nem sempre concretizável.

E – Com quem é que costumavas andar mais?

e – Com o David e com o Paulo.

E – E porquê?

e – Porque eles são meus amigos e eu sou amigo deles.

E – Mas o que é que mais gostas neles?

e – É eles andarem comigo.

E – Mas por que é que vocês andam mais os três? O que é que gostas mais neles como pessoas?

e – (silêncio)

E – Achas que são mais parecidos contigo?

e – Não. (pausa) Nem eu queria!

E – Não te identificas com eles?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu não...

E – Por exemplo, na maneira de vestir e de falar...

e – Não.

E – Então o que é que mais gostas neles, que os outros meninos da turma não têm?

e – (silêncio)

E – Para te dares melhor com eles...

e – Não sei...

E – Ou é só por serem do lar?

e – É só por serem do lar.

Guilherme, 12 anos

Como já foi referido, sobressai também o grupo formado pelas duas repetentes e questiona-se até que ponto se configuram assim dois semi-grupos com uma identidade distinta no conjunto dos dois grandes grupos dos “rapazes” e das “raparigas”, tendo-se efectivamente destacado no interior da turma. Paula, por exemplo, quando questionada por que brincam menos com Sónia e Ana, responde “Eu não sei, mas as raparigas não gostam tanto dessas alunas, porque já são repetentes... Depois também dizem que não sabem nada... Mas isso para mim é indiferente.”, podendo antever-se neste testemunho algum tipo de segregação destas duas alunas por parte das outras raparigas da turma. Outras raparigas mencionam aspectos diferenciadores como a linguagem e a idade. Haverá então interesses discrepantes em função da idade? Uma diferença de cerca de dois anos de idade nesta fase de entrada na adolescência poderá possivelmente contribuir para uma diferenciação ao nível de formas de estar, falar e vestir. O excerto da entrevista com Sónia, onde aparece Ana como melhor amiga, para além de Anabela, uma rapariga com quem estão habitualmente no recreio e que frequenta o sexto ano, revela algumas diferenças (percepcionadas por Sónia) entre o seu grupo de amigas e o resto das raparigas da turma.

E – Mas por que é que não gostas de andar com elas? (...)

e – Porque elas dizem asneiras. E eu não gosto de ouvir.

Inês, 9 anos

“(...) elas tem actividades diferentes, porque a idade delas é diferente da nossa.”,

Carla, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E por que é que preferes as tuas amigas e não as outras raparigas da turma?

e – (silêncio) Porque... São mais simpáticas. E...

E – Achas que são mais parecidas contigo?

e – É. Temos pensamentos... Uhm... Eu com as outras temos pensamentos diferentes..., enquanto com a Ana e assim temos pensamentos iguais.

E – E a forma de falar e de vestir, achas que é parecida ou...

e – É. Às vezes a Ana anda com as botas debaixo das calças..., por cima das calças... e..., e a Anabela também..., enquanto que as outras só andam às vezes.

E – O que é que vos distingue das outras raparigas? Também é a idade se calhar...

e – É. A Anabela tem doze, eu tenho onze, a Ana tem onze, enquanto as outras têm dez, ou nove... Enquanto que as de dez ou nove pensam só em estudar e assim, nós já pensamos noutras coisas...

E – Por exemplo...

e – Uhm... Pensamos às vezes nos rapazes e assim..., mas às vezes, não é muito. (...)

Sónia, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

6.4. Modelos de género parentais e sociais

Este subtópico debruça-se sobre o gosto pelas tarefas domésticas revelado por este grupo de crianças pré-adolescentes, analisando a possível relação com a divisão sexual do trabalho em casa, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos entre homem e mulher, e mesmo com as representações das crianças a esse nível. No que diz respeito à ajuda nas tarefas domésticas, a postura das raparigas de ajudarem sem ser por obrigação diferenciou-se da dos rapazes que ajudam mais por necessidade, ou a pedido da mãe. Atente-se então em algumas respostas à questão acerca do que devem as crianças fazer em casa; evidenciou-se sobretudo o “gosto” por parte das raparigas pelas tarefas no espaço doméstico, sobressaindo nomeadamente a ideia de que “as raparigas ajudam mais os pais do que os rapazes” (Ana); simultaneamente, destacou-se no discurso de raparigas e de rapazes o “dever” de estudar.

E – O que é que costumas fazer para ajudar a mãe?

e – Eu? Levanto a mesa, ponho a mesa... Às vezes..., uhm..., aspiro.

E – E a mãe pede-te?

e – Não. (hesitações) Não. Peço eu.

E – Pedes tu para fazer?

e – Sim. Porque eu gosto.

Inês, 9 anos

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa?

e – Uhm... Ajudo! Estudo... E brinco!

E – Ajudas em quê?

e – Uhm... Pôr a mesa... Uhm... A arrumar o meu quarto...

E – E a tua mãe pede-te para fazeres isso?

e – Não, eu é que me ofereço.

Natacha, 9 anos

E – Então e diz-me lá o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa..., se deve ajudar...

e – Uhm... Ajudar... Eu ajudo muito a minha mãe. E gosto de ajudar! (a sorrir) (...)

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Ajudo a pôr a mesa. Às vezes dou uma ajudinha a varrer o chão..., dou uma ajuda a limpar a casa de banho...

Carla, 9 anos

E – Olha, o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – (silêncio)

E – Deve ajudar...

e – Deve ajudar os pais..., estudar...

E – Achas que deve haver diferenças entre os rapazes e as raparigas?

e – Em casa? Sim. Porque as raparigas ajudam mais os pais do que os rapazes. Os rapazes só pensam em jogar à bola e assim.

E – Mas achas que deve ser assim?

e – Não. Também deviam ajudar.

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa? Ajudas?

e – Arrumo o quarto... Uhm... Ajudo, sim, a minha mãe.

E – A tua mãe pede-te?

e – Não. Eu é que a ajudo. Às vezes pede-me, outras vezes não.

Ana, 11 anos

E – O que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – Ajudar os pais...

E – E achas que é igual para rapazes e raparigas? Devem ajudar da mesma forma?

e – Sim...

E – O que é que tu fazes lá em casa? Ajudas?

e – Eu faço..., eu limpo o pó da sala..., do quarto da minha mãe... E..., e arrumo o nosso quarto..., meu e da Sandra. E a minha irmã lava a cozinha..., arruma a cozinha, lava a loiça e estende a roupa.

E – É a vossa mãe que vos pede?

e – Às vezes sim, outras vezes não. Nós é que fazemos.

E – Vocês gostam de ajudar?

e – Sim...

Márcia, 9 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Olha uma coisa, o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – Estudar...

E – Assim em termos de ajuda..., de ajudar os pais nas tarefas domésticas... O que é que achas que devem fazer? Achas que devem ajudar?

e – Sim. (...)

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa? Conta lá...

e – Eu? Ajudo a minha mãe a limpar o pó e isso... E o meu pai também a..., a construir coisas.

E – A tua mãe é que te pede para fazeres?

e – É.

E – Então e se ela não pedisse tu não fazias? Não gostavas de ajudar?

e – Depende das coisas... (a sorrir)

Rodrigo, 9 anos

A partir deste testemunho de Rodrigo, nota-se que os rapazes também ajudam; no entanto, fazem-no, geralmente, a pedido dos pais e sem muito gosto pelas actividades domésticas. Francisco diferencia os “deveres” e os direitos (utilização do verbo “poder”) das crianças em casa, em função da idade, aplicando o “estar sossegado”, o “estudar” e o “ver televisão” ao seu caso, “dos seis aos dez” anos; e realça a diferença face à irmã, a qual pede à mãe para ajudar, apesar de ter apenas quatro anos, enquanto ele o que faz é a pedido da mãe.

E – Olha, e o que é que achas que uma criança deve fazer em casa?

e – (...) Assim, os de colo devem estar a dormir na cama... Os de dois a três anos (...) devem estar sossegados ao pé da mãe. Dos três aos cinco já pode ver televisão. E dos seis aos dez (...) deve estar sossegado..., estudar e... também pode ver televisão.

E – E ajudar em casa... O que é que achas?

e – Eu faço a..., a mesa..., às vezes arrumo o meu quarto e ajudo a minha mãe em alguns aspectos, tipo, arrumo o sofá...

E – A tua mãe pede-te para ajudares?

e – Pede para pôr a mesa..., e arrumar o meu quarto.

E – E à tua irmã também pede?

e – A minha irmã ela é que pede... “Ó mãe, quero ajudar!”... (risos)

Francisco, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Sobressaíram estereótipos de género relativos à divisão das tarefas domésticas já discutidos no capítulo da família, patenteando os discursos das crianças o que significa ser homem e ser mulher no espaço doméstico, notando-se uma espécie de naturalização da associação de gostos estereotipados em função do sexo: “As raparigas gostam mais de ajudar porque as raparigas o seu habitual é fazer domesticação, que é fazer trabalhos domésticos. E os rapazes gostam de..., os homens velhos gostam mais é de ficar a ver televisão e a ler o jornal.” (Francisco). Estes estereótipos relativamente ao espaço doméstico estão igualmente bem patentes na afirmação de Nuno que, apesar de ajudar, acha que as raparigas devem ajudar mais porque “(...) nós somos rapazes e não podemos trabalhar muito.”. Guilherme, que vive no lar, diz que antes ajudava o pai quando iam “à lenha” e também na arrumação da casa, notando-se, não obstante, uma diferenciação ao nível das actividades, por sexo: “Ajudava o meu pai. (...) Às vezes íamos à lenha (...) Ajudava a arrumar a casa (...) (as irmãs) Faziam o comer (...), lavavam a loiça...”. Atente-se no excerto seguinte em que Diogo reconhece que, se fosse rapariga, a mãe lhe pediria para fazer mais coisas em casa.

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa? Ajudas em quê?

e – Eu? Ajudo a limpar o pó (...) Ajudo a levar as coisas...

E – A tua mãe pede-te para fazer essas coisas, é?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – E achas que ela gostava que tu fizesses mais, ou...

e – Mais.

E – E se fosse uma rapariga, como é que achas que era? (...)

e – Eu acho que ela pedia mais coisas.

Diogo, 9 anos

Refira-se que quase todas as crianças em situação de entrevista afirmaram que a divisão do trabalho em casa deve ser igualitária entre homens e mulheres, estando aqui patente o ideal e a norma da igualdade entre os sexos. Comprova-se pois que as crianças têm também incorporada a noção da visibilidade social e desejabilidade social, ao defenderem que mulher e homem devem ambos participar nas tarefas domésticas. Houve apenas a excepção de Jorge que, apesar de reconhecer que deve ajudar, remete para uma divisão tradicional do trabalho em casa, uma vez que afirma não ajudar e que, só a pedido da tia, “às vezes”, carrega sacos de compras.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E achas que deve ajudar os pais? Neste caso, a tua tia e o teu padrinho...

e – Sim.

E – Tu ajudas lá em casa?

e – Não.

E – Achas que deve ser diferente o rapaz e a rapariga em casa? Devem ajudar de forma diferente?

e – Eu acho que a rapariga deve cozinhar. Deve cozinhar e limpar a casa.

E – E o rapaz não?

e – O rapaz não. Tem de jogar futebol. E trabalhar.

E – Olha, mas a tua tia pede-te para ajudares ou não?

e – Pede e eu ajudo às vezes.

E – Às vezes... a fazer o quê?

e – A carregar os sacos..., das compras...

Jorge, 11 anos

Porém, apesar de o ideal da igualdade na divisão das tarefas domésticas e da igualização entre géneros poder constituir-se como uma das grandes lógicas subjacentes aos processos de construção das identidades de género, há sempre estereótipos sexuais aprendidos, assimilados através da observação e da categorização social, que as crianças reproduzem no seu discurso, numa lógica de oposição de género, podendo antever-se aqui uma espécie de tensão entre forças e lógicas opostas. Essa lógica de diferenciação, e agora no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas, é evidente em Jorge, que acha que a mulher “deve” cozinhar e limpar a casa, enquanto os homens trabalham e jogam futebol; também em Rodrigo que, quando questionado sobre as diferenças entre rapazes e raparigas, faz uma transposição para a vida adulta, em termos da divisão de tarefas em casa: “As raparigas, pronto, as mulheres fazem o jantar e os homens ficam a ver televisão!”. A mãe ainda aparece muito como a principal cuidadora dos filhos e a pessoa que “faz tudo em casa” (Carla), subsistindo, devido à observação de tais modelos, a ideia do homem no exterior, na esfera pública e as mulheres mais ligadas à esfera privada e doméstica.

“As mulheres trabalham mais...”, Ana, 11 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

“Quem tem mais vantagens são os homens. Não são eles que têm de criar dos filhos... Só trabalham e trazem dinheiro para casa, mais nada. E comem, mais nada. Agora, as mulheres têm de arrumar a casa (...)”, Sónia, 11 anos

E – Olha, e assim no geral, a vida do homem e da mulher... Achas que é igual..., que é diferente... Por exemplo, achas que a vida é mais fácil para as mulheres ou para os homens?

e – (silêncio) É mais difícil para as mulheres.

E – É? Porquê?

e – Porque as mulheres é que têm de fazer o jantar, arrumar a casa..., cuidar dos filhos às vezes... E têm que ir trabalhar. Os homens trabalham, cuidam dos filhos às vezes e vão ver futebol.

Márcia, 9 anos

e – A minha mãe faz quase tudo em casa... (a sorrir) O meu pai ajuda um pouco também, mas... como ela é mulher é diferente... Ela faz tudo em casa...

E – E achas que deve ser assim? A mulher fazer tudo...

e – Não. Os homens deviam ajudar! (a sorrir) Um bocadinho...

Carla, 9 anos

Temos de seguida o excerto de João, que afirma ajudar em casa e, apesar de manifestar estereótipos sexuais quanto à divisão do trabalho em casa, não deixa de frisar “Eu não sou assim.”, afastando-se da maneira de ser que associa ao grupo ao qual pertence, “os rapazes”. É ainda de realçar a utilização do verbo “ter” na ideia de que “As meninas, quando ficam mulheres e têm que casar (...)”, remetendo aqui João para uma obrigatoriedade dos projectos familiares no feminino.

E – Então e o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa? Deve ajudar?

e – Eu ajudo sempre! Ajudo sempre a minha avó a lavar a loiça..., a arrumar a casa..., a fazer a limpeza à casa... Eu ajudo sempre! (...) 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 ver o futebol..., sempre a sujar a casa. Eu não sou assim.

João, 10 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Demonstrando a influência que o contexto de socialização familiar tem sobre as representações e atribuições ao nível das actividades de mulheres e homens, nota-se que, em certa medida, aquilo que os pais fazem, ou aquilo que as crianças já observaram nos pais ou outros adultos, é transposto para as representações acerca dos homens e das mulheres no geral. E isso acontece mesmo no lar: “(...) os homens..., a maior parte deles, depois quando são mais adultos, é..., só embirram com as mulheres e bebem... Às vezes até batem nelas...” (David). De destacar João e Márcia (já citados) que, apesar de não terem um referente masculino, reconhecem desigualdades de género na divisão de trabalho em casa; Nuno remete para a desigualdade em termos físicos como justificação da diferenciação ao nível das tarefas, patenteando-se o fenómeno da naturalização: “(...) o homem tem que fazer muitas tarefas..., que a mulher não consegue fazer. (...) Cortar um pinheiro, buscar lenha (...), trabalhar em automóveis (...). Elas só fazem limpeza da casa, trabalhar..., lavar a loiça (...)”.

Francisco, apesar de ter como modelo de género societal uma representação tradicional, da mulher em casa, ocupando-se das tarefas domésticas, e o homem com mais trabalho pago, revela que na sua família não acontece o que ele achava ser o mais comum: “As mulheres têm mais trabalho do que os homens..., em casa... E os homens tem mais trabalho no trabalho..., do que as mulheres! (...) na minha família, é ao contrário. O meu pai tem menos trabalho que a minha mãe. Porque o meu pai é desempregado, a minha mãe trabalha!”.

Depois, são de salientar alguns casos que revelam a diversidade de situações na turma a este nível das tarefas domésticas. Tiago distinguiu-se em certa medida de outros rapazes por realizar uma série de tarefas em casa, como cozinhar, lavar a loiça e lavar o chão, mesmo que o faça por necessidade, uma vez que a mãe chega do trabalho muitas vezes às onze e meia da noite. Sérgio, constituindo um caso raro nos rapazes pela vontade que demonstrou na realização das tarefas domésticas (juntamente com João já retratado anteriormente), afirmou fazer as camas, pôr a mesa, cozinhar e ainda limpar a casa; de realçar o facto de o pai, que tem como modelo, também limpar a casa e cozinhar, transparecendo no discurso de Sérgio uma partilha efectiva das tarefas domésticas em sua casa. Quando questionado sobre as diferenças entre homem e mulher, falou na gravidez, vista como uma desvantagem para as mulheres, devido a questões associadas à dor, mas, simultaneamente, como uma dádiva, tendo manifestado alguma sensibilidade quando patenteou a valorização da experiência da maternidade: “Conseguem dar à luz uma criança..., uma vida...”. Por outro lado, Paula representa uma excepção no conjunto das raparigas a este nível, ao dizer que por vezes não faz o que lhe pedem, nomeadamente, limpar a casa de banho; mais ainda, se atentarmos no

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

discurso do pai: “(...) a filha se puder baldar-se balda-se o mais possível! (risos) Curiosamente, o filho é mais certinho nessas coisas (...)”; no entanto, a partir do excerto apresentado de seguida, conclui-se que existe em casa uma divisão sexual do trabalho e que Paula ajuda mais a mãe na limpeza da casa e os irmãos colaboram mais com o pai nas reparações, tarefa doméstica ainda mais frequente no masculino²³.

E – Então e o que é que tu fazes lá em casa para ajudar?

e – Ajudo a minha mãe... E o meu pai... Agora com a minha avó, na azeitona... Uhm... A separar as folhas...

E – Então e tu fazes tudo aquilo que esperam de ti, ou achas que nem sempre fazes aquilo que te pedem e esperam de ti...

e – Às vezes não faço aquilo que me pedem... (a sorrir)

E – O que é que às vezes os teus pais te pedem e tu não fazes?

e – (silêncio) Limpar a casa de banho (...)

E – E quem é que faz o quê em casa? Quem é que cozinha?

e – A minha mãe.

E – Quem é que limpa a casa...

e – Sou eu e a minha mãe. E os meus irmãos às vezes.

E – Fazer reparações em casa...

e – As reparações é mais para o meu pai e para os meus irmãos.

Paula, 9 anos

E – Então e achas que devem ajudar os pais?

e – Sim.

E – O que é que te pedem para fazer em casa?

e – Uhm... Às vezes pôr a mesa..., fazer as camas..., fazer o jantar...

E – E tu fazes? O que é que costumam fazer?

e – Então, costumo fazer as camas..., pôr a mesa, fazer o jantar (...)

E – Quem é que faz o quê em casa? Quem é que cozinha...

e – Uhm... Às vezes sou eu, outras vezes é o meu pai, outras vezes a minha mãe.

E – E mais? Quem é que limpa a casa...

²³ Como nos diz Sofia Aboim (in Wall, 2005: 247), “Elas cozinham, limpam, lavam; eles tratam das tarefas administrativas e das reparações (...)”; note-se, com as respectivas exceções e especificidades, observáveis na diversidade existente ao nível da divisão das tarefas domésticas nas famílias das crianças da turma população.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sou eu, o meu pai e a minha mãe.

E – Dividem as tarefas todas?

e – (abanou que sim com a cabeça)

Sérgio, 11 anos

Relativamente à situação específica dos rapazes institucionalizados, diga-se que as tarefas domésticas, neste caso, as tarefas de limpeza e arrumação do amplo espaço que é o lar, incluindo quartos, refeitórios, claustros, aparecem como obrigatórias; ou seja, actividades relacionadas com o espaço habitacional são realizadas de facto por eles, mas não voluntariamente, sendo até muitas vezes utilizadas como castigos, como já se viu anteriormente.

E – E eles apoiam assim na cozinha, na limpeza... Não fazem essas coisas, ou fazem?

e – Uhm... Apoiam..., não apoiam; faz parte do treino de competências. A arrumação dos quartos..., nos armários deles..., a roupa deles... e a arrumação e limpeza dos espaços exteriores. Exteriores..., isto é, os claustros, não é... Pronto, são eles que fazem..., que adornam os claustros, que apanham o lixo...

E – Mas com ajuda portanto... São supervisionados...

e – Supervisionados, claro. Outra coisa que eles fazem também, que faz parte dessa actividade, é os refeitórios. São refeiteiros. Põem a mesa e levantam a mesa, todos os dias, por grupos distintos.

Dr.^a Antonieta, 31 anos, directora do lar

Há um outro aspecto que dá conta da importância da família ao nível dos modelos e referências destas crianças; o facto de apontarem sempre os pais como as entidades mais importantes para o seu crescimento e para o desenvolvimento da sua identidade, justificando Ana “Porque são pais.”. Contudo, a preponderância da ligação biológica passa a ser contornável com crianças como João, que viveu sempre com uma avó adoptiva, ou Jorge, que desde o nascimento, foi educado pela tia-avó, também madrinha, e pelo padrinho. Há casos em que é referido só um dos pais, nomeadamente Francisco, que menciona apenas a mãe, tendo-se divorciado os pais pela altura do seu nascimento; e Paulo que, a respeito da mãe, disse na entrevista “Está na minha avó. Ainda bem...”, afirmando não a conhecer e não ter qualquer espécie de contacto com ela, sobressaindo o pai e o lar como principais influências.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Nas entrevistas com os rapazes institucionalizados, o “lar escola” apareceu como um contexto fundamental para o seu crescimento, incluindo pessoas, espaços e um conjunto de interações sociais nele vividas: David e Paulo remetem para aspectos negativos e positivos nessa influência; Guilherme reconhece a maior influência dos pais para a sua formação.

E – Olha, então e quem é que achas que te influenciou mais na tua forma de ser? Quem é que contribuiu mais para a maneira como tu és hoje?

e – Quem contribuiu mais? Foi a minha avó!

E – E os teus amigos e os teus professores, não?

e – Não!

E – O que é que a tua avó te ensinou?

e – Então, ensinou-me..., ensinou-me a falar... (pausa) (...) A andar..., ensinou-me a estudar... Sei lá... Ensinou-me tanta coisa! Ensinou-me o que eu sou hoje.

João, 10 anos

E – Quem é que te ajudou a ser aquilo que tu és hoje?

e – A minha tia e o meu padrinho.

Jorge, 11 anos

E – Quem é que tu achas que mais contribuiu para a forma como tu és hoje?

e – Foi a minha mãe. (pausa) Ela contribuiu mais para mim..., para..., para a minha saúde... E para a minha irmã igual. Tentou ser..., fez tudo para nos ajudar..., para o nosso bem e..., e... faz tudo para nos ajudar. (pausa) Tudo por tudo.

Francisco, 11 anos

E – E a tua maneira de ser... Quem achas que mais te influenciou na tua forma de ser?

e – (silêncio) Foi mais... Foi por causa deles todos. Do lar...

E – Mas achas que tiveram um efeito positivo ou negativo em ti?

e – Alguns têm negativo. Alguns não.

E – Por que é que dizes isso?

e – Alguns estão sempre comigo e dão-me sempre apoio e alguns..., alguns metem-se com o..., com o Paulo (...)

David, 12 anos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e quem é que achas que mais te influenciou na forma como tu és hoje? (...)

e – Lá no lar.

E – Foi o lar que te influenciou mais?

e – Foi, porque eu não gosto. Não gosto de lá estar...

E – Mas o que estou a perguntar é quem é que contribuiu mais para o que tu és hoje...

e – Os dois.

E – Achas que o lar contribui em que sentido?

e – Porque me ajudam.

E – Ajudam-te no lar... Em quê?

e – A ser um bom rapaz.

E – E o teu pai? O que é que ele te ensinou?

e – (silêncio) Diz que eu tenho que me esforçar para um dia ser um homem...

Paulo, 11 anos

E – Olha, e quem é que tu achas que mais te influenciou na tua forma de seres hoje em dia? Os teus pais, os professores, os teus amigos...

e – Os meus pais.

E – De igual forma..., a tua mãe e o teu pai...

e – Sim.

Guilherme, 12 anos

E – Quem é que achas que contribuiu mais para aquilo que tu és hoje..., para a maneira como tu pensas...

e – Os meus pais...

E – Porquê?

e – Eles é que me dão educação..., alimentação (...), um sítio..., para..., para habitar...

E – O que é que achas que eles te ensinaram..., para a ajudar a ser como tu és hoje...

e – Ensinaram-me a ser... responsável..., ser educado...

Diogo, 9 anos

E – Então achas que foram os teus amigos que mais te influenciaram naquilo que tu és hoje... Não foi a tua mãe, nem o teu pai...

e – Mais a minha mãe do que o meu pai. Mas mais foram os meus amigos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mais a tua mãe porquê?

e – O meu pai não fazia quase nada... Ele quase nem estava em casa...

E – E a tua mãe ensinou-te muita coisa?

e – Tanta coisa que já nem sei dizer...

Tiago, 9 anos

Temos, para além destes casos aqui retratados, Sérgio, que vê os pais como as pessoas mais importantes no seu crescimento, justificando “Sempre me ajudaram (...), nunca me deixaram e andaram-me sempre a avisar para me portar bem...”; Nuno, que vive com ambos os pais, afirma ter sido a mãe a influenciar mais naquilo que ele é hoje: “(...) a minha mãe está sempre comigo e o meu pai está sempre a se divertir. (...) Está sempre a ver televisão, não me liga muito. É a minha mãe, mais.”; ainda o caso de Natacha, que menciona o irmão como uma grande influência “Ensinou-me a ser uma..., uma menina responsável.”. Nestes excertos vemos algumas representações de género, aparecendo a mãe, amiúde, como mais presente e próxima, revelando muito do que ainda é actualmente a maternidade e a paternidade no nosso país. Ainda assim, refira-se um último exemplo demonstrativo das especificidades que se patentearam a este nível: Paula, apesar de ter respondido serem ambos os pais as pessoas mais importantes para o seu desenvolvimento, afirmou conversar mais com o pai, inclusive sobre a escola, e passar mais tempo com ele em casa, devido também aos horários de trabalho, como o próprio pai refere na entrevista; assim, esta maior disponibilidade em termos de tempo por parte do pai pode originar novas formas de paternidade e ambiguidades nos modelos familiares e fusionalidades neles inscritas.

Neste subtópico, através do discurso dos rapazes e das raparigas da turma, vemos então que o “ser homem” e o “ser mulher” reflecte em muito boa parte o que vêm à sua volta, na sociedade, mas na família muito em particular, sendo efectivamente os pais os principais modelos, nomeadamente, ao nível dos padrões de género, e as pessoas com quem mais se identificam, ou que têm como modelo de referência. Realça então a importância, no processo de construção das identidades de género, da socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, substancialmente na socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções (positivas e negativas) e imitação dos modelos parentais. Antevêm-se, simultaneamente, lógicas mais autónomas e uma relativa diversidade ao nível dos modelos familiares, o que se poderá traduzir numa maior singularidade nos projectos de identificação e numa maior negociação dos papéis e das identidades de género destas crianças.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

6.5. Projectos e futuro

Quando se pergunta nas entrevistas com as crianças como gostavam de ser no futuro, portanto, a partir duma projecção, a referência aparece também gendrificada, evidenciando-se em quase todas as entrevistas a identificação com parentes do mesmo sexo. Passaremos às exemplificações com excertos das entrevistas, onde se testemunham aspectos apontados de modo diferencial no feminino e no masculino.

e – (...) Gostava de ser como a minha mãe e como a minha avó.

E – Em quê? Em que sentido é que gostavas de ser como elas?

e – Porque elas são meiguinhas e... não me batem muito. Nunca mais me bateram.

E – Então e o teu pai... Já é diferente é?

e – O meu pai eu acho que é diferente... Não sei... É o que eu digo! Mulher é diferente de homem! (risos)

E – Mas porquê?

e – Ai não sei, já disse!

E – Por que é que o teu pai é diferente?

e – (silêncio) Porque o meu pai está sempre a mandar! E a minha mãe não manda assim muito! Até me defende! Às vezes até me defende!

Carla, 9 anos

E – Olha, quando tu pensas em ti como mulher, como é que tu gostavas de ser?

e – (silêncio) Uhm... Como a minha mãe.

E – É? Porquê?

e – Porque... a minha mãe dá-me o exemplo a mim e à minha irmã.

E – Exemplo em quê? Características que ela tem que tu gostavas de ter...

e – Cozinhar como ela cozinha, uhm..., brincar..., ajudar..., ajudar os..., ajudar-nos... com os trabalhos de casa..., ajudar a estudar... E..., e às vezes ir correr connosco.

Márcia, 9 anos

Francisco gostava de ser como um primo e justifica referindo que ele “(...) é alto..., tem cabelo encaracolado, bonito..., e tem um bom emprego.” João, de forma semelhante, tem um primo como referência, porque “(...) é forte (...), bué da alto..., ele também sabe

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

muita coisa.”. Já Nuno e Tiago têm como referência os tios: “(...) ele é muito divertido. Está sempre a brincar, a dizer piadas...” (Nuno); “Fala bué com as raparigas ao computador... Uhm... Faz muita coisa, quase..., faz tudo bem! Não sei como é que ele faz aquilo, mas pronto. (pausa) Tem muita agilidade para as coisas.” (Tiago). Portanto, enquanto as raparigas referem aspectos como a meiguice ou a capacidade de ajudar, os rapazes valorizam questões associadas à aparência física, ao sentido de humor, ou até mesmo à facilidade de sociabilização com raparigas.

Os meninos/rapazes que vivem no lar constituem um caso particular, dado que se evidencia muitas vezes um sentimento de revolta em relação aos pais – por exemplo, para Paulo, a mãe é uma grande fonte da revolta –, experienciando uma distância física prolongada em relação àqueles, o que não impede que o pai seja uma referência para Paulo e para Guilherme. Note-se, porém, que os pais que têm como modelo não estão presentes no seu quotidiano em termos de vivências, pelo que poderá dizer-se que estes rapazes institucionalizados não têm grandes referências e, carregando social e psicologicamente um estigma, reafirmam características conotadas com o universo masculino, particularmente, a violência e a revolta; assim, a violência, aparecendo mais no masculino, é aqui também uma potencial consequência da situação de exclusão social que estas crianças vivem e experienciam no seu dia-a-dia.

David tem como ídolo um cantor, evidenciando-se de qualquer forma uma identificação intra-género, que patenteia o mecanismo do auto-favoritismo de género, destacando-se também aqui um tipo de referência típica da fase etária da adolescência na qual David se insere: “O exemplo que eu estive a tentar seguir era o..., era duma série que é os “Morangos com Açúcar”..., que era duma..., duma..., era um cantor dos 4taste...”. De destacar o caso de Guilherme que, quando se pergunta como é que gostava de ser no futuro, aponta, simultaneamente, o pai já falecido e o padrasto; refere, ainda assim, o grande peso que os pais tiveram no seu desenvolvimento pessoal. O padrasto aparece como uma forte referência em termos de projecção no futuro, desejando inclusive Guilherme ter a sua profissão; destaca-se assim, e mais uma vez, a predominância duma identificação inter-geracional intra-género.

E – Olha, e quando pensas em ti no futuro, há alguém que tenhas como exemplo que queiras seguir?

e – O meu pai.

E – Porquê? Como é que ele é?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – É como é.

*E – Para além de ser mecânico, não é, que já disseste que gostavas de ser...
Características nele como pessoa...*

e – É bom homem e eu gosto dele.

Paulo, 11 anos

E – Olha, quando pensas em ti no futuro, como é que gostavas de ser?

e – Gostava de ser feliz..., ter um carro..., e não sei mais.

E – E gostavas de ser como o teu pai..., ou tens algum modelo de referência que queiras...

e – Gostava de ser como o meu pai..., como o meu padrasto.

E – Como o teu padrasto?

e – Sim.

E – Porquê?

e – Não sei... (em tom muito baixo)

E – O que é que gostas mais nele? Por que é que o admiras?

e – Porque ele é fixe..., ajuda-nos no que nós precisamos. (pausa) E dá-nos tudo.

Guilherme, 12 anos

No que diz respeito aos projectos de vida, de foro pessoal, é de destacar a tendência patenteada nas entrevistas das raparigas para uma valorização da dimensão relacional e afectiva, sobressaindo nos seus projectos a importância de casar e ter filhos. Nos excertos que se seguem, realça então a aspiração de constituírem família, o gosto pelas crianças associado ao desejo de ter filhos, o ter uma boa relação conjugal, sobressaindo já o ideal da partilha de tarefas no espaço doméstico e duma maior igualdade entre os sexos.

E – Mas pensas na tua vida assim no futuro? Como é que imaginas a tua vida no futuro? Família... Se te queres casar, ou não pensas nisso?

e – Penso.

E – Então como é que querias que fosse?

e – Uma vida normal... E..., e feliz!

E – Como é que é a vida normal?

e – Então, simpatizar com o..., pronto, o meu marido... Uhm...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Queres-te casar então...

e – Sim. Vou querer. Ainda não...

E – Pois. Então e mais? Simpatizar com o teu marido...

e – Uhm... Por exemplo... Que ele me ajude..., que não saia à..., à noite. Em vez de me ajudar, ir lá para os bares, embebedar-se todo... Eu não gosto disso.

Inês, 9 anos

E – Como é que imaginas o teu futuro?

e – Imagino que vou ter uma família... Uhm... Uma família muito especial...

E – Especial em quê?

e – Em... Pronto, tipo..., em ajudar as pessoas..., em..., em ter muitos sentimentos...

E... ter muitos filhos. Tipo uma..., uma..., uma equipa de futebol.

E – Porquê? Gostas muito...

e – Gosto muito de bebés e de..., e de crianças.

E – Então e queres-te casar?

e – Quero. Se conseguir...

Joana, 9 anos

E – Queres-te casar?

e – Quero. (...)

E – Queres-te casar e mais...

e – Quero ter filhos... E mais nada.

E – Queres ter filhos... Vários?

e – Sim.

E – Porquê?

e – Porque gosto muito de crianças!

Natacha, 10 anos

*E – Como é que imaginas a tua vida no futuro, em relação a casamento e filhos...
Gostavas...*

e – Gostava..., era bom. Mas quando for mais velha e assim. Gostava de ter um marido fixe..., pronto, que me soubesse apoiar..., que me soubesse ajudar..., e alguns filhos também (...)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E quando pensas em ti como mulher no futuro, como é que gostarias de ser?

e – Ser... simpática..., trabalhar bem..., ter a família boa..., pronto...

Sónia, 11 anos

Já a maior parte dos rapazes revelaram não pensar muito no casamento e em filhos enquanto projectos futuros, salientando mais aspectos profissionais e ambições mais materialistas. Dê-se o exemplo de Diogo que quer ser como uma prima, justificando “Acho que é rica...”. Alguns afirmaram o desejo de casar e ter filhos, sobressaindo, no entanto, o facto de não pensarem muito nisso, ao contrário das raparigas, cujos projectos revelam uma valorização das dimensões familiar e afectiva/relacional, esta associada aos “sentimentos” e ao “apoio”/“ajuda”.

A maior parte das raparigas da turma expressou efectivamente o desejo de casar e de ter filhos, à excepção de Paula, onde se antevê já o problema da conciliação entre a vida familiar e a vida profissional (excerto em baixo); evidenciando a individualidade na construção e representação dos seus projectos pessoais, Paula, ao contrário de Márcia que se retrai na sua diferença face ao ingroup de género, é afirmativa na sua desconformidade relativamente às demais raparigas a este nível dos projectos pessoais, ao dizer que pensa “em estar solteira”. As excepções no masculino foram David, que valorizou a família nos seus projectos futuros, afirmando querer casar e ter filhos, e João que, aquando da pergunta se queria ter filhos, respondeu prontamente “Uma equipa de futebol...”.

E – Como é que pensas assim a tua vida no futuro? Pensas em ter uma família...

e – Não. Penso em estar solteira..., ficar assim só a namorar, não me casar...

E – Por que é que não te queres casar, conta lá...

e – Porque depois custa... Também tenho..., tipo... Se tiver filhos, tenho que estar a aturá-los (...) Porque prendia-me no trabalho..., trazia montes de problemas...

Paula, 9 anos

Ao nível dos projectos pessoais, mas também profissionais, julga-se que os *gostos*, aspecto abordado já anteriormente – portanto, os interesses que vão sendo interiorizados e construídos de forma mais ou menos individualizada nas interacções sociais nos diversos contextos de socialização –, têm reflexo nas aspirações futuras, nomeadamente, ao nível da profissão desejada.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Também aqui apareceu uma oposição entre rapazes e raparigas, sendo de salientar a tendência nas raparigas para áreas relacionadas com a expressão artística (pintora, poeta, cabeleireira, cantora, bailarina, professora de dança), com o ensino (tendo sido referida por três raparigas a profissão “professora”, numa delas com a especificidade do “primária”, justificada com o “gosto” por crianças) e ainda com a saúde (duas raparigas mencionaram “veterinária”, uma “médica” e uma cardiologista).

Nos rapazes, predominaram profissões associadas à área do desporto, como sejam jogador de futebol (em quatro rapazes), de hóquei, ou mesmo “lutador” (João). De referir ainda a preferência por áreas em que se descortinam referências inter-geracionais, tendo sido nomeadas as profissões de mecânico em Paulo e Nuno e de camionista em Guilherme, que são as profissões dos pais nos dois primeiros casos e do padrasto em Guilherme. A profissão de “bombeiro” foi referida por dois rapazes, tendo dois rapazes mencionado profissões mais científicas (contabilista, veterinário), sendo que um nomeou mesmo, como profissão desejada, “cientista”; destaca-se ainda David que quer ser cantor e Jorge que, a par de futebolista, enunciou a profissão de “desenhador”.

Apesar da diversidade intra e inter-género, realçam neste campo dos projectos futuros algumas tendências que apontam para uma lógica de oposição de género, evidenciando-se pois alguma homogeneidade intra-género, uma vez que, no masculino, realça o gosto por profissões em que esteja implicado o uso de alguma força física, podendo incluir-se aqui o futebol, actividade que sobressaiu de forma acentuada nas entrevistas como preferida pelos rapazes; e, no feminino, a preferência por áreas associadas às expressões e a uma dimensão mais relacional. Agora urge pensar até que ponto estas preferências não são também elas aprendidas e construídas num quadro mais vasto de expectativas sociais, onde as crianças vão assimilando como mais adequadas ao seu sexo determinadas formas de estar, que se vêm a traduzir em profissões desejadas também elas diferenciadas, as quais poderão constituir um traço importante e com significado para estas crianças pré-adolescentes na projecção das suas identidades de género.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Capítulo 7

A construção do género numa turma de pré-adolescentes: uma análise sucinta dos resultados

Este capítulo surge com o objectivo de colocar em evidência os processos de construção social das identidades de género, nas suas lógicas e mecanismos variados, incluindo tensões, ambiguidades e contradições vividas pelos vários sujeitos. Pretende-se pois apresentar, neste capítulo síntese e de discussão de resultados, as tendências e lógicas predominantes de construção social das identidades de género que sobressaíram da análise das entrevistas e da observação participante no terreno. Reconhecendo a importância das instituições sociais, procurar-se-á então de seguida desenvolver e explicitar como é que se concretizam as diferentes lógicas nos vários contextos; e, a partir daí, analisar as diversidades e singularidades inscritas na combinação, por vezes ambígua, daquelas lógicas nos sujeitos interactuantes.

Assim sendo, optou-se por fazer inicialmente uma análise dos resultados, a partir dos processos e das dinâmicas, possíveis de descortinar nos contextos escolar e familiar, que ajudam a produzir e a reproduzir o género. Passando por uma explanação dos processos mais próprios das crianças, que não se enquadram dum modo mais específico, nem na família, nem na escola, pretende-se depois uma visão agregadora, onde há o intuito de relacionar os vários dados relatados e discutidos, com vista a uma aproximação das conclusões do estudo.

Nas conclusões propriamente ditas opta-se igualmente por uma análise dividida por contextos ou sujeitos. Por último, apresenta-se como que uma síntese dos resultados, uma conclusão das conclusões, fazendo-se uma breve referência aos processos, lógicas e mecanismos de construção das identidades de género no grupo de crianças pré-adolescentes, população deste estudo de caso. Posteriormente, passa-se das lógicas e mecanismos para uma contextualização e uma problematização sintéticas dos resultados, tendo em conta, primeiramente, a questão da modernidade reflexiva e, de seguida, a articulação dos níveis institucional/estrutural e interaccional/situacional. Termina-se a dissertação com uma breve nota final, onde a partir de um conjunto de questionamentos se pretende de alguma forma dar conta da pertinência do objecto de estudo e do posicionamento da investigadora no que diz respeito à abordagem do género, nas suas formas e possibilidades.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

... na escola

A escola constituiu-se como ponto de partida para chegar às crianças, sujeito fundamental do estudo, mas também às famílias. Foco de aproximação aos vários actores, crianças, professores e pais, a escola surgiu como uma instituição social com uma organização própria com as suas regras e hierarquias e, simultaneamente, como espaço rico em interacções onde o género se define e redefine. Actividades, rotinas, conversas, expressões, emoções experienciadas pelas crianças, constituíram todo um conjunto de aspectos que se relevaram importantes de observar e compreender na escola-terreno. Reconhecendo que as crianças passam grande parte do seu dia-a-dia nesse espaço social que é a escola, interessou sobretudo analisar as interacções entre alunos e alunos, alunos e professores e entre os alunos e a investigadora, de forma a compreender em que moldes se desenvolvem, nas interacções, os processos de construção identitária em contexto escolar.

Saliente-se antes de mais que em todas as entrevistas realizadas aos professores da turma população sobressaiu um sentimento de insatisfação e descontentamento com o ensino, aquele associado ao insucesso escolar e à crescente indisciplina dos alunos. Neste âmbito, surge a ideia de que são os rapazes o grupo onde mais se nota essa indisciplina, diferenciando-se rapazes e raparigas, na perspectiva dos professores da turma, no que diz respeito às posturas perante a instituição escolar. Assim, para a maioria dos professores, “as raparigas têm tendência a gostar mais da escola do que os rapazes”, são “mais organizadas”, “muito mais certinhas”, “mais trabalhadoras”, “mais responsáveis” e, frisando uma oposição de género nas maneiras de estar na escola, “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”. Desta forma, as noções que os professores vão fabricando em torno dos grupos dos rapazes e das raparigas, em função das diferentes posturas perante a instituição escolar, contribuem para a construção de toda uma simbologia de género nesse contexto intenso de processos de socialização em redes de relações e interacções.

É precisamente devido às representações de género que a maior parte dos professores têm construídas e incorporadas (não esquecendo que aquela construção é um processo) acerca de rapazes e raparigas, que uma das formas utilizadas pelos professores para “conseguir o silêncio” na sala de aula foi juntar rapaz com rapariga nas carteiras (duplas), uma vez que, pressupondo terem menos afinidades e sendo as raparigas mais atentas que os rapazes, estaria assim conseguido de alguma forma um equilíbrio. Leia-se “afinidades”, no sentido em que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

muitos professores da turma remetem nas entrevistas para a formação de grupos (com afinidades, portanto, gostos comuns) no interior da turma em função do sexo/género.

Um aspecto importante no que diz respeito à socialização de género na escola e aos possíveis factores que aí condicionam a construção das identidades de género é a escolarização dos estereótipos de género. A este nível refira-se então que sobressaiu uma imensa diversidade nas disciplinas preferidas por sexo dos alunos e a indiferenciação na escolha dos professores favoritos em função do sexo destes, colocando-se a hipótese de a simpatia por um professor estar associada à preferência pela respectiva disciplina. Relativamente aos comportamentos dos professores, no sentido duma demarcação no que diz respeito a atitudes, notas, ou outros aspectos, em função do sexo/género dos alunos, nenhum admitiu fazer essa distinção, salvo raras excepções, em que um professor e uma professora da turma colocaram essa possibilidade, justificando o seu comportamento diferenciado em função do comportamento também ele diferenciado por parte dos alunos; portanto, comportamentos dos alunos ao nível das posturas distintas face à escola que já se retrataram anteriormente na voz dos professores da turma. Apesar de a maioria dos professores não ser a favor de estratégias diferenciadas de aprendizagem em função do sexo dos alunos, foi possível verificar que alguns manuais ajudam a construir os imaginários feminino e masculino, perpetuando imagens tradicionais de género ou a noção de complementaridade entre os sexos, sob a égide da heterossexualidade dominante. Trata-se pois da incorporação de modelos simbólicos dos papéis de género, numa lógica reprodutiva dos modelos tradicionais.

O maior sucesso das raparigas a todas as disciplinas (verificado nesta turma, por médias) vem confirmar dados já discutidos noutras investigações. Tendo-se manifestado em Portugal nos anos 60-70 desigualdades de escolaridade em prejuízo das raparigas em todos os meios sociais, nos anos 80-90 as clivagens esbatem-se ou parecem mesmo inverter-se a favor das raparigas (Almeida e Vieira, 2006: 122-23). Como nos relembra Pedro Abrantes (2003: 87), as raparigas apresentam em Portugal uma relação duplamente privilegiada com o sistema de ensino, em comparação com os seus colegas rapazes: obtêm globalmente melhores resultados (melhores classificações, menos insucesso) e alcançam, em média, níveis de escolaridade mais elevados; isto acompanhando a tendência geral das sociedades ocidentais de maior excelência escolar no feminino. Evidencia-se frequentemente a importância da socialização como causa deste fenómeno: “desde a primeira infância, elas aprendem a obediência, a docilidade, a atenção ao outro, a perseverança perante as tarefas, o uso limitado do espaço” (Marry, 2000: 289). As raparigas dominam assim o código de acção valorizado

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

(Abrantes, 2003: 89), parecendo movimentar-se mais à-vontade e também com mais vontade (de aprender) dentro da escola. No terreno notou-se essa dominação do código escolar no feminino, quer nas formas de estar na sala de aula, quer na maior vontade de aprender; relembre-se a situação recorrente de a maior parte das raparigas da turma ir mais cedo para o corredor junto à porta da sala onde iam ter aula.

Este conjunto de observações revela na instituição escolar uma lógica de diferenciação ingroup/outgroup nas várias dimensões combinadas (representações, práticas e simbologia).

Socializadas no sentido de possuírem certas características como a disciplina e a responsabilidade, que os professores nas entrevistas manifestaram como sendo próprias do género feminino, as raparigas terão então, em função dos códigos de conduta valorizados na instituição escolar, uma melhor integração na sala de aula e noutros espaços escolares, como por exemplo a biblioteca, onde foi observada uma maior frequência por parte das raparigas. Predomina efectivamente uma cultura escolar feminina (em termos de organização da instituição) e códigos de ordem e disciplina aos quais as raparigas melhor se adequam devido aos processos de socialização, no sentido duma incorporação de características que são culturalmente associadas de forma estereotipada ao sexo feminino.

Remetendo para uma ordem simbólica, esta questão da “cultura escolar feminina” patenteia uma lógica de diferenciação de género, para além de potenciar uma transmissão (e reprodução) de valores tradicionais de género. A escola aparece assim, e neste contexto de socialização familiar e escolar, como uma instituição essencialmente feminina, ao que se acrescenta o facto de a maioria do corpo docente, dos funcionários administrativos e dos auxiliares da acção educativa, pertencerem ao sexo feminino. Também a constatação de que os encarregados de educação são maioritariamente as mães dos alunos reforça a ideia de a escola ser “escrita no feminino” (*idem*: 88). Sendo uma organização feminina, os modos de estar valorizados são ensinados maioritariamente no feminino, nomeadamente, a obediência, a organização, o estudo metódico, a concentração nas aulas, contrastantes com a agressividade e a maior inquietação nas aulas dos rapazes (testemunhadas e expressas pelos professores).

Por outro lado, se voltarmos aos excertos dos professores, actores que se movem no meio escolar e transmitem mais que o saber científico aos alunos, poderemos falar numa “educação” *de* género e *para* a construção dos (dois) géneros, uma vez que ainda há fortes esquemas mentais diferenciados no que diz respeito aos objectivos e modos de educação duma rapariga e dum rapaz.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Dê-se como primeiro exemplo o professor de História e Geografia de Portugal que, relativamente à educação de filhos de sexos diferentes, afirma “Dentro dos princípios básicos de..., acho que era igual. (...) Há princípios universais, têm que se cumprir, não é... E seriam tanto iguais para rapaz, como para rapariga (...) O respeito, a responsabilidade, autonomia..., esses conceitos são básicos..., para todos...”; no entanto, quando questionado sobre a hipótese de uma educação diferenciada, manifesta nitidamente representações de género que se vêm a repercutir numa educação e, portanto, numa socialização, diferenciadas: “Diferenciação... Agora..., há distinções de sexo..., não é..., tem que se fazer essas distinções. (...) A mulher (...), ou a menina deve ser tratada, penso eu, duma outra maneira, não é... O vocabulário até muito mais cuidado..., não quer dizer que não seja para o rapaz a mesma coisa. Sei lá..., é diferente. (...) A forma de cumprimento das pessoas deve ser diferente, por exemplo... E eu fui muito habituado a deixar entrar primeiro as senhoras. Ainda hoje em dia faço isso..., deixo entrar... Eles até ficam assim muito admirados..., mas eu fui educado nesse princípio! (...)”. O professor deixa assim antever “princípios” que assume como exclusivamente masculinos e formas de estar, incluindo padrões de linguagem, mais adequadas a um sexo e a outro, o que denota uma lógica de diferenciação e de reprodução dos modelos tradicionais de género.

Já a professora de Língua Portuguesa, quando se lhe pergunta na entrevista se pensa ser diferente a educação que se dá a um rapaz e a uma rapariga, remete para a sua postura na educação das filhas e refere: “Certamente que há sempre na nossa..., no nosso imaginário..., na nossa maneira de..., na nossa cultura..., na nossa educação, alguns pontos diferentes, mas eu nessa altura já era muito aberta (...) à igualdade entre os sexos, (...) até punha umas certas reticências quando orientavam muitos brinquedos só extremamente masculinos, ou extremamente femininos..., tanto que as minhas filhas tiveram alguns brinquedos que supostamente seriam para rapazes..., como uma pista de carros, como carrinhos também telecomandados (...)”. A professora argumenta pois no sentido de algumas mudanças no que diz respeito, nomeadamente, aos brinquedos atribuídos estereotipadamente a um sexo ou outro, manifestando-se contra essa especificação e a favor duma transversalidade de género, enquadrando-se assim numa lógica de igualização de género.

Apesar de, relativamente à sua educação, argumentar que os rapazes tinham mais liberdade e havia um certo proteccionismo relativamente às raparigas (“Resguardaram-me mais por ser menina.”), o qual se observou em algumas entrevistas às mães e aos pais das crianças da turma, a professora revela depois uma certa ambiguidade no que diz respeito à sua

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

concepção sobre a igualdade de género, em termos de características e atributos: “Igual nunca é. Nós somos diferentes, os sexos são diferentes e acho que temos que também guardar a especificidade de cada sexo e as características intrínsecas deles. (...) A sinceridade (...), essa característica da sensibilidade (...), enquanto que os rapazes (...) têm um (...) aspecto mais para a força, para a violência..., e as raparigas são mais..., um pouco mais delicadas. Embora hoje (...) às vezes isso não é assim tão verdade, mas... ainda é (...) a ideia que eu tenho.”.

Desta forma, a professora patenteia algumas ambiguidades, na medida em que expõe os seus esquemas e atribuições de género e simultaneamente afirma que actualmente “isso não é assim tão verdade”, manifestando uma resistência à transformação dos seus estereótipos de género. Pode mesmo dizer-se que se evidencia nos sujeitos desta investigação uma tendência geral para a manutenção de um conjunto de estereótipos e esquemas de género enraizados relativamente ao ser “homem” e “mulher”, “rapaz” e “rapariga” – que enformam os grupos de género e guiam as identidades numa lógica de diferenciação ingroup/outgroup –, assim como muitas reservas quanto ao abdicar de certas representações associadas a essas supostas diferenças psicológicas ou outras (exemplo da ideia de “super-mulher” que trabalha fora de casa as mesmas horas que o marido e é sobrecarregada com tarefas domésticas, mas que, não obstante, é vista com bons olhos por muitas mulheres e admirada por alguns homens, já que essa situação é tida como prova de dedicação e da capacidade de organização que tanto se atribui ao sexo e género femininos).

Atente-se agora num excerto da professora de Educação Musical que testemunha a educação de género: “(...) fui muito mais responsabilizada do que o meu irmão. O meu irmão, como era rapaz, fazia todo o sentido ser irrequieto e mal comportado..., fazer as patifarias... Eu, como era rapariga, tinha de me portar bem, apesar de ser contra a minha natureza, porque eu é que era a mal comportada (...) Sempre fui muito indisciplinada, muito maria-rapaz, (...) não correspondia nada aos padrões femininos..., mas, lá está, eu acabei por ter de ser muito mais disciplinada (...) Acho que eu hoje não teria chegado onde cheguei, se não tivesse..., se calhar, se tivesse sido rapaz.”. Estamos pois perante a ideia duma maior responsabilização na educação das raparigas; e, apesar de a professora ter uma imagem de si em rapariga como “maria-rapaz”, não correspondendo aos “padrões femininos”, sente que ganhou disciplina e responsabilidade por ter sido educada nesse sentido, portanto, em função do seu sexo biológico, evidenciando a construção do género através da socialização familiar.

Quando questionada acerca da igualdade na educação para filhos de sexos diferentes, a professora responde: “(...) penso que sim, porque nós não fazemos já grande diferença, em

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

termos de género...”; no entanto, adianta: “(...) acho que há diferenças que acabam por ser..., estar um bocadinho fora do nosso controlo (...) Eu acabei, por questões de género, por estar mais próxima das minhas filhas..., porque quando ele ia fazer aqueles trabalhos que eu não sei fazer em casa, por exemplo, colar uma perna numa cadeira que tinha partido, ou esse tipo de coisas, ele nunca as chamava, não é... Eu, quando ia para a cozinha fazer as tarefas... (risos), já chamava as minhas filhas para me ajudarem!”. Através do exemplo das tarefas domésticas²⁴, a professora coloca em evidência os condicionamentos da sociedade mais ampla, admitindo que algumas diferenças de género podem estar “fora do nosso controlo”.

O género emerge assim como construção social que, na sua inevitabilidade cultural, os actores, neste caso, os professores, incorporam no seu quotidiano e reproduzem, com maior ou menor número de variações. Um exemplo dessa incorporação é a forma como os professores lidam com rapazes e raparigas, sendo provavelmente mais carinhosos com as raparigas e castigando de forma também diferenciada alunos e alunas, devido às associações psicológicas que fazem a cada um dos grupos de género; como argumenta a professora de E.M.R.C., “(...) inconscientemente ou indirectamente, estamos a fazer a diferença. Isto porque, se ele é mais rebelde e é mais infantil, tenho que agir numa certa maneira. Se ela é mais..., mais calma, ou mais comunicativa, eu também tenho que ser tolerante e esperar que ela entenda que já falou demais.”.

Também a questão das notas revela o tratamento diferenciado, mesmo que inconsciente, por parte dos professores, uma vez que o “bom comportamento” é valorizado, contabilizando no final do período de forma positiva na avaliação dos alunos que se comportam de acordo com as normas, as quais parecem estar definidas numa lógica feminina (se pensarmos nas características ensinadas na socialização das crianças do sexo feminino). As raparigas têm tendencialmente (e leia-se “tendencialmente” uma vez que há excepções, tendo-se notado uma diversidade de registos também a este nível) uma postura mais adequada relativamente ao que é esperado por parte dos professores e por eles valorizado; como argumenta a professora de E.M.R.C., “As regras são iguais para todos. Uhm... Porém, no cumprimento, se calhar salientam-se elas, porque mantêm essa postura...”. A gratificação de comportamentos de género como prática de professores e professoras faz com que a escola apareça como instituição feminina que reproduz modelos simbólicos de género numa lógica de diferenciação e também de transmissão dos modelos tradicionais de género.

²⁴ Recorde-se que no Portugal contemporâneo “fazer as refeições” constitui uma tarefa realizada maioritariamente por mulheres (76,6%), tendo a actividade “fazer reparações” precisamente a mesma percentagem de homens a realizá-la sozinhos (Wall, 2005: 246).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Ainda outra realidade que faz evidenciar dois grupos de género, “rapazes” e “raparigas”, na instituição escolar, são as práticas de violência que já se referiu serem mais frequentes nos rapazes, tendo-se observado efectivamente mais amiúde nos alunos do que nas alunas da turma (e mesmo no recreio da escola noutros alunos que não da turma) a agressividade, que é vista como mais masculina pelos actores pais e professores. Evidenciou-se também um maior gosto pela escola nas raparigas, apresentando estas melhores resultados, o que pode ser justificado por dominarem o código valorizado pela instituição escolar, como já foi discutido anteriormente numa abordagem ao nível do contexto escolar, e devido aos processos de socialização (de género) familiar, a que a escola dá continuidade ao contribuir para a reprodução de determinados estereótipos relativos a maneiras de estar na escola diferenciadas por parte de rapazes e raparigas. Assim, os rapazes parecem valorizar mais a parte lúdica no quotidiano escolar, invocando mais que as raparigas o estar com os amigos como uma das “coisas boas” da escola; as raparigas, parecendo valorizar também essa dimensão, evidenciam um maior prazer em estudar, tendo verbalizado nas entrevistas o gosto pela aprendizagem escolar e pelas aulas. Temos então numa análise da dimensão das práticas, associada aos gostos e formas de estar das crianças – estando assim também aqui inerente a dimensão da simbologia –, uma nítida predominância duma lógica de diferenciação na instituição escolar entre os grupos de género “rapazes” e “raparigas”.

Paralelamente, aparece nas entrevistas uma tendência para a defesa da igualdade entre sexos, manifestando-se então uma relativa diversidade de posturas nos professores da turma. Numa lógica de igualização de género, os professores discursam frequentemente a favor da igualdade de género, o que faz todo o sentido num contexto de modernidade reflexiva que apela à diversidade, à individualização dos sujeitos e ao direito à igualdade. No entanto, os sujeitos defendem uma igualdade com algumas reservas, revelando representações ainda muito fortes e naturalizadas em termos de género. Por exemplo, a professora de Inglês, em relação à igualdade na educação para filhos de sexos diferentes, refere: “Eu acho que agora já começa um bocadinho aquele patamar do ser igual respeitando as diferenças..., mas também temos que ver que ainda há muitos casais que fazem questão de educar as raparigas de uma forma e os rapazes de outra (...) Aquele velho estigma de serem as mulheres a terem que fazer determinados serviços..., e os rapazes não terem que fazer nada (...)”; remete assim para uma desigualdade latente no que diz respeito às tarefas domésticas, não sendo os rapazes educados no sentido duma igualdade a esse nível tão frequentemente como as raparigas, comprovando-se essa situação nas crianças desta turma.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Apesar de verificarmos até agora a coexistência de diferentes lógicas no contexto escolar, podemos constatar que há uma lógica predominante de diferenciação de género na construção identitária das crianças, através da incorporação e transmissão, mesmo que inconsciente, de representações e estereótipos de género, que ajudam a criar dois grupos distintos, rapazes e raparigas, com atributos e formas de estar diferenciadas, dependentes dos esquemas de género dos professores. Estes, enquanto actores sociais, contribuem pois para a produção e reprodução do género também através das suas atitudes e práticas imbuídas de representações de género, tendo um papel decisivo na construção social das identidades das crianças-sujeitos alunos e alunas, nunca esquecendo que os professores, para além de lhes estar associado um papel a cumprir na instituição escolar, são parte fundamental dos processos interactivos edificantes do quotidiano das crianças.

No entanto, não podemos esquecer o espaço deixado pelos actores professores para as singularidades, reconhecendo muitas vezes as diferenças e respeitando-as. Podemos questionar-nos em que medida os professores criam espaços na instituição escolar para a manifestação de singularidades dentro de cada grupo de género, vendo nos alunos e alunas, mais do que grupos de género, pessoas individuais e singulares. Provavelmente não temos dados suficientes para chegar a conclusões a este nível, mas poderemos considerar que as lógicas no sentido duma maior individualização na construção das identidades de género se exprimem duma forma relativamente fraca no meio escolar. Basta pensarmos na individualização rebelde de Paulo, que não vê outra forma de se afirmar, ou no constrangimento de Márcia, que vive como que uma dupla identificação (e inserção) de género, já que se auto-caracteriza como “maria-razapaz”, apesar de não conviver muito com os rapazes na escola, talvez por preferir não manifestar abertamente a ambiguidade e a tensão que experiencia na construção do seu *self* identitário em termos de atribuições de género.

Evidenciando por vezes um certo naturalismo, as entrevistas aos professores da turma, a par do reconhecimento duma crescente igualdade a vários níveis do social e da defesa da igualdade de género, revelaram a permanência de crenças construídas em torno do feminino e do masculino, aparecendo então o género como uma construção social, já que se constitui com base em esquemas mentais sociais e culturais, diferenciadores dos sujeitos em função das categorias sociais naturalizadas “feminino” e “masculino”. O género surge então como construção social, mais, potencialmente como norma, não sendo nem o que um sujeito “é”, nem algo que ele “tem”, podendo antes falar-se numa “regulação” do género; e a regulação ou regulações do género reconhecem-se a partir do momento em que se dá a institucionalização

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

do processo através do qual as pessoas se tornam “regulares”, remetendo este processo para uma “normalização” do género (Butler, 2004)²⁵.

Poderemos remeter para um aspecto já focado que sobressaiu na observação do espaço social que é a escola-terreno, intensa em interacções entre as crianças entre si e entre as crianças e demais actores sociais que se movem na instituição escolar, professores e outros: o facto de aquela emergir como espaço feminino, onde características como a obediência, a responsabilidade e a disciplina no trabalho, transmitidas e ensinadas ainda actualmente nos processos de socialização como femininas, são valorizadas. As raparigas são então socializadas de tal forma, que dominam melhor que os rapazes o código valorizado e instituído (sendo por isso também instruído) no contexto escolar, tendo assim melhores resultados escolares e conseguindo uma melhor integração escolar. Os professores ajudam a reproduzir essa lógica diferenciadora de género, o que se observa a partir dum conjunto de atitudes e práticas que testemunham a interiorização e exteriorização de representações e estereótipos de género, ajudando pois a perpetuar essa divisão de género no espaço escolar; espaço que supostamente seria capaz de oferecer oportunidades iguais a todas as crianças, mas que acaba por contribuir para a construção da divisão de género, pondo assim em causa o “princípio unificador” (Almeida e Vieira, 2006) do sistema escolar (não falando tão-pouco das diferenças de classe, uma vez que o aspecto aqui a salientar, tendo em conta a problemática da investigação, são as diferenças de sexo ou trajectórias escolares de género)²⁶.

De salientar ainda que, no que diz respeito às questões de género, as “várias escolas” manifestam-se nas distintas formas de relacionamento entre as crianças e a escola, mediadas pela família e pelos actores significantes para as crianças, não só no que diz respeito à postura face à instituição, disciplina, organização e gosto pela aprendizagem das crianças e jovens,

²⁵ A autora entende o género como um “aparato” no qual se baseia a produção e a normalização do “masculino” e do “feminino”, nas formas hormonal, cromossomal, psíquica e performativa que o género assume. Pressupondo que a produção desse binário é contingente e que as permutações de género que não encaixam nesse binário fazem tanto parte do género como as suas instâncias mais normativas, defende que o género é o mecanismo através do qual as noções de “masculino” e “feminino” são produzidas e naturalizadas, mas também poderá ser aquele que possibilita a desconstrução e desnaturalização desses termos. Argumenta que o que está fora da norma de género continua a ser de alguma forma definido em função dessa norma, não sendo esta mais que o binário naturalizado. Uma vez que este se evidenciou nos esquemas mentais dos sujeitos, houve o intuito de o desconstruir (analisando os mecanismos da sua construção e legitimação), assim como o de compreender de que forma os processos de construção das identidades de género nas crianças obedecem ou não a essa naturalização; de frisar que esta problematização do género abarca todo um debate teórico e ontológico em torno do género enquanto conceito sociológico, tendo sido já definida a posição por que se optou na investigação.

²⁶ Não obstante, relacionando ambas as variáveis, o Inquérito às famílias no Portugal contemporâneo (Wall, 2005) vem destacar que, quanto mais baixa a posição social da família de origem das crianças ou dos jovens, maior a desigualdade de género a nível escolar. Assim, a distância entre rapazes e raparigas no sistema de ensino português parece ser maior entre grupos sociais desfavorecidos e estar praticamente ausente entre os lugares de classe mais elevados.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

mas também na ocupação diferenciada dos espaços escolares e diferentes sentidos que naqueles se jogam. Esta diferenciação de posturas, códigos de comunicação (verbais e gestuais), no fundo, a diferenciação das interações que emergem no(s) espaço(s) escolar(es), aparece consoante os grupos, definidos não só em função do binário naturalizado e normalizado de género, mas de outras categorias sociais como a idade, ou de afinidades em termos da linguagem verbal e não verbal que os sujeitos privilegiam nas interações.

Um conjunto de factores contribui então para a construção social das identidades (também de género) das crianças e jovens em contexto escolar, representando aqui os professores um papel fundamental, quer como modelos (de referência, pela positiva ou negativa) para os alunos, quer enquanto actores sociais que se movem no espaço escolar, ele próprio organizado em termos de género. O género aparece assim como constructo que os actores nas suas interações ajudam a produzir, reproduzir ou reconfigurar, fomentando neste último caso singularidades nos processos de construção identitária sob lógicas mais individualizadas.

Será útil referir, por último e estabelecendo uma relação entre os contextos escolar e familiar que se influenciam reciprocamente, que a família (na qual nos focaremos de seguida), através das estratégias de classe e de género que consegue transmitir às crianças e que vão originar oportunidades e estilos diferenciados de relação com a escola, gera uma vasta diversidade de processos de intermediação e mútua influência na construção identitária das crianças e jovens, fazendo com que haja “várias escolas dentro da mesma escola”; a família constitui-se pois como um “poderoso agente de construção, erosão e reconstrução do campo escolar” (Almeida e Vieira, 2006: 131).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

... na família

Antes de passarmos à análise dos processos observados em contexto familiar, será útil relembrar que a turma população evidenciou uma grande diversidade de estruturas e formas familiares, destacando-se as situações particulares de três rapazes que se encontravam institucionalizados; nestes casos, a sua noção de família será amplamente distinta do resto das crianças da turma, uma vez que os três rapazes raramente contactavam com a sua família biológica e muitas vezes viam as pessoas que trabalhavam no lar e os outros jovens que lá viviam como a sua rede familiar, constituindo fortes fusionalidades com aqueles que com eles partilhavam o seu quotidiano. Para além disto, saliente-se que, em dezanove alunos, deparámos com um largo número de famílias monoparentais e recompostas (o conjunto destas situações perfizeram o total de seis casos na turma); de salientar ainda os casos particulares de João, que vivia com uma avó adoptiva e nunca conheceu os pais biológicos, e de Jorge que vivia com a tia-avó madrinha e com o padrinho e não mantinha uma relação próxima com nenhum dos pais. Portanto, apenas oito crianças da turma viviam com ambos os pais na altura do estudo. Desta forma, estamos perante uma grande diversidade de situações no que se refere à contextualização familiar das crianças da turma população.

De referir também que na turma população predominam as classes populares pouco qualificadas, sendo mais comum neste tipo de estrutura a existência do modelo “ganha-pão masculino modificado” (in Wall, 2005: 311), que no fundo consiste no modelo tradicional modificado; “modificado”, porque já se encontra nestas famílias alguma partilha, apesar de desigual. De facto constatou-se que esta divisão das tarefas domésticas diferenciada foi a predominante nas famílias das crianças da turma. Este modelo está associado às famílias tipo bastião caracterizadas por uma “ajuda mútua”, ainda que diferenciada, na medida em que os homens ajudam “um bocadinho” na esfera doméstica.

A diversidade aparece na modernidade como um “traço marcante da paisagem familiar” (Almeida e Vieira, 2006: 109), ainda que a diversidade de formas familiares patente na turma seja uma realidade distinta da diversidade no casal a que se refere Ana Nunes de Almeida: “Sob o signo da privatização, jogam-se dinâmicas de diversidade patentes em distintos “estilos conjugais” de funcionamento – contemplando vários graus de autonomia ou de fusão no casal, uma maior ou menor abertura do grupo ao exterior (...)” e “paradigmas e lógicas distintos de articulação com a escola”. A socióloga remete-nos pois para diferentes tipos de famílias e aborda a possibilidade de uma “reorientação da estratégia familiar de socialização,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

agora toda ela focada em torno da escola”. A família surge então como instituição e espaço social com capacidade de “fabricar” e “arrumar” o campo escolar. Sobressaindo nas entrevistas aos pais, no que diz respeito aos objectivos educativos, a importância do “ser alguém”, assim como a questão dos valores e o dar amor e carinho aos filhos, a escola, mais do que um espaço de transmissão de saberes (privilegiando os professores essa dimensão da competência científica), surge como um espaço de cidadania em que os pais confiam, com sujeitos nele interactuantes com quem assumem partilhar a educação dos seus filhos.

Cada vez mais se nota que os pais valorizam, não só o aprender “coisas” científicas, mas o aprender a ser pessoa; objectivo interiorizado e valorizado igualmente pelas crianças, como se constata na afirmação de Sérgio a respeito da escola “É para nós estudarmos, para quando formos maiores sermos alguém na vida.”, surgindo a escola como instituição que forma e não só informa. Estamos pois perante o reconhecimento da pessoa singular numa lógica de individualização e de respeito pela diversidade e pelas singularidades. Para além disso, sobressai nos pais uma forte valorização do “portar bem” (indiferenciadamente para filhos e filhas), objectivo transversal que atravessa o género e que é interiorizado pelas próprias crianças, assim como o sucesso escolar (tirar “boas notas”); não são porém, como já vimos, objectivos atingidos uniformemente pelos rapazes e pelas raparigas da turma (estando aqui patente uma lógica de oposição de género), notando-se também a este nível algumas singularidades, que revelam a existência de alguma diversidade intra-género.

Ainda contextualizando o panorama familiar, a turma população evidenciou mudanças que se verificam a um nível mais global quanto à divisão do trabalho pago, visto que todas as mães entrevistadas trabalhavam na altura, não havendo nenhum modelo clássico da mãe dona de casa e do pai membro único do casal a trabalhar fora de casa; à excepção da avó adoptiva do João, reformada e cuja profissão se desconhece, afirmando a própria viver de pensões há já muito tempo. As mulheres, trabalhando fora de casa sensivelmente as mesmas horas que os homens, ficam então sobrecarregadas com a quase exclusividade das tarefas domésticas, não havendo nesta turma nenhuma família com uma pessoa fora do agregado familiar a ocupar-se das tarefas domésticas. Para além disso, evidencia-se, a par de alguma ajuda por parte dos homens em certas tarefas, uma divisão das tarefas domésticas ainda muito em função do género, já que o que parece é que as reparações e as tarefas administrativas são maioritariamente masculinas e as tarefas mais tradicionais (como preparar as refeições, tratar da roupa, etc.) e as respeitantes aos cuidados com os filhos praticadas sobretudo no feminino.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Apesar de não terem sido utilizados como variáveis explicativas da construção das identidades de género das crianças, poderão destacar-se alguns aspectos apresentados no quadro teórico respeitantes aos estilos educativos, porquanto facilitem a caracterização das famílias das crianças da turma população. O estilo autorizado terá sido o predominante; nele os pais fixam as regras que exigem que sejam respeitadas, encorajando simultaneamente os(as) filhos(as) a tornarem-se independentes. Poderá dizer-se que este estilo coexistiu com o estilo permissivo, próprio dos pais que valorizam e aceitam os desejos e comportamentos dos(as) filhos(as), não sendo apologistas de muitas punições nem de imposições de vontade. Este estilo presenciou-se em algumas entrevistas em que pais e filhos diziam, respectivamente, não atribuir nem ter muitos castigos. Não houve porém indicadores suficientes para definir os estilos educativos em cada família; ainda assim, através de algumas questões abertas nas entrevistas relacionadas com os objectivos na educação e com o apoio e a autoridade dos pais, conseguimos chegar a uma caracterização mais ou menos elementar das famílias e estilos educativos. Saliente-se que não foi possível verificar na maior parte dos casos um dos elementos do processo educativo nas famílias, a diferenciação de papéis no seio da família, visto que apenas oito crianças, numa turma de dezanove alunos, viviam com ambos os pais. Ficámos com a ideia de ser o estilo educativo maternalista o mais frequente nas famílias destas (oito) crianças, apresentando um estilo de autoridade coercivo e uma acentuada diferenciação dos papéis dos pais. Evidencia-se também neste estilo um nível de reconhecimento médio relativamente aos outros agentes de socialização e as actividades da mãe com os(as) filhos(as) são muito frequentes, o que se verifica de facto na maior parte das famílias do estudo. No caso da mãe das gémeas, pensa-se que se tratará antes dum estilo contratualista, uma vez que se valoriza sobretudo a auto-regulação e o desenvolvimento da sensibilidade, colocando-se o acento mais na empatia do que na estabilidade normativa; não se pode aplicar a parte relativa aos papéis (ausência duma grande diferenciação nos recursos masculinos e femininos) visto as duas meninas viverem só com a mãe e mais uma irmã; outro indicador que parece fazer corresponder este estilo a esta situação familiar é a qualidade de ser uma família aberta ao exterior, que reconhece a missão da escola, da televisão e dos amigos das crianças. Relembrando que uma das meninas patenteava uma forma de estar peculiar, bem como preferências televisivas e aspirações futuras que se destacaram relativamente ao resto das meninas da turma, poderemos questionar até que ponto uma maior abertura e permissividade possibilitarão uma maior diversidade de gostos nas crianças.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Passemos então à exemplificação de alguns dos aspectos principais e concludentes relativamente à influência do contexto familiar na construção das identidades de género das crianças. Quanto à questão da educação de filhos de sexos diferentes, a maioria dos pais e das mães que foram entrevistados referiu serem iguais os objectivos em termos futuros para filhos e filhas (no caso de terem filhos dos dois sexos) e afirmou não haver qualquer espécie de diferenciação de género na educação dos filhos. No entanto, a defesa desta lógica de igualização de género poderá estar associada a questões de visibilidade social, pretendendo os actores dissimular lógicas de oposição entre os géneros masculino e feminino que acabam por depois deixar antever em vários momentos das entrevistas.

Dê-se o exemplo da mãe de Rodrigo que, quando questionada acerca da educação e ambições, na hipótese de ter uma filha, revela uma lógica de igualização de género, ao mesmo tempo que dá conta de algumas áreas de clivagem na educação: “Eu acho que ia ser igual, em relação por exemplo à futura profissão e assim. Agora em relação à educação e à educação sexual, seria muito diferente. (...) Tinha que alertar a ela para umas coisas e a ele para outras coisas!” (mãe de Rodrigo). Manifesta assim uma lógica de oposição de género, como acontece quando questionada sobre as actividades no exterior, onde patenteia uma forte diferenciação de género ao nível das fusionalidades na família: “(...) o meu marido vai jogar à bola com ele. Eu não vou porque eu própria não gosto muito! Juntos, podemos ir ao cinema, vamos passear ao Fontelo..., fazemos passeios..., pronto, mas essas actividades lúdicas é mais com o pai.”. Ainda relativamente às actividades do filho no espaço doméstico, portanto, na vida privada, afirma “Em casa brinca..., brinca com o pai, principalmente..., às escondidas..., às cócegas, essas coisinhas assim. Eu, no entanto, tento-me mais ocupar da casa.”; deixa então evidenciar novamente uma diferenciação de género no campo das actividades e lazer, para além de que o facto de praticar uma desigual divisão das tarefas domésticas poderá potenciar uma incorporação dos modelos tradicionais de género por parte do filho.

No contexto familiar procurou-se pois averiguar, a par da dimensão das representações, ao nível das práticas e das interacções por género, incluindo fusionalidades, que lógicas de construção das identidades de género predominam, sendo um aspecto fundamental a diferenciação dos papéis pai/mãe no processo de socialização e na família, no que diz respeito à divisão sexual do trabalho pago, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos. No excerto seguinte evidencia-se a forma como um pai entrevistado defende uma lógica de igualização de papéis de género no que diz respeito aos cuidados com os filhos (bebés nesta pergunta específica), ao mesmo tempo que argumenta no sentido duma predominância da mãe

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ao nível dos afectos; o “dever ser” enquadrado numa lógica igualitária entra pois muitas vezes em contradição com os esquemas mentais e representações de género dos sujeitos.

E – Quem é que acha que deve tratar mais dos bebés? Ou acha que deve ser igual?

e – Não sei... Eu penso que deva ser igual, mas a mãe tem sempre mais aquela afeição ao filho...

Pai de Carla, 30 anos, serralheiro

Para além de ter sido evidente a sobrecarga ao nível das tarefas domésticas²⁷ nas famílias das crianças da turma (com algumas excepções e apesar dos poucos casos existentes de estrutura de casal), as mães ainda têm, pelo menos nesta turma, um papel fundamental e primordial em relação à educação (familiar e escolar) dos filhos, concedendo-lhes mais apoio em casa, nomeadamente a nível escolar, acompanhando mais os trabalhos de casa e levando a cabo uma maior cooperação com a escola do que os pais, demonstrada pela recusa de alguns pais das crianças da turma à realização das entrevistas, remetendo para uma certa ausência daqueles perante a realidade escolar, ao delegarem muitas vezes nas mães as questões e preocupações escolares. Mesmo no que diz respeito às fusionalidades, a figura da mãe aparece maioritariamente como amiga dos filhos que os apoia e está mais próxima a vários níveis, com quem os filhos e as filhas dizem conversar mais. O pai de Paula será uma excepção no conjunto dos pais da turma uma vez que, tendo mais disponibilidade em termos de tempo (já que sai mais cedo do emprego do que a mãe), ia buscar a filha à escola, passando esta mais tempo com o pai do que com a mãe. Neste campo das interacções e da comunicação em contexto familiar, Paula surge como um caso demonstrativo das lógicas mais autónomas onde surgem singularidades nas fusionalidades (de género); o pai avança possíveis explicações: “Ela dá-se melhor com o pai, mas isso pode ter a ver com várias situações (...) se calhar o pai é a pessoa que lhe faz mais as vontades (...) se calhar é a pessoa com quem ela está mais..., porque, curiosamente, é assim, por uma questão de horário, ela acaba por estar mais tempo comigo..., por exemplo ao fim do dia..., depois vamos os dois juntos... Enquanto esperamos pela mãe e não sei o quê, vamos ver montras e vamos fazer umas compras e vamos fazer umas coisitas e não sei o quê ou por que também sou eu que..., que estou com mais paciência

²⁷ De salientar que temos em Portugal, no contexto europeu, das taxas de actividade feminina mais altas, sobretudo as das mulheres em idade de maternidade activa, sendo então a profissionalização das mães “um traço estruturante da condição da infância contemporânea” no nosso país (Almeida e Vieira, 2006: 127-29); soma-se a estes dados o facto de as mulheres apresentarem horários de trabalho pesados, na sua grande maioria, 40-44 ou 35-39 horas semanais, que não variam com a idade da criança.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

para a aturar porque ela quer andar de patins e então eu seguro-a (...) E ela partilha comigo alguns interesses (...) e acabamos por ter um bom relacionamento os dois.” (pai de Paula).

Como já foi referido, há também singularidades no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas; exemplo disso é o pai de Sérgio que, com apenas o segundo ciclo de escolaridade completo e trabalhando como pedreiro, profissão onde se utiliza sobretudo a força física, constitui um caso de maior igualdade em casa, quer relativamente às tarefas domésticas, quer aos cuidados com os filhos. Talvez por isso Sérgio ajude em casa já na pré-adolescência e tenha uma visão de género igualitária, realçando apenas diferenças biológicas entre os dois sexos/géneros, ao referir relativamente à vida de homens e mulheres “Acho que é igual. Só que as mulheres (...) podem ter filhos, enquanto os homens não.”; evidencia a norma da partilha das tarefas domésticas, manifestando ter incorporada a lógica de igualização de género, contrastante com a lógica patenteada em muitas crianças de incorporação dos modelos tradicionais de género. Atente-se no excerto retirado da sua entrevista demonstrativo dessa partilha na vida privada e espaço doméstico, a qual é também verbalizada pela mãe e pelo pai.

E – Quem é que faz o quê em casa? Quem é que cozinha...

e – Uhm... Às vezes sou eu, outras vezes é o meu pai, outras vezes a minha mãe.

E – E mais? Quem é que limpa a casa...

e – Sou eu, o meu pai e a minha mãe.

Sérgio, 11 anos

E – E quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, cozinhar...

e – É assim, tanto faz... Eu, por exemplo, se tiver que ir dar banho à menina, não pode tomar banho sozinha, ele começa a fazer o jantar. Se não, começo eu... Aquilo é mesmo assim: fazes isto, eu faço aquilo, tu fazes aquilo. (...)

E – Lavar a loiça...

e – Tanto faz. Qualquer um.

E – Limpar a casa...

e – Igual. Eu, quando chego a casa, não faço nada, porque já está tudo arrumado!

E – Tratar da roupa...

e – Igual.

Mãe de Sérgio, 32 anos, cozinheira

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Quem é que faz o quê em casa? Já me falou um bocadinho... Portanto, cozinhar...

e – Eu, a mulher e o Sérgio.

E – Fazer compras para a casa...

e – Vamos todos.

E – Tratar da loiça...

e – Todos.

E – Limpar a casa...

e – Todos.

E – Tratar da roupa...

e – É todos.

Pai de Sérgio, 41 anos, pedreiro

Passando a uma descrição geral das famílias das crianças da turma ao nível de regras, hábitos e fusionalidades, recorde-se primeiramente que se nota um maior apoio generalizado por parte das mães das crianças, em vários campos, inclusive escolar. O pai aparece por vezes associado a uma figura com mais autoridade na educação dos filhos, sendo pai e mãe, na sua maioria (e nos casos entrevistados), apologistas de castigos não muito severos, notando-se uma maior ocorrência no masculino, portanto, em filhos rapazes, tendo sido verbalizado como castigo mais comum a privação dos filhos ou filhas das actividades e/ou dos brinquedos predilectos. Geralmente, quando estas crianças têm um problema, afirmam que recorrem mais à mãe – configurando-se a mãe como uma figura mais presente na vida destas crianças –, ou então a outro membro familiar, mas sempre no feminino (tia no caso de Jorge e irmã no caso de Márcia). Poderíamos ser levados a questionar-nos se o ser social feminino terá mais capacidades ao nível relacional, por estar quiçá mais virado para o outro, remetendo aqui para o papel expressivo atribuído ao sexo feminino (Parsons); visão da qual nos pretendemos distanciar na sua versão biologicista, sendo que, se lhes são atribuídas, a elas mulheres, tais características, é por via de representações estereotipadas e construídas social e culturalmente.

Outro aspecto a referir neste capítulo síntese é o facto de as referências destas crianças em termos futuros serem moldadas sobretudo pelo factor sexo/género, evidenciando-se uma lógica de oposição de grupos (ingroup/outgroup) de género, uma vez que as crianças têm frequentemente como referência alguém do mesmo sexo/género, independentemente da variável idade; aliás, numa projecção em termos futuros, há uma tendência para a escolha de referências mais velhas. Assim, estas referências, ou sujeitos referenciais, são parte

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

fundamental do processo através do qual as crianças vão construindo as suas identidades (também de género) e as projectam para o futuro através do mecanismo da identificação com outros significantes; mecanismo inscrito nos processos de socialização, de crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas. Nestes, elas crianças, enquanto sujeitos criativos, vão assimilando normas, valores e formas de estar, que elas próprias valorizam através do mecanismo da avaliação de si próprio e dos outros significantes.

Ao nível da dimensão das representações dos sujeitos actores, será de salientar que os pais das crianças da turma população evidenciaram também, tal como os professores, representações sociais naturalizadas de género, considerando os rapazes “mais ariscos”, “mais distraídos”, “mais cabeça no ar” e as raparigas “mais certinhas”. A mãe dum aluno da turma manifesta nitidamente uma oposição de género nos seus esquemas mentais, no que diz respeito às diferentes *formas de ser* de rapazes e raparigas: “As meninas são mais organizadas. São mais responsáveis. Os rapazes são um bocado mais trapalhões.” (mãe de Francisco, 32 anos, recepcionista). Destacaram igualmente nas entrevistas, para além de alguns estereótipos de género ou crenças de personalidade e formas de estar mais masculinas ou femininas, interesses distintos em função do sexo/género e, assim, práticas também elas diferenciadas, nomeadamente nas preferências por determinados jogos ou actividades. Numa leitura dos seus discursos, as raparigas parecem gostar mais de ajudar nas tarefas domésticas²⁸ (assimilando gostos que vêm nos parentes e outros modelos de referência, interiorizando modelos tradicionais de género numa lógica de reprodução) e os rapazes estar mais virados para as tecnologias, sobressaindo suportes de jogos como a Play Station e o Game Boy. Para além disso, os rapazes apareceram como “mais rebeldes” e sobressaiu a ideia que as raparigas “amadurecem” mais cedo do que os rapazes a nível social, mental e psicológico.

No entanto, revelando as singularidades inscritas nos processos de experimentação das crianças da turma, temos alguns casos que demonstram a versatilidade ao nível das actividades, nomeadamente Paula, “rapariga outdoor” no entender do pai, mas cujo brinquedo favorito são “as bonecas, as barbies” na opinião da mãe; e de Márcia, cuja mãe afirma que a actividade favorita da filha é “jogar futebol” e o brinquedo preferido “a bola”, fugindo aos

²⁸ Os dados do projecto *Famílias no Portugal Contemporâneo* (Wall, 2006) demonstram que os rapazes são mais vezes poupados do que solicitados para uma divisão igualitária no que diz respeito às tarefas domésticas, ao contrário do que sucede com as raparigas (Cunha, 2007: 266), sobressaindo uma reprodução da desigualdade de género. Refira-se pois que as solicitações das mães inquiridas são diferentes para filhos e filhas, sendo essa desigualdade mais visível nas práticas, quer na participação efectiva e sua intensidade, quer no tipo de tarefas que filhos e filhas realizam, pelo que é quase o dobro das famílias que contam com a ajuda efectiva das filhas na esfera doméstica relativamente às que contam com a ajuda dos filhos (*idem*: 350-351). Esta realidade ajuda a compreender a socialização de género que está por trás dos gostos verbalizados das crianças pré-adolescentes.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

padrões femininos associados às raparigas e aproximando-se dos rapazes ao nível dos gostos e preferências. Como já foi discutido anteriormente, estes casos onde se antevê uma construção mais autónoma das identidades de género poderão ser potenciados pela maior “plasticidade” dos esquemas de género dos pais dessas crianças; neste caso, da mãe de Márcia que, ao incentivar uma actividade tradicionalmente mais associada ao masculino, é a primeira a dar o exemplo de fuga aos modelos e estereótipos enquadrados no binário naturalizado de género. Esta lógica de maior transversalidade de género, apesar de ter por base uma lógica de oposição ingroup/outgroup, contesta-a e opõe-se-lhe.

No entanto, apesar de estas singularidades indiciarem lógicas mais autónomas, vemos que, tal como os professores, as mães e os pais entrevistados apresentaram representações vincadas sobre o que é ser “homem” e “mulher”. Trata-se de representações e crenças de género que legitimam muitas vezes as diferenças e as desigualdades que ainda persistem em muitos espaços domésticos. Assim vemos que os sujeitos adultos alertam para mudanças no sentido dum caminhar para a igualdade, ao mesmo tempo que as suas declarações discursivas comprovam que ainda se encontram longe desse ideal, existindo antes um modelo onde o homem continua a ser o principal “ganha-pão” da família e a mulher continua a estar sobrecarregada com as tarefas domésticas, havendo uma ajuda mútua, mas desigual; portanto, como que uma “desigualdade modificada” que se caracteriza pelos homens ajudarem (e apenas ajudarem) as mulheres, não havendo uma efectiva partilha em termos de horas despendidas nas tarefas domésticas e nos cuidados e apoio aos filhos.

Esta realidade social está bem patente no discurso de algumas mães: “(...) agora vê-se muito já os pais a irem buscar os filhos à escola, muitas vezes ficarem com eles em casa porque as mães saem mais tarde..., fazem uma comidita!” (mãe de Rodrigo, 35 anos, auxiliar num infantário); “Acho que há tarefas que os homens podem-nos ajudar.” (mãe de Nuno, 40 anos, costureira). No entanto, a mãe de Nuno, ao mesmo tempo que defende essa “ajuda”, argumenta que “lavar uma roupa, passar a ferro, acho que é um bocadinho... pesado para o marido” e que “ajudar em comida, se um estiver a fazer a comida e o outro der uma aspiradela na casa, acho que isso não vai tirar o ser homem e o ser mulher”.

Sobressaem pois nestes excertos estereótipos enraizados sobre as actividades e os papéis específicos de homens e de mulheres, que fazem com que as próprias mulheres legitimem aquela “desigualdade modificada”, uma vez que os homens podem ajudar, mas algumas mulheres são as próprias a defender que eles não podem fazer o mesmo que elas, por ameaçar “tirar o ser homem e o ser mulher”. Vemos pois que algumas actividades continuam a ser

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

vistas como “pesadas” ou não adequadas para os homens e vice-versa, o que faz pensar que, se não houver uma mudança das atribuições (de género) nos esquemas mentais dos sujeitos, muito dificilmente haverá uma mudança verdadeiramente no sentido duma igualdade de género, nomeadamente ao nível da divisão das tarefas domésticas e cuidados com os filhos. Efectivamente, e reconhecendo a interligação entre as questões de género e as relações na família, proclama-se cada vez mais uma perspectiva “(...) marcada pelo igualitarismo, pela indiferenciação no desempenho das tarefas (...)” (Torres, 2002: 122); já no início da década de setenta se via a esfera familiar e doméstica como o “cerne da opressão” (*idem*: 124), surgindo o patriarcado como uma “estrutura específica da dominação masculina” independente de outras formas de exploração capitalista (Macdowell e Pringle, 1992).

Evidenciando o forte peso que os esquemas mentais e os modelos tradicionais de género têm nos actores sociais, os dois grupos de género (“masculino” e “feminino”) aparecem nas entrevistas como duas categorias sociais distintas; categorias a que são associados estereótipos, ao nível de características psicológicas e sociais, de que são exemplo as actividades específicas a cada um dos sexos. Vemos então que o género é construído de forma desigual e discriminatória, afirmando nomeadamente a mãe de Tiago que homens e mulheres têm “habilidades diferentes”. Aliás, as próprias mães manifestam nos seus discursos uma naturalização e acomodação (resistência à mudança que perpetua uma lógica de reprodução dos papéis de género) na concepção de diferentes competências de homens e de mulheres, particularmente no que diz respeito aos cuidados com os filhos, campo onde as mulheres parecem não querer abdicar do seu papel exclusivo ou tido como especial (“a mãe é sempre a mãe”); assim, a desigualdade de papéis é legitimada pelos próprios sujeitos que se encontram em desvantagem, sobrecarregados nessa desigualdade de género. Esta realidade social evidenciou-se no estudo, na medida em que, apesar de os pais terem deixado transparecer nas entrevistas o desejo de assegurarem uma crescente presença na educação dos filhos e/ou na ajuda em casa, há certos cuidados da casa e dos filhos que permanecem ainda quase exclusivamente femininos. Isto acontece, salvo raras excepções de alguma partilha, ou duma participação em tarefas domésticas ainda bastante residual dos pais relativamente às mães.

Como já vimos, Paula representa um caso singular na turma ao nível das fusionalidades no seio familiar, uma vez que o pai passa mais tempo com ela do que a mãe. Para além disso, refira-se que, relativamente aos projectos no campo afectivo e familiar, Paula declara na entrevista que prefere ficar solteira e não ter filhos, representando uma excepção no conjunto das raparigas da turma. A aluna explica “Se tiver filhos, tenho que estar a aturá-los (...)”

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

prendia-me no trabalho..., trazia montes de problemas...”, provavelmente porque vê a mãe, que trabalha mais horas do que o pai, sobrecarregada com tarefas domésticas e com mais preocupações com os filhos, não obstante a maior disponibilidade horária do pai relativamente à mãe. Diga-se ainda que, apesar de o pai ter uma presença importante nos tempos livres de Paula e desta conversar e passar mais tempo com ele do que com a mãe, quando tem problemas, Paula afirma recorrer a ambos os pais indiferenciadamente.

No que diz respeito às representações de género das crianças da turma quanto à divisão das tarefas na família ou no espaço doméstico, podemos salientar alguns exemplos que demonstram uma incorporação dos modelos tradicionais de género numa lógica diferenciadora que reproduz as desigualdades: “As raparigas gostam mais de ajudar porque as raparigas o seu habitual é fazer domesticação..., que é fazer trabalhos domésticos. E os rapazes gostam de..., os homens velhos gostam mais é de ficar a ver televisão e a ler o jornal.” (Francisco); “Eu acho que a rapariga deve cozinhar. Deve cozinhar e limpar a casa. (...) O rapaz não. Tem de jogar futebol. E trabalhar.” (Jorge). Depois, em muitos discursos das crianças, antevê-se a lógica de igualização de género que os actores adultos pais e professores manifestam, de defesa da partilha e igualdade entre sexos. De referir, no entanto, que essa apropriação acontece por vezes na sua versão de “desigualdade modificada”, do “ajudar” só “um bocadinho”; como se pode observar no excerto seguinte, Carla evidencia a sobrecarga nas mulheres (“Ela faz tudo em casa...”), mas não deixa de reproduzir, no feminino, a legitimação da desigualdade de género ao nível das tarefas domésticas.

e – A minha mãe faz quase tudo em casa... (a sorrir) O meu pai ajuda um pouco também, mas... como ela é mulher é diferente... Ela faz tudo em casa...

E – E achas que deve ser assim? A mulher fazer tudo...

e – Não. Os homens deviam ajudar! (a sorrir) Um bocadinho...

Carla, 9 anos

De referir ainda que a turma população testemunha o contexto que se vive na modernidade de profissionalização das mulheres e as ambiguidades dessa feminização da força de trabalho: podendo dizer-se que está a enfraquecer, no nosso país, a visão da mulher como mãe, esposa e trabalhadora doméstica, a maioria das crianças da turma população tem mães activas, surgindo amiúde a figura feminina como “mulher faz tudo”, que trabalha fora de casa e arrecada com a maior parte das tarefas domésticas e cuidados com os filhos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

De salientar que o único pai licenciado da turma, contrariando a ideia de que haveria uma tendência nas classes mais qualificadas para uma maior transversalidade, reciprocidade e partilha, numa lógica de igualização de género, patenteou nitidamente um naturalismo na legitimação de diferenças psicológicas que reifica em termos de género e que, inconscientemente ou não, e numa lógica de reprodução, poderá transmitir aos filhos em casa: “As mulheres são (...) por natureza (...), por serem mais sensíveis e não sei quê, são muito mais organizadas, muito mais metódicas (...), os homens são tradicionalmente desorganizados (...)” (pai de Paula, 43 anos, técnico superior da administração pública).

Por outro lado, apesar dos pais e das mães entrevistadas afirmarem estarmos no caminho duma crescente igualdade de género, alguns declaram que ainda se manifesta uma discriminação sexual no mercado de trabalho, havendo ainda muito a percorrer nesse longo caminho em busca duma efectiva igualdade de género: “(...) é muito mais fácil um homem arranjar emprego hoje em dia do que uma mulher. A mulher é discriminada, principalmente tendo filhos, principalmente se esses filhos são menores, com idade de irem ao médico (...) E eu acho que deve haver mais igualdade.” (mãe de Márcia, 34 anos, auxiliar num infantário).

Em suma, verifica-se uma diversidade de situações que o contexto familiar exprime bem, patenteando a ideia de que a construção das identidades de género nas crianças se situa “entre o constrangimento e a individualidade”. Temos então, a par duma lógica de oposição e diferenciação de género, outra no sentido oposto, que emerge a partir da tendência para uma igualização e transversalidade de género; destacou-se ainda uma lógica de incorporação dos modelos tradicionais de género, através de mecanismos como a inculcação, a observação e a imitação social de outros significantes (sendo figuras fundamentais na modelação social mães, pais, parentes, ou outros sujeitos tidos como referências com que as crianças se identificam dentro duma lógica ingroup/outgroup), e ainda a habituação. Para além destas lógicas e mecanismos, as crianças e os vários actores interactuantes deixaram antever lógicas onde se destacam singularidades e ambiguidades, que colocam em evidência o espaço que as crianças têm para a experimentação, ou seja, para experienciarem formas mais individualizadas de viver as suas identidades, fugindo à lógica binária de diferenciação e oposição de género; individualização de que nos apercebemos no caso de Márcia, em que a mãe ajuda a construir uma identidade não colada aos estereótipos femininos, ao jogar com ela futebol e não forçando a imitação dos modelos femininos (por exemplo, no vestuário, pelo uso da saia).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

... nos gostos, representações e projectos das crianças

Passando então à discussão das lógicas inscritas nos processos de construção das identidades de género das crianças, que as próprias fizeram sobressair sem qualquer associação obrigatória aos contextos escolar ou familiar, podemos afirmar que, a par do que se tem vindo a verificar, também aqui sobressaiu a tendência para uma forte diferenciação ingroup/outgroup, ao nível das actividades, do vestuário, das conversas, dos gostos.

Destacou-se então nos rapazes o gosto pelo “wrestling” (enquanto programa televisivo e, em alguns casos, como actividade que a maior parte vê como uma “brincadeira”), pelo futebol e pelas tecnologias, tendo realçado uma maior diversidade de gostos e actividades nas raparigas, passando as suas preferências nos tempos livres pelo visionamento de telenovelas, programas de animais, pela escrita de poemas, por andar de bicicleta, conversando mais do que os rapazes, o que é testemunhado pela afirmação de Sérgio relativamente ao seu grupo de pares (composto por rapazes): “Quase que não conversamos; só falamos de futebol.”.

Similarmente, prevaleceu uma lógica de oposição de género ao nível dos projectos futuros, aspecto que se pode incluir numa dimensão associada à simbologia, sendo que as raparigas referiram na sua larga maioria que desejam casar e ter filhos, enquanto os rapazes frisam mais uma dimensão económico-financeira, não pensando muito na parte afectiva e familiar. Paula constitui uma excepção no conjunto das raparigas, evidenciando uma individualização na sua construção identitária e a presença de singularidades dentro dos grupos de género, ao afirmar “Penso em estar solteira..., ficar assim só a namorar, não me casar (...) Se tiver filhos, tenho que estar a aturá-los (...) Porque prendia-me no trabalho..., trazia montes de problemas...”, patenteando já algumas preocupações relacionadas com a necessidade de conciliação entre a vida familiar e profissional, sentida como problema mais no feminino do que no masculino.

Ainda relativamente à dimensão a que se faz corresponder uma “simbologia do género”, é de salientar que rapazes e raparigas revelaram gostos distintos também no que diz respeito às profissões desejadas, sendo as aspirações construídas e processadas diferenciadamente em função do sexo das crianças (reconhecendo que, estando este processo em mutação, podem ainda mudar essas aspirações). Numa lógica de oposição de género, evidenciou-se então alguma homogeneidade intra-sexo, a qual faz pensar na possibilidade de grupos de género também a este nível das aspirações profissionais. No masculino realçou o gosto por profissões em que esteja implicado o uso de alguma força física: jogador de futebol (em quatro rapazes),

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de hóquei, ou mesmo “lutador”, mecânico, bombeiro (tendo estas duas últimas profissões revelado a influência de referências inter-geracionais e intra-género). Por contraste, no feminino apresentou-se uma maior diversidade, sobressaindo uma preferência por áreas associadas às expressões e às artes – pintora, poeta, cabeleireira, cantora, bailarina, professora de dança –, com o ensino (três raparigas gostavam de ser professoras) e ainda com a saúde (duas raparigas mencionaram “veterinária”, uma “médica” e uma cardiologista). Tendo em conta as dinâmicas processadas nos contextos familiar e escolar, poderemos associar estas preferências à aprendizagem de maneiras de estar e de modos de relação com o outro, num quadro mais vasto de expectativas sociais de género, construídas culturalmente e atribuídas aos indivíduos, desde o nascimento, em função do seu sexo biológico.

Ao nível das representações e crenças, são de salientar os atributos (e estereótipos) reconhecidos e associados pelas crianças num processo de auto-avaliação, tendo realçado entre as crianças da turma população o mecanismo do auto-favoritismo de género, numa lógica de oposição ingroup/outgroup, pelo que a preferência pelo próprio sexo/género (questão incluída nas entrevistas às crianças) foi evidente, nomeadamente a partir dos adjectivos utilizados nas entrevistas, vendo-se muitos rapazes como “mais fortes” (também as raparigas os adjectivam dessa forma, não sendo necessariamente entendido por elas como algo positivo, já que os vêem simultaneamente como “mais agressivos” e “mais violentos”) e “mais desportistas” e as raparigas como “mais calmas”, “muito mais inteligentes”, “mais estudiosas”, tendo referido algumas meninas da turma a vantagem do vestuário mais diversificado (possibilidade da saia e da utilização de mais cores).

Porém, notaram-se algumas ambiguidades a este nível da preferência por se ser rapaz/rapariga, patenteando algumas respostas uma ausência de espaço para a experimentação da diferença, um desconhecimento do que é o outro género e, mais, a impossibilidade de escolha nas manifestações do(s) género(s): “Não sei... Nunca experimentei ser rapariga...” (Paulo), “Eu nem sei bem, porque eu nunca fui rapariga, por isso não posso escolher! Não posso saber como é que é...” (Francisco). Também o mecanismo da habituação contribui para a assimilação e conformidade aos modelos de género, pelo que, quando questionada acerca da preferência por ser do sexo/género que é, Carla afirma que já está “habituada a ser menina”.

Neste estudo, o auto-favoritismo de género revelou-se então, quer na pesquisa de terreno, quer na análise das entrevistas, um poderoso mecanismo de construção identitária nas crianças, confirmado pela preferência das crianças pelo grupo, definido em termos de sexo/género, em que se incluem, ou seja, por uma avaliação positiva do ingroup e por uma

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

avaliação negativa do outgroup; para além de se evidenciar uma ligação entre os membros do grupo (ingroup) devido à valorização dos atributos que se lhe associam. Trata-se de todo um conjunto de mecanismos de identificação e avaliação/valorização que contribui para tornar visível o auto-favoritismo de género testemunhado nos excertos a seguir apresentados.

E – Então não preferias ser rapaz?

e – Não. Nunca!

E – Porquê? O que é que achas que é diferente em ser rapaz e ser rapariga?

e – São muito brutos! Os rapazes...

Joana, 9 anos

E – Quais são as coisas melhores e as coisas piores da turma?

e – As coisas piores são os rapazes. As coisas melhores são as raparigas.

Inês, 9 anos

E – Não preferias ser rapariga?

e – Não!

E – Mas por que é que dizes que não gostavas de ser? Quais são as vantagens e desvantagens de ser rapariga ou rapaz?

e – As vantagens é... Oh, sei lá... As raparigas são fracas, os homens são fortes. (...)

João, 10 anos

Um aspecto a que já se fez referência nos capítulos empíricos e que está associado, quer à dimensão das práticas e interacções, quer a uma dimensão mais simbólica (uma vez que remete para o significado inscrito nas gestualidades e na linguagem), é o fenómeno da violência, o qual sobressaiu de forma mais marcante no masculino, tendo aparecido o wrestling como programa favorito e também como prática no recreio no conjunto de actividades mais frequentes entre os rapazes; sendo vista por estes como uma actividade ou brincadeira inofensiva, não deixa de se revelar uma prática de violência que facilmente se transforma numa situação de luta sem controlo por parte dos intervenientes. A violência surgiu mais frequentemente no masculino também ao nível da linguagem verbal, tendo-se observado mais nos rapazes do que nas raparigas da turma a utilização de termos do calão e de expressões obscenas; de referir neste contexto que a inquietação, ou agitação, e a rebeldia,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

que alguns professores da turma destacaram também como mais frequentes nos rapazes, são testemunhadas pelos próprios: como nos diz Tiago, “os meninos são mais agitados”.

Será aqui importante, e talvez oportuno, destacar a situação particular dos rapazes que vivem no lar, nos quais se observaram atitudes e práticas (verbais e físicas) mais violentas, ou demonstrativas duma maior agressividade, do que nos restantes rapazes da turma, possivelmente devido a um mecanismo de afirmação pessoal e social num contexto onde se sentem excluídos do sistema (social e, mais especificamente, escolar, uma vez que não dominam o código valorizado na instituição). Patenteou-se efectivamente nestes rapazes uma tentativa constante de afirmação, através da manifestação, duma forma mais marcada que nos outros rapazes, de características associadas negativamente ao género masculino como a violência (verbal e física) e a agressividade e hostilidade nas atitudes (exemplo de um aluno se ter sentado ao fundo da sala e se ter virado de costas para a professora). Provavelmente, este tipo de situações derivam da incorporação dum estigma, que potencia um sentimento de revolta, bem como o desenvolvimento e a defesa de práticas de rebeldia, sendo a afirmação pela negativa uma forma de expressão da sensação que estes rapazes poderão ter de exclusão social, associada a situações muito particulares experienciadas na vida privada.

De salientar ainda que os três rapazes da turma institucionalizados, apesar de não terem praticado o wrestling como “brincadeira” nos intervalos, mostraram por vezes uma postura bastante agressiva e ríspida, tendo frequentemente apresentado oscilações comportamentais (o que poderá estar associado à sua instabilidade emocional), parecendo especificamente Guilherme viver alguma ambiguidade nos mecanismos de identificação e inserção dentro daquele grupo, que cria, ele próprio, chegando mesmo a reforçar, situações de exclusão social. Evidencia-se assim uma lógica de discriminação social que se sobrepõe à discriminação sexual ou de género, uma vez que mesmo as raparigas institucionalizadas se movem nas margens do sistema escolar, recaindo muitas vezes sobre elas um olhar discriminatório por parte de professores(as) e alunos(as).

Associados a representações e práticas discriminatórias, os comportamentos dos rapazes institucionalizados que vivem no lar evidenciam a existência de singularidades na construção identitária, neste caso por via da rejeição de tudo. Notaram-se depois, no conjunto da turma população, outras singularidades que dão conta do mecanismo da experimentação, através do qual as crianças fogem das tendências que reconhecem como sendo específicas do género que lhes está cultural e socialmente associado. Dê-se o exemplo de Márcia que, ao afirmar gostar de futebol e de wrestling, patenteia uma semelhança com o grupo dos rapazes no qual, apesar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

disso, não se inclui; ainda que se possa notar uma certa ambivalência ao caracterizar-se como “maria-rapaz”, Márcia parece experienciar uma certa tensão, ao viver essa diferença pela não inclusão total em nenhum dos dois grupos de género, aproximando-se nos tempos livres mais das raparigas do que dos rapazes e sendo as suas melhores amigas todas raparigas. Poderemos questionar-nos o que poderá potenciar este ou outro tipo de singularidades de género. Neste caso, a mãe de Márcia poderá incentivar a diversidade, através da cooperação com Márcia (e não rejeição) em actividades que assim permitem que atravessem o género, afirmando Márcia jogar futebol com a irmã e com a mãe. Uma maior liberdade nas práticas educativas, em prol duma não diferenciação de género, cria efectivamente um maior espaço para a diferença, possibilitando a família a fuga ao binário naturalizado e “normalizado” de género que a escola muitas vezes não permite, ao constringer através da forte oposição entre os grupos “rapazes” e “raparigas”, nomeadamente em termos de actividades.

Surgem depois casos como o de Paula, que anuncia uma transversalidade de género ao nível das fusionalidades, pelo menos, mais do que as outras raparigas da turma, uma vez que passa muito tempo livre com o pai; e o caso de Sónia, aluna repetente que experiencia uma situação de exclusão social, devido a algumas atribuições pelo vestuário e pelas práticas verbais e comportamentais que fogem ao padrão das raparigas da turma.

Apesar de se destacarem actividades ainda quase exclusivas de um dos sexos/géneros, nomeadamente o futebol que ainda é predominantemente masculino, ou o wrestling – originando temas de conversas também eles distintos –, emergiu na turma população em alguns momentos, e a partir da análise de algumas entrevistas, a ideia de interpenetração e transversalidade de género. Paula, no excerto seguinte, patenteia algumas ambiguidades: apesar da transversalidade, anuncia no final a maior aproximação entre crianças do mesmo sexo, remetendo para a existência de afinidades, gostos e hábitos que distinguem os grupos de género, anunciando que as raparigas “costumam gostar” mais de ler e os rapazes de “jogar à bola”. Porém, será de notar, perante o olhar auto-reflexivo da investigadora, que a diferenciação que a aluna faz sobressair no final do excerto é motivada pela questão da entrevistadora “Então o que é que achas que têm de diferente?”, depois de a aluna ter já valorizado, numa lógica de igualização, a ausência de “muita diferença” ao nível das actividades, defendendo que “alguns rapazes” e “algumas raparigas” têm “às vezes” “as mesmas actividades preferidas”.

E – Então achas que é igual ser rapaz ou rapariga, tirando o vestuário...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim.

E – Então e actividades... Achas que não diferem aí?

e – Não, porque as raparigas também podem jogar futebol..., uhm..., desportos..., e de carros... Não há assim muita diferença... (riso baixo)

E – Mas achas que os rapazes e as raparigas costumam ter as mesmas actividades preferidas?

e – Às vezes. Algumas raparigas e alguns rapazes...

E – Então o que é que achas que têm de diferente?

e – (silêncio) Algumas raparigas costumam gostar mais de..., de ler e assim... Os rapazes..., enquanto elas estão a ler, vão jogar à bola..., jogar várias coisas...

Paula

Ainda de referir o caso de João que, inserido numa situação familiar muito peculiar, não tendo nunca conhecido os pais, experiencia formas ambíguas de ser rapaz: ao mesmo tempo que quer ser lutador e adora wrestling, valorizando a característica da força associada ao masculino, evidencia, numa lógica de igualização, valores de partilha nas tarefas domésticas, relativamente, quer ao futuro, quer ao presente, ajudando bastante a avó adoptiva nas tarefas em casa; para além disto, João manifestou comportamentos ao nível das fusionalidades com alguns professores e com a investigadora que fogem ao padrão masculino dos rapazes da turma, sendo muito efusivo nos afectos. As singularidades em João estarão talvez associadas à ausência no seio familiar e durante a infância duma figura masculina (e assim à inexistência de modelos de género a imitar), assim como à necessidade de realizar as tarefas, uma vez que a avó, bastante idosa, não terá já capacidade física para tal, nem disponibilidade financeira para pagar a uma pessoa de fora que se ocupasse das tarefas domésticas. Poderemos ainda contar uma situação presenciada numa aula de Educação Física: por João ter usado sapatilhas cor-de-rosa, foi alvo de ridicularização pelos demais rapazes da turma que acharam a cor inadequada para um rapaz; note-se que limitações a nível económico poderão justificar a ausência de oportunidades de escolha de João no que diz respeito a vestuário e adereços.

Desta forma, manifesta-se uma panóplia de situações, que vem comprovar que o género se apresenta e vive sob variadíssimas formas, experienciando as crianças-sujeitos diversas emoções e tensões devido às atribuições e aos estereótipos de género que interiorizam e através dos quais se avaliam, originando ambiguidades, retracções e contradições num mapa identitário caracterizado pela diversidade e pela emergência de singularidades.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

... numa perspectiva agregadora

Evidenciando a cumplicidade família-escola (Almeida e Vieira, 2006), a escola surge como uma instituição ou organização com lógicas próprias que, simultaneamente, é moldada pelas condições (familiares e outras) da infância que acolhe, ao acolher crianças e jovens provenientes de várias famílias com as mais diversas inserções económicas, sociais e culturais. Por um lado, a família aparece-nos como “poderoso fabricante do campo escolar”; por outro, a escola, enquanto “poderoso factor e indutor de mudança”, está na origem de percursos de mobilidade e é “palco de intensa socialização entre pares e entre classes”. Constituindo a escola um campo de interações sociais praticamente quotidianas, as crianças constroem nesse contexto, e por via daquelas interações, as suas identidades (também de género), através de processos sociais, nomeadamente a identificação e a identização, assim como através de mecanismos específicos, como a observação e a imitação social.

Será útil recordar nesta fase de conclusões do trabalho que a investigação foi levada a cabo num contexto social específico, numa cidade pequena (no contexto português) e numa turma onde predominaram as classes populares com baixas qualificações, sendo aqui a diferenciação de género ainda muito central para a construção identitária, evidenciando-se a permanência forte dos modelos tradicionais de género que, por imitação ou habituação, as crianças aprendem e apreendem numa forma mais ou menos linear.

Depois temos, em contexto escolar, situações de pais com baixa escolarização e inseridos em classes médias baixas e crianças com grandes expectativas e aspirações em termos profissionais, isto principalmente nas raparigas. Diga-se no entanto que, apesar da diversidade de situações e da margem para “manobras escolares”, “a escola é tributária da marcação e da socialização familiares que se fazem antes e fora e apesar dela”; ou seja, o enquadramento das crianças em determinadas condições de existência condiciona sempre a integração escolar e os modos de relação com a escola, quer das crianças, quer dos pais.

Um aspecto que realçou da discussão dos resultados foi a configuração da escola como um espaço feminino, onde são valorizadas as características ensinadas no feminino, portanto, atributos que se incutem na socialização das raparigas, como a disciplina de trabalho, a responsabilidade e a organização, contribuindo assim a escola, mesmo que numa forma latente, para a reprodução dos papéis e estereótipos de género. Podemos neste contexto questionar-nos até que ponto não haverá, nos processos de construção do *self* das crianças, mais espaço para a experimentação na família do que na escola, onde os modelos de género

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

são reproduzidos numa forma latente pelos professores, predominando em toda a instituição uma lógica de oposição entre os grupos de género “rapazes” e “raparigas”. De referir que a educação, quer em casa, quer na escola, é ainda um universo fortemente feminizado, não deixando a mulher na modernidade de se configurar como o elemento sobrecarregado na família, a partir do momento em que à entrada da mulher no espaço público não correspondeu uma entrada tão massiva dos homens nos universos domésticos tradicionalmente femininos.

A partir da análise das entrevistas aos actores sociais, crianças, pais e professores, e do que se observou no terreno, realça alguma diversidade perceptível na coexistência de mecanismos que propiciam, ora uma diferenciação, ora uma igualização, revelando-se, a par duma lógica predominante de oposição de género, uma crescente transversalidade, a partir da interpenetração de atributos (de formas de ser, de estar, de jogar, de vestir, etc.) tradicionalmente vistos como femininos ou masculinos.

Poderemos então questionar-nos quais terão sido os processos e os mecanismos preponderantes neste estudo de caso. Identificação ou identização? Avaliação ou experimentação? A avaliação dos outros e do próprio sujeito parece ser uma constante; poderão depois sobressair mecanismos de diferenciação (pela imitação dos membros do ingroup, por identificação e referenciação) ou de experimentação (pela demarcação face à tendência dominante dentro de cada um dos grupos de género).

Família e escola aparecem então como contextos sociais onde, entre as crianças-sujeitos e outros significantes, se processam interações que contribuem de forma preponderante para uma diferenciação de género. O que realça nesta investigação é que, por muito que se tenha o ideal de igualdade entre os sexos na esfera doméstica e noutros domínios do social, tanto pais como professores têm ainda esquemas de género muito vincados e estereotipados. Sobressai assim uma forte oposição de género em termos de características psicológicas, maneiras de ser e de estar, patenteando muitos dos sujeitos entrevistados representações sociais de “habilidades” e “competências” diferenciadas em função do sexo biológico, que vêm legitimar a diferenciação e a desigualdade, nomeadamente, na realização das tarefas em casa; diferenciação e desigualdade que muitas vezes as crianças reproduzem nos seus esquemas de género e práticas, através dos mecanismos da observação e da imitação social.

Podemos então dizer que predominou 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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

esquemas mentais e das representações de género que as crianças, num processo de identificação e incorporação, acabam por aprender e apreender.

Desta forma, ao longo da análise dos processos e lógicas de construção social das identidades de género nas crianças, a partir da visão dos actores interactuantes nos vários contextos, realça a ideia da coexistência de várias lógicas, apresentando-se um mosaico de tensões e ambiguidades nos espaços sociais que servem de palco para as crianças à construção das suas identidades de género. A par de atitudes verbalizadas que apontam para uma transversalidade e igualdade (não diferenciação) de género, evidencia-se a permanência de modelos tradicionais que ainda imperam na sociedade. Foi também possível observar nas crianças pré-adolescentes da turma população a formação de grupos de género, associados a atributos específicos que valorizam e com que se identificam, numa lógica de oposição ingroup/outgroup, com base no mecanismo do auto-favoritismo de género. Poderemos então concluir a predominância da avaliação (do *self* e do *outro*) e da diferenciação ingroup/outgroup? Avistando-se uma diversidade de situações na realidade social observada, esta e outras questões poderão não ter uma resposta definitiva.

Aproximando-nos das conclusões do estudo, podemos constatar que, no contexto da modernidade reflexiva, acompanhado de grandes mudanças sociais, é possível descortinar processos e mecanismos no sentido duma crescente individualização e da introdução duma forte subjectividade nos projectos de construção das identidades pessoais e sociais, que se tornam mais diversificadas e singulares.

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 tradicionais da socialização. A partir da coexistência dessas 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* (como vimos no caso de Márcia). 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”.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

As conclusões mais gerais, no que diz respeito às tendências verificadas nos processos de construção das identidades de género no grupo de crianças que constituíram a população do estudo, remetem então para a existência de pouco espaço para a experimentação, sendo a diferenciação e a oposição de género as lógicas predominantes. Desta forma, as crianças, inscritas em espaços sociais onde o género se encontra instituído, e face às limitações relativamente à experimentação, tenderão a sentir tensões e discriminações na opção por *gostos* que se afastem do binário de género estabelecido, que lhes é transmitido, mesmo que inconscientemente, pelos actores sociais adultos, de categorias mutuamente exclusivas, onde é esperado que se incluam pelo mecanismo de imitação por referência intra-género.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Conclusões

Antes de partirmos para as conclusões que retiramos da discussão dos resultados nos vários contextos e sujeitos observados, urge reforçar a ideia de que neste estudo, mais do que hipóteses de partida, temos perspectivas de partida, sendo aqui importante destacar a hipótese de que pode haver várias lógicas e mecanismos inscritos e subjacentes aos processos de construção das identidades de género nas crianças. Por exemplo, interessa perceber se dentro dessas lógicas teremos uma tendência para a diferenciação entre grupos de género ou se, por outro lado, sobressaem lógicas mais autónomas de experimentação; importa pois compreender que tipo de lógicas e mecanismos se combinam nos processos de identificação e identificação na construção identitária das crianças.

Abrindo um pequeno parêntesis e salientando o carácter eminentemente relacional do conceito de identidade social (Pinto, 1991: 218), será útil lembrar que aquela é produzida por via de dois processos: a) o processo de identificação, através do qual se dá a integração dos actores em grupos de pertença (destacando-se aqui uma lógica de diferenciação entre o ingroup e o outgroup) e em grupos de referência (inter-geracionais, ou não, amiúde de género, tal como acontece nos grupos de pertença); e b) o processo de identificação que, centrado na autonomização dos sujeitos, possibilita que haja mais espaço para a emergência de singularidades e ambiguidades.

Temos ainda a ideia fundamental de contextualização do estudo 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 evidenciam uma autonomização e o desejo de experimentação (portanto, fuga aos padrões dominantes), criando singularidades num contexto onde se combinam várias tendências. Não obstante a crescente individualização e autonomização dos sujeitos, as instituições sociais onde os sujeitos se inscrevem são importantes e não se devem descurar, até porque é nelas que se processam as interacções que ajudam a construir as identidades pessoais e sociais. É pois nas instituições, nomeadamente, nos contextos familiar e escolar, que mais facilmente poderemos chegar às lógicas subjacentes aos processos de construção das identidades de género nas crianças.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Este conjunto de ideias e pressupostos constituiu o cerne do projecto, cujo objectivo foi perceber os processos de construção das identidades de género numa população específica, que foi então composta por um grupo de crianças pré-adolescentes.

Assim sendo, neste estudo procurou-se compreender de que forma a imagem que os outros têm das crianças enquanto sujeitos sociais, os seus gostos (das crianças) e as suas escolhas pessoais, constituem meios dos quais as crianças se servem para construir as suas identidades e darem sentido aos seus mundos sociais. Esta perspectiva remete para um discurso sobre a “criança-sujeito” que muitas famílias adoptam, como vimos nas entrevistas realizadas, ao darem a liberdade aos filhos e às filhas para fazerem as suas escolhas em termos futuros. Esta ideia, para além de inscrita no contexto da modernidade reflexiva, onde a individualização é uma tendência crescente associada ao maior espaço para a autonomia dos sujeitos, aproxima-se das reivindicações da sociologia da infância emergente, que assume a criança como actor social competente, “de corpo inteiro”, “protagonista da sua socialização” (James et al., 1998; Montandon, 1997). É precisamente através da introdução do seu ponto de vista na investigação que se pretende dar voz neste projecto ao sujeito autónomo que são as crianças, claro que sempre inseridas numa rede que as enquadra e controla a vários níveis, mormente por adultos.

Nesta fase de conclusões, interessa dar conta das lógicas e dos mecanismos de construção das identidades de género nas crianças, enquadrando aquelas e aqueles nas respectivas dimensões de análise do estudo e contextualizando-os com base nos pressupostos teóricos da investigação.

As famílias

Na família, podemos então referir que, no que diz respeito às representações de género (homem/mulher, masculino/feminino), sobressai a coexistência da norma de igualdade entre os sexos/géneros (lógica de igualização de género) com uma lógica de diferenciação que se vê pronunciada 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 actual 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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

educativos; destacou-se pois uma tendência geral para a defesa da “liberdade” relativamente ao tipo de personalidade e outros aspectos incluídos nas ambições que os pais têm para os filhos, remetendo assim para o processo de individualização que tornaria a “biografia normal” numa “biografia reflexiva” ou “do-it-yourself biography” (Beck e Beck-Gernsheim, 2001: 3).

Já no que diz respeito 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 também várias excepções, 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 assim para uma reprodução da desigualdade de género no que diz respeito à divisão de tarefas no espaço doméstico. No entanto, e comprovando que este tipo de interacções não é moldado pelo género, ou, antes, não contribui unicamente para o “doing gender”, refiram-se as excepções mais notórias de Sérgio, que ajuda bastante os pais em casa, nas limpezas e refeições, e de João, que afirma ajudar a avó em várias tarefas e demonstra a vontade de se distanciar do grupo de rapazes e homens que não partilham as tarefas (“Eu não sou assim.”).

Portanto, ao mesmo tempo que as interacções são moldadas pelo factor género, ajudando à sua reprodução numa lógica de diferenciação, surgem também interacções que vão desmistificando o binário naturalizado de género. Confrontadas com os estereótipos e com as representações de género que lhes vão sendo transmitidas em vários contextos sociais por diversos meios, as crianças vão contribuindo para o “doing gender”, mas, simultaneamente, mostram indícios de processos no sentido do “undoing gender”, através do cruzamento de papéis, gostos e actividades, que se vão tornando transversais ou independentes do sexo biológico; assim, as atribuições numa lógica de oposição de género vão perdendo peso. 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).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Relativamente às práticas educativas dos pais, mais especificamente, às regras e respectivas sanções, bem como às formas de tratamento para com os filhos, poder-se-ia colocar a hipótese da tendência para os pais serem mais autoritários do que mães; no entanto, esta diferenciação no tratamento e no controlo/regulação não se revelou linear, notando-se sobretudo uma transversalidade das atitudes a este nível relativamente aos filhos, por parte dos pais e das mães que foram entrevistados.

Foi evidente, porém, uma lógica de diferenciação (de papéis de género em contexto familiar) ao nível da comunicação e fusionalidades no espaço doméstico, sendo que normalmente a mãe apoia mais os filhos, conversa mais com eles em casa e preocupa-se mais com vários aspectos das suas vidas, acompanhando, designadamente, mais do que os pais, a vida escolar dos filhos. Notou-se efectivamente nos casos observados da turma população 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; será pois oportuno aqui referir que a dimensão do cuidar – “care” – está ainda maioritariamente associada ao género feminino.

Apesar das mudanças no sentido positivo relativamente ao passado, onde de acordo com o modelo tradicional a mulher se ocupava da totalidade das tarefas domésticas, ainda é bastante frequente uma divisão das tarefas diferenciada por género, sendo as tradicionalmente mais femininas ainda muito remetidas para as mães, podendo daqui derivar uma reprodução dos modelos tradicionais de género através da imitação por parte dos filhos destes padrões de género. Dê-se o exemplo dos cuidados com os filhos, tarefa cuja exclusividade custa às próprias mães abdicar, uma vez que “a mãe é sempre a mãe”, como alegava uma das mães entrevistadas. Mais uma vez há excepções, como o caso emblemático do pai de Sérgio e restante família, onde a partilha das tarefas domésticas parece ser uma realidade; contrastando com a maioria dos pais entrevistados que apenas “ajuda” em casa, ficando as mulheres já satisfeitas com essa desigual divisão sexual do trabalho não pago.

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 vivam e façam parte do mesmo espaço doméstico/privado, que vão construindo o universo simbólico das crianças em termos do que é ser homem e mulher. As ideias em torno do masculino e do feminino vão sendo pois construídas numa lógica de diferenciação, uma vez que, perante as representações sociais, que transpareceram no discurso dos pais entrevistados, das mulheres e

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dos homens enquanto seres distintos, no convívio quotidiano, provavelmente transmitirão essas representações para as crianças, mesmo que numa forma inconsciente. Tendencialmente, estas irão imitar os modelos comportamentais e as formas de estar diferenciadas da mãe e do pai, ou outros sujeitos significantes com quem vivam, enquanto padrões de “mulher” e de “homem”, no fundo, todo um universo simbólico de género que, para além de ter trespassado no discurso das crianças, foi possível testemunhar em vários elementos observados no terreno que deixaram descortinar a dimensão associada à simbologia nos sujeitos crianças, tendo-se apresentado esta como um forte demarcador de género.

A escola e os professores

No que diz respeito à escola, poderá dizer-se que, a par de estruturações de género mais ou menos explícitas ou implícitas que indiciam uma lógica de diferenciação, revela-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.

Apesar de os professores da turma verbalizarem a norma da igualdade de género, afirmando não diferenciar os alunos em função do sexo, ou que, pelo menos, não o fazem intencionalmente, observou-se a permanência na instituição escolar de modelos simbólicos de género; modelos que, no discurso dos professores, aparecem bem claros e que eles acabam por ajudar a reproduzir numa forma mais ou menos consciente, uma vez que representações, expectativas e comportamentos se correlacionam num ciclo de interdependências²⁹.

²⁹ Refira-se, a este título, o modelo das profecias de realização automática relativas às crenças e aos comportamentos associados ao género (Geis, 1993, in Vieira, 2006a: 101); aquelas seriam alicerçadas no facto de as crenças originarem comportamentos e estes, por sua vez, reforçarem as primeiras, conferindo-lhes uma “credibilidade supostamente acrescida”; assim, e reforçando o que já foi discutido no corpo de texto, “As expectativas evidenciadas nos sistemas de crenças associadas ao género revelam uma tendência para se perpetuarem a si próprias, e para influenciarem, em virtude disso, o modo como o comportamento das outras pessoas é percebido e avaliado.” (Vieira, 2006a: 100).

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Dando conta desta relação entre as representações, as expectativas e as práticas dos actores, saliente-se que também as interacções 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., portanto, nas interacções do quotidiano escolar. Observou-se nomeadamente que, em situação de aula, os rapazes foram alvo de castigos com maior frequência do que as raparigas, tendo mudado de lugar ou ido para o gabinete de apoio ao aluno, por decisão dos professores, mais vezes do que as raparigas.

Para além das representações sociais e expectativas em torno do género, e das práticas diferenciadas e diferenciadoras por parte dos actores professores, todo um conjunto de interacções no quotidiano escolar contribui 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, uma vez que emergem como grupos de género com formas de estar e actividades distintas. Rapazes e raparigas surgem de facto como dois grupos na escola com comportamentos que os professores diferenciam, aparecendo os rapazes 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, que enformam as relações de género, sendo os grupos de pares nitidamente grupos de género; observou-se por exemplo no recreio uma maior aproximação entre crianças do mesmo sexo, não só na turma população, mas na escola em geral. Também no espaço da sala de aula se observaram tendências no sentido dessa maior aproximação entre pares do mesmo sexo, nomeadamente nos lugares (quando escolhidos pelos alunos); inclusivamente estes foram objecto de alteração por parte dos professores, como forma de aumentar o silêncio e disciplina nas aulas, uma vez que entre pares do mesmo sexo/género era mais frequente haver situações de conversa e distração.

Quanto à denominada *escolarização dos estereótipos de género*, não se verificaram de forma preponderante desigualdades no acesso a actividades específicas, isto apesar de os gostos das crianças terem evidenciado uma tendência para a diferenciação de género, sempre combinada com uma lógica de maior transversalidade. Quanto à preferência por determinadas disciplinas, poder-se-ia remeter também para algumas tendências, mas não serão significativas ao ponto de se poder falar em grupos de género a este nível.

Poderá então dizer-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 de género ou uma tentativa de diferenciação de género nas práticas dos professores. Diga-se,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

particularmente, no que diz respeito às actividades, que não se evidenciou a prática explícita de criar diferenças de género; nomeadamente na disciplina de Educação Física, não se observou em nenhum momento a atribuição de tarefas ou actividades em função do sexo dos alunos; assim, não sobressaiu, por parte dos professores, 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. De frisar então que, apesar de vários aspectos anteriormente referidos apontarem para uma diferenciação de género, não se notou uma transmissão directa de valores associados aos papéis tradicionais de género nas salas de aula.

Perante o exposto, podemos constatar 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 actores professores, apesar de estes defenderem frequentemente uma lógica de igualização, muitas vezes devido a uma incorporação (e verbalização) da norma da igualdade de género. Assim, será de salientar que o actor professor poderá viver também 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 faz com que se aceitem as singularidades e se respeite a diversidade na igualdade.

Portanto, temos as representações dos actores professores que evidenciam uma ambivalência entre duas lógicas e, simultaneamente, práticas no sentido do *doing gender*, quer nas interacções na sala de aula, quer noutros cenários do contexto escolar – para além da já referida 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 para concluir 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 (mais ou menos tradicionais) e à perpetuação duma ordem binária de género, ainda que com algumas variantes, ambivalências e tensões nos vários actores.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

As crianças

Para além da análise das representações, das práticas e da dimensão simbólica dos actores professores e pais, bem como das lógicas de funcionamento das instituições onde se movem – sendo os contextos escolar e familiar fundamentais no crescimento das crianças e na construção das suas identidades –, é fundamental, e particularmente neste trabalho, onde se privilegia a perspectiva das crianças sujeitos, observar e analisar o que dizem e fazem as crianças pré-adolescentes da turma população.

Quanto às representações de género das crianças, evidenciou-se predominantemente uma lógica de diferenciação, como se fez sobressair no capítulo 7, pela identificação dos atributos e estereótipos associados a rapazes e a raparigas, assim como nos jogos e actividades favoritos das crianças pré-adolescentes da turma, 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.

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; note-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 com as raparigas, derivando daí constrangimentos na sua "performance" de género.

As performances de género estarão pois ainda muito circunscritas ao binário de género que as crianças patenteiam no seu discurso muito naturalizado e normalizado, uma vez que para a maioria das crianças é "normal" e "natural" terem determinados gostos e preferências pelo facto de serem "rapazes" ou "raparigas", sendo o auto-favoritismo de género 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 de Márcia, essa incorporação não se dá de forma passiva, nem conforme

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ao sistema de género, na medida em que se revela uma contestação daquele 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 acaba pois por influenciar as delimitações das fronteiras do ingroup e do outgroup, inclusive em termos de características associadas a um grupo e a outro. No fundo, estamos perante mecanismos e processos de inclusão e segregação que vão influenciar as relações intra e inter-grupos de género. Porém, não se deve menosprezar o facto de que também ao nível das interações há tensões e alguma retracção (como se observou em Márcia) na performatividade do género, sobressaindo muitas vezes ambiguidades nos padrões de género. O facto é que, apesar de as crianças da turma terem apresentado alguma heterogeneidade intra-grupo de género, aparecem dois grupos com preferências e formas de estar distintas. Portanto, a par de observações que patentearam de certa forma 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 dos actores adultos assim o referirem, as próprias crianças dão conta destas diferenças entre grupos de género, fazendo sobressair uma oposição entre ingroup e 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 referência) de género e acabam por contribuir para uma lógica de diferenciação, através do reforço, quer das similitudes intra-grupo, quer das diferenças inter-grupos de género.

Estes aspectos contidos nas várias dimensões de análise, representações, interações e simbologia, remetem pois para uma lógica de diferenciação; no entanto, as distintas performatividades de género dentro das tendências mais dualísticas revelam alguma transversalidade, diversidade e autonomia nos processos de construção identitária, por via de mecanismos de experimentação, apesar de estes se apresentarem como minoritários.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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 no conjunto das raparigas, afirmando que não se quer casar; no entanto, remete-nos 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 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.

Nas aspirações profissionais realçou uma diferenciação de género, virando-se os rapazes mais para o desporto ou outras profissões em que esteja implicado o uso de alguma força física, revelando as raparigas uma preferência por áreas associadas às expressões e a uma dimensão mais relacional, podendo estar aqui implícita uma lógica de incorporação dos modelos tradicionais de género, já que as crianças evidenciam de alguma forma a aprendizagem dos seus gostos e aspirações por via duma socialização de género, designadamente nos contextos familiar e escolar.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Em suma...

Sobressai então a ideia de que coexistem diferentes lógicas e mecanismos através dos quais os pré-adolescentes produzem, reproduzem e recriam o género. Na diversidade de processos e lógicas de construção identitária, encontramos neste trabalho representações e práticas que anunciam tendências, quer para o “doing gender”, quer para o “undoing gender”, uma vez que nos vários contextos de interacção onde as crianças vão moldando e construindo as suas identidades de género há um conjunto de lógicas que em simultâneo se conjugam.

As lógicas e os mecanismos de construção das identidades de género

Relativamente às *lógicas* de construção das identidades de género nas crianças-sujeitos do estudo, notou-se um predomínio ao longo da análise de conteúdo duma **lógica de diferenciação ingroup/outgroup** (de género) na construção e delimitação de fronteiras dos grupos de pertença, pelo reforço da identidade do ingroup por oposição ao outro género. Aqui sobressaíram aspectos como o auto-favoritismo de género, a consistência interna da identidade de género por identificação com características do ingroup, em termos de gostos, brincadeiras, maneiras de estar, falar, etc., tendo-se manifestado esta lógica de diferenciação de género de modo mais forte em domínios como o vestuário e as actividades preferidas dos rapazes e das raparigas da turma. A questão da referência inter-geracional também se destacou nos discursos das crianças: a identificação com parentes ou outros significantes do mesmo sexo demonstra como, mais do que a idade, a variável sexo/género é fundamental nos processos de identificação e de imitação social, em termos de modelos, referências e projectos para o futuro. Estes processos de referenciação inter-geracional, ainda que com uma ou outra singularidade, deixam assim antever a lógica de diferenciação ingroup/outgroup, uma vez que neles predomina a identificação intra-género.

Surgiu, em oposição a esta tendência, uma **lógica de não diferenciação e de transversalidade de género**. Esta lógica também de "igualização" remete-nos para a norma da igualdade entre os sexos (e de género), implícita no discurso de alguns pais e professores, notando-se muitas vezes que é já incorporada pelas crianças. De referir que há a possibilidade de nesta lógica se encontrarem implícitas a questão da visibilidade social do modelo “duplo emprego” que se vive em quase todas as famílias deste estudo. Esta lógica no sentido duma não diferenciação de género demonstrou-se patente nos processos de identificação nas crianças, nomeadamente, na aproximação das actividades preferidas quando experienciadas no exterior

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

(exemplo das “apanhadas”) e/ou de alguns programas visionados por alguns rapazes e algumas raparigas da turma (como a telenovela “Morangos com Açúcar”).

Não obstante este estudo ter privilegiado uma perspectiva interaccionista, nunca se negligenciou a influência que os contextos de socialização têm sobre os processos de construção das identidades de género nas crianças, ou não fossem a família e a escola lugares fulcrais onde as interações emergem e acontecem. Foi nesses contextos que, em simultâneo com as lógicas já referidas, a partir da análise das entrevistas aos actores interactuantes com as crianças, se evidenciou uma **lógica de incorporação dos modelos tradicionais de género**, a qual não deixa de contribuir para a tendência dominante de diferenciação. Tendo por base teorias como a teoria dos papéis e a teoria da socialização ou da aprendizagem social, sobressaiu a incorporação de papéis de género que são veiculados e vividos nos contextos familiar e escolar e que assim vão fazendo parte do quotidiano das crianças, onde estas vão incorporando aqueles papéis e esquemas de género, no fundo, construindo diferenças de género ao nível das representações, das práticas e da simbologia.

Daí que tenha sido importante analisar os contextos sociais onde se processa a construção das identidades de género nas crianças, nomeadamente, através da compreensão das lógicas de funcionamento desses contextos enquanto instituições sociais onde o género se faz, se produz e reproduz nas interações. Apesar de se ter realizado observação directa apenas em contexto escolar, a investigação ajudou a perceber de que forma o género se aprende e apreende através de mecanismos como a observação, a habituação, mas também pelas construções cristalizadas na sociedade sobre o que é “ser homem” e “ser mulher”. Essas representações sociais em torno do género encontram-se, como já vimos, bem patentes nos discursos dos pais e das mães deste grupo de crianças pré-adolescentes, assim como dos professores e professoras da turma, sendo transmitidas às crianças, mesmo que inconscientemente.

Emergiram, paralelamente, **lógicas de construção das identidades de género mais autónomas**, de que Márcia e Paula são exemplos, nas quais as crianças-sujeitos afirmam a sua individualidade e capacidade de experimentação, surgindo complexidades e ambiguidades que demonstram que os processos de construção das identidades de género não são consensuais nem uniformes. Assim vemos que, apesar de os estereótipos sexuais (e de género) serem muitas vezes construídos nos vários contextos sociais onde as crianças se movem, é possível ao mesmo tempo que as crianças enquanto sujeitos “joguem” e definam as suas identidades, os seus gostos e preferências, aparecendo o género como um atributo ou

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

categoria performativa; daí poder falar-se na performatividade das crianças, enquanto actores sociais, na construção das suas identidades e na (des)construção das diferenças de género. Dando conta da perspectiva do interaccionismo simbólico, o género aparece então negociado nas interacções, na construção duma identidade "para si", patenteando-se assim uma individualização nos processos de construção das identidades de género.

Foi este conjunto de processos e dinâmicas multifacetadas que constituíram o objecto de estudo nesta investigação, por via da análise e compreensão das lógicas que colocam em evidência, não só a influência dos contextos onde as crianças se inserem enquanto actores sociais, mas também o espaço que vão conseguindo para a manifestação de singularidades na construção das suas identidades, as quais poderão ser baseadas numa maior ou menor (in)diferenciação de género.

Será igualmente importante referir os *mecanismos* inscritos nos processos de construção social das identidades de género das crianças. O mecanismo da **avaliação** está praticamente 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 também poderá observar-se em várias lógicas será, nomeadamente, 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 também 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. Poderemos questionar-nos até que ponto estes mecanismos de experimentação são minoritários nos sujeitos crianças da turma população; portanto, verificar se, nesta investigação, os processos de construção das identidades de género onde sobressaem lógicas no sentido duma identificação, centrada na autonomização dos sujeitos, terão ou não uma fraca expressão.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Desta forma, constata-se que em qualquer lógica os mecanismos estarão mais ou menos presentes e aquelas, por sua vez, estarão também, numa forma ou de outra, mais ou menos conjugadas em cada criança-sujeito nos processos de identificação e identização; de igual forma se revelam nos adultos, nas suas representações, discursos e práticas. É na combinação das diferentes lógicas, muitas vezes antagónicas, que surgirão também mais ou menos tensões e ambiguidades, num contexto onde ainda se entrecruzam modelos tradicionais de género com lógicas mais igualitárias e de partilha.

Será de salientar que os casos em que foi possível verificar um maior afastamento da norma do binário “normalizado” de género e, portanto, a construção das identidades de género por via de lógicas mais autónomas e pelo mecanismo da experimentação, foram situações em que os pais têm um papel fundamental, por privilegiarem práticas que não se colam aos papéis de género tradicionais, quer no que diz respeito à divisão sexual do trabalho não pago, quer às interações com as crianças, designadamente, a actividades e fusionalidades que rompem com a categoria de género. Há pois indícios de alguma “aceitação” de novos padrões nas identidades pessoais e sociais, não sendo já vistas como “desviantes” as performatividades de género que fogem às tendências estereotipadas e culturalmente definidas como dominantes; estamos assim perante processos sociais que anunciam o “undoing gender”.

A questão da modernidade reflexiva

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 diferenciação, 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. Esta ideia de igualdade pode ser entendida a vários níveis: temos logo a diferença entre os direitos à igualdade entre homens e mulheres na esfera pública, nomeadamente, no mercado de trabalho, e depois todo um questionamento em torno dos papéis de género e dos atributos e estereótipos construídos em torno dos universos masculino e feminino. É a este nível do questionamento da oposição diferença/igualdade em termos da construção identitária que se situa o propósito deste trabalho sociológico.

Com base nos princípios que neste contexto se preconizam, de autonomia e individualização, surge então a tendência para se passar a avaliar como “normal” o que antes podia ser visto como “desvio”. No entanto, é também neste contexto de modernidade

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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; não só pelas representações sociais dos actores que os faz percepcionar a realidade de acordo com essas representações, mas também pelas práticas de género que veiculam, ao transportarem consigo toda uma simbologia de género. Assim, nas instituições sociais em que interagem, as crianças poderão 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.

Portanto, no contexto da pós-modernidade onde há cada vez mais o direito à singularidade e à diferença intra-género e onde surge o reconhecimento de que as categorias sociais não são homogéneas, há também constrangimentos à livre performatividade de género. Comprova esses constrangimentos situações de retracção vividas pelas crianças nomeadamente em contexto escolar, onde se apresentam dois grupos bem vinculados de género, oferecendo a instituição um espaço muito limitado para a experimentação, isto é, para a transgressão das fronteiras de género reificadas na (e pela) sociedade e, em particular, na instituição escolar.

No contexto de modernidade reflexiva³⁰ temos portanto singularidades, tensões e ambiguidades na coexistência multiforme das diferentes lógicas, bem como dos vários mecanismos que com elas se articulam.

A questão estrutura vs. interacções

Outra questão que emerge deste trabalho de 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

³⁰ Refira-se aqui que, a partir da década de oitenta, a ordem de género (Connell, 1987) revela algumas mudanças, com reflexos nas relações entre homens e mulheres. Mas até que ponto se pode falar no contexto da modernidade reflexiva num questionamento (por via de outros modelos de masculinidade) do modelo de “masculinidade hegemónica” (Connell, 1995)? Será necessário para alterar a ordem de género, no sentido do respeito pela diferença e no que toca a questão do poder e relações de dominação/subordinação, romper definitivamente com a “masculinidade cúmplice”? De que forma poderão os sujeitos viver livremente diferentes formas de *feminilidade* e de *masculinidade*, se até os próprios movimentos feminista e masculinista revelam ambiguidades e contradições? Surge neste contexto ainda a proposta desconstrutivista, onde a lógica binária de género desapareceria, colocando-se em causa as categorias do feminino e do masculino. O desejo de individualização e de igualdade e o respeito pela diferença conjugam-se assim na fragilidade da pós-modernidade.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

se produzem *pelas* interacções, nas actividades, fusionalidades, etc.; no entanto, sobressai também o peso da estruturação das categorias sociais que se reproduzem mais ou menos implicitamente nos vários contextos sociais.

Quando se fala na coexistência do “doing gender” e do “undoing gender”, fala-se precisamente no espaço que existe para haver interacções que fujam aos padrões estabelecidos ou tidos como mais “normais” em termos de género numa determinada sociedade. Assim, será útil esclarecer que, no objectivo central deste trabalho de estudar a construção social das identidades de género, pretendia-se então incluir, quer as interacções sociais que reproduzem as diferenças de género (*doing gender*), quer as interacções sociais que reduzem ou revalorizam as diferenças de género (*undoing gender*). Este último remete para uma não conformidade com os estereótipos de género, bem como com os modelos tradicionais de género que muitas vezes as instituições sociais reproduzem. Estaremos então perante um debate em torno da ideia “conformidade vs. resistência”³¹? (Deutsch, 2007)

Temos 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. No entanto, na argumentação de que, mesmo transgredindo, os sujeitos continuam a construir e a “fazer” o género (“doing gender”) e que, quanto mais as coisas mudam, mais ficam iguais, a perspectiva do “doing gender” tornou-se a “teoria da conformidade” (Deutsch, 2007: 108) e da inevitabilidade da desigualdade.

Neste contexto, podemos questionar-nos: 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 mesmo a interacção como o “local” da mudança.

³¹ Esclareça-se que, numa concepção diferente deste trabalho, a autora associa a “construção” do género unicamente ao “doing gender”, o que no meu ponto de vista será controverso, já que a construção do género poderá englobar ambos, conformidade e resistência; tudo depende da forma como são estudados os processos da construção social do género e se a investigação torna os mecanismos de resistência mais ou menos visíveis. Porém, julga-se que o intuito da autora é apenas enfatizar uma perspectiva que ela vê como conformista e que se explicita de seguida.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Breve nota final

De ressaltar que neste estudo não se pretende qualquer valorização ou proposta dum novo “estado” de coisas. O objectivo foi compreender e analisar os processos de construção das identidades de género e, para o efeito, optou-se por acompanhar de perto um grupo de crianças pré-adolescentes. Depois de todo um trabalho intensivo, as lógicas e mecanismos subjacentes àqueles demonstram que, apesar da divisão binária e da tendência dominante para uma diferenciação, vai havendo alguma diversidade na performatividade do género.

Contudo, e apesar de não ser um objectivo central do trabalho, optou-se por deixar aqui algumas questões em aberto, que derivam do objecto específico da investigação.

*Será possível dismantlar o sistema de género
e representará isso a verdadeira igualdade entre homens e mulheres?*

*Não será pretensioso pensar que se vai acabar
com a divisão das pessoas em duas categorias (não igualmente valorizadas)
que faz reaparecer continuamente a desigualdade de género?*

*Poderia a intersecção do género com outras múltiplas categorias,
como a classe social, o grupo étnico, ou a orientação sexual,
diminuir a tendência para se pensar o género
duma forma dicotómica e binária?*

*Autores como Connell argumentam que a diferença, por si só,
não é um problema no sistema de género; o problema é o poder.*

*Seria possível uma sociedade igualitária
dissecando as “lentes” através das quais se olha para os indivíduos,
o essencialismo biológico, a polarização de género e o androcentrismo (Bem, 1993)?*

*Poderia uma “revolução paradigmática”, desmembrando a compactação entre
“género”, “homens e mulheres” e “poder”,
abraçar uma sociedade mais justa,
onde os indivíduos viveriam, em liberdade e igualdade,
a sua diversidade (Almeida, 1996)?*

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Bibliografia

ABOIM, S., e WALL, K. (2002), “Tipos de família em Portugal: interacções, valores, contextos”, in *Análise Social*, nº 163, pp. 475-506

ABRANTES, P. (2003), *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta

AFONSO, A. (1991), “Relações de poder no quotidiano da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional”, in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, pp.133-154

ALMEIDA, A. N. de (1986), “Entre o dizer e o fazer: a construção da identidade feminina”, in *Análise Social*, nº 92/93, pp. 493-520

ALMEIDA, A. N. de, GUERREIRO, M. das D., LOBO, C., TORRES, A., e WALL, K. (1998), “Relações familiares: mudança e diversidade”, in J. M. L. Viegas e A. F. da Costa (orgs.), *Portugal: que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 45-78

ALMEIDA, A. N. de, e VIEIRA, M. M. (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, ICS

ALMEIDA, A. N. de (2009), *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*, Lisboa, ICS

ALMEIDA, M. V. de (1995), *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa, Fim de Século

ALMEIDA, M. V. de (1996), “Género, Masculinidade e Poder: Revendo um caso do Sul de Portugal”, in *Anuário Antropológico* 95, pp. 161-190

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

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

AMÂNCIO, L. (1993b), “Identidade social e relações intergrupais”, in J. Vala e M. B. Monteiro (coords.) (1993), *Psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 287-307

AMÂNCIO, L. (1994), *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*, Porto, Afrontamento

AMÂNCIO, L. (1995), “Social identity and social change: the case of gender relations”, in L. Amâncio e C. Nogueira (eds.), *Gender, management and science*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 33-42

AMÂNCIO, L. (org.) (2004), *Aprender a Ser Homem: construindo masculinidades*, Lisboa, Livros Horizonte

ARBER, S., DAVIDSON, K., e GINN, J. (eds.) (2003), *Gender and Ageing: Changing Roles and Relationships*, Maidenhead, Open University Press

ASHMORE, R. D. (1990), “Sex, gender and the individual”, in L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: theory and research*, New York, The Guilford Press

BANDURA, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall

BASOW, S. A. (1992), *Gender: stereotypes and roles*, Pacific Grove, California, Brooks/Cole Publishing

BADINTER, E. (198-), *Um é o outro*, Relógio d’ Água, Lisboa

BAUDELLOT, C., e ESTABLET, R. (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil

BECK, U., GIDDENS, A., e LASH, S. (2000), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, Celta

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

BECK, U., e BECK-GERNSHEIM, E. (2001), *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*, London, Sage Publications

BECKER, H. S. (1997), “Problemas de inferência e prova na observação participante”, in *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo, Editora Hucitec (3ª edição), pp. 47-64

BEM, S. L. (1981), “Gender Schema Theory: a cognitive account of sex typing”, in *Psychological Review*, nº 88, pp. 354-364

BEM, S. L. (1993), *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*, New Haven, Yale University Press

BENNETT, M., e SANI, F. (eds.) (2004), *The development of the social self*, Hove, Psychology Press

BERGER, P. L., e LUCKMANN, T. (1998), *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis, Editora Vozes

BOURDIEU, P. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit

BOURDIEU, P. (1999), *A Dominação masculina*, Oeiras, Celta

BRANDÃO, C. R. (org.) (1984a), *Pesquisa participante*, São Paulo, Brasiliense

BRANDÃO, C. R. (org.) (1984b), *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo, Brasiliense

BRICKELL, C. (2006), “The sociological construction of gender and sexuality”, in *The Sociological Review*, Vol. 54, Nº 1, pp. 87-113

BURGESS, R. G. (1997), *A pesquisa de terreno: uma introdução*, Oeiras, Celta

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

BURR, V. (1998), *Gender and social psychology*, London, Routledge

BUTLER, J. (1990), *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, New York, Routledge

BUTLER, J. (2004), *Undoing Gender*, New York, Routledge

CAMPBELL, A., e MUNCER, S. (eds.) (1998), *The social child*, East Sussex, Psychology Press

CASTELLS, M. (1997), *The information age: economy, society and culture - Vol. 2: The power of identity*, Massachusetts, Blackwell Publishers

CHAFETZ, J. S. (1999), “The Varieties of Gender Theory in Sociology”, in *Handbook of the Sociology of Gender*, Plenum Publishers, New York, pp. 3-24

COLEMAN, J. C. (ed.) (1992), *The school years: current issues in the socialization of young people*, London, Routledge

COLLIN, F. (1991), “Diferença e diferendo. A questão das mulheres na filosofia”, in G. Duby e M. Perrot (eds.), *História das Mulheres. O século XX*, Porto, Edições Afrontamento

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

CONNELL, R. W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity Press

CONNELL, R. W. (1996), “Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools”, in *Teachers College Record*, Vol. 98, nº 2, pp. 206-235

CONNELL, R. W. (2002), *Gender*, Cambridge, Polity Press

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

CORSARO, W. A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks Cal., Pine Forge Press

CORREIA, A. F., e RAMOS, M. A. de A. D. (2002), *Representações de género em manuais escolares: língua portuguesa e matemática: 1º ciclo*, Lisboa, CIDM

COSTA, A. (1992), *Representações sociais de homens e de mulheres: Portugal 1991*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CUNHA, V. (2007), *O lugar dos filhos: ideais, práticas e significados*, Lisboa, ICS

CUNNINGHAM, M. (2001), “The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children’s Attitudes Towards Gender and Household Labor in Early Adulthood”, in *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 63, pp. 111-122

CRAWFORD, M., e UNGER, R. (2000), *Women and gender: a feminist psychology*, Boston, McGraw Hill

DEAUX, K., e MAJOR, B. (1987), “Putting gender into context: an interactive model of gender-related behaviour”, in *Psychological Review*, Vol. 94 (3), pp. 369-389

DEAUX, K., e LAFRANCE, M. (1998), “Gender”, in D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology*, 4th ed., Vol. I, Boston, McGraw-Hill, pp. 788-827

DEUTSCH, F. M., SEVIS, L. J., e PAYNE, J. D. (2001), “Paternal participation in childcare and its effects on children’s self-esteem and attitudes toward gendered roles”, in *Journal of Family Issues*, Vol. 22, nº 8, pp. 1000-1024

DEUTSCH, F. M. (2007), “Undoing gender”, in *Gender & Society*, Vol. 21, nº 1, pp. 106-127

DOISE, W., e PALMONARI, A. (eds.) (1984), *Social interaction in individual development*, Cambridge, Cambridge University Press

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

DUBAR, C. (1991), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin

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

EAGLY, A. H., MLADINIC, A., e OTTO, S. (1991), “Are women evaluated more favourably than men?”, in *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 15, Issue 2, pp. 203-216

ECCLES, J. S., JACOBS, J. E., e HAROLD, R. D. (1990), “Gender Roles Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents’ Socialization of Gender Differences”, in *Journal of Social Issues*, Vol. 46, nº 2, pp. 183-201

EMERSON, R. (2003), “Le travail de terrain comme activité d’observation”, in D. Céfaï (org.), *L’enquête de terrain*, Paris, La Decouverte, pp. 398-424

EPSTEIN, C. F. (1999), “Similarity and Difference: The Sociology of Gender Distinctions”, in *Handbook of the Sociology of Gender*, Plenum Publishers, New York, pp. 45-64

EVANS, M. S. (1994), *The woman question*, London, Sage Publications

FAGOT, B. I., e HAGAN, R. (1991), “Observations of parents’ reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex differences”, in *Child Development*, Vol. 62, 3, pp. 617-628

FAGOT, B. I., HAGAN, R., LEINBACH, M. D., e KRONBERG, S. (1985), “Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls”, in *Child Development*, 56, pp. 1499-1505

FERNANDES, L. (2002), “Um diário de campo nos territórios psicotrópicos”, in *O sítio das drogas*, Lisboa, Editorial Notícias, pp. 205-232

FERREIRA, A. M. M. (2002), *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Coimbra, Quarteto

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

FERREIRA, M. L. R. (org.) (2001), *Pensar no feminino*, Lisboa, Edições Colibri

FLANAGAN, C. (1999), *Early socialisation: sociability and attachment*, London, Routledge

FONSECA, I. M. de C. 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

FONSECA, J. P. (1994), *Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem de leitura do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, CIDM

FONSECA, M. M. V. da (2003), *Educar herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

FONTAINE, A. M. (1995), “Pedagogia e género: as dificuldades da igualdade”, in *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*, Cadernos da Condição Feminina, nº 42, Lisboa, CIDM

FOSTER, J. (1999), “An invitation to dialogue: Clarifying the position of feminist gender theory in relation to sexual difference theory”, in *Gender & Society*, Vol. 13, nº 4, pp. 431-456

GALAMBOS, N. L., ALMEIDA, D. M., e PETERSEN, A. C. (1990), “Masculinity, Femininity, and Sex Roles Attitudes in Early Adolescence: Exploring Gender Intensification”, in *Child Development*, Vol. 61, pp. 1905-1914

GARRETT, S. (1987), *Gender*, London, Routledge

GIDDENS, A. (1991), *Modernity and self-identity: self and society in the late Modern Age*, Cambridge, Polity Press

GIELE, J. Z. (1989), “Gender and sex roles”, in Neil J. Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, Sage Publications, pp. 291-323

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

GLOVER, D., e KAPLAN, C. (2000), *Genders*, London, Routledge

GOFFMAN, E. (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro, Guanabara

GOFFMAN, E. (1993), *A aprendizagem do eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio d'Água

GOLD, R. I. (2003), “Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique”, in D. Céfai (org.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Decouverte, pp. 340-349

GUASCH, Ó. (1997), *Observación participante*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas

HARDESTY, C., WENK, D., e MORGAN, C. S. (1995), “Paternal involvement and the development of gender expectations in sons and daughters”, in *Youth & Society*, Vol. 26, nº 3, pp. 283-297

HÉRITIER, F. (1998), *Masculino, Feminino – O Pensamento da Diferença*, Lisboa, Instituto Piaget

JAMES, A. (1993), *Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child*, Cambridge, Edinburg University Press

JAMES, A., e PROUT, A. (eds.) (1997), *Constructing and reconstructing childhood*, London, Falmer Press

JAMES A., JENKS, C., e PROUT, A. (1998), *Theorizing childhood*, Cambridge, Policy Press

JORDAN, E. (1995), “Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school”, in *Gender and Education*, Vol. 7, nº 1, pp. 69-86

JENKS, C. (1996), *Childhood*, London, Routledge

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

KELLERHALS, J., TROUTOT, P., e LAZEGA, E. (1989), *Microsociologia da família*, Mem Martins, Publicações Europa-América

KELLERHALS, J., e MONTANDON, C. (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles – Mileu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents*, Neuchâtel-Paris, Delachot-Niestlé

KIMMEL, M. S., e ARONSON, A. (eds.) (2000), *The Gendered Society Reader*, New York, Oxford University Press

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

KRAMER, L. (2005), *The sociology of gender: a brief introduction*, Los Angeles, Roxbury Publishing Company

KIRK, J., e MILLER, M. L. (1986), *Reliability and validity in qualitative research*, Newbury Park, Sage Publications

KOLHBERG, L. (1966), “A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and attitudes”, in E. E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 82-173

LLOYD, B., e DUVEEN, G. (1992), *Gender identities and education: the impact of starting school*, New York, Harvester Wheatsheaf

LOPATA, H. Z. (1999), “Gender and Social Roles”, in *Handbook of the Sociology of Gender*, Plenum Publishers, New York, pp. 229-246

LORBER, J. (1991), “Dismantling Noah’s ark”, in J. Lorber e S. A. Farrell (eds.), *The social construction of gender*, Newbury Park, Sage, pp. 355-369

LORENZI-CIOLDI, F. (1988), *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

LORENZI-CIOLDI, F. (1994), *Les androgynes*, Paris, Presses Universitaires de France

LORENZI-CIOLDI, F. (2001), “The When and the Why of How: From Mental Representations”, in K. Deaux e G. Philogène (eds.), *Representations of the Social*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 217-227

LUEPTOW, L. B., GAROVICH-SZABO, L., e LUEPTOW, M. B. (2001), “Social Change and the Persistence of Sex Typing: 1974-1997”, in *Social Forces*, Vol. 80, nº 1, pp. 1-36

MACCOBY, E. E. (1998), *The two sexes. Growing up apart. Coming together*, London, Harvard University Press

MACCOBY, E. E. (2000a), “Perspectives on gender development”, in *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 24, nº 4, pp. 398-406

MACCOBY, E. E. (2000b), “Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics”, in *Annual Review of Psychology*, Vol. 51, pp. 1-27

MAGALHÃES, M. J. (1998), *Movimento Feminista e Educação: Portugal, décadas de 70 e 80*, Oeiras, Celta

MALEWSKA-PEYRE, H. e TAP, P. (dirs.) (1991), *La socialisation de l'enfance a l'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France

MANDELL, N. (1991), “Children’s negotiation of meaning”, in Frances C. Waksler (ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, London, Falmer Press

MARRY, C. (2000), “Filles et garçons à l’école”, in A. V. Zanten (org.), *L’École: L’État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 283-292

MARTELO, M. J. A. (1999), *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

MARTIN, C. L., e HALVERSON, C. F. (1981), “A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children”, in *Child Development*, Vol. 52, pp. 1119-1134

MARTIN, C. L., WOOD, C. H., e LITTLE, J. K. (1990), “The development of gender stereotypes components”, in *Child Development*, Vol. 61, pp. 1891-1904

MCDOWELL, L., e PRINGLE, R. (eds.) (1996), *Defining Women: social institutions and gender divisions*, Cambridge, Polity Press

MCGURK, H. (ed.) (1992), *Childhood social development: contemporary perspectives*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates

MCHALE, S. M., CROUTER, A. C., e TUCKER, C. J. (1999), “Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers”, in *Child Development*, Vol. 70, nº 4, pp. 990-1004

MOLLO-BOUVIER, S. (1998), “Les rites, les temps et la socialisation des enfants”, in [*Éducation et Sociétés*](#), *Sociologie de l'enfance 1*, nº 2, Paris, De Boeck Université, pp. 73-90

MONTANDON, C. (1991), *L'École dans la vie des familles*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier nº 32

MONTANDON, C. (1997), *L' éducation du point de vue des enfants*, Paris, Harmattan

MONTANDON, C. (1998), “La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise”, in [*Éducation et Sociétés*](#), *Sociologie de l'enfance 1*, nº 2, Paris, De Boeck Université, pp. 91-118

NETO, F., JOAQUIM, T., SOARES, R., e PINTO, T. (orgs.) (1999), *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*, Lisboa, Universidade Aberta

NETO, A. (2000), *Estereótipos de género*, Lisboa, CDIM

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

NOGUEIRA, C. (2001), *Um novo olhar sobre as relações sociais de género: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

O'CONNOR, P. (2006), "Young People's Constructions on the Self: Late Modern Elements and Gender Differences", in *Sociology*, Vol. 40, London, Sage Publications, pp. 107-124

ORLOFSKY, J. L., e O'HERON, C. A. (1987), "Development of a Short-Form Sex Role Behavior Scale", in *Journal of Personality Assessment*, Vol. 51, n° 2, pp. 267-277

ORLOFSKY, J. L., RAMSDEN, M. W., e COHEN, R. S. (1982), "Development of the Revised Sex-Role Behavior Scale", in *Journal of Personality Assessment*, Vol. 46, n° 6, pp. 632-638

ORLOFSKY, J. L., e STAKE, J. E. (1981), "Psychological masculinity and femininity: relationship to striving and self concepts in the achievement and interpersonal domains", in *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 6, Issue 2, pp. 218-233

OSKAMP, S., e COSTANZO, M. (eds.) (1993), *Gender issues in contemporary society*, Newbury Park, Sage Publications

PARSONS, E. J. E., ADLER, T. F., e KACZALA, C. M. (1982), "Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences", in *Child Development*, Vol. 53, pp. 310-321

PEIXOTO, C. E., SINGLY, F. de, e CICHELLI, V. (orgs.) (2000), *Família e individualização*, Rio de Janeiro, Editora FGV

PETERSON, G. W., e HANN, D., (1999), "Socializing Children and Parents in Families", in M. B. Sussman e S. K. Steinmetz (eds.), *Handbook of Marriage and the Family*, New York, Plenum Press, pp. 327-370

PINTO, C. A. (2000), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw-Hill

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

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

PINTO, M., e SARMENTO, J. (coords.) (1997), *As crianças: contextos e identidades*, Braga, Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança

PINTO, M., e SARMENTO, 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

PINTO, M. (2002), *Televisão, família e escola: pistas para agir*, Lisboa, Editorial Presença

POTTER, J. (1997), "Discursive analysis as a way of analysing naturally occurring talk", in D. Silverman (ed.), *Qualitative research*, London, Sage, pp. 144-160

REINISCH, J. M., ROSENBLUM, L. A., e SANDERS, S. A. (eds.) (1987), *Masculinity/Femininity: Basic Perspectives*, New York, Oxford University Press

RICHARDS, J. (2006), "Gender Studies: A Hitch-hiker's Guide", in *Sociology*, Vol. 40, London, Sage Publications, pp. 163-168

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

RUBLE, D. N., e MARTIN, C. L. (1998), "Gender Development", in W. Damon (series ed.) e N. Eisenberg (vol. ed), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5th ed.), New York, John Wiley & Sons, pp. 933-1016

SAAVEDRA, L. (2001), "Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socio-económico e do género", in *Psicologia*, Vol. XV, nº 1, pp. 67-92

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

SAAVEDRA, L. (2005), *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*, Coimbra, Almedina

SARAMAGO, S. S. S. (1994), “As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis”, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 151-171

SARAMAGO, S. S. S. (1999), *O lugar dos espaços domésticos nos processos de construção das identidades das crianças*, Lisboa, ISCTE

SARAMAGO, S. S. S. (2001), “Metodologias de pesquisa empírica com crianças”, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 35, pp. 9-29

SARAMAGO, S. S. S. (2005), *O protagonismo das crianças*, Lisboa, ISCTE

SCOTT, J. (1990), “Deconstructing equality-versus-difference”, in M. Hirsch e E. F. Keller (eds.), *Conflicts in feminism*, London, Routledge, pp. 134-148

SEABRA, T. (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças: etnicidade e classes sociais*, Lisboa, ISCTE

SEABRA, T. (1999), *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*, Lisboa, Instituto da Inovação Educação

SEABRA, T. (2000), “Educação das crianças nas famílias – o que dizem os pais e as crianças”, in *Actas do Congresso Internacional – Os mundos Sociais e Culturais da Infância*, Volume III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 396-401

SILVA, C. G. da (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta

SILVA, M. (1999), *A Igualdade de género. Caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*, Lisboa, CIDM

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

SINGLY, F. de (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan

SINGLY, F. de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan

SIROTA, R. (dir.) (1998), “L’ émergence d’une sociologie de l’enfance: évolution de l’objet, évolution du regard”, in *Éducation et Sociétés, Sociologie de l'enfance 1*, n° 2, Paris, De Boeck Université, pp. 9-33

SKEVINGTON, S., e BAKER, D. (1989), *The social identity of women*, London, Sage Publications

SLEE, P. T., e RIGBY, K. (eds.) (1998), *Children's peer relations*, London, Routledge

SPEARS, R. [et al.] (eds.) (1997), *The social psychology of stereotyping and group life*, Oxford, Blackwell

SPENCE, J. T., e HELMREICH, R. L. (1980), “Masculine instrumentality and feminine expressiveness: their relationships with sex role attitudes and behaviors”, in *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 5, Issue 2, pp. 147-163

STEINMETZ, S. K. (1999), “Adolescence in Contemporary Families”, in M. B. Sussman e S. K. Steinmetz (eds.), *Handbook of Marriage and the Family*, New York, Plenum Press, pp. 371-412

STOCKARD, J. (1999), “Gender Socialization”, in J. S. Chafetz, *Handbook of the Sociology of Gender*, New York, Plenum Publishers, pp. 215-228

SWANN, W. B., LANGLOIS, J. H., e GILBERT, L. A. (eds.) (1999), *Sexism and stereotypes in modern society: the gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association

TARIZZO, G. B., e MARCHI, D. de (1999), *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*, Lisboa, CIDM

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

TORRES, A. C., e SILVA, F. V. da (1998), “Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres”, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 28, pp. 9-65

TORRES, A. C. (2002), “A sociologia da família, a questão feminina e o género”, in *Ex Aequo, Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 6, pp. 117-145

TORRES, A. C. (2004), *Vida conjugal e trabalho: uma perspectiva sociológica*, Oeiras, Celta

TRIGUEROS, T. A. [et al.] (1999), *Identidade e género na prática educativa*, Lisboa, CIDM

TURNER, S. S. (1999), “Intersex identities: Locating new intersections of sex and gender”, in *Gender & Society*, Vol. 13, nº 4, pp. 457-479

VALA, J. (1993), “Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social”, in J. Vala e M. B. Monteiro (coords.), *Psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384

VASQUEZ-BRONFMAN, A., e MARTINEZ, I. (1996), *La socialisation à l'école: approche ethnographique*, Paris, Presses Universitaires de France

VIEIRA, C. M. C. (2006a), *É menino ou menina ? Género e educação em contexto familiar*, Coimbra, Almedina

VIEIRA, C. M. C. (2006b), *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*, Coleção “Mudar as Atitudes”, nº 15, Lisboa, CIDM

WALBY, S. (2005), “The sociology of gender relations”, in C. Calhoun, C. Rojeck e B. Turner, *The Sage Handbook of Sociology*, London, Sage Publications, pp. 367-380

WALL, K., ALMEIDA, M. V. de, AMÂNCIO, L., e PEREZ, R. M. (1996), “O género nas ciências sociais: interdisciplinaridade, inovação, crítica”, in *Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares*, Lisboa, Edições ICS, pp. 129-144

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

WALL, K. (org.) (2005), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais

WALL, K., e AMÂNCIO, L. (orgs.) (2007), *Família e Género em Portugal e na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais

WARNER, R. L., e STEEL, B. S. (1999), “Child rearing as a mechanism for social change: The relationship of child gender to parents’ commitment to gender equity”, in *Gender & Society*, Vol. 13, nº 4, pp. 503-517

WEST, C., e ZIMMERMAN, D. H. (1991), “Doing Gender”, in J. Lorber e S. A. Farrell (eds.), *The social construction of gender*, Newbury Park, Sage, pp. 13-37

WHARTON, A. S. (2005), *The Sociology of Gender: An Introduction to Theory and Research*, Oxford, Blackwell Publishing

WHYTE, W. F. (1984), *Learning from the field. A guide from experience*, Beverly Hills, Sage Publications

WOODHEAD, M., e MCGRATH, A. (eds.) (1999), *Family, school and society: a reader*, London, Hodder and Stoughton

WOODS, P., e HAMMERSLEY, M. (comp.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Barcelona, Ediciones Paidós

WORCHEL, S. [et al.] (eds.) (1998), *Social identity: international perspectives*, London, Sage Publications

Sites:

http://eb23gvasco.prof2000.pt/proj_educativo0506.pdf

<http://prod.midiaindependente.org/pt/blue/2008/01/409659.shtml>

BEAUVOIR, S. (1975/1949), *O Segundo Sexo*, Volume I e II, Lisboa, Livraria Bertrand

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ANEXOS

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Ficha de caracterização social (pais e professores)

1) Idade: _____

2)

Masculino	<input type="checkbox"/> 1
Feminino	<input type="checkbox"/> 2

Sexo:

3) Naturalidade: _____

4) Residência: _____

5) Nível de Escolaridade:

	Ent.	Côn.	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Pré-escolar	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Básico – 1º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Básico – 2º Ciclo	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Básico – 3º Ciclo	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Médio	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
Bacharelato	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
Licenciatura	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
Mestrado	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
Doutoramento	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

6) Condição perante o trabalho:

	Ent.	Côn.	Pai	Mãe
Exerce uma profissão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Doméstico/a	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Estudante	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Reformado (aposentado ou na reserva)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Desempregado à procura do primeiro emprego	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Desempregado à procura de novo emprego	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Incapacitado para o trabalho	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7

Apenas no caso de se encontrar nas situações 1, 4, ou 6 deve responder à pergunta 5)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

7) Profissão principal:

Indique a profissão principal que exerce (no caso de desempregado à procura de novo emprego ou reformado indique a última profissão que exerceu):

Entrevistado: _____

Cônjuge: _____

Pai: _____

Mãe: _____

8) Situação na profissão:

	Ent.	Côn.	Pai	Mãe
Patrão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Entrevistas

Entrevistado nº 1 (Mãe Rodrigo)

E – Ia então começar por perguntar se é casada...

e – Sim.

E – Vive com quem?

e – Com o marido e com o meu filho.

E – Só tem o Rodrigo?

e – Só.

E – E a idade dele?

e – Tem nove.

E – Qual é a sua opinião em relação à sua educação, portanto, dos seus pais em relação à senhora... Portanto, se acha que foi uma educação boa ou má...

e – Eu acho que foi boa, mas é muito diferente... porque eles hoje em dia também já são muito diferentes. Nós éramos mais calmos, tínhamos outras brincadeiras... eles já não querem essas brincadeiras. Querem coisas diferentes. Jogos de computador...

E – E por que é que acha que a sua educação foi boa?

e – Porque eu acho que me tornei numa pessoa boa digamos assim!

E – E acha que a sua educação teria sido diferente se fosse um rapaz?

e – Não, não. Eu tenho mais irmãos e fomos todos educados da mesma maneira.

E – Gostava de ter filhos já antes do casamento?

e – É assim, eu não sou casada, eu estou junta, mas pronto, é igual. (pausa) Não!

E – Nunca tinha pensado em ter filhos?

e – Não, porque este também veio assim por acaso... (risos)

E – Então nunca teve aquele desejo de ter filhos...

e – Não.

E – Mas porquê?

e – Não, porque eu até achava que nem era uma pessoa com muita paciência.

E – E, se tivesse, tinha alguma preferência a nível de sexo?

e – É assim, ao princípio eu pensei que fosse uma menina, mas depois... era um menino, vi que foi um menino e também fiquei contente!

E – Mas preferia uma menina era?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim, porque já tinha escolhido o nome! Eu acho as meninas mais engraçadas, a maneira de vestir... Mas os rapazes também são bonitos!

E – E não tinha nenhuma ideia de família ideal? A sua família ideal era sem filhos?

e – Não, eu não tinha ideia nenhuma. Até gostava de ficar assim mais tempo solteira...

E – Então e qual é a sua ideia de mãe ideal e de pai ideal?

e – A mãe ideal... acho que não existe propriamente a mãe ideal... Mas a mãe, uma boa mãe, tem que ser aquela que dá principalmente muito carinho aos filhos, uma boa educação..., não deixar fazer tudo... E o pai ideal... têm que estar os dois em sintonia, senão depois o filho aí apercebe-se e já é um bocado difícil.

E – Então e acha que tem sido uma boa mãe?

e – Eu acho que sim... No geral, acho que sim. Às vezes o meu marido diz que eu não devo fazer certas coisas (risos).

E – O quê? Muitas vontades?

e – É, é...

E – Mas acha que tem sido uma boa mãe porquê?

e – Eu acho que sim, porque ele é assim: ele não é mal educado..., ele até se dá bem com os outros, é muito sociável e acho que no geral, (pausa) estou contente com o meu trabalho digamos assim!

E – Já falou um bocadinho do que é ser boa mãe e bom pai, mas em termos gerais, o que acha que é educar bem um filho ou uma filha?

e – Educar?! Educar é um bocado complicado... Têm que se ensinar bastantes valores..., que eles hoje em dia..., muitos deles eu acho que não têm. É principalmente isso, são os valores que se têm que ensinar...

E – Que valores...

e – Por exemplo partilhar... Ser bem educado também! Não ser egoísta, embora seja filho único... mais ou menos assim.

E – E em relação à fase que ele está a passar, portanto, a pré-adolescência, há alguma coisa que a preocupe especificamente? Mesmo a nível sexual e entrada na juventude...

e – É assim: neste momento, o meu maior medo é que ele se associe a pessoas..., assim, a coleguitas, que sejam mais... rebeldes, digamos assim, e que o levem para outros caminhos. Neste momento, o que me preocupa mais são as drogas, começar a fumar, isso assim. Em relação ao modelo sexual, ainda não pensei..., acho que cada coisa assim a seu tempo...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E que qualidades é que gostava que o seu filho tivesse, agora e no futuro?

e – Gostava que ele gostasse de estudar..., que ele gostasse bastante de estudar. E pronto, que fosse sempre, pela vida fora, bem educado.

E – E que qualidades é que acha que ele tem?

e – Ele é muito sociável..., muito simpático... e, quando ele quer, também gosta de estudar! Mas nem sempre! Mas principalmente é muito simpático e muito dado.

E – E tem algum curso e profissão desejáveis para o futuro?

e – Não. Ele que escolha aquilo que ele mais gostar.

E – Mas não interfere, em termos de gostos, nas preferências do seu filho?

e – Não, por enquanto não. Actualmente, ele está mais virado para o desporto, o que não quer dizer que daqui a alguns anos ele mude para outra profissão qualquer.

E – E o que espera do seu filho enquanto homem?

e – (silêncio) Ah... (suspiro), isso é muito complicado... Talvez que ele... (silêncio), que ele forme uma família..., que tenha uma boa profissão.

E – E uma boa profissão será o quê?

e – O que ele escolher, e que ele seja feliz, que ele se sinta bem na profissão dele.

E – Disse-me há pouco o que espera do seu filho... Como é que educa nesse sentido?

e – Eu tento sempre dizer-lhe primeiro que ele tem que estudar. Mesmo que ele escolha uma área de desporto, ele primeiro tem que estudar. Porque ser jogador de futebol aqui, em Viseu, não dá, não é? Tem que ter uma profissão primeiro. Uma profissão que ele goste. Ele gosta de várias coisas. E depois se ele quiser colocar ao lado do desporto também pode colocar.

E – E como é que acha que teria sido se tivesse tido uma menina? Acha que teriam sido diferentes as suas interacções ou não?

e – Talvez. Talvez como é uma rapariga..., acho que são mais próximas das mães, não sei... Às vezes dizem o contrário! (pausa) Talvez... Não sei...

E – Se tivesse uma menina e um menino, os objectivos de vida iam ser iguais para um e para o outro?

e – Eu acho que ia ser igual, em relação por exemplo à futura profissão e assim. Agora em relação à educação e à educação sexual, seria muito diferente.

E – Em que sentido?

e – Tinha que alertar a ela para umas coisas e a ele para outras coisas!

E – E em termos de carácter e de expectativas na sociedade, pensa que iria ser diferente...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu acho que ia ser igual. Ia ser igual. Penso que sim.

E – O que valoriza mais na relação com o seu filho? Acha que tem uma relação de certa forma mais independente, ou de fusão, de proximidade?

e – De cumplicidade?

E – Portanto, se valoriza mais a autonomia ou se...

e – É assim, como ele vem da escola primária, ele ainda não é propriamente autónomo, mas eu estou a fazer tudo para que ele seja autónomo. No quinto ano é muito diferente, eles têm que tomar consciência disso. Mas eu ainda sou um bocadinho mãe galinha! (a sorrir)

E – E que actividades é que a família tem em conjunto, dentro e fora do espaço doméstico?

e – Com ele? Juntos com ele?

E – Sim.

e – É assim, o meu marido vai jogar à bola com ele. Eu não vou porque eu própria eu não gosto muito! Juntos, podemos ir ao cinema, vamos passear ao Fontelo..., fazemos passeios..., pronto, mas essas actividades lúdicas é mais com o pai. Outras vezes vamos os dois quando ele tem hóquei, que ele pratica hóquei, vamos juntos buscá-lo, levar, portanto, estamos presentes...

E – E o que fazem mais em separado, cada um dos membros isoladamente?

e – Isoladamente... Portanto, o pai leva-o a jogar à bola e a mãe leva-o ao parque!

E – E ele brinca sozinho ou brinca com os pais?

e – Não. Em casa brinca..., brinca com o pai, principalmente. Às escondidas..., às cócegas, essas coisinhas assim. Eu, no entanto, tento-me mais ocupar da casa.

E – Mas que brincadeiras é que ele tem mais?

e – Com o pai não é?

E – Com ambos os pais.

e – Ele costuma muito jogar à bola lá no terraço. E depois anda a brincar às escondidas também (risos).

E – Isso com os amigos ou com os pais?

e – Com os pais. E brinca..., assim a fazer cócegas..., essas brincadeiritas assim!

E – E que brinquedos é que ele tem preferidos?

e – É assim, ele tem uns jogos para a Play Station. Tem Action Man, mas ele já não liga muito, que isso era quando ele era mais pequenito. Tem jogos, que é o que ele joga mais, são jogos. Um jogo sobre a Europa, conhecimento e assim...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E ao nível da Escola... Qual é a sua opinião sobre a escola onde ele está, os professores e a turma?

e – Eu, por enquanto, tenho uma boa ideia da escola! Ele está-se a adaptar bem, está a gostar... Eu acho que os professores também são bons, eu tenho-lhe perguntado... ele diz que gosta, tem tudo professoras e que gosta bastante, só tem um professor...

E – E da turma?

e – Da turma, também acho que ele se integrou bem!

E – E ao nível da aprendizagem, como é que acha que está o seu filho?

e – Eu acho que ele aprende muito bem. Ele tem... é assim, distrai-se porque ele fala um bocadinho demais. Gosta de conversar, mas ele aprende muito bem.

E – Quais é que acha que são as diferenças entre rapazes e raparigas nesta fase específica da pré-adolescência? Acha que há diferenças...

e – Eu acho que sim. Eu acho que hoje em dia as raparigas são assim um bocadinho mais... (pausa) como é que eu hei-de dizer? (risos) Nem sei bem! São assim mais... contentes, digamos assim, que os rapazes. Os rapazes são mais calmos neste momento e as raparigas não. Mas eu não tenho muito contacto com raparigas. Eu tenho sobrinhas, mas elas estão longe...

E – E em relação à participação dos pais na vida escolar, acha que deve haver um acompanhamento? Como é que avalia essa situação?

e – Eu acompanho e acho que é muito importante. Nesta fase, é bastante importante verificar sempre se eles têm trabalhos, se eles fazem os trabalhos..., e como está a correr com os professores, a nível de comportamento... acho que é importante.

E – E a nível familiar, qual é o tempo dedicado ao filho? Como é que compara, em termos de apoio...

e – Eu acho que a mãe dedica mais do que o pai! Porque o pai, como é francês, não pode ajudar nos trabalhos e a mãe tem que ajudar... tudo!

E – E acha que se não fosse francês ajudava mais?

e –Ajudava, ajudava.

E – Então e a nível de autoridade, acha que há diferenças na maneira como lidam com ele, em termos de controlo, tom de voz, castigos... Acha que há diferenças a esse nível?

e – Entre o pai e a mãe? Há! Há, porque o pai berra mais alto! (risos) Ele berra mais alto e ele... É assim, ele a mim também me obedece, mas o pai quando berra, ele não gosta! Ele fica mesmo assim..., vai para o quarto às vezes chateado, mas pronto, passa-lhe.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mas considera-se uma mãe autoritária ou liberal?

e – Não, autoritária não. Embora ele diga que eu às vezes sou um bocadinho chata... Mas eu até participo em muitas coisas com ele e eu acho que sou um bocadinho liberal.

E – Em termos de regras, há horas de deitar, de levantar...

e – De deitar, nove e meia. De manhã, o despertador desperta para mim, porque ele não tem despertador no quarto. Eu vou é acordá-lo a tal horas para ele ter tempo de tomar o pequeno-almoço, essas coisas assim.

E – E para os trabalhos de casa tem horário?

e – Tem horário, que é a seguir à escola.

E – E saídas e festas com amigos...

e – Festas, só se for de aniversários. Ele vai a todas as festas que o convidarem... ao fim de semana. De resto, não tem assim mais saídas nenhuma.

E – E há alguma negociação das regras ou não? Por exemplo, se ele quer agora ver televisão e depois então fazer os trabalhos de casa... Se ele pode fazer isso, se...

e – É assim, ele durante a semana, actualmente, tem feito os trabalhos de casa todos, o que quer dizer que ao fim de semana não tem nada para fazer. Portanto ele, por enquanto, ainda pode fazer aquilo que ele quiser. Ele levanta-se, vê televisão, vai brincar... Portanto, não há propriamente assim horário para nada.

E – Mas quando há alguma coisa que ele não obedece, há algum castigo ou não...

e – O castigo é ir para o quarto dele. Não há assim mais nada... Acho que foi na semana passada que ficou sem a Play Station.

E – Então a palmada... não acha que é bom...

e – Não, não é que seja bom...

E – Não é necessário se calhar...

e – Pois, não é necessário, não. Mas quando é preciso também dou uma!

E – Então e em relação ao futuro próximo, em relação a saídas de casa, para bares e discotecas, dormidas fora de casa, primeira relação sexual também...

e – Isso é um bocadinho difícil! Ainda não estou muito bem assim a ver..., porque ainda é cedo. Mas é assim: eu acho que... (pausa) eu não o quero fechar em casa, nem o quero prender. Conheço um caso e... em que foi mal sucedido pronto. Prefiro deixá-lo sair, assim equilibradamente, pouco a pouco, sem abusar. Se eu vir que ele está a abusar, tira-se a hora de sair ou assim. Mas quero que ele saia... pouquinho, de pouco a pouco.

E – E ao nível da sexualidade, vai alertá-lo...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu vou ter que ter algum cuidado, embora se fosse uma rapariga, acho que sabia mais, porque eu sou mulher, do que propriamente um rapaz. Vou ter que falar com ele..., como agora, quando ele foi para o ciclo, também falei sobre as drogas e sobre qualquer coisa que os colegas lhe quisessem dar para ele não aceitar.

E – Em relação também ao cônjuge e numa tentativa de comparar, quantas horas por dia trabalham fora de casa cada um?

e – O marido sai às oito e vem às cinco e meia. Eu depende. Às vezes saio às oito e meia, outras vezes às nove e meia e entro às seis.

E – E quem é que faz o quê em casa? Cozinhar...

e – Sou eu.

E – Fazer compras...

e – Sou eu.

E – Tratar da loiça...

e – Sou eu.

E – Limpar a casa...

e – Sou eu. (risos)

E – Tratar da roupa...

e – Sou eu!

E – Fazer reparações...

e – É ele. E tratar do filho, também quando eu estou com essas coisas, é ele!

E – Tarefas administrativas

e – É assim, essas coisinhas sou eu que faço mais, porque ele não sabe muito bem. Essas coisinhas eu trato.

E – E acha que está sobrecarregada ou...

e – Eu às vezes estou, acho que sim. (risos)

E – Então e em relação ao filho, a nível de cuidados desde o nascimento, acha que tem tido mais ou menos trabalho, digamos assim...

e – É assim: quando ele nasceu, foi em França e o meu marido, como era francês sabia mais do que eu..., pronto, ele ajudava mais do que propriamente eu. Agora é o contrário.

E – Levantar de noite..., dar banho ao bebé...

e – Isso fazia eu que era durante o dia. Uhm..., mas ele também cuidava, ele gostava bastante e tinha bastante jeito!

E – Acha que há alguém que deva tratar mais dos bebés? O homem ou a mulher...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não, é igual!

E – E quando são mais velhos também? Acha que deve haver partilha...

e – Eu acho que sim!

E – Agora há uma parte final na entrevista que é a um nível mais geral... Que diferenças é que acha mais notórias, a nível geral, entre os homens e as mulheres?

e – É assim: a minha opinião é que, hoje em dia, o homem..., a mulher faz quase tudo o que o homem faz. Trabalha, trata da casa, tarefas administrativas, faz praticamente quase tudo, embora a mulher trate mais dos filhos do que o homem. Mas em geral acho que... pode haver um ou outro trabalho que seja mais dedicado ao homem; de resto, a mulher pode fazer tudo o que os homens fazem!

E – E a nível de características psicológicas e sociais...

e – Eu acho que os homens são mais fracos do que as mulheres! Hoje em dia eu acho que sim. Que eles se abalam mais psicologicamente que as mulheres. As mulheres são mais fortes.

E – E a nível de competências, acha que há diferenças ou não?

e – Eu acho que a mulher, ultimamente, tem mostrado que..., pronto, não quer dizer que seja superior ao homem, mas que tem muitas competências e que pode fazer o que o homem faz.

E – E acha que há necessidade de mais igualdade ou não?

e – Eu acho que sim. Sempre mais!

E – Já nota algumas diferenças na sociedade portuguesa ou... a nível da igualdade entre homem e mulher.

e – Eu acho que agora vê-se muito já os pais a irem buscar os filhos à escola, muitas vezes ficarem com eles em casa porque as mães saem mais tarde..., fazem uma comidita!

E – Mas há pouco disse-me que estava sobrecarregada...

e – Estou sobrecarregada, mas é assim: quando eu saio mais tarde ou quando o meu marido vem mais cedo e é preciso fazer alguma coisa, ele também tem que o fazer! Porque ele também tem fome, tem que fazer alguma comidinha! (a sorrir) Ou quando eu não estou, quando eu vou de férias ou vou para algum sítio, ele também se desenrasca bem! Que remédio! (risos)

E – Quer acrescentar alguma coisa ao que foi dito, ou algo que não tenhamos falado...

e – Eu penso que falámos um bocadinho de tudo.

E – Em relação ao filho, ele também já ajuda ou ainda não?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Põe a mesa às vezes...

e – Mas põe por gosto ou faz fita...

e – Eu acho que quando ele era mais pequenino ele achava mais piada a essas coisas. Agora já não acha assim tanto! (risos) Como fazer a cama também não acha assim tanta piada! Ele quando era pequenino aprendeu a fazer bolos e assim..., ele gostava bastante, mas agora já se chateia um bocadito, já não gosta tanto.

E – Já não gosta muito de estar na cozinha...

e – Não, já não acha muita piada. Eu acho que eles começam assim a..., a aperceber-se que gostam mais disto e não gostam daquilo... e pronto, como já são mais crescidos...

E – Então e acha que se fosse uma menina...

e – Talvez fosse assim mais voltada para os lados de cozinha...

E – E acha que não há interferência por parte dos pais nessa forma de estar das crianças?

e – Eu acho que há sempre! Eu acho que há sempre...

E – Então pronto, está contente no geral...

e – Sim, eu acho que sim. Nota-se na cara dele, não é? Também nota-se nos outros meninos, não é?

E – Então obrigada!

e – Nada!

Entrevistado nº 5 (Mãe gémeas)

E – Vive com quem?

e – Neste momento, vivo com as minhas filhas.

E – E têm que idade?

e – As gémeas têm nove e a Sofia tem oito.

E – E o que pensa da sua própria educação? Se foi boa, má...

e – A minha... Eu acho que os meus pais fizeram uma coisa boa... Foi... deixarem-me aprender com os meus próprios erros. Nunca foram muito de estar em cima de mim... e nunca vinham dizer “É assim, é assim.”... Deixaram-me sempre fazer as coisas à minha maneira para eu aprender com os meus próprios erros. A relação com o meu pai não era muito boa, não nos dávamos bem. O que eu acho, que se reflectiu em mim, pelo menos da

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

parte do meu pai, havia pouco contacto..., contacto físico. Não havia assim grandes relações de beijinhos, abraços... Agora neste momento, gostava muito que tivesse sido diferente e acho que tudo isso influenciou a minha personalidade. E neste momento é um bocado por aí que vou com as minhas filhas, percebe? Não fazer isso com elas. Que não lhes falte nada...

E – E acha que a sua educação teria sido diferente se fosse um rapaz?

e – Se eu fosse um rapaz?! (pausa) Não! Nunca pensei muito nisso! Não tenho irmãos... Tenho uma irmã e... nunca pensei nisso.

E – Então e sempre desejou ter filhos?

e – Eu? Sim.

E – Porquê?

e – Para mim, viver e não ter filhos... Ia faltar alguma coisa sempre.

E – E havia preferência a nível de sexo...

e – Não, não, não.

E – E quanto ao número de filhos...

e – Sempre quis ter dois, três filhos... Não queria era que fossem tão juntos. (risos) Mas...

E – E como é que idealizava a sua família e depois como é que correu? Podia falar um bocadinho disso?

e – (silêncio) É assim: ao nível do marido, eu nunca idealizei assim uma coisa..., que me ia muito feliz..., que ele ia ser muito carinhoso, nada disso. Sempre me imaginei com filhos. Pronto, feliz, com filhos (risos). Nunca imaginei assim muito o lado do homem, porque..., também um bocado da minha educação... Foi: “Casas-te. Quando te casares, é para o resto da vida. E quer seja bom, quer seja mau, vais ter de aguentar.” (risos). Depois mais tarde aprendi que não é assim..., que podemos mudar... sempre. Pronto, ... mas sempre me imaginei com filhos, isso sim (risos).

E – E não quer falar um bocadinho disso? Da importância de ter filhos... Por que é que era muito importante ter filhos?

e – (silêncio) Talvez por... Também pela educação. Pronto, a nossa sociedade... Nasces, cresces, casas-te, tens filhos... pronto. Mas..., sempre tive aquela..., sempre me dei bem com crianças... e sempre tive o desejo de ser mãe.

E – E como é que acha que deve ser a mãe ideal e o pai ideal?

e – Eu acho que os pais têm que apoiar os filhos e..., acima de tudo, eu tento ser amiga das minhas filhas. E não uma pessoa que seja..., que represente a autoridade..., não. Uma

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

amiga, com quem elas possam conversar e que elas possam contar com a minha ajuda para o que for..., pronto.

E – E acha que tem sido essa mãe ideal?

e – (risos) Eu tento. Às vezes enervo-me um bocadinho e tenho um bocadinho a mania de querer controlar tudo. É do meu feitio. Quero controlar tudo e quero que tudo corra direitinho como eu queria e quando as coisas saem um bocadinho daquilo que eu queria, tento..., dou por mim a tentar levar as minhas filhas para ali. Mas depois não... Depois apercebo-me: não pode ser, não posso impor-lhes aquilo, elas têm que seguir o caminho delas.

E – E o que é do seu ponto de vista educar bem uma filha ou um filho?

e – (silêncio) Que elas aprendam..., que elas aprendam a ter valores. Que elas respeitem os outros, esse género de valores assim... Uhm... que elas sejam felizes..., conseguir que elas sejam felizes (risos) ... Que não lhes falte nada (risos) ...

E – E acha que seria diferente se tivesse um rapaz? Ao nível do educar bem...

e – (silêncio) Iria ser um bocadinho difícil para mim. Uhm... Não sei como é que iria ser. Não sei... Com um rapaz... Eu acho que iria ser mais ou menos a mesma coisa, se bem que eu acho que as meninas são mais um bocadinho... É preciso a gente estar mais em cima... porque, principalmente nesta idade..., porque há certos perigos. Há certos perigos e eu tenho muito medo de alguns (risos).

E – Pois eu ia precisamente perguntar isso.... Pode dar exemplos...

e – Eu acho que elas são muito ingénuas. Eu tenho muito medo que elas se deixem levar por certos... prazeres que há e que por vezes nos ofuscam e nos deixamos levar por eles. E eu tenho medo que elas se deixem levar por certas coisas, como por exemplo, drogas, namoros cedo demais..., essas coisas assim.

E – E tenta alertá-las para esse tipo de perigos...

e – Sim, tenho conversado com elas sobre essas coisas e..., e também hoje em dia na televisão também se vê um bocadinho... E quando estamos a ver algum programa, qualquer coisa que aborde esses assuntos, explico-lhes sempre, tento sempre conversar com elas..., para elas entenderem, porque elas são um bocadinho ingénuas, eu acho.

E – E que qualidades é que gostava que as suas filhas tivessem?

e – Qualidades... (silêncio) Eu gostava que a Inês não fosse tão nervosa. Uhm... Mas de resto... Para já, estou satisfeita com elas. Têm sido... boas filhas, têm-me entendido sempre... a minha posição. Tentam sempre ajudar-me quando vêm... Para já...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mas qualidades... O que espera das suas filhas no futuro, enquanto mulheres?

e – Eu não queria que elas seguissem um bocado o exemplo da mãe. Eu queria que elas estudassem..., depois pensassem bem no que querem..., se querem casar, se não querem casar, mas... tudo a seu tempo. Um passo de cada vez, para conseguirem..., para não cometerem erros... e pronto, que tenham a certeza daquilo que querem.

E – E tem alguma profissão ou curso desejável para elas?

e – Isso não, não. Elas é que sabem. Eu vou sempre apoiá-las.

E – E tem educado nesse sentido ideal?

e – Eu às vezes, por exemplo,... A minha vida é um bocado difícil... Pronto, estou divorciada, vivo sozinha com elas..., estou a trabalhar e estou a estudar. Estou a estudar para lhes poder proporcionar uma vida melhor. E eu não quero que elas façam o mesmo. Eu quero que elas estudem primeiro e depois, então, se quiserem juntar-se, se quiserem casar-se, que façam o que entenderem..., mas uma coisa de cada vez..., não misturem tudo, porque a vida torna-se muito difícil. Eu não quero que elas passem aquilo que eu passo.

E – Mas conversa com elas sobre isso...

e – Converso. E depois elas até se viram a mim (risos)... Porque eu digo “Ó meninas, vocês por favor estudem..., não façam o que eu fiz, que me casei primeiro... e depois é que fui estudar... que é menos difícil...” e elas olham..., quando estamos assim e elas: “Ó mãe, também para que é que tiveste filhos tão cedo?” e eu, pronto, ok (risos) ...

E – E o que valoriza mais na relação? A independência e autonomia ou a partilha, a fusão?

e – Na minha relação com elas? A partilha. Por acaso, tenho sorte nisso, que elas contam-me tudo, têm prazer em me contar as coisas e histórias, o mínimo que seja...

E – E considera-as autónomas...

e – Não acho que elas sejam muito autónomas. Porque eu, nesse aspecto, sou um bocado mãe galinha! Estou sempre em cima delas e olha isto e olha aquilo..., e muitas vezes acabo por lhes fazer..., e ajudá-las. E por causa disso eu acho que elas não são... Eu quando tinha a idade delas era mais autónoma. A minha mãe não andava em cima de mim e faz isto e vê lá isto e não sei quê...

E – E está contente... Acha que deve ser assim?

e – (risos) Agora, mesmo que queira cortar um bocado com isso, elas vão sentir. Elas vão sentir, embora eu, aos poucos, comece “Ó meninas isto está por vossa conta. Tratem-se, arranjem-se...”..., de vez em quando, a ver se elas começam a...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E actividades que têm juntas dentro e fora de casa...

e – Elas... em casa ajudam. À hora de jantar, ajudam a pôr a mesa, ajudam a levantar a mesa... Quase sempre é preciso: “Meninas, vamos lá! Meninas, levantem a mesa!”, que elas saem da mesa vão para o sofá. Em casa, pronto, vêem televisão, ajudam, fazem os trabalhos de casa, estudam e estão sempre à minha volta na cozinha a estudar... “Ó mãe faz-me perguntas...”, pronto, tomam banho, vão para a cama...

E – E brincadeiras...

e – Brincadeiras... Elas adoram brincar ao monstro das cócegas... (risos)

E – Entre elas...

e – E comigo. Pronto, entre elas as três é mais aquelas brincadeiras, que eu costumo dizer, parvoíces. Atirarem almofadas umas às outras..., depois cai sempre alguma coisa ao chão... Depois andam umas em cima das outras, depois alguém se magoa e chora sempre..., que é uma confusão. Comigo gostam de jogar cartas, adoram o monstro das cócegas..., gostam de se sentar às vezes um bocadinho comigo a ver um filme e a comer pipocas...

E – E que brinquedos é que elas mais gostam?

e – Brinquedos... Elas brinquedos têm para lá, mas não ligam! O que é que elas gostam... Gostam de televisão, gostam de andar a inventar brincadeiras entre elas e, comigo, gostam de ir jogar para o computador...

E – E entre elas não diferencia? Têm assim os mesmos gostos de brincadeiras uma e outra?

e – (silêncio) É mais ou menos... É mais ou menos... Elas gostam de ler também, umas revistinhas, ou uns livrinhos... Às vezes vão para o quarto... Uma chama a outra: “Olha, vamos para o quarto, vamos ler.”, põe-se uma em cada cama a ler... Elas nunca vão para a cama uma sem a outra. “Olha, vamos para a cama?”, “Vamos.”. Pronto, vão lá...

E – E dormem todas no mesmo quarto?

e – Neste momento, ainda estão as três no mesmo quarto. As gémeas dormem num beliche e a outra tem uma caminha à parte... Para já ainda está assim. Mas elas não vão uma para a cama sem a outra. Se adormecem as duas no sofá e eu vou pôr uma..., ela acorda, “A Joana? Também vai?”, e eu “Vai, não te preocupes...”...

E – Mas há essa ligação maior entre as gémeas...

e – Sim, mas também com... “Depois a Sofia vai dormir contigo?”, e eu “Não, a Sofia não vai dormir comigo, ela vai para a cama dela. Mas é mais... É um bocadinho, não é assim uma diferença muito grande. Eu acho que é natural, são gémeas. (diz a sorrir)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então agora falando um bocadinho da escola... A sua opinião sobre a escola, os professores, daquilo que já viu e da turma...

e – A turma é complicada, pelo que eu já percebi..., é complicada. Os professores elas estão a gostar... Pelo que elas falam, elas gostam muito dos professores e estão a gostar da escola. É uma novidade..., acho que se sentem um bocadinho mais crescidas, mais independentes..., não sei e estão a gostar. Embora a Inês... noto que anda mais nervosa. (pausa) A Joana não, aceitou aquilo muito bem e tal... e está a conseguir integrar-se muito bem. A Inês às vezes vai muito nervosa de manhã para a escola e está sempre... E depois acho que os nervos acabam por a afectar porque depois ela esquece-se do cartão, ou esquece-se duma ficha, ou... Eu acho que é aqueles nervos, é aquele stress, que depois acaba por afectar um bocadinho no dia-a-dia dela..., mas eu acho que já está melhor um bocadinho agora. Ela é um bocadinho mais sensível nessas coisas. Não parece, mas é mais sensível do que a irmã.

E – E acha que elas aprendem bem..., têm dificuldades...

e – Eu acho que a Joana aprende muito bem... Eu acho que a Joana é um bocadinho mais concentrada que a Inês... A Inês... A minha ideia é que ela é mais a despachar. Sempre a andar, despachar... “Está bem, eu estudo.”, mas ela estuda. Estuda na mesma..., só que acho que é assim um bocadito mais a despachar e mais... A Joana tenho a ideia que nas aulas que lhe entra mais coisas do que a Inês, tenho essa ideia.

E – Vê algumas diferenças entre rapazes e raparigas nesta faixa etária da pré-adolescência?

e – Noto. Acho as raparigas mais calmas, pelo menos do que eu vejo ali... No geral, acho as raparigas um bocadinho mais calmas. Os rapazes têm assim um bocadito tendência para as..., para outro tipo de brincadeiras. Um bocadinho talvez com mais maldade..., ou não sei se é maldade; não sei se é o nome certo..., mas têm outro tipo de brincadeiras, nota-se, em crianças, eu acho...

E – E acompanha nos trabalhos escolares?

e – Sim, sempre que posso, tento à noite: “Meninas, como é que está isto, como é que está aquilo... Mostrem-me lá, falta alguma coisa...”..., tento sempre..., sempre foi assim... Tento sempre acompanhar que é para ver como é que elas estão.

E – E acha que deve ser assim?

e – (silêncio) Não sei. (risos) Eu gosto de ser assim! E se calhar é por isso que elas se apoiam muito em mim. Porque eu sempre as habituei..., sempre quis estar dentro do assunto. Sempre quis estar... “Mostrem-me lá, como é que está isto... Então e aquilo como

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

é que está a correr?... E estudaram?”... E estudam! Mando-as estudar: “Leiam! Duas ou três vezes, depois venham cá que eu faço-vos as perguntas.” É nesse sentido. Mas elas os trabalhos e tudo... fazem... Às vezes têm dúvidas... “O que é que isto quer dizer?” ou “Explica-me isto”... E eu lá tento ajudar...

E – Agora ia perguntar um bocadinho sobre o tempo que dedicaram pai e mãe à educação das filhas... Mas nessa altura não andavam na escola ainda não era...

e – Não. Andavam no infantário ainda.

E – Mas, portanto, a nível de outras coisas que não a escola, que tempo é que dedicavam às filhas?

e – Ele pouco. Estava sempre a trabalhar. Chegava muito tarde sempre. Às vezes chegava muito tarde, duas da manhã e saía às sete da manhã, já não as via. E aos fins-de-semana..., e por isso é que o casamento não deu certo..., ao fim-de-semana, arranjava sempre alguma coisa para fazer e, quando não arranjava, estava sentado no sofá e pouco brincava com elas e era disso que eu me queixava e foi por aí, um bocado, que as coisas deram mal. Mas eu agora... É assim: elas não estavam na escola, estavam no infantário, mas também se pode ir por aí. Ele nunca as foi buscar ao infantário, não participava... Nem para ir às festinhas da escola..., muitas vezes não ia... Pronto, já por aí se vê o apoio...

E – Há pouco disse que não quer representar a autoridade, portanto já respondeu um pouco... Mas quanto ao tipo de postura que tem com elas... Se às vezes altera o tom de voz...

e – Sim, sim...

E – Se ralha, se têm castigos...

e – Sim, sim... Há alturas que ralho com elas e castigo-as e..., outras vezes é com a colher de pau! (risos)

E – Mas quando acontece o quê, especificamente?

e – (silêncio) Uhm... Não gosto muito quando elas andam naquelas brincadeiras de andarem umas por cima das outras... Eu estou sempre a avisá-las “Alguém vai chorar!”, e depois é porque a culpa é daquela e porque a culpa é daquela, depois levam todas! Pronto, nessa altura..., e depois eu ponho todas de castigo... quando isso acontece...

E – E qual é o castigo delas?

e – Uma para cada quarto..., ou... não vêem televisão depois de jantar..., ou... coisas desse género. Outras vezes levam com a colher de pau (risos)... todas! E em situações..., por exemplo, a Inês no outro dia perdeu o casaco de ganga na escola. Pronto, ralhei com ela,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

mas entendi. “Vais ter que procurar”... Dois dias depois deixou o saco da ginástica na escola. (suspiro e pausa). Mas esse apareceu. Depois, entretanto, perdeu o cartão e não sabia onde é que ele estava. E eu aí achei que tinha que me zangar com ela que tinha de a castigar para ver se ela sentia um bocado e começava a ter a cabeça mais assente. Então esteve um fim-de-semana sem ver os “Morangos” e a “Floribella”... (risos), que ela ficou muito chateada. E, por exemplo, quando não têm aulas de tarde, ficam em casa. E eu “Ó meninas””, às vezes chego a casa e casa está num caos. Migalhas por todo o lado..., almofadas, na na na na na na..., tudo espalhado. E eu passo-me, não gosto nada. E eu chego a casa, dou-lhe uma hipótese. No dia seguinte, volta a acontecer o mesmo, castigo. Mas castigo-as também desse género... Não vêem televisão, ou..., ou ponho uma em cada quarto e não vêem mais televisão nessa noite..., coisas desse género.

E – E têm regras fixas? Por exemplo, hora de deitar, refeições...

e – Hora de deitar nem é preciso... Elas às nove e meia, até pedem a cama... Nisso foram sempre muito certinhas... Chegando uma certa hora, elas é que pedem para ir para a cama. Uhm... À refeição, têm que estar... Aquelas regras... Não podem cantar à mesa, não podem brincar à mesa..., têm que estar sossegadas, cada uma levanta o seu prato no fim e vão para a cozinha...

E – E os trabalhos escolares... Há horas para fazerem...

e – (silêncio) Os trabalhos escolares é mais difícil... É assim, não há uma hora... Tipo, das três às quatro, elas sei que estão em casa..., estudam. Lêem... Eu chego a casa, estão a estudar... “Ó mãe, li duas vezes, mas vou ler outra vez agora.” E lêem... É assim um bocado mais... Porque eu também não estou lá...

E – Há pouco falou da colher de pau... E a palmada, acha que é importante, ou não?

e – (silêncio) Eu acho que é sempre. Na hora certa, às vezes uma palmadinha...

E – E em relação a um futuro próximo, com a entrada na adolescência, como é que acha que se vai posicionar em relação a saídas com amigos, para bares..., também face à primeira relação sexual...

e – Não sei... Em relação à primeira relação sexual, se for muito cedo, eu vou ficar muito triste. Mas vou..., vou conversar com elas e..., e..., e explicar os perigos... Isso já vai ter que ser daqui por mais um ano ou dois, vou ter que começar a conversar com elas essas coisas... Mas não vou castigá-las nem nada dessas coisas. Vou tentar sempre apoiá-las e aconselhá-las... Em relação a saídas, desde que seja com moderação ao fim-de-semana..., que não precisem de estudar..., por mim... Eu sei o que passei com os meus pais e lutei

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

muito para poder sair... (risos) Mas... e, se for preciso..., se se proporcionar, eu até posso sair com elas..., ao início da noite, e depois deixá-las ir com as amigas... Que eu tenho amigas que têm esse tipo de relação!...com as filhas! As filhas saem com a mãe..., depois separam-se, depois juntam-se outra vez... E acho isso muito giro e eu espero vir a conseguir isso com as minhas filhas... (sorriso)

E – E acha que iria ser diferente se fosse um rapaz?

e – (silêncio) Não sei. Nunca pensei nisso. Os rapazes... É mais... Não sei..., não sei se é da educação que eu tive..., se é da sociedade em que vivemos. Os rapazes acho que é mais natural... uhm..., a primeira relação mais cedo. Pronto, lá está, é mesmo imposição da sociedade. As raparigas, e por serem minhas filhas (risos), eu não gostava muito que fosse... cedo. Eu entendo que tenham essa..., porque somos humanos, não é... Mas vou tentar sempre aconselhá-las no sentido que há uma pessoa que é especial e que tem que se esperar..., convém esperar, por essa pessoa especial e que é uma coisa importante..., pronto, aconselhá-las...

E – E em relação às saídas, acha que iria ser igual se fosse um rapaz?

e – (silêncio) Conhecendo-me como me conheço acho que sim. Acho que iria ser igual.

E – Em relação às tarefas domésticas, é a Susie que faz tudo em casa..., que limpa a casa, que cozinha...

e – Elas ajudam... ao fim-de-semana, ao sábado, quando me vêm limpar, elas gostam de ajudar.

E – E cozinhar ainda não cozinham...

e – (risos) Cozinhar... não. Aquecer a comida para almoçarem, isso sim. Cozinhar..., só... Ajudam a fazer bolos! Uhm... Já fazem uma saladinha de alface e temperam-na sozinhas! Já fazem essas coisas assim...

E – E se fosse um filho, acha que iria ser igual?

e – Acho. Porque eu conheço o meu feitio (risos) e acho que ia ser igual! Acho! Não sei...

E – Por que é que diz “conhecendo o meu feitio”...

e – Porque eu sou muito “É assim...” (risos), e eu acho que o meu comportamento não ia mudar por ser rapaz. Acho eu! Não sei.

E – E em relação aos cuidados desde o nascimento... Levantar de noite, dar banho...

e – Ah, era sempre eu. Claro que quando elas choravam as duas..., ao mesmo tempo, eu não podia pegar nas duas e tinha de fazer alguma coisa e..., e..., ia chamá-lo e tens de vir e pronto e acabou. E ele lá ia, pronto. Nessas situações sim. Mas não era assim... regular.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E acha que deve haver alguém que trate mais do bebé? A mãe ou o pai...

e – Não, acho que devem ser os dois.

E – E mesmo quando são mais velhos...

e – Sim... Eu acho que o pai é essencial. Um bom pai... é essencial.

E – Mas distingue alguma coisa entre a mãe ideal e o pai ideal?

e – (silêncio) Eu acho que basicamente é, é, é..., é mais ou menos a mesma coisa! Que eu vejo pais que são muito melhores que mães..., algumas mães. Vejo pais que são um espectáculo! Apoiam os filhos, acompanham-nos... São amigos deles, preocupam-se... E eu acho que uma boa mãe também..., acho eu, que deve ser assim! (sorriso)

E – Agora há uma parte final da entrevista mais geral, sobre as diferenças entre o homem e a mulher... Que diferenças é que destaca?

e – (silêncio e suspiro) É assim, eu não ligo muito... Tenho sobrinhas, não tenho sobrinhos...

E – Mas o homem e da mulher no geral...

e – Ah, o homem e a mulher no geral... (pausa) Isto hoje em dia está cada vez mais complicado de fazer... (risos) Mas... Uhm..., do que eu já uma vez li, o homem tem mais..., é assim, o homem vê assim e a mulher vê assim (risos com gestos)..., tem um campo mais abrangente. Uhm... O campo de visão da mulher é mais abrangente do que o do homem. O homem vê mais a direito. Uhm... Mas isso... É como tudo. Cada um...

E – E acha que têm competências diferentes?

e – (suspiro) Eu sei que os homens têm mais jeito, por exemplo, para a matemática..., e para a mecânica..., e para as ciências. Mas também já há muitas mulheres assim! E acho que essa diferença hoje em dia é mais ténue...

E – E acha que devia haver mais igualdade entre homem e mulher ou não?

e – (silêncio) Ainda há alguma discriminação. Uhm... Mas eu..., eu não sinto isso!

E – E acha que se notam então diferenças na sociedade portuguesa a esse nível, portanto..., da igualdade..., ou não?

e – Eu pelo menos não tenho experiência de ter assim... Acho..., acho que para mim está tudo mais ou menos... As mulheres estão cada vez mais...(pausa) independentes e...

E – Mas viveu de perto uma situação reveladora do contrário...

e – Sim. Ele era muito machista. Muito, muito, muito, muito machista. Mas eu já pus isso para trás das costas...

E – Mas então acha que os homens não são assim no geral, é isso?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Alguns... É que eu trabalho num infantário e eu vejo muitos pais..., e cada vez mais fico surpreendida! Com os homens... Quer dizer, eles já conseguem ter uma posição com os filhos e uma relação com os filhos, que eu fico... admirada um bocado, porque nunca apreciei isso de perto..., comigo nunca aconteceu, e eu acho espectacular e acho que cada vez mais os homens se preocupam em estar bem integres no seio familiar, em participar... Vejo famílias, às vezes, lindas! (sorriso) E acho que sim..., acho que os homens estão a esmerar-se um bocadinho nisso. Mas não são todos, claro! ... (risos)

E – Eu não sei se quer acrescentar alguma coisa à entrevista...

e – Não sei... Eu não. Acha que falta alguma coisa, algum pormenor...

E – Eu penso que não..., que falámos de tudo um pouco. Acho que está tudo. Pronto, obrigada!

e – Nada!

Entrevistado nº 31 (Mãe Diogo)

E – A senhora é casada?

e – Sim.

E – Vive com quem?

e – Com o marido, e filhos.

E – E que idade têm?

e – O marido tem quarenta e três. Os filhos um dezanove, outro dez.

E – Então e qual é a sua opinião sobre a sua própria educação? Podia falar um pouco da sua infância...

e – A minha infância? A minha infância na altura o que era... Nós..., olhe, era..., como é que eu hei-de dizer, pronto... Eu quis estudar..., os meus pais não tinham possibilidades... Nós, desde pequeninas, éramos habituadas a fazer logo..., tomávamos conta dos irmãos... No meu caso, portanto, eu..., eu..., abaixo de mim, tenho... o meu irmão, que é mais novo que eu cinco anos..., e tenho uma irmã mais nova dez anos. Eu logo com o meu irmão, apesar de ter cinco anos e pouco quando ele nasceu..., não tomava conta dele, mas assim já passado um anito ou dois, muitas vezes já ficava com ele. A minha irmã, claro, fui eu que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

tomei conta dela. E lá está, nós já fazíamos umas roupinhas..., porque fomos logo habituadas desde pequeninas..., não é...

E – E a relação com os pais?

e – Era bom... Só que as nossas mães antigamente não eram como hoje, não é? Não nos deixavam passar por nada. Qualquer coisita, porrada... Qualquer coisita que a gente fizesse... As mães... Elas iam trabalhar para as terras e nós tínhamos que fazer o que elas mandavam. Portanto, à medida que íamos crescendo..., olhe, tínhamos que já deixar comer feito, ou fazer comer..., limpar a casa, isso tudo. Enquanto na escola, eu fui uma boa aluna..., era das melhores..., posso dizer que era das melhores na, na..., na escola... Era mesmo a melhor aluna..., gostava de estudar e a minha professora esforçou-se para eu ter ido estudar, mas os meus pais, lá está, não tinham disponibilidade na altura..., não havia ajudas de lado nenhum...

E – E acha que a sua educação teria sido diferente se fosse rapaz?

e – Se tivesse sido rapaz?

E – Se notou diferenças na educação, por exemplo, no seu irmão...

e – Do meu irmão mais novo... Já há diferença, porque a idade..., isso há. Por isso é que os meus irmãos já não passaram por aquilo que nós passámos.

E – Mas ao nível de sexo... O facto de ser rapaz ou rapariga...

e – Não. Acho que não. Acho que não.

E – Dizia há pouco que eram habituadas a tratar da casa...

e – Sim, sim... Mas lá está... Os rapazes também iam... O meu irmão também ia ajudar o meu pai, lá fora... Portanto, uns do lado e outros do outro... Não, penso que não, a nível... Lá está, ele era rapaz... Não se ia ensinar um rapaz a estar em casa, não é..., ao fim de ter irmãs... Mas ele ajudava lá fora...

E – Lá fora...

e – Nas terras... Nas terras... Portanto, ele ia com o meu pai... E ia com a minha mãe! E nós também íamos! Nós tanto trabalhávamos nas terras, como trabalhávamos em casa! Aí não havia...

E – Olhe, e como é que era... Já antes de casar pensava em ter filhos...

e – Sim, sim. Isso também acho que ninguém..., não é? Acho que quando nós pensamos em..., em casar, que sabemos que vamos ter filhos, não é...

E – A senhora pensava em ter algum número de filhos..., tinha preferências ao nível de sexo...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sempre pensei ter dois filhos... Agora é assim, gostava de ter uma menina, porque...
(risos)

E – Gostava de ter um casalinho...

e – Ou um casalinho, ou até se..., pronto, no caso de ter... Sempre tive uma inclinação para meninas... Mas é assim, se antes de ter filhos me dessem assim a escolher “Antes queres ter duas meninas ou dois rapazes?”, eu dizia assim: “Antes quero ter duas meninas.”.

E – Mas porquê?

e – Não sei... Não sei... tenho assim... Embora hoje estou feliz, tenho dois filhos, tudo bem... Mas pronto, tinha uma inclinação para uma menina...

E – Mas há alguma coisa que prefere nas meninas...

e – Não sei... Não sei... Acho que é assim, embora tenha dois filhos..., acho que uma filha que é sempre, mesmo quando cresce e assim, é sempre filha, está sempre mais do lado da mãe. E um filho..., casa..., a gente não sabe a nora que vai ter, não é... Eu acho que os genros adaptam-se melhor às sogras que as noras às sogras. Eu tenho essa ideia, mas acho que está correcta. Eu acho... Eu, na minha maneira de ver..., não digo que não haja noras boas, mas...

E – E como é que era a ideia de família ideal e depois como é que correu?

e – É assim, a gente para dizer assim “As coisas correm sempre como nós queremos.”..., não é bem assim, não é... Por exemplo, eu, quanto ao nível de trabalho, é assim... Pronto, a nível de família, não tenho que dizer..., mas a nível de trabalho e essas coisas todas, digamos assim, se eu me sinto realizada naquilo que faço... Gostava de comércio, mas agora estou..., já estou cansada e além disso acho que o comércio exige muito de nós. Pronto, é como eu digo, o comércio para mim é... Tira-nos muitas horas, que nós podíamos estar com a família e não estamos.

E – Então acha que devia estar mais tempo com a família, é isso? Mas, portanto, queria uma menina e teve dois meninos...

e – Não, eu gostava de ter um casalinho. A minha ideia era ter um casalinho, mas no caso de me darem a escolher, preferia..., pronto, é isso.

E – E a nível de família, do casal..., foi como estava à espera...

e – Sim... Lá está..., é assim, não digo que não tenha as minhas coisas com o meu marido, mas acho que não há casal nenhum que não tenha, não é...

E – E por que é que gostava de ter um casalinho?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sei lá! Um era mais para ajudar o pai, outro era mais para ajudar a mãe... Pronto, talvez isso, não sei.

E – E como é que acha que é a mãe ideal e o pai ideal... Como é que acha que deviam ser os pais?

e – Eu, na minha maneira de ver, eu acho que devia ser mais..., talvez mais aberta..., pronto, talvez com os meus filhos ter mais... Quer dizer, o Diogo, para mim, é uma pessoa totalmente diferente do... Embora ele seja muito irrequieto e essas coisas todas, mas é mais aberto que o meu filho mais velho. E eu às vezes já tenho... Começo a perguntar a mim mesma e digo assim: “Será que eu também errei?”. E acho que errei. Porque é assim, as horas de trabalho são tantas..., estou tantas horas fora dos filhos..., principalmente, pronto, do mais velho, que eu acho que ele cresceu à maneira dele e eu também acho que..., quer dizer, acho que..., por exemplo, havia de ter assim conversas com ele e dedicar-lhe mais tempo... Mas o meu mais velho é muito reservado e então... Às vezes, quer dizer, eu quando lhe conseguia arrancar-lhe uma palavra da boca era muito difícil. E depois digo assim... “Será que... Ao mesmo tempo, portanto... Ele cresceu, os anos passaram e eu não me apercebi.” E hoje eu sinto peso, porque eu acho que devia ter-lhe dedicado mais tempo, mas lá está, eu saio de manhã às oito horas, ou oito menos qualquer coisa..., oito horas vá, e chego a casa quase às oito horas da tarde, que eu não vou a casa almoçar... E depois, quer dizer, uma pessoa nem se apercebe das coisas...

E – Então como é que acha que deviam ser os pais ideais...

e – Eu, para mim, sei lá... Acho que havia de dedicar mais tempo..., a eles..., havia de estar mais a par de..., dos acontecimentos..., de como é que as coisas com eles correram, como é que correu na escola, como não sei quê. Hoje, por exemplo, eu quero com o meu filho mais velho fazer essas coisas e não..., e não... Mesmo que eu faça esse esforço, hoje já ele não me..., responde-me, mas quer dizer, não se abre, portanto, responde-me o mínimo que..., o mínimo possível. Eu acho que ele devia-se abrir mais... Certas coisas que o Diogo me pergunta ou assim, como vão as aulas, ou assim..., quer dizer, não me dá aquelas respostas concretas que eu queria ouvir dele...

E – Mesmo o pai... Também acha que devia acompanhar mais?

e – Pois, o pai também, mas..., mas eu acho que estas coisas é mais..., normalmente é mais as mães, não é... Os pais por vezes não... Eles quase que precisam de uma coisa e é a mãe...

E – Mas falou da mãe... Como é que acha que devia ser o pai ideal?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Também devia prestar mais..., um bocadinho aos filhos, mas lá está, os filhos qualquer coisa que tenham é mais a mãe... Embora eu ache os pais importantes... Pois, também gostava que ele também estivesse mais..., e que também certos problemas ele também ajudasse, não fosse só para mim... E neste caso não; sou só eu.

E – Então e o que é que acha que é educar bem um filho, ou uma filha?

e – (silêncio) Sei lá! É conversar... Eu, para mim, educar bem, acho que é nós nas horas..., portanto, nas horas más, como nas horas boas, nós estarmos sempre presentes. Embora eu..., é o que lhe digo... Eu, por exemplo, eu vejo o meu filho vá..., principalmente o mais velho, ele podia-se abrir..., às vezes eu digo-lhe “Tu podias-te abrir mais comigo..., porque os melhores amigos é a mãe..., é a mãe, são os pais.”, mas pronto, lá está, ele não responde a isso, por isso não...

E – E já tem algumas preocupações específicas em relação ao Diogo, portanto, nesta fase da pré-adolescência..., se o previne para alguns riscos...

e – Pois, lá está, o meu filho mais velho, pronto já passou a parte..., não é..., agora tem dezanove anos... Por exemplo, o Diogo ainda não..., quer dizer, cedo acho que não é porque eles já sabem mais que nós, não é... Mas o Diogo até em certas conversas, pronto, uma vez diz certas coisas, a nível dessas coisas, mesmo de sexualidade ou assim, não tem medo nenhum. Mas só que o Diogo sai-se assim com algumas..., com algumas que por vezes estamos assim com alguém e ele sai-se assim com algumas que já dá para rir. (a sorrir) Pronto, não chegam a ser..., ainda não fez perguntas acerca disso, mas ainda há dias estava com um colega e ele vai assim para ele: “Olha, os coelhos estavam a acasalar.”. Acho que foi “acasalar” que ele disse. Depois o outro perguntou-lhe não sei o quê, diz ele: “Então, estava ele por cima da coelha”... (risos) É assim mais na brincadeira...

E – Mas se fala com ele a esse nível..., por exemplo, sobre a primeira relação sexual...

e – Não. Quer dizer, é assim, se ele me fizer alguma pergunta, eu, pronto, sou capaz de lhe responder, mas, digamos assim..., o miúdo tem dez anitos..., também ainda agora..., digamos assim, eu para entrar nessa parte..., ainda não entrei nisso.

E – Então e que qualidades é que gostava que ele tivesse e que qualidades é que acha que ele já tem...

e – (silêncio) Qualidades... (silêncio)

E – Características dele...

e – (silêncio)

E – Gostava que ele fosse diferente nalguma coisa...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Gostava que ele fosse mais sossegado... (risos), que não fosse tão reguila, mas também é novinho, não é... Eu acho que também ainda agora..., ele devia estar era mais atento. Acho que ele é muito distraído..., distrai-se com qualquer coisa...

E – Mas que qualidades e que acha que ele tem?

e – Qualidades como?

E – Características positivas...

e – Não me ocorre agora assim nada...

E – Já disse uma negativa...

e – Qualidades... A gente gosta sempre que eles sejam melhores não é... Que sejam melhores e, por exemplo, a mim..., eu... Qualidades... Não me ocorre assim nada. Que ele fosse melhor, que fosse mais estudioso...

E – E tem alguma profissão ou curso desejável para ele...

e – Não, não, não... Isso tem que ser decisão dele.

E – Mesmo ao nível de profissão, não tem assim nada...

e – Não..., eu não. Aí não interfiro. Isso acho que são coisas que têm que ser eles próprios, não é...

E – E o mais velho já...

e – O mais velho é assim: o mais velho eu acho que ele não está na área certa que ele gostava, porque ele quando foi para..., no décimo ano, ele escolheu desporto, que era o que ele gostava. Mas ele..., portanto, primeiro, porque ele é asmático, embora agora esteja mais ou menos controlado, não faça já aquelas crises nem nada..., mas não sei o motivo, não sei se o professor teve muito a ver, porque ele, quando entrou, ele...

E – Mas está a tirar algum curso, ou ainda está no ensino secundário?

e – Ele ainda está..., ele ainda está porque..., porque ele ainda está a fazer Matemática. Mas é assim: ele na altura escolheu desporto e ainda esteve em desporto quase até Dezembro, só que ele..., não sei, o professor acho que pôs-lhe um bocado de medo..., que não pensasse que tirar o curso de desporto era dar um pontapé na bola..., não sei se foi o motivo de ele se sentir cansado e ele ter algum problema e também o meu pai teve morte súbita e ele começou a pôr medo nisso... Não sei... Sei que ele desistiu, pronto, é... Agora está..., em princípio, é Gestão. Ele diz que quer Gestão.

E – E o que é que espera do seu filho enquanto homem..., neste caso, do Diogo... O que é que espera dele no futuro?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Que seja..., pronto, como é que eu hei-de dizer... (pausa) Espero que ele tenha uma boa educação..., que seja..., como homem, que seja..., pronto, que seja um bom cavalheiro. E, pelo menos, que ele se sinta realizado naquilo que ele espera ser, não é...

E – Como é que educa nesse sentido?

e – Pelo menos, eu tento dar-lhe educação. Tento chamar a atenção naquilo que eles fazem... Tento educar o melhor possível. Isso aí..., não deixo fazer aquilo que eles querem... Pelo menos, educação em casa têm que ter. Regras às vezes não as têm como deviam ter, mas..., mas, no melhor que eu posso fazer, faço; não os deixo passar por aquilo que eles querem.

E – E o que é que valoriza mais na relação... A independência e a autonomia, ou a partilha...

e – Gosto mais de partilhar..., gosto mais da partilha.

E – E actividades da família em conjunto..., dentro e fora de casa... O que é que costumam fazer?

e – Isso aí é... Eu, eu só vejo trabalho à minha frente. Da minha parte, só vejo trabalho à frente. Tento ensiná-los, para ver se querem às vezes fazer isto..., corrigir, com uma ajuda, para isto ou aquilo, mas em minha casa quem trabalha praticamente sou eu.

E – Mas vêem televisão juntos... O que é que fazem juntos?

e – Sim... O mais velho já gosta muito de estar no quarto dele... Agora nós sim..., nós sim.

E – E o que é que fazem em separado? Cada um dos membros... O mais velho gosta de ir para o quarto...

e – O mais velho... Computador..., ver televisão, ouvir música...

E – E o Diogo?

e – O Diogo está mais ao pé de nós. Normalmente, onde está a mãe ou o pai, é onde ele está.

E – O que é que costuma fazer?

e – Ele? Se estivermos a ver televisão, é televisão. Às vezes lá pega num livro e estuda..., e vê..., e vê, quer dizer, livros agora tem levado alguns livros assim..., mas agora estudar..., pronto... Normalmente quando estamos juntos, vê televisão connosco.

E – E quais são as actividades dele? Brincadeiras que tenha em casa...

e – Ele agora não brinca muito... Em casa não brinca muito... Fora de casa, gosta de andar de bicicleta, gosta de jogar volley... Às vezes, quando tem algum amigo..., lá às vezes

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

estavam sempre na consola..., mas agora o irmão fechou-a. Mas, pronto, às vezes lá..., lá fazem um jogozito ou assim, mas... Nada assim mais...

E – E o brinquedo favorito dele...

e – Brinquedo? (pausa) Ele já não tem. Ele agora já..., às vezes nas férias ainda..., mas acho que não tem. Acho que não...

E – Qual é a sua opinião sobre a escola onde ele está, os professores e a turma?

e – Sobre os professores não tenho..., até à data de hoje não tenho que dizer. Uhm..., pronto, sobre a turma, é aquilo que nós sabemos, não é... Barulhenta... Isso aí é que eu já estou assim um bocado... E da escola não sei, mas sei que ele vinha de um meio totalmente diferente, sei que eles tiveram uma boa primária, e agora..., foi a turma..., foi a turma, não é...

E – E a escola, gosta?

e – Não tenho que dizer.

E – E acha que ele aprende bem...

e – Não. Ele aprender bem aprende. Agora, se ele não está atento e se faz as coisas mal, depois a cabeça... é, é por culpa dele.

E – E acha que há diferenças nesta fase etária da pré-adolescência, entre os rapazes e as raparigas?

e – Não sei... Não lhe sei responder a isso. Acho que... Eu acho que eles fazem um bocado divisão... Eu acho que eles ligam mais para os rapazes e as meninas também.

E – Mas acha que há diferenças na postura face à escola entre rapazes e raparigas...

e – Eu acho que não. Eu acho que não.

E – Olhe, e gosta de acompanhar a vida escolar... Como é que é? Participa...

e – Uhm..., pronto, não participo muito, mas quando..., às vezes na correcção dos testes e assim, por acaso, gosto de ver e assim. Mas, pronto, para dizer que o acompanhamento nos trabalhos..., raramente... Mas estou sempre “Já estudaste? Já fizeste os trabalhos?”... Pronto, isso aí estou sempre...

E – E o pai?

e – O pai às vezes, quando me ouve a mim, também diz “Não sei quê, tu não estudas...”, ou porque não sei quê..., ou porque é só televisão..., pronto... Nestas coisitas sou eu mais que o chamo a atenção...

E – Mas relativamente ao tempo que dedicam aos filhos, acha que é diferente...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Lá está, o tempo..., o tempo é que é o que falta... O tempo é o que falta, porque mesmo o meu marido também trabalha muito... O tempo, lá está..., o tempo que nós temos com eles é muito pouco.

E – Então o seu marido também lhes dedica algum tempo...

e – Sim, sim...

E – E o apoio acha que é igual? Pai e mãe...

e – (hesitações) Lá está, não é bem igual. Dou-lhe mais apoio eu do que dá o pai. Mas também..., ele também gosta muito de brincar com o pai, gosta muito dele..., mas pronto, lá está, é mais sempre a mãe; é.

E – E a nível de autoridade e controlo... Se alteram o tom de voz, se são mais rígidos às vezes com eles...

e – Isso tanto às vezes o pai como eu, às vezes também tenho o hábito muito de berrar. Porque podia até agir mais, e tenho o hábito de berrar.

E – Quando acontece o quê?

e – Quando eu... Pelo menos, quando digo “Vai para a cama, que já são horas.”, “Já vou.”... Agora anda naquela “Já vou.”, “Está bem.”, “Já vou.”..., “Está bem, está bem.”...

E, portanto, e não há meio... Muitas vezes tenho de me chatear mesmo com ele para ele acabar por ir mesmo para a cama. Porque ele está naquela “Vou..., já vai...”, “Já vai.” e “Já vai...” e não vai mesmo.

E – E castigam-no...

e – Muitas vezes tenho que me chatear e, para não lhe bater, tenho que lhe berrar. Porque muitas vezes ele está assim meio... Eu gosto que ele vá para a cama por volta das dez horas, no máximo dez horas, e não quero que ele vá mais tarde... Mas muitas vezes está assim já meio ensonado e depois tenho mesmo que me chatear. Não gosto de lhe bater, mas muitas vezes...

E – Acha então que a palmada não se justifica...

e – Olhe que ele às vezes até resolve! O mais velho não. Mas ele às vezes quando refila, e quando eu lhe ralho, ainda acaba por me levantar mais a voz do que eu lhe levanto a ele. E eu às vezes estou para lhe dar uma palmada e olhe que às vezes ele..., ele até obedece a isso. Não gosto de bater...

E – E há castigos, ou...

e – Não costumo dar castigos. Às vezes ameaço..., ameaço...

E – Considera-se uma mãe autoritária, ou não?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Mais ou menos...

E – E o pai?

e – O pai nem tanto... É mais a mãe...(a sorrir)

E – E há horas fixas para deitar, comer...

e – Não, não.. Mas a hora, durante a semana, é mesmo, o máximo, dez horas. Eu gosto que ele vá para a cama a essa hora. Se ele adormece logo ou não, não sei, mas a essa hora gosto que ele vá para a cama.

E – E há hora fixa para as refeições..., jantam sempre todos juntos...

e – Às vezes não. Às vezes não. Infelizmente, às vezes não. É como lhe digo... Porque lá está, às vezes o meu marido, quantas vezes estamos para comer e vem um amigo “Olha, vem-me desenrascar isto.” Ou vem-me desenrascar aquilo, e que muitas vezes temos que acabar... Normalmente comemos juntos, mas às vezes há uma vez ou outra que..., aí é.

E – Mas costuma jantar então sempre com os filhos...

e – Sim, sim...

E – E os trabalhos escolares, costuma controlar...

e – Lá está, eu ver, não vejo muito..., mas tenho o cuidado de dizer “Já estudaste?”, “Já fizeste os trabalhos?”..., isso eu tenho.

E – Então e saídas... Festas com amigos... Já tem?

e – Não. Não, não, não.

E – E como é que acha que vai ser no futuro..., em relação a saídas para bares...

e – Sei lá... Não posso prever nada disso. Quantas vezes a gente diz assim “Eu não quero e eu não quero...” e acabam por fazer... Portanto aí...

E – Mas acha que vai dar um maior grau de liberdade...

e – Ai não..., não, não... Dentro daquilo que..., não. Agora... Depois dos dezoito anos, não sei.

E – Por exemplo, vai prepará-lo para a primeira relação sexual, ou...

e – Penso que sim..., vamos lá ver... Quer dizer, para já, o mais velho não tive esse..., mas espero bem que sim.

E – Acha que seria diferente se fosse uma rapariga?

e – Acho que sim.

E – Porquê?

e – Não sei. Eu acho que a menina tinha que..., pronto, a menina acho que está mais ligada à mãe, não sei..., e acho que uma pessoa tem mais à vontade de falar com elas. Não

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

digo que eu não tenha um dia com o Diogo..., daqui a dois anitos ou assim, que ele é mais aberto e ele já consegue-me fazer essas perguntas. Agora eu entrar naquela assim de...

Pronto, mas claro, mais tarde tenho que o..., tenho que o alertar, não é...

E – Disse-me há pouco que entra às oito... Trabalha quantas horas por dia?

e – São oito.

E – E o marido?

e – O marido..., ele, ele... Ora oito... Ele sai às seis... Ele trabalha oito horas também. Lá está, trabalha oito horas, mas não trabalha ao sábado, não é... Eu já tenho que trabalhar ao sábado...

E – E quem é que faz o quê em casa? Quem é que cozinha?

e – É assim: pronto, quem cozinha..., quando estou, sou eu; agora, de Inverno, o meu marido costuma fazer o comer..., adiantar, para comermos à noite..., à noite, porque ele sai muito cedo, não é... Agora de Verão sou sempre eu. E quando também não tem alguém que chegue lá “Vem-me desenrascar isto...”... Porque o meu marido sai às quatro... Quando é de Verão eu ainda faço o comer. Agora, numa altura destas, mal fora se não fosse ele a fazer o comer.

E – Quem é que limpa a casa...

e – Sou eu.

E – Tratar da loiça...

e – Também sou eu...

E – Compras para a casa...

e – Sou eu...

E – Tratar da roupa...

e – É tudo...

E – Fazer reparações...

e – Fazer...

E – Reparções.

e – Reparções, como? Alguma coisa que esteja estragada? Isso são eles. Tem que ser, ou o filho, ou o pai.

E – E tarefas administrativas... Moram num prédio...

e – Não, eu moro..., portanto, é vivenda.

E – E os filhos ajudam alguma coisa, ou ainda não?

e – Em quê?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Nas tarefas domésticas.

e – O meu filho mais... É assim: eu também tento... O Diogo faz a cama..., eu peço-lhe para limpar o pó..., eu penso que ele limpou mas ele não limpou nada bem..., não limpou nada... É naquela de brincar... Eu tento “Faz isto.”, “Faz aquilo.”, não é...

E – E assim, desde o nascimento dos filhos, quem é que tratou mais dos bebés? Por exemplo, o levantar de noite, o dar banho ao bebé, mudar as fraldas... Quem é que fazia mais essas coisas?

e – Portanto, o meu filho mais velho, quando ele nasceu, o meu marido ajudou-me muito. Ajudou muito... Pronto, foi naquela fase..., ainda não tinha tantas lides..., porque nós também temos terras e não sei quê. Pronto, ajudou-me muito, é verdade. Portanto, chegou-lhe a dar banho..., mudava-lhe a fralda..., pronto, ajudou-me muito. Agora, depois... Pronto, o Diogo tem um intervalo de quase dez anos do mais velho. Ele desabituiu-se... Porque na altura trabalhávamos aqui em Viseu..., ele trabalhava aqui em Viseu e então como íamos e vínhamos os dois, aí já era mais dividido o trabalho. Agora não, depois que o Diogo nasceu, fui sempre eu. Quando o trabalho começou a apertar mais..., foi quando eu comecei a ter mais trabalho, foi quando ele deixou de me ajudar. Não faz por mal! Eu acho que o meu marido não faz por mal, mas é a tal coisa: sou eu, sou eu...

E – E acha que dever ser mais alguém a tratar do bebé? Ser mais o pai ou a mãe...

e – Eu, para mim, acho que deve ser..., acho que deve ser os dois... Se a mãe está ocupada num lado, por que é que não há-de ser o pai...

E – Tanto em bebés, como em mais velhos?

e – Sim, sim...

E – Acha que não deve haver diferença...

e – Eu acho que não.

E – Passando para a parte final da entrevista, pensando nas mulheres e nos homens, numa forma geral... Gostaria que dissesse características que pensa que os distinguem...

e – Se é diferente..., o marido... Não estou a perceber bem...

E – No geral, para além das diferenças biológicas de corpo, que outras diferenças vê entre o homem e a mulher..., psicológicas..., de competências...

e – (silêncio) Eu acho que devia ser igual! Eu acho que a nível..., tanto o homem como a mulher, devia ser igual...

E – Mas está a falar em casa não é? Mas numa forma geral, se pensa que homens e mulheres são diferentes na maneira de ser...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não estou agora assim...

E – Se acha que há diferenças entre as mulheres e os homens...

e – Não sei... Não sei... Não sei! Eu acho que a mulher vê as coisas muitas vezes de maneira diferente... Acho que é mais..., não sei... Talvez seja mais compreensiva, não sei... Eu acho que é.

E – E acha que têm competências diferentes?

e – (silêncio) Acho que não...

E – Acha que há necessidade de mais igualdade entre homens e mulheres?

e – Eu acho que... Eu acho que... Pronto, devia haver igualdade...

E – E como é que acha que tem sido a evolução ao nível dos papéis em casa e no trabalho... Acha que houve mudanças?

e – (silêncio) Do passado para agora houve, não é... Do passado para agora há diferenças. Uhm... Eu acho que sim.

E – Mas acha que ainda há necessidade de mais igualdade...

e – Eu acho que há. Eu acho que há.

E – Porquê? Com base naquilo que vive..., no que vê...

e – Eu acho que ainda há... (pausa) Não sei responder.

E – Diga lá..., se já houve mudanças..., em quê...

e – É assim, antigamente a gente sabe muito bem que o homem, em certas coisas, não ajudava..., tinha aquela coisa de encher só para as mulheres e não sei quê... Hoje, sabemos que eles não vêem as coisas da mesma maneira. Hoje, as pessoas e, portanto, ainda bem, que hoje os maridos sentem-se na obrigação de ajudar, porque se a mulher e o homem trabalham, acho que é a mesma coisa..., acho que a igualdade aí... É isso que eu muitas vezes digo ao meu marido: “Se eu trabalho, saio de trás de ti, entro por trás de ti, portanto eu acho que eu não sou criada, nem escrava da casa.”. Portanto, a igualdade aí deveria ser por igual..., é isso que eu acho!

E – Mas o seu marido ajuda, não é... Faz o comer...

e – Ah... Faz o comer agora..., de Inverno. E porquê? Porque sai cedo! Porque se ele estava ali, desde as cinco horas, vá, quando começa a anoitecer, e tinha que estar das cinco até às oito, à espera que eu viesse, não é... Maldito fora... Eu acho que nesse caso, chegava a casa e nem sequer comer fazia.

E – Gostava que fosse diferente em que sentido?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Melhor..., ajudar... Não é comer e deitar... Ajudar a arrumar a cozinha e ajudar no que fosse preciso, não é...

E – E no geral, acha que há necessidade de haver mais igualdade?

e – Eu acho que sim... Eles... Acho que... Isto é assim: há homens que o fazem..., as tarefas são divididas e não sei quê..., mas acho que há muitos que ainda lhes falta isso..., ainda falta chegarem a esse..., a esse..., ainda não estão à altura disso, vá...

E – Então e quer acrescentar mais alguma coisa à entrevista? Sobre a família, o seu filho...

e – Não..., penso que não..., penso que não... (pausa) Do meu filho..., queria que a turma melhorasse... E acho que é o desejo que todas as mães, não é...

E – Pronto, obrigada!

Entrevistado nº 10 (Pai Paula)

E – Começaria então por perguntar com quem é que vive...

e – Quem? A Paula?

E – Com quem é que vive?

e – A Paula vive com os pais e eu... Nós vivemos em casa própria, embora seja... Neste momento, mesmo, a casa é dos meus pais, mas é própria.

E – Vive, portanto, com a sua mulher...

e – Vivo com a mulher e com os filhos.

E – Com quantos filhos?

e – Uhm... Em casa estão dois. Um já..., já fugiu para a Faculdade, está na Universidade e portanto já...

E – Que idade é que têm os filhos?

e – Têm vinte e um, dezassete e a Paula vai ter dez.

E – Então e o que é que acha da sua própria educação? Portanto, acha que foi boa, má...

e – Uhm... Eu acho que a minha educação foi boa e que foi uma educação do tipo tradicional, que se prezavam os valores que agora já não têm..., já não têm o mesmo valor... Mas pronto, foi uma educação tradicional de respeito pela família, de saber muito bem quem era a família, quem eram os padrinhos, quem são os tios, quem são os avós..., o respeito por uma série de coisas que vivi sempre..., embora aqui ao lado da cidade, mas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

vivi no campo, de respeitar até a Natureza, os animais, conhecer muito bem estas coisas todas, os ciclos...

E – E acha que então isso é bom?

e – Acho que é fundamental! Para além de ser bom é fundamental.

E – E acha que a sua educação teria sido diferente se fosse doutro sexo, portanto, se fosse uma menina? Os seus pais teriam...

e – Era, era, era ligeiramente diferente... É assim, tradicionalmente a educação que é dada às pessoas do sexo masculino é mais virada, digamos assim, para a responsabilidade, para ser chefe de família, para assumirmos uma série de coisas, relacionadas com a segurança, com o ter um emprego imediato, sei lá, uma série de coisas, que as meninas não terão. As meninas são..., eram educadas mais no sentido da responsabilidade da casa, dos filhos, uhm..., de alguma subserviência... Portanto, era um bocadinho mais nesse sentido, não é?

E – Então e como é que era antes de se casar? Já era..., já desejava ter filhos? Tem três filhos neste momento, não é?

e – Não, não muito..., não, não.

E – Foi só depois do casamento então...

e – É, não fomos muito... Curiosamente, não fomos muito de planificar essas coisas... Há pessoas que planificam quando é que vão ter um filho, dois, três, se vão ter um, ou dois, ou três... Não foi nada planeado, digamos assim, foi tudo um caso..., por acaso.

E – Mesmo a nível de sexo, não tinha preferências...

e – Tradicionalmente, a maior parte das pessoas tem sempre a tendência para que o primeiro filho seja rapaz, mas nunca nos preocupámos com isso, não é... São sempre daquelas coisas que aceitamos muito bem, muito bem... Curiosamente, ou por sorte, foram dois rapazes os primeiros! (a sorrir)

E – Mas queriam ter de ambos os sexos, ou não era uma preocupação?

e – Não era..., não era nenhuma preocupação em especial.

E – Então e como é que era a noção de família ideal e depois como é que correu?

e – É assim: a noção de família ideal, geralmente, tem a ver com o ambiente onde nós estamos integrados, não é? Eu sou descendente de famílias muito numerosas..., que a minha mãe tem seis irmãs, o meu pai também tinha cinco ou seis irmãos, são famílias muito numerosas. Então fui sempre habituado a ter muita gente à volta..., a ter muitos tios, a ter muitos primos... Uma família ideal depois passa a ser com o tempo, realmente, uma família mais curta... Dois filhos..., um, dois filhos... Nós, se calhar, fugimos um

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

bocadinho à regra, temos três..., mas a família ideal é, efectivamente, ter pai..., é ter pai, mãe e os filhos e ter uma casa.

E – E acha que é importante ter filhos de ambos os sexos, dos dois sexos, ou não?

e – Não acho que é importante, não me parece que seja muito importante, mas acho que é uma situação interessante... Quer dizer, parece-me uma coisa mais equilibrada...

E – Então e qual é a noção que tem de mãe ideal e de pai ideal? Se acha que tem sido um pai ideal...

e – Eu não sei se tenho sido um pai ideal... Esforço-me por ser um bom pai! (risos)

E – O que é que acha que é ser um bom pai, ou uma boa mãe?

e – Não me parece que haja um padrão. O que acho importante é que haja realmente um pai e uma mãe. Isso para mim é fundamental. E é uma coisa que começa a haver pouco... Mas é muito importante que haja um pai e uma mãe, preferencialmente biológicos.

E – E o que é que acha que é então educar bem? No sentido de ser um bom pai...

e – Educar bem é..., é...

E – Acha que tem sido um bom pai... Porquê?

e – Penso que educar bem é alertar sobretudo para a vida, para a realidade, para aquilo que nos rodeia, não é? E, sobretudo, dar algumas referências. A questão dos valores, que hoje já se começa a falar muito..., que as pessoas não têm valores, não têm referências... É importante isso e acho que se souber..., se nós ao educarmos, conseguirmos deixar uma marca, deixar uma referência e se os nossos filhos disserem assim “Não. O meu pai fazia assim.”, ou “A minha mãe fazia assim e portanto eu acho que estou a fazer bem, porque o pai e a mãe fazia assim.”, acho que isso é importante.

E – Acha que os pais devem ser uma referência...

e – É muito importante que os pais sejam uma referência.

E – E acha que tem sido um bom pai...

e – E se forem uma boa referência tanto melhor! (a sorrir)

E – E acha que tem sido um bom pai...

e – Esforço-me por ser... Esforço-me. Não sei se sou... Se calhar se perguntar aos meus filhos, acham que sim, mas é... Todos os filhos têm tendência para dizer isso, ou são raros os que dizem que não. Mas esforço-me por ser!

E – Em relação a esta fase da pré-adolescência que está a Paula, especificamente, que preocupações é que tem..., ou se há perigos que associa mais a esta faixa etária... E como tem três filhos, já passou um bocadinho por isso...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Tentamos, pronto, ter... Qual é a grande preocupação? Repare, é sempre a preocupação de lhes oferecer uma escola, de fazermos algum esforço para que esta fosse a escola dela. Também foi a escola onde eu estudei, mas isso já é apenas..., foi apenas secundário. Mas portanto, esforçámo-nos por que ela ande numa boa escola, uma escola que nós entendemos que era a escola onde ela possa realmente estar bem, bem, bem localizada, em termos de colegas, de professores e por aí fora. Tentamos que ela tenha..., eh pá, algumas coisas mínimas que entendemos..., que tem que ter, ao nível de saber estar, de saber ser...

E – Mas tem algumas preocupações específicas, em relação a esta faixa etária em que ela está, ou não? Por exemplo, até a primeira relação sexual..., preparação para a vida adulta...

e – Para já essa preocupação não existe muito, embora comece a sentir... Uma grande preocupação neste momento é mais com..., que companhias é que ela vai ter, com quem é que ela se está a relacionar, quem são os amigos, as amigas, porque isso aí vai ser assim uma coisa... Eu acho que a nossa..., a nossa..., aquilo que somos, é realmente construído ao longo dos anos, mas depois os anos são uma experiência bastante forte e portanto, até aos dez, quinze anos, é muito importante saber com quem é que ela se relaciona.

E – Então e que qualidades é que gostava que a sua filha tivesse? E que qualidades é que acha que ela tem?

e – Eu acho que ela tem algumas que são..., são importantes. Aquilo que eu acho que ela devia ter mais e gostava que ela tivesse era ser mais cuidadosa, mais responsável, já com os estudos, com a organização, que ela ainda é um bocado baldas nesse aspecto... Mas de resto, eu sinto que ela é bastante... Tem algumas ideias daquilo que quer ser já..., que é interessante... Pelo menos, fala sobre isso... Também é importante ela falar..., sentir já essa preocupação...

E – E tem alguma profissão desejável para ela?

e – Eu não tenho. Eu respeito sempre aquilo que os meus filhos pretendem, que é curioso e todos eles são muito diversos. Esta aqui como diz que gosta muito..., que gostava muito de ser, ou veterinária, ou bailarina, ou não sei quê... Pois lá respeito isso tudo, porque acho que é importante é as pessoas pensarem em ser alguma coisa, mais do que serem em concreto alguma coisa...

E – O que é que espera mais então dela, enquanto mulher?

e – (silêncio) Olhe, enquanto mulher, acho que deve ser uma pessoa autónoma. É muito importante as pessoas serem autónomas, terem..., construírem a sua própria autonomia,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

não dependerem de ninguém ou não dependerem... Acho que isso é fundamental, independentemente de saber como é que isso vai ser construído, se é com esta ou com aquela profissão... E depois, se ela entender que tem que ser uma coisa qualquer, que seja realmente boa naquilo que vai escolher.

E – E como é que tem educado nesse sentido da autonomia, de ela ser autónoma?

e – Eh pá, alertando que as coisas não caem do céu. Que quando nós queremos alguma coisa, temos que trabalhar para elas, temos que nos esforçar, temos que o conseguir e se isso nos trazer..., enfim, alguma felicidade, algum gosto pessoal por isso, se isso nos trazer alguma remuneração, tanto melhor.

E – E foi diferente a nível... Por exemplo, com os filhos..., por serem rapazes, esperava algo diferente deles no futuro? Portanto, se as expectativas são iguais ou se são diferentes, em termos de ser rapaz ou rapariga...

e – Não, são as mesmas. São basicamente as mesmas... Não temos para já... Não fazemos grande distinção! (risos)

E – Já me disse que valoriza a autonomia... Mas a nível de futuro... Objectivos a nível de características da pessoa... Mas na relação em si, portanto, se valoriza mais uma relação de autonomia, ou de partilha e de fusão com os filhos...

e – São coisas... Estamos a falar de coisas ligeiramente diferentes, não é? E quando eu estou a falar em autonomia, não estou a falar em dinheiro, em egoísmo ou ego...

E – Claro, claro...

e – Autonomia em que a pessoa rapidamente..., rapidamente, quer dizer, vá construindo a sua...

E – Mas isso noutra sentido... E na relação...

e – Na partilha temos que ter muito cuidado e tentamos para já... E isso existe, não é, sempre pontos de conflito, nomeadamente, entre ela e o irmão mais..., com o irmão do meio, que é com quem ela convive agora mais... Com o irmão mais velho, ela tem uma relação muito óptima. São muito..., toleram-se muito um ao outro, são muito amigos...

E – E com os pais, ela dá-se melhor com alguém...

e – Ela dá-se melhor com o pai (risos), mas isso pode ter a ver com várias situações, não é... Também porque se calhar o pai é a pessoa que lhe faz mais as vontades... Também se calhar é a pessoa com quem ela está mais..., porque, curiosamente, é assim, por uma questão de horário, ela acaba por estar mais tempo comigo..., por exemplo ao fim do dia..., depois vamos os dois juntos... Enquanto esperamos pela mãe e não sei o quê,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

vamos ver montras e vamos fazer umas compras e vamos fazer umas coisitas e não sei quê ou por que também sou eu que..., que estou com mais paciência para a aturar porque ela quer andar de patins e então eu seguro-a ou não sei quê..., ou porque, pronto... E ela partilha comigo alguns interesses, interesses, por exemplo, animais, por ter um cão, por ter um gato..., não vai muito nisso... Partilhamos uma série de interesses e acabamos por ter um bom relacionamento os dois.

E – E, portanto, actividades... Já falou disso um bocadinho... O que é que fazem em conjunto..., a família toda, em casa e fora de casa...

e – É assim, não temos nenhuma actividade concreta, específica... Pronto, como vivemos num meio rural, aqui ao lado da cidade, temos sempre imensas coisas que para a maior parte das pessoas pode não ter grande interesse, mas, pá, partilhamos ir ao campo, fazer..., apanhar umas maçãs, ou andar por ali a ver uma série de coisas... Passear..., imensas vezes... Saímos..., ao fim de semana saímos..., vamos almoçar fora e depois vamos ver os monumentos, ou vamos ver umas coisas, que eu geralmente vou descobrindo durante..., durante a semana na minha actividade profissional... Depois acho que é interessante partilhar aquilo com a família, digamos... Em casa, é uma vida muito..., dentro de casa mesmo, é terrível, porque é a televisão e é os computadores e ficamos um bocado naquilo... Se bem que uma vez ou outra haja um jogo, ou quê, ou uma iniciação ao xadrez, ou...

E – E quais são as brincadeiras mais frequentes da filha?

e – É assim, o mais frequente dela... Ela gosta muito de andar de bicicleta, de patins..., é uma rapariga outdoor, é uma rapariga que gosta muito de andar na rua (risos) e, portanto, isso para ela é fundamental, estar cá fora, dar umas voltas... Quando está sozinha e não tem ninguém que partilhe isso com ela, é brincadeira com as bonecas e com..., com as barbies e com aquelas coisas...

E – E qual é que acha que é o brinquedo preferido dela?

e – O brinquedo preferido dela, curiosamente, são..., é o cão que ela tem. São os animais, para além das bonecas... Mas perde mais tempo se calhar com os animais que com as bonecas!

E – E notou diferenças, provavelmente, entre os brinquedos preferidos dos seus filhos...

e – Bastantes... Aí há uma grande diferença, não é? Enquanto que os miúdos..., ambos são muito virados para..., para a electrónica e para a informática e perdem..., sobretudo o do

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

meio, perde horas e horas com jogos de estratégia e essas brincadeiras... Ela não tem paciência para essas coisas, não é, partilha outras coisas que não isso!

E – Então e em relação à escola... Já falou um bocadinho da importância da localização da escola... O que é que pensa sobre esta escola, especificamente, dos professores da filha, pronto, e da turma em que está inserida?

e – Eu conheço mal a turma! Aliás, não a conheço de todo. Também ainda não falei muito com ela sobre isso... De qualquer maneira, fiquei com algumas preocupações quando soube que a turma era uma turma muito heterogénea e que era uma turma de certa maneira problemática, uma turma com pais..., com filhos de muitas famílias chamadas destruturadas..., miúdos com alguns problemas. Isso aí preocupa-me..., preocupa-me bastante, pronto. Preocupa-me, porque sei que isso geralmente cria uma má turma e uma má turma pode criar eventualmente maus alunos.

E – E em relação aos professores, não tem nenhuma opinião...

e – Também não tenho grande opinião, também não conheço bem... Tenho apenas uma referência, que é assim: eu conheço a escola já de há muito tempo, que foi onde estudaram os outros irmãos, foi onde eu estudei e tenho-a como uma boa escola e..., pronto, simultaneamente, com bons professores. Espero que seja isso que esteja a acontecer. (a sorrir)

E – E qual é a sua opinião sobre a aprendizagem da filha? Acha que aprende bem?

e – É assim, ela tem..., ela aprende bem, na minha opinião, aprende bem. Embora seja uhm..., uma criança distraída, mas penso que são todos. (riso baixo) Portanto, é uma criança bastante distraída e que se distrai com alguma facilidade. Portanto, aí vamos ter que esperar que sejam os professores que sejam capazes de os motivar e de os manter atentos.

E – E acha que há algumas diferenças entre os rapazes e as raparigas, nesta faixa etária, entre os dez e os doze anos?

e – Começa a haver. É a fase em que mais se nota a diferença..., que mais se nota..., começa a haver a grande diferença, até aí não há diferença. A partir daí começa efectivamente a haver diferenças. É a fase em que se revelam mais as características próprias de cada um dos sexos, não é? Geralmente as raparigas são ligeiramente mais precoces que os rapazes, começam a ter determinadas preocupações com o vestir, com o parecer mais bonita, começam a ter..., a despontar, digamos assim, acho que a sexualidade começa realmente a aparecer, a despontar... E os rapazes, como é mais tardia, ainda andam

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

naquela fase..., ainda não têm assim..., em que se preocupam mais com..., com o futebol ou com outras coisas, não é...

E – E diferenças ao nível de maneira de estar...

e – Sim. Começa a haver, começa a haver... diferenças, decorrentes disso, portanto. Enquanto que as raparigas começam realmente a ter essa preocupação de saber quem é que está à volta, quem é que as rodeia, ou... tendência para ver ou falar já de..., sei lá, das novelas, quem é não sei quê, os rapazes ainda estão, como disse, naquela fase mais adormecida, em que falam de coisas que são banais..., se calhar do futebol, ou do jogo da Play Station, ou não sei quê... Portanto, ainda estão com..., ainda estão com..., com umas reminiscências da..., da...

E – E participa na vida escolar?

e – Que remédio. (risos)

E – Acompanha os trabalhos escolares?

e – É assim, geralmente sou eu que..., que chamo a atenção para os trabalhos escolares e que depois os corrige, que ajudo a fazer, uma série de coisas...

E – E acha que deve ser assim, ou... Como é que avalia essa situação?

e – Eu acho que deve ser assim..., tem que ser... Eu acho que... É assim, eu não entendo que haja funções específicas do pai e da mãe. Há funções específicas dos pais e depois aqui é uma questão de disponibilidade... Se eu chego à noite a casa e se sou eu que estou um bocadinho mais disponível, porque, enfim, a minha esposa está ocupada, ou com o jantar, ou com..., ou com a roupa que é precisa para o dia seguinte, cabe-me a mim poder ajudar nessa parte...

E – Portanto, considera que apoia mais a nível escolar que a esposa... Tem mais tempo para isso...

e – Tenho mais tempo para isso. Apoio um bocadinho mais, porque tenho um bocadinho mais tempo.

E – E ao nível de autoridade, acha que é um pai..., se se considera um pai autoritário..., se a mãe é mais autoritária ou menos autoritária...

e – Não. É assim, a mãe é mais autoritária. (a sorrir) Eu sou...

E – No tom de voz?

e – Sim, no tom de voz. Ela é...

E – A dar castigos... Como é que funciona?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Nós não somos muito de dar castigos, mas é mais no tom de voz... Ela é mais..., é mais...

E – Repreende mais?

e – É. É mais seca. Eu se calhar sou um bocadinho mais democrático, mas se calhar sou mais... Acabo por ter algum poder sobre ela nesse aspecto, pronto, isto é um bocado de..., do..., do..., como é que se diz... (pausa), do dar e receber, não é...

E – E como é que é, por exemplo, as regras que há para ela... Por exemplo, tem horas de deitar, tem horas de fazer trabalhos de casa a horas certas...

e – Tentamos que tenha..., embora não sejam rígidas, quer dizer, não temos horas muito rígidas, mas temos... Temos uma norma, por exemplo, não há televisão durante a semana..., não se vê televisão, até por que não há tempo... Tentamos ter uma hora para..., para, realmente, para se deitar e as refeições e isso tudo e tal..., está mais ou menos...

E – Por exemplo, festas e saídas com amigos... Como é que... Sente que já há... E quando houver mais, como é que vai ser gerido?

e – Sim... Para já não há..., não há nada de especial, tirando uma festa ou outra de aniversário e não sei quê...

E – E costuma ir?

e – Vai, geralmente vai. Se são pessoas que a gente já conhece e que estamos à vontade, vai.

E – Portanto e no futuro próximo, agora, de saídas para bares, como é que se vai posicionar em relação a isso?

e – Uhm... É assim, correndo o risco de ser um bocadinho tradicional, acho que tudo isto tem um tempo próprio e não sou daquelas pessoas que concorda... Acho que realmente as pessoas..., as crianças, porque as pessoas são crianças (risos), até entrar na fase adulta... Tem que haver regras e as regras são que realmente há sítios onde elas podem estar e outros onde não deviam estar e eu entendo que o caso dela..., para já a idade não permite portanto ir...

E – Mas num futuro próximo..., nessa idade vai...

e – Não vai ser muito fácil, pelo menos, fácil aceitar... Não quer dizer que não tenha que ceder uma ou outra vez, mas não é fácil aceitar isso da minha parte.

E – Mas, por exemplo, em relação aos rapazes já foi mais fácil aceitar...

e – Não, foi... É muito parecido... Uhm... Talvez o mais velho tenha sido um bocado... Houve aí maior condescendência com ele e começou a sair antes de ter atingido a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

maioridade e saía para algumas festas, não muitas, mas saía..., até à uma da manhã ou duas, mas não fomos muito condescendentes nessa coisa e aqui acho que vamos usar o mesmo critério. (riso baixo)

E – Mas porquê? Porque acha que há riscos associados a essas saídas?

e – Bom, que há riscos eu não tenho dúvidas nenhuma. Os riscos são..., são enormes, não é só para eles, é para toda a gente... É só porque eu penso que há uma fase..., há aqui um..., o tempo tem que, tem que...

E – Mas na adolescência e juventude, a partir dos quinze anos..., vinte, como é que se vai posicionar...

e – Vamos ter que fazer isto por fases, não é? Quer dizer, eu não vou deixar que uma criancinha com quinze anos possa sair não sei com quem, para um sítio que eu também não conheço, até não sei a que horas... Não. Vamos ter que ter cuidado, saber com quem vai, saber quando vem e saber preferencialmente onde é que está. E temos que avaliar todas as situações. Se achamos que é uma situação de risco, se calhar não vai.

E – E em relação àquilo que falámos um bocadinho dos castigos... Disse-me que não utilizam o castigo da palmada... Não é importante...

e – Não. Pode ser, mas não é muito usado...

E – Porque acha que não...

e – Não... Acho que... Não, não... Não é o resultar... Não é necessário... Não vejo que seja muito útil...

E – Em relação ao tempo, às divisões dos papéis em casa... Portanto, por exemplo, sempre que trabalham fora de casa pai e mãe... Já disse que chega mais cedo... Portanto, pode especificar um bocadinho mais as horas que trabalham, o senhor e a sua esposa, fora de casa?

e – É assim, todos nós saímos muito cedo por causa deles. (risos) Porque entramos... Embora a gente esteja a entrar, eu às nove e a minha mulher às nove e meia, mas temos que sair sempre por volta das oito, oito e pouco de casa, porque habitualmente eles entram às oito e meia, ou um ou outro. Depois, tentamos almoçar juntos, o que nem sempre é possível e à noite é mais complicado porque é assim: eu saio..., o horário de saída é às cinco e meia, mas saio por volta das seis e depois tenho que fazer a ronda de os ir buscar à escola. Como todos eles estão matriculados no Inglês..., não tivemos a sorte de terem o mesmo horário..., têm horários alternados... Tenho que às segundas, quartas e sextas vir buscar a Paula aqui, o que é sempre a correr e nesses dias ela também sai..., ou nalguns

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dias seguidos, ela sai às seis e meia e levá-la à escola ao Inglês às sete e depois esperar por ela até às oito. Nos outros dias, é o irmão que tem das sete às oito e meia. Portanto, há aqui sempre um período muito grande em que sou eu que realmente estou à espera deles ou..., que é pouco tempo. E a minha esposa sai sempre às sete e meia.

E – E quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, quem é que cozinha...

e – É assim, quem cozinha habitualmente é a mãe, não é... No fim de semana, posso ser eu às vezes..., ao sábado. Nos dias em que é mais complicado, que não há tempo, também posso ser eu, faço qualquer coisa, não sou grande especialista na cozinha, mas sei fazer três ou quatro coisitas...

E – Fazer compras para casa...

e – As compras são quase sempre... As compras são um acto familiar... É uma coisa curiosa que, geralmente, tentamos que seja ao fim do dia, ao fim de semana e quase sempre vamos todos. As compras são sempre feitas..., é um acto familiar.

E – E quem é que trata da loiça... Quem é que limpa a casa...

e – É assim, a loiça também é a mãe e os filhos estão treinados nesse aspecto... Portanto, eles já sabem que têm que ser eles a pôr a mesa e a levantar a mesa no fim das refeições e tal...

E – Ambos os filhos, ou...

e – Ambos..., embora... Há sempre uma ou duas baldas, mas... (riso baixo)

E – Acha que... Quem é que ajuda mais? A filha ou o filho...

e – É assim, a filha se puder baldar-se balda-se o mais possível! (risos) Curiosamente, o filho é mais certinho nessas coisas, mas também colabora, bastante...

E – Portanto, limpar a casa...

e – Limpar a casa é um acto misto, também porque eles estão encarregues de limpar os quartos deles e depois há umas zonas comuns que somos nós que limpamos, com a mãe também...

E – Fazer reparações...

e – Reparções cabem-me a mim... (riso baixo)

E – E tarefas administrativas...

e – É assim, curiosamente, as tarefas administrativas estão... Administrativas... Há uma tarefa administrativa que me cabe a mim. Nós estamos numa fase em que estamos a construir uma casa..., nossa... E, portanto, essa parte é feita..., é gerida por mim. A gestão

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

lá do... Depois há uma fase de..., anual, de reuniões de documento, por exemplo para IRS ou não sei quê, que é a minha mulher que se encarrega de fazer isso.

E – A sua esposa...

e – É, ela tem experiência...

E – Em relação aos cuidados com os filhos, desde o nascimento... Quem é que se levantava de noite... Quem é que dava de comer aos bebés, neste caso...

e – Ah, isso era a mãe.

E – Sempre foi mais a mãe... Mas acha que deve ser mais a mãe, ou... Tem alguma opinião sobre isso...

e – Uhm... Não... Há uma altura em que foi mais a mãe, porque como..., a maior parte deles foram amamentados até..., até..., até ser possível, tinha que haver uma mãe, não é... (risos) Depois há aquela fase em que já é ambas as coisas, mas eu também nunca fui... Portanto, a mãe realmente assumiu esse papel e eu também nunca lho quis tirar... Também ela nunca...

E – Mas acha que quando são mais velhos, por exemplo, ambos os pais devem estar envolvidos..., como está, como já disse que está, na educação dos filhos e no apoio...

e – Devem, devem, devem... Embora não seja... Posso parecer um bocado estranho nesta forma de pensar... Eu acho que realmente há papéis diferentes... Curiosamente, há papéis diferentes..., por uma questão natural, não sei..., mas há papéis diferentes para o pai e para a mãe, não é... Sei lá, se calhar o pai, por exemplo, está mais..., implica mais com as questões de segurança ou outra coisa qualquer, quer dizer... Se há um barulho ou se..., é o pai que se levanta, não é, porque aí é uma questão de segurança... Poderá ser alguém que está a roubar a casa, ou não sei quê... Mas se há..., se é necessário outra coisa qualquer..., ou uma peça de roupa ou não sei quê, é um bocadinho mais com a mãe. Quer dizer, há aqui... Eu sou um bocado... tradicional nessas questões, não é...

E – E a nível mais geral, já partindo para a parte final da entrevista, que é mais sobre o homem e a mulher... Portanto, já falámos um bocadinho sobre isso, sobre os papéis... Acha que há então diferenças entre o homem e a mulher...

e – Acho.

E – Que diferenças... Biológicas...

e – Para além das biológicas (risos), que são bastantes, uhm..., também há psicológicas e também são imensas. É uma questão de sensibilidade. Acho que as mulheres são muito mais sensíveis, são muito mais... uhm... dadas a questões, digamos assim... (pausa), do

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

foro... sensorial, do carinho, da..., uma série de coisas. Os homens como têm aquela fama de ser mais brutos..., o que nem sempre é verdade, mas pronto... Com eles estão mais relacionadas essas questões de planeamento, de saber se vamos..., se há um passeio..., programar as férias, onde é que vamos nas férias, se bem que as mulheres também têm..., opinam muito sobre isso, mas é a questão da logística, digamos assim, das férias, não é...

E – Acha que têm competências diferentes..., o homem e a mulher...

e – Pá, no meu caso têm, de certa maneira têm. Quer dizer, nós combinamos por exemplo em família, este ano vamos de férias não sei onde e depois daquilo tudo vem sempre o pai com aquele ar mau, que sou eu, e digo assim: “Mas espera lá, se calhar a gente não tem dinheiro para ir aí... Se calhar vamos ter que ir ali.”...

E – Assim a nível geral, portanto, na sociedade..., o homem e a mulher... Acha que têm competências diferentes?

e – (silêncio) Uhm... É uma questão..., não é fácil responder-lhe a isso. Eu acho que as..., ambos são competentes. Em termos de competências, há lugares..., não quer dizer que seja assim, mas há lugares para..., para competências que são..., costumam ser mais masculinas e outras mais femininas. E às vezes quando nós assumimos que isso é tudo a mesma coisa, cria-se uma grande confusão... Com essa confusão, muitas vezes origina problemas, que no meu entender são..., são graves, que é o tal..., que é uma sociedade que já não sabe muito bem o que é, nem o que é que anda a fazer. E não sei se não será isso a causa de muitos problemas familiares, que é muitas das vezes alguém estar a meter-se demasiado no papel de um e de outro, o que cria alguns problemas ao casal até, não é?

E – Mas, por exemplo, que competências é que acha que na sociedade são mais masculinas ou mais femininas? Há pouco estava a dizer que depois há uma grande confusão..., mas mais em casa que estava a dizer... Mas no geral...

e – Olhe, sei lá, mas para se arranjar assim exemplos... Para não ser muito, muito mau nestes exemplos que eu vou criar..., são elucidativos, mas achei engraçado por exemplo... Há dias numa..., ouvi uma conversa de alguém que comentava, por exemplo, as mulheres estão cada vez mais metidas no seu papel de donas de casa e de mães. Ao assumirem funções cada vez mais..., no âmbito mais profissional, não é, que tradicionalmente eram atribuídas ao homem..., as mulheres estão mais preocupadas com problemas dos escritórios, do seu trabalho e não sei quê e acabam por abandonar um pouco as tarefas que tradicionalmente lhe eram dadas e não sei quê. E depois isso vai criar uma série de problemas na vivência do casal, porque o marido também, na maior parte das vezes, não

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

está treinado para isso, ou acha que também não..., ou acha que isso é diminuir o seu papel de..., de homem, não é, também não as quer assumir e acaba por se criar uma grande confusão em casa, que é quem é que assume o quê, não é... E quem é que devia fazer tradicionalmente o quê...

E – Portanto, acha que devia haver mais igualdade então, ou não?

e – (silêncio) Não acho... Já há bocadinho disse isso... Não acho que devia haver mais igualdade. Acho que devia haver aqui... alguma partilha de papéis, sabermos quem é quem, mas haver no fundo responsabilidades. Quer dizer... Eu acho que, sim senhora, que o homem deve estar presente em casa nas tarefas mais domésticas, não é, mas não deve ser ele a assumir a gestão dessas coisas. Ele deve, sim senhora, também se calhar preocupar-se com a roupa, ou com a comida, ou não sei quê, mas não ser ele a assumir essa gestão, de maneira a que no futuro acabe por ser ele depois, efectivamente, o dono de casa, digamos assim, e..., e, e, e ter aqui uma inversão muito grande de papéis, o que acaba por depois ser problemático, porque acabamos por ter pessoas com..., a maior parte das vezes com dupla personalidade, não é..., que é o fulano que em casa tem um papel de, de, de..., da mulher, mas que depois diz no escritório, ou para os amigos, que não senhora, que ele é que..., ele é que domina. Depois tem..., tem uma tremenda de uma complicação... E as mulheres é a mesma coisa. Também acabam por ter um pouco esse papel... Dizem “Não, não, não, não... Eu é que trato disso.” e não sei quê, mas depois quando vão na rua, não sei quê, e se o homem diz qualquer coisa que a contrarie, ela dá-lhe dois berros e ele já não sabe onde é que se há-de meter. Portanto, acho que há aqui... Começa a haver uma confusão muito grande..., uma inversão muito grande de papéis, talvez porque nós ainda não os tenhamos definido, ou porque..., ou... (hesitações), ou porque biologicamente não estamos feitos para ser assim, não sei.

E – E a nível de competências, por exemplo, profissionais, acha que há, ou não... Nesse sentido acha...

e – Aí também há muitas diferenças.

E – Poderia exemplificar?

e – Olhe, as diferenças são assim... Há... As mulheres são tradici..., são, por natureza, talvez por aquilo que eu lhe disse, por serem mais sensíveis e não sei quê, são muito mais organizadas, muito mais metódicas, muito mais..., uma série de factores que habitualmente os homens não tinham, o que faz com que elas a nível profissional tenham, a maior parte das vezes, muito mais sucesso que os homens..., porque..., porque há menos perdas.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Portanto, os homens são tradicionalmente desorganizados..., não quer dizer que sejam todos, mas são. Depois há uns que são desorganizados e confiam numa série de coisas, na intuição, na sorte, numa série de coisas... Mas habitualmente são..., são mais determinados... que..., que as mulheres. Determinados, mesmo quando estão errados. Quer dizer, geralmente os homens, quando dizem que isto tem de ser assim, levam aquilo assim até ao fim, embora na maior parte das vezes possam até ter consciência de que aquilo já não dá, não estará muito certo. As mulheres não têm. Pronto, como são mais ponderadas, mais organizadas e têm um sentido..., pronto, não sei qual é, não sei se é o sexto se é o sétimo sentido, faz com que elas tenham..., de certa maneira, o trabalho lhes corra... melhor. Melhor, em termos depois de resultado final... Eu lembro-me, por exemplo, na escola, geralmente as mulheres têm melhores notas que os homens... Habitualmente, não é... O fruto um bocado dessa situação... Pronto, são mais..., mais metódicas, não sei...

E – E acha que há profissões mais adequadas a um e a outro...

e – Não acho que haja, não. Há duas ou três talvez que sejam assim..., não vejo muito mais do que isso. Com dificuldade teria neste momento... Tinha muita dificuldade em arranjar três profissões que fossem exclusivamente de homens, não sei. Uhm...

E – E acha que deve ser assim..., no sentido de uma certa igualdade, ao nível de entrada no mercado de trabalho, digamos assim...

e – Acho! Aí não tenho dúvidas nenhuma...

E – É mais em casa..., a questão dos papéis é mais no âmbito familiar então...

e – Eh pá, no âmbito familiar, porque..., pronto... Claro que isso depois tem implicações em casa, não é... Mas os papéis... Qualquer... Eu penso que qualquer um dos seres está habilitado para fazer o papel que o outro faz, embora uns possam fazê-lo com muito..., de uma forma muito melhor, mais rápida, mais perfeita do que o outro. Quer dizer, eu se me..., eu se me..., eu se me meter à cozinha a cozinhar se calhar consigo fazer os pratos como faz a minha mulher, mas se calhar levo e estrago dois ou três primeiro, ou levo uma hora, enquanto ela faz aquilo em meia hora. Ou se me meter a passar roupa, se calhar também sou capaz de passar... Sou capaz é de queimar uma peça, ou queimar as mãos, ou... Nada que não se consiga, só que... Por uma questão... de acumulação de experiências... Isto é quase a teoria do Darwin não é... Pela..., pela evolução das espécies, elas foram adquirindo uma série de, de, de, de... (hesitações), de jeito... natural para a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

coisa, que nós não temos! Sei lá, fazer tricot, ou outra coisa qualquer, eh pá, sinceramente, não me vejo a fazer isso! (risos)

E – E para terminar a entrevista, não sei se quer acrescentar alguma coisa que não tenhamos falado..., que queira dizer em relação à filha ou aos filhos, à educação no geral... Não sei se...

e – Não, nada de especial... Apenas que... Eh pá, é uma coisa que me preocupa muito, porque eu penso que estamos a viver momentos muito complicados na nossa sociedade, momentos de grande revolução... Não é evolução, é mesmo revolução. Temos uma revolução fortíssima ao nível dos valores, ao nível... Valores... E quando eu falo em valores é..., é a todos os níveis. É os valores morais, são os valores sociais..., porque não é a mesma coisa. A sociedade hoje não é vista da mesma maneira que..., que eu a via há vinte anos atrás. Por isso é que temos hoje uma série de conflitos, até com a polícia, ou até com não sei quê, por que há uns anos atrás respeitava-se a autoridade! Hoje não! As pessoas hoje... (pausa) Não há esse respeito. Quer dizer, há uma tendência até enorme para desafiar a autoridade, sempre nessa... Isso preocupa-me! Preocupa-me... E porque também estamos a sofrer..., estamos a sofrer aqui alguma revolução cultural com..., com a vinda de pessoas de outros..., de outros..., de outros países, de outros con..., e de culturas muito diferentes da nossa, quer seja de leste, quer seja...

E – Há pouco, nem chegámos muito bem a abordar aquele tema, porque.. Pronto, disse que..., que estava a tentar ser um bom pai, no sentido da autonomia e preparar... Mas a nível de valores, falou-me que..., pronto, valorizava muito os valores que tinha antigamente, que foram dados pela sua família... E que valores é que dá então aos seus filhos, ou que deu já..., até agora...

e – Não, eu falei nisso... Falei-lhe que, eh pá, é importante a família. Acho que é fundamental... Continuo a achar que é fundamental a família e o..., e o saber viver em sociedade, que é uma coisa que a maior parte das pessoas hoje não..., não... Curiosamente, é assim... Nós hoje se calhar vivemos mais juntos, não é, temos hoje meios urbanos muito maiores... A cidade de Viseu não é, de certeza, hoje, nada daquilo que era quando eu andei aqui na escola. Lembro-me que andei na escola da Paula e eram turmas muito mais pequenas... Turmas muito mais pequenas não, muito menos turmas, que as turmas até eram maiores... Uhm..., mas conhecíamos mais ou menos aquela gente toda. Hoje não, é uma diversidade muito grande. Mas o facto de vivermos em sociedade, e com estas..., com estas mega sociedades, não quer dizer que as pessoas sejam mais sociáveis,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

pelo contrário... São muito mais egoístas e..., e egocentristas do que o eram..., do que eu fui outra..., ou, ou, ou toda a gente da minha geração. E isto porquê? Primeiro, porque eu vivia numa aldeia e conhecia praticamente a aldeia toda e aquelas pessoas todas e sabia..., e tinha que dizer bom dia e boa tarde aos senhores todos que passavam na rua, porque eram conhecidos que eu via... As pessoas hoje não. Vivem em meios muito grandes, não conhecem ninguém, não cumprimentam ninguém, não falam com ninguém. Uhm... E quando falam, falam num âmbito muito restrito de colegas, não é... Que hoje até é engraçado, que já lhes chamam tribos... Nas sociedades..., nas sociedades maiores, já há tribos, que é uma coisa que..., que até me assusta. Que são grupos muito restritos de malta que se junta e que tem comportamentos muito próprios, muito típicos... Uhm... Ao nível da linguagem..., a forma como se..., como se..., como se tratam. E por exemplo, estranho e espanta-me, se eu estiver ali parado à frente da escola, por exemplo, à espera da minha filha, o nível de linguagem que eu já ouço. É uma linguagem que é de assustar. Eu nunca vi gente a falar tão mal..., tão mal, quer ao nível de falar mal porque há uma adulteração da língua, quer ao nível de estarmos a falar de..., de..., pá, de uma linguagem de muito baixo nível, das crianças a tratarem-se umas às outras. Portanto, denota aqui uma enorme falta de respeito das pessoas umas com as outras e isso é preocupante para mim.

E – Não sei se quer...

e – Não. Está tudo.

E – Obrigada.

e – Nada.

Entrevistado nº 48 (Pai Carla)

E – Portanto, é casado...

e – Sim...

E – Vive com quem?

e – Com a minha mulher e os meus filhos.

E – Que idade é que têm?

e – Eu trinta e ela trinta também.

E – E os filhos?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... Dez e vai fazer três...

E – Então e a sua educação..., se acha que foi boa... Podia falar um bocadinho da sua infância?

e – Acho que foi boa...

E – Em que sentido?

e – Sei lá... (silêncio)

E – Por que é que acha que foi boa a sua infância..., a educação que os seu pais lhe deram...

e – Eu sempre fui um bocado liberal, sempre tive assim um bocado..., deixaram-me andar à vontade..., não fui assim muito preso...

E – E acha que teria sido diferente se fosse rapariga? Acha que os seus pais teriam educado de maneira diferente?

e – Eles já eram..., tinham um bocado de idade diferente de mim..., eram mais velhos e se calhar seria pior ou melhor, não sei... Da minha irmã para mim..., somos diferentes para aí doze anos...

E – E acha que educaram de maneira diferente?

e – Eu penso que sim. Na altura que educaram, a minha irmã era muito..., ainda estavam no estrangeiro e tudo..., tinham outras possibilidades que aqui não puderam ter.

E – Então e já queria ter filhos antes de se casar...

e – Não...

E – Não pensava nisso?

e – Nós casámos muito novos..., aconteceu logo no princípio...

E – Não foi uma gravidez planeada a primeira, é isso?

e – Não..., aconteceu por acaso...

E – E quantos filhos é que gostava de ter?

e – Dois... (a sorrir) E é o que tenho..., é o que temos.

E – E tinha preferências em termos de ser rapaz, rapariga...

e – Temos o casal, por isso...

E – E queria ter o casal...

e – Sim. (em tom muito baixo)

E – Porquê?

e – Porque um casal sempre é diferente..., a menina e o menino...

E – Então qual o balanço? Acha que é importante ter filhos no casamento...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim, sim... Sem filhos penso que não éramos felizes. Há sempre aquelas chatices, mas...

E – E como é que acha que devia ser a mãe ideal e o pai ideal? Como é que acha que deveriam ser os pais?

e – Se calhar... Não sei... São coisas difíceis... (pausa) Se calhar, mais..., ser mais aconchegado aos filhos, dar-lhes mais carinho, mas às vezes não pode ser só isso; tem que se trabalhar também para depois dar...

E – Então acha que tem sido um bom pai até que ponto? O que poderia melhorar?

e – Sei lá... É um bocado complicado isso... Uma pessoa estar mais a par deles, ajudasse, brincasse..., mais próximos deles...

E – O que é que acha que é educar bem um filho?

e – Não sei...(em tom muito baixo)

E – Acha que é diferente educar bem um filho ou uma filha?

e – Se calhar um rapaz é capaz de ser mais difícil...

E – Porquê?

e – Mais traquina...

E – Então e o que é que acha que é educar bem?

e – (silêncio) Sei lá... Eu penso que educar bem é uma pessoa dar-lhe mais educação...

E – O que é que espera dos seus filhos, enquanto mulher e homem? Neste caso, que tem o casal... (a sorrir)

e – (silêncio) Eu quero é que eles cheguem onde eles quiserem... (pausa) E que possa ajudá-los...

E – Que qualidades é que acha que a Carla já tem e que qualidades gostava que ela tivesse no futuro?

e – Ela é muito própria, gosta de fazer as suas coisinhas, no seu vagar..., no seu vagar, gosta de fazer as suas coisinhas perfeitas. Já é arrumada, já faz um pouco de tudo... Eu acho que já é autónoma..., dela própria.

E – E que qualidades gostava que ela tivesse no futuro?

e – Eu penso que as qualidades dela..., eu acho que é uma coisa própria dela. Ela pouco a pouco é que tem que saber bem aquilo que ela quer fazer, por ela própria; não é andar a obrigá-la a fazer aquilo. Se uma pessoa é obrigada, anda sempre contrariada.

E – Mas que qualidades é que gostava que ela tivesse como mulher?

e – (silêncio)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Gostava que ela mantivesse as qualidades, era?

e – Sim. Conforme ela é agora, neste momento... Se ela for assim no futuro, está muito bem.

E – Então e a nível da fase específica em que ela está, da pré-adolescência, já tem algumas preocupações, em relação aos riscos que ela possa correr...

e – Essa parte..., já passei essa parte à mãe. Ela..., a mãe é que tem que informar dos riscos que pode aparecer pela frente... Já informei a mãe...

E – Mesmo ao nível da primeira relação sexual, como é que vai prepará-la nesse sentido...

e – Eu..., eu, da minha parte, espero não lhe dizer nada. A mãe é que tem que informar sobre isso. E já falou sobre isso com ela...

E – Acha que a mãe está mais próxima da filha...

e – É, é...

E – E do filho, acha que vai ser mais o pai? Ou vai ser mais a mãe...

e – Sim, sim..., mais o pai. Eu sou um pouco diferente... Acho que o pai deve explicar ao filho e a mãe à filha.

E – E acha que vão ser diferente os conselhos...

e – É diferente, porque sou eu, e a mãe é que é à filha. Tem de ser diferente. (pausa) Cada um é que, no dia-a-dia, com as situações pela frente, é que têm de ir informando sobre o que está a passar.

E – E os objectivos são diferentes para a menina e para o menino? Quais são os objectivos para o futuro, em termos de carácter e inserção social... É igual, ou...

e – Eu penso que será igual..., desde que um e outro queiram ser alguém... (silêncio)

E – Tem algum curso ou profissão desejável para eles, ou...

e – Não... Isso eles é que têm que ter..., isso na mente o que é que querem ser.

E – Não tem qualquer preferência?

e – Não!

E – Então e a nível de maneira de estar, como é que gostava que eles fossem? Um e outro...

e – Eu penso que a miúda está mais ou menos bem encaminhada... Um é mais traquina do que o outro, mas um é menino, outra é menina, isso é..., têm que ser mesmo diferentes..., não podem ser iguais.

E – E o que é que valoriza mais na relação entre filhos e pais? Acha que devem dar alguma autonomia aos filhos, ou partilhar tudo... Como é que acha que devia ser?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu acho que devem partilhar tudo! Não ter nada a esconder...

E – E que actividades é que têm? A família..., dentro e fora de casa..., o que é que costumam fazer?

e – (silêncio) Dentro de casa, brincamos, falamos... Fora, fazemos muita coisa diferente... Uma pessoa passeia, diverte-se, não é...

E – E brincam a quê?

e – Aos jogos que eles gostam...

E – E brincam em conjunto os quatro, ou...

e – Normalmente, nunca conseguimos estar os quatro juntos..., é difícil...

E – Brinca mais o pai com algum deles..., a mãe...

e – É diferente... Agora tenho que brincar mais com o miúdo, porque ele precisa mais. Ela já se decide bem o que ela quer..., tem brincadeiras para o gosto dela. (a sorrir)

E – Então e quais são as actividades que eles preferem? Um e outro...

e – Ele vê uma bola, é a alegria dele... (a sorrir) Ela gosta mais de ver televisão e..., à maneira dela, não gosta que estejam muito em cima dela; gosta de andar à vontade.

E – E qual é o brinquedo preferido dela?

e – O brinquedo da idade dela já é diferente..., ela não pega em bonecas, não pega em nada..., é mais o computador.

E – E do filho?

e – Do filho é carros, bolas..., é tudo o que tenha à mão...

E – Olhe, qual é a sua opinião sobre a escola onde ela está e os professores da turma?

e – Penso que a escola e os professores... Ela é o primeiro ano que lá anda..., não se tem queixado assim muito... Penso que deve ser uma escola boa...

E – E acha que ela aprende bem?

e – Ela é um bocadinho lenta como eu! (risos) Mas tem se esforçado para isso...

E – E acha que há diferenças entre os rapazes e as raparigas nesta idade?

e – (silêncio) Penso que não...

E – A nível da aprendizagem..., e da postura face à escola..., se nota que há diferenças entre os rapazes e as raparigas...

e – Eu penso que não..., não deve haver diferença...

E – Então e o senhor participa na vida escolar da filha...

e – Sim... Naquilo que entendo..., que já lá vão uns anitos...

E – Acompanha de alguma forma os trabalhos escolares...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Só mesmo alguma coisa que ela não saiba e que me venha pedir opinião a mim ou à mãe... De resto...

E – É autónoma, é isso?

e – É.

E – E como é que avalia a situação? Da participação na vida escolar..., se acha que devia participar mais...

e – (silêncio) Eu penso que é... Uma pessoa tem que castigá-los mais que é para eles tentarem puxar pela cabeça. Se uma pessoa vai a fazer tudo, eles atam-se aos pais e não fazem nada.

E – E qual é o tempo que dedica aos filhos? E comparativamente com a esposa...

e – É só ao fim-de-semana e ao final do dia... E, de manhã, meia horita, uma horita, o tempo de uma pessoa acorda e levá-los à escola... É tempo mesmo curto...

E – Então e a nível de autoridade, quando há alguma coisa que não corre bem...

e – Uns castigos de vez em quando e uns berros... Tudo faz parte da vida... Se vamos a dar tudo o que eles querem...

E – E considera-se um pai autoritário? Mesmo comparativamente com a mãe...

e – Somos iguais..., não... Diferente um do outro de vez em quando... Uhm... Um dá carinhos, outro dá berros..., ou ralha..., é assim.

E – Mas considera-se um pai autoritário, ou não?

e – Não...

E – Por exemplo, a nível de regras, horas de deitar e levantar, refeições..., se têm que estar todos à mesa... Acha que há rigidez nas regras?

e – Não... De vez em quando, um dia por outro, lá têm que deitar mais cedo ou coisa assim, mas... cada um por si... Só o mais novo é que “Tens que ir para acama.”, “Tens que ir para a cama.”. O resto é que..., cada um vai por si...

E – Então a Carla não tem assim horas fixas para deitar..., trabalhos escolares... Isso está definido, ou ela é que...

e – Ela por si é que tem que..., tem que tomar as suas decisões.

E – Então e em relação a um futuro próximo de saídas para bares e discotecas, acha que vai dar liberdade para isso?

e – Não sei... Essa parte tenho que pôr mais para o lado da mãe, que é mais feminina... Elas sabem mais que nós, por exemplo, do gosto... Mas tento dar um bocadinho de liberdade..., não abusar, mas...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E como é que acha que vai ser em relação ao rapaz... Acha que vai ser igual nas saídas?

e – Se calhar, se for como o pai, é um bocadinho traquina, tenta fugir por todas as portas e paredes.

E – E a liberdade que vai dar ao filho e à filha... Como é que vai ser?

e – Tento ser igual..., embora sejam de idades diferentes...

E – Mas no futuro...

e – No futuro, muda. No futuro, cada vez estamos a ver coisas que nunca se viram, mas...

E – E acha que vai ser igual..., ou diferente, os comportamentos que vai ter em relação a eles?

e – Eu penso que tento..., vou tentar serem iguais... Agora só chegando a altura...

E – Pois... Então e a palmada? Acha que é importante, de vez em quando?

e – Sim, sim..., penso que sim... Tem que se castigar o corpo de alguma maneira...

E – Olhe, e em relação ao trabalho, quantas horas por dia é que trabalha fora de casa?

e – O horário normal são oito horas, só que de vez em quando pedem para fazer horas..., mais duas horas ou três...

E – E a esposa?

e – A esposa, normalmente, é sempre o horário normal... Só agora, altura de Inverno, de Verão, é que complica mais um bocadinho, mas tem sempre o horário normal, mais ou menos. Aos sábados, de vez em quando, vamos trabalhar. Ela tem fim-de-semana..., tem de trabalhar...

e – Então e quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, cozinhar...

e – Cozinhar..., se tiver que ajudar, ajudo. Se não tiver...

E – Limpar a casa...

e – Limpar isso já é..., já são mais... parte das meninas..., das mães. (a sorrir) De vez em quando também se pega no aspirador! (a sorrir)

E – E fazer compras para a casa...

e – Ah isso por acaso gosto! Vamos sempre em conjunto...

E – Tratar da loiça...

e – Também, de vez em quando...

E – Tratar da roupa...

e – Ah, isso já não gosto muito... (risos)

E – Fazer reparações...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – É... Gosto... Sim...

E – E os filhos já ajudam?

e – O pequenino não, mas a menina de vez em quando já tem que se castigar um bocadinho para ver se..., ajudar um bocadinho também...

E – Então e acha que o filho também vai ajudar?

e – Uhm... Conforme o feitio que ele tem, penso que não! (a sorrir)

E – Então e quando a Carla era bebé, e mesmo em relação ao filho mais pequeno, se ajudava, no dar banho ao bebé...

e – Sim... Embora foram tempos diferentes, mas está a ser igual...

E – Levantar de noite..., quando choram...

e – Ah, isso eu tenho o sono pesado..., mas para este tenho-me levantado quando é preciso...

E – Mas comparativamente com a esposa, quem é que acha que teve mais cuidados com os bebés?

e – A mãe. Mais um bocadinho...

E – E acha que deve ser assim, ou... Acha que a mãe está mais apta a cuidar dos bebés...

e – Sim...

E – Quem é que acha que deve tratar mais dos bebés? Ou acha que deve ser igual?

e – Não sei... Eu penso que deva ser igual, mas a mãe tem sempre mais aquela afeição ao filho...

E – E quando são mais velhos, acha que deve ser diferente... Como é que acha que deve ser pai e mãe em relação aos filhos?

e – Acho que deve ser igual..., não deve haver diferenças...

E – Mas no caso específico da sua família, quem é que acha que dá mais apoio?

e – (silêncio) Penso que deve ser igual. Ou ela ou eu..., somos iguais..., o feitio é mais ou menos igual, por isso... (pausa) É igual, acho eu...

E – E a um nível mais geral das diferenças entre homem e mulher, características para além das biológicas... Em que é que acha que homem e mulher são diferentes?

e – (silêncio) Não sei... (em tom muito baixo) É uma pergunta muito esquisita! (a sorrir)

E – Acha que homem e mulher são diferentes em que sentido?

e – Acho que depende do cérebro da pessoa..., e nem todas as pessoas são iguais, por isso... (pausa) Eu penso que não há grandes diferenças...

E – Acha que têm competências diferentes?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (silêncio) Depende das suas funções...

E – Estava a dizer há pouco que limpar a casa era mais para as meninas...

e – Sim, mas... (pausa) Trabalhos mais forçados claro que é..., pertence mais à parte dos homens. (pausa) Elas..., as mulheres agora querem tudo por igual, por isso... (risos) Tem que ser tudo por igual!

E – E acha que deve haver mais igualdade... Como é que avalia a situação? Se acha que já houve mudanças..., se acha que ainda há necessidade de mais igualdade...

e – (longo silêncio)

E – Estava a dizer que acha que devia ser tudo por igual...

e – E penso que as coisas estão a ser iguais... Os trabalhos que fazem os homens elas também os querem fazer...

E – E em casa?

e – Em casa... Cada homem em casa é que manda... (a sorrir) “Manda” é uma maneira de falar, mas..., mas..., em casa, há homens que fazem de tudo em casa e que as mulheres, muitas delas, não fazem certas coisas em casa. Faço aquilo que posso..., que tenho tempo... Há outros homens que também não fazem nada... Tudo depende da vida da pessoa...

E – Estava a dizer que limpar a casa era mais para as mulheres...

e – Eu tenho que falar do meu caso. Eu sou um bocado muito ocupado..., porque eu tenho um bocado de terras, sou viticultor e não me posso dedicar só à casa, porque a mulher tem que fazer alguma coisa também. Se eu faço tudo, não tenho tempo nem para..., sei lá, nem para dormir! Temos que dividir um pouco por toda a gente da casa...

E – Portanto, acha que devia ser igual..., a partilha das tarefas...

e – Sim! Nas tarefas de casa..., se os horários forem iguais e ninguém tiver nenhum extra, acho que deve ser igual. No meu caso, não posso dizer isso, porque estou mesmo limitado a tudo.

E – Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa à entrevista...

e – Não, não, porque eu sou..., sou um bocado curto nas palavras! (a sorrir)

E – Então obrigada!

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Entrevistado nº 15 (Joana)

E – Quantos anos é que tens?

e – Nove.

E – Onde é que nasceste?

e – Em Viseu.

E – E onde é que vives?

e – Em Viseu.

E – Portanto, vives com quem?

e – Uhm... Não sei bem. Primeiro... Uhm... (silêncio)

E – Então, vives com quem? A maior parte do tempo?

e – Com a mãe. E com as manas.

E – Quantas irmãs tens?

e – Duas irmãs, mais um meio-irmão.

E – Então e que idade é que têm os teus irmãos?

e – Uma tem nove anos, outra tem oito e o meio-irmão tem seis meses.

E – E a tua mãe que idade tem?

e – Trinta e dois anos.

E – Então e o teu pai... Por que é que não vives com ele?

e – Porque os meus pais divorciaram-se!

E – Então e passas algum tempo com o teu pai?

e – Sim.

E – Quanto tempo? Quando é que costumavas vê-lo?

e – Fim-de-semana. Um fim-de-semana... Mas normalmente nas férias é..., são quinze dias.

E – Mas vê-lo todos os fins-de-semana?

e – Todos não! É um fim-de-semana com a mãe, outro com o pai.

E – Então e o que é que fazem os teus pais?

e – Então... (hesitações)

E – A profissão deles... Sabes?

e – (suspiro) A da minha mãe é educadora de infância. Auxiliar de infância! E o meu pai é técnico de gás.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e como é que é assim o teu dia-a-dia? Conta-me lá um bocadinho da tua rotina...

Como é que é? Vens para a escola... Quem é que te levanta, quem é que te acorda...

e – Então... Às vezes eu acordo sozinha, mas... Com o meu telemóvel, mas quase sempre é a minha mãe que me acorda...

E – E depois como é que é?

e – Depois, uhm... (silêncio)

E – Acorda-te e depois...

e – E depois... Nós é que fazemos o pequeno-almoço..., depois vimos para a escola...

E – Nós quem?

e – Eu, a Sofia e a Inês. (pausa) Vimos para a escola, encontramos as amigas..., vamos brincar um bocadinho... Uhm...

E – E depois almoças onde?

e – Segunda e terça almoço na escola, mas quarta, quinta e sexta almoço em casa.

E – Com a mãe? Ou com quem é que almoças?

e – Com a mãe e com as manas.

E – Então e tu gostas de ser menina?

e – Gosto!

E – Porquê?

e – (silêncio) Então, porque as meninas são muito mais inteligentes que os rapazes... E...

E... São muito mais bonitas! Uhm... Somos um bocado mais calmas! (a sorrir) E pronto, é isso.

E – Então não preferias ser rapaz?

e – Não. Nunca!

E – Porquê? O que é que achas que é diferente em ser rapaz e ser rapariga?

e – São muito brutos! Os rapazes...

E – Então e que diferenças é que vês mais entre vocês?

e – Uhm... (silêncio) Acho que as raparigas são mais estudiosas que os rapazes... Uhm...

Que quando vão..., quando estão no intervalo, vão estudar ou vão brincar um bocadinho...

Os rapazes andam sempre à luta!

E – Então e que actividades é que têm uns e outros?

e – Uhm... Os rapazes é wrestling... As raparigas é tipo às apanhadas, ou ao congelador que foi uma actividade que nós inventámos... Às escondidas...

E – Como é que é...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Ao congelador é... Um é a apanhar... Se toca num..., esse em que tocou fica congelado, por isso fica parado... Depois, os outros que ainda não estão congelados tocam o que está congelado e, como os outros estão quentes, arrefece..., queimam o gelo e depois derrete e volta a fugir.

E – Então e os meninos?

e – Os meninos é só wrestling.

E – Então e que actividades é que tens preferidas? Já disseste algumas, mas qual é a favorita?

e – É as apanhadas.

E – É o teu jogo preferido... E actividades assim em casa... O que é que gostas mais de fazer?

e – É desenhar.

E – E tens algum animal de estimação?

e – Uhm... Não. Quase sempre tive peixes, mas depois morreram todos.

E – E escolheste esses, os peixes, porquê?

e – (silêncio) Porque eu acho que são os mais baratos.

E – Então e não gostavas de ter outro?

e – Gostava! Tenho um gato, mas..., uma gata, mas é com o pai. Não a compraram. Estava abandonada, na rua, na Guarda, depois trouxemo-la para casa.

E – E tu gostas dela?

e – Gosto. Porque é muito brincalhona! Esconde-se atrás das portas, depois mal passam por ela, começa a saltar para cima de nós! Uhm...

E – E o que é que menos gostas nela?

e – Os arranhões. Ela arranha muito.

E – Então e passas muito tempo a ver televisão por dia?

e – Uhm... Mais ou menos.

E – Quanto tempo passas mais ou menos? Sabes?

e – Uhm... Não sei. Só sei que..., que de manhã vejo..., acordo, vou logo para a televisão..., passo a ver televisão...

E – Enquanto tomas o pequeno-almoço?

e – Não. Nós tomamos o pequeno-almoço na cozinha e não temos televisão. Uhm...

E – Vais para a sala depois de comer é? Ou só ao fim-de-semana é que vês televisão de manhã?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – À quarta-feira, de manhã, como não tenho aulas, aproveito para ver televisão também.

E – Então e mais... Quando é que vês mais televisão?

e – Depois de jantar..., ao jantar..., à tarde...

E – E o que é que tu vês na televisão?

e – O que eu gosto mais é bonecos animados.

E – E à noite o que é que vês?

e – À noite?

E – E à tarde, quando chegas a casa...

e – À tarde?

E – Há bocado estavas-me a dizer que almoçavas às vezes com a mãe... Como é que é? Quando tens aulas à tarde, quem é que te vem buscar?

e – A mãe.

E – E depois como é que é?

e – Então...

E – Depois vão para casa e o que é que fazem?

e – Por exemplo... Quer dizer, por exemplo, na quinta-feira, nós fazemos o almoço para esse dia na quarta, para não estar já... a atrasar. Por isso é só aquecer, pôr a mesa e comer!

E – Então e que programas é que vês?

e – À tarde? À tarde é só bonecos animados. E de noite deito-me no sofá, ponho outra vez na dois, e vejo programas sobre cobras, aranhas..., sobre tubarões..., tipo sobre o mar, pronto.

E – Então e qual é o teu programa favorito?

e – Uhm... (grande pausa) “Morangos com Açúcar”!

E – Porquê? Ainda não tinhas dito que vias...

e – Porque...

E – Vês novelas também?

e – Vejo. Eu gosto dos “Morangos com Açúcar” porque... Uhm... Gosto do Tito..., dos “Morangos com Açúcar”, gosto das personagens...

E – Quem é que é a tua personagem favorita?

e – É a Sofia.

E – Porquê?

e – Porque é muito..., muito raivosa como eu... com o Sérgio. Ela é com o Francisco e eu é com o Sérgio.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mas e por que é que gostas mais dela?

e – (silêncio) Porque é bonita! Uhm... Porque... Acho que não é... Não veste roupas pirosas como as outras...

E – E gostas mais dessa novela porquê?

e – Então, porque... Tem personagens que me fazem rir.

E – Está bem. Então e compras revistas? Ou vês revistas?

e – Só no Verão.

E – Que revistas é que compras?

e – Às vezes é a da... “Morangos com Açúcar”, que se ganham... coisas. Depois “Floribella”... Também gosto de ver a “Certa”... Uhm...

E – Olha, e tu gostas da escola?

e – Gosto.

E – Porquê?

e – Porque... desde que começaram as aulas arranjei muitas amigas.

E – Então e o que é que gostas mais e o que é que gostas menos na escola?

e – Gosto... Gosto menos de quando os rapazes me começam a bater. E gosto muito quando... começam as aulas pronto.

E – Gostam muito quando começam? Porquê?

e – Porque eu gosto muito das aulas...

E – Por que é que gostas? Achas que é importante?

e – Acho que é importante..., porque gosto de aprender... (silêncio)

E – Quais são as tuas disciplinas preferidas?

e – Área de Projecto e Educação Física.

E – Porquê?

e – Porque... Área de Projecto fazemos muitas coisas diferentes..., e porque... Educação Física gosto de correr, treinar, jogar...

E – E gostas de estudar?

e – Gosto.

E – Achas que é importante a escola?

e – Acho.

E – Porquê?

e – Porque é da maneira que aprendemos. Mais.

E – E por que achas que é importante?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (silêncio) Uhm... (pausa) Porque... Porque... Acho que os professores são simpáticos... Uhm... Avançam muito na matéria...

E – Então e como é que tu estudas normalmente e onde?

e – Normalmente venho para a biblioteca estudar depois de almoço.

E – Com quem?

e – Com as minhas amigas.

E – E estudam juntas?

e – Às vezes até fazemos T.P.C. aqui.

E – Mas estudar mesmo a matéria...

e – Estudar mesmo? (pausa) É na biblioteca, com as amigas.

E – E mais? E para os testes?

e – Para os testes é a mesma coisa. Às vezes é em casa.

E – Onde é que estudas em casa?

e – No quarto, ou na sala...

E – Sozinha?

e – Sozinha... Não, com a Inês.

E – Estudam as duas?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – E em que posição? Estudam sempre assim sentadas numa mesa? Como é que é?

e – Sentadas numa mesa... Mesmo sentadas numa mesa.

E – E no quarto?

e – No quarto não temos secretária, por isso fazemos em cima da cama... (a sorrir) Deitadas...

E – Então e a turma, gostas da tua turma?

e – Menos dos rapazes.

E – Porquê?

e – Acho que são muito... nervosos.

E – Coisas boas e coisas más da turma...

e – As coisas más... é que... Eu odeio quando os rapazes batem nas raparigas..., principalmente na Inês e nas minhas amigas. E as coisas boas são quando a turma toda tira bom e muito bom.

E – Então e o que é que achas que é diferente nos rapazes e nas raparigas da tua turma?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... Os rapazes são..., pronto, mais agressivos e mais violentos. E com as raparigas é tudo sempre na calma..., tudo descontraído...

E – Então e gostas das aulas?

e – Gosto.

E – Como é que é uma aula normalmente?

e – Uma aula normalmente? Uhm... É um bocado divertida, porque estão todos em silêncio e..., e ninguém atrapalha ninguém...

E – E achas que podia ser diferente em alguma coisa?

e – Sim.

E – Em quê?

e – Uhm... Por exemplo, no comportamento!

E – Porquê?

e – Por causa... Porque alguns rapazes e raparigas às vezes portam-se um bocado mal...

E... E... Não gosto disso, pronto.

E – Então e, se pudesses escolher, que lugar é que escolherias para te sentar?

e – Por mim era que eu fosse com um rapaz ou rapariga com calma..., que não..., que não chateasse ninguém..., tal como os outros.

E – E em que lugar... Assim à frente, ou atrás? Não tinhas preferência?

e – Não.

E – Tanto fazia... Gostas do teu lugar?

e – Gosto.

E – Olha e tu conversas durante as aulas?

e – Às vezes.

E – Pedes ajuda normalmente? Assim aos professores, quando não percebes...

e – E quando não percebo... Quer dizer, quando não percebo, às vezes é às escondidas ao do lado. Mas quando não percebo mesmo, mesmo, mesmo, é aos professores.

E – Então achas que te portas bem?

e – Mais os menos.

E – Por que é que é mais ou menos?

e – Porque quando...

E – Achas que não estás atenta?

e – Às vezes não estou um bocado atenta porque há uns rapazes e há umas raparigas que não param de me chamar, depois eu... Começam-me a chatear... E...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E achas que há diferenças entre os meninos e as meninas da turma? Em termos de sucesso escolar e tudo...

e – Há. (silêncio)

E – Porquê?

e – Porque... Porque... Eu acho que as raparigas são mais estudiosas que os rapazes... Quando estudam mais é porque gostam de estudar e de aprender. Os rapazes é mesmo só por estudar..., para... Eu acho que os rapazes, para estudarem, são só mesmo para fingir..., para tirarem boa nota. É isso que eu acho. Mas quando é com as raparigas acho que é a sério.

E – E a nível de sucesso, de resultados escolares, há diferenças?

e – Há. É que... Uns tiram satisfaz... Eu, até agora, só tirei um satisfaz! De resto, tirei um bom..., um muito bom...

E – Mas entre as raparigas e os rapazes, assim no geral, achas que há diferenças?

e – Há. É que... Na Matemática há rapazes mais espertos que eu. (pausa) Porque eu não gosto de Matemática. Uhm...

E – Mas o que é que queres dizer com isso?

e – É que quando eu...

E – Em Matemática os rapazes são melhores?

e – Sim, porque eu, mal vejo números à minha frente, começo logo a ficar nervosa e não consigo pensar.

E – Mas assim no geral, de rapazes e raparigas, achas que uns são melhores que outros? A nível geral, ou não...

e – O Sérgio é muito melhor que eu. Na Matemática.

E – No geral..., rapazes e raparigas...

e – No geral...

E – Se achas que há diferenças no sucesso escolar, nos resultados dos testes e isso..., ou não... Ou tanto há raparigas muito boas alunas, como rapazes muito bons alunos...

e – Não sei.

E – E os professores achas que têm exigências diferentes? Há professores que são assim mais..., exigem mais de vocês do que outros?

e – (hesitações) Sim. Tipo, a professora de Inglês..., de Português... Às vezes, berra muito..., irrita-se bastante... E...

E – E achas que eles são assim..., exigem mais de vocês, uns do que outros?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim. Por exemplo, os que falam muito durante as aulas..., uhm..., os s'tôres exigem muito por eles estarem a...

E – Mas isso é... Eles falam para vocês ficarem quietinhos. Mas eu estou a dizer em termos de exigência..., de pedir muito de vocês... Se são mais... Portanto, se exigem mais de vocês..., se pedem mais da vossa parte..., se são mais...

e – Há uns que pedem. Por exemplo, a professora de Moral pede muitas vezes, muitas, muitas, muitas, muitas, muitas vezes para nós nos tentarmos portar bem..., para nos...

E – E em termos de matéria...

e – De matéria?

E – Quem é que dá mais matéria... Se achas que há professores que...

e – A s'tôra de Inglês...

E – Tens professores preferidos?

e – Tenho.

E – Quais são?

e – A s'tôra de Moral, a de Música, a de Inglês e a D.T..

E – Porquê?

e – Porque acho que são mais simpáticas que os outros.

E – Então e achas que os professores têm alunos preferidos?

e – Não.

E – O que é que tu fazes nos recreios, normalmente?

e – Brinco com as minhas amigas..., ou então vou vender...

E – A que é que brincam?

e – (silêncio) Uhm... Às vezes jogamos às apanhadas com os rapazes... Uhm... Brincamos às escondidas... Às vezes vamos para o salão de jogos...

E – Com quem é que costumavas brincar mais? Nos intervalos... Com quem é que costumavas andar mais?

e – (silêncio) É com todos. (pausa) Com todas as raparigas.

E – E por que é que preferes andar com as raparigas?

e – (silêncio) Porque não..., não andam à luta como os rapazes.

E – E quem são os teus melhores amigos mesmo? Amigas, neste caso, não é...

e – Mesmo, mesmo, mesmo? (pausa) São a Carla..., e a Márcia.

E – E porquê? Achas que são mais parecidas contigo?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (silêncio) Sim. São um bocadinho mais calmas. Que eu...

E – Então e achas que as conversas são diferentes? As dos rapazes e as das raparigas? O que é que vocês conversam?

e – As raparigas? As raparigas, às vezes... uhm..., falam dos namorados..., falam... Tipo... Nós estamos a vender, falamos..., fazemos reuniões para falarmos sobre aquilo da venda... E os rapazes é só para arranjam mesmo planos para as raparigas.

E – Que planos?

e – Por exemplo, planos para... apalpar o rabo à Ana e à Sónia..., planos para se esconderem e depois começarem a bater-nos... E isso.

E – Então e achas que as actividades deles também são diferentes? Os gostos deles...

e – (silêncio)

E – O que é que vocês gostam mais de conversar e o que é que eles gostam mais...

e – Uhm... (suspiro) O que eles gostam mais de falar... é mesmo sobre planos. E as raparigas é só para escolher quando é que vamos vender..., uhm..., decidir para onde é que vamos...

E – Então e por que é que é esse o teu grupo de amigas?

e – Porque acho que são umas boas amigas.

E – E que características é que têm as meninas que tu preferes ter como amigas?

e – Uhm... As que eu gosto de ter... É que sejam boazinhas, que não sejam más, que não sejam agressivas...

E – E assim formas de vestir... Não ligas a isso ou ligas?

e – Não.

E – Formas de falar...

e – Tenho.

E – Achas que são parecidas, é? A vossa forma de estar e de falar...

e – (silêncio) Falar é às vezes porra. Uhm...

E – Quem é que diz? Tu?

e – A nossa mãe... Nós perguntámos se podíamos dizer e ela deixou-nos, mas ela disse se..., se prometíamos que não íamos dizer mais nada acima de... porra.

E – Mas a vossa forma de falar, no geral, sem ser a nível de asneiras... Achas que é parecida? A vossa forma de estar..., de andar nos corredores... De brincar...

e – É.

E – É por isso que tens essas amigas é?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Olha, então aí entra a questão de serem meninas também, não é? Não te dás tanto com os meninos... Porquê? Achas que eles também são diferentes na forma de falar, de estar...

e – Muito pior! (silêncio)

E – Já falámos um bocadinho sobre os temas das conversas... E sobre a sexualidade, já falaste com alguém?

e – Não.

E – Não? Nem em casa?

e – Não.

E – Olha, o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – (silêncio) Deve estar a brincar com alguém da família..., desde que tenha irmãs, ou irmãos... Uhm... Uhm...

E – Achas que deve ajudar?

e – Sim. A pôr a mesa, a lavar a loiça...

E – E tu fazes essas coisas?

e – Muito poucas vezes.

E – Então porquê?

e – Uhm... Porque... Eu... não gosto muito de trabalhar..., só mesmo na escola.

E – E a vossa mãe não vos pede?

e – Pede. Mas quando ela se irrita mesmo e começa a gritar é que nós começamos mesmo a trabalhar.

E – Então e achas que meninos e meninas devem fazer as mesmas coisas em casa?

e – Sim.

E – E achas que fazem?

e – Não. Alguns não.

E – Porquê?

e – Porque...

E – Por que é que dizem que não fazem?

e – Porque, por mim..., por mim, eu acho que pelas caras deles, não..., não trabalham muito.

E – Mas também não trabalhas, disseste tu...

e – Oh! Não trabalhar não..., não é bem isso! Mas trabalho poucas vezes.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, quem é que cozinha? Quem é que limpa a casa...

e – Aos fins-de-semana às vezes nós..., nós ajudamos a limpar a casa. Mas... (pausa)

E – Normalmente quem é que cozinha então?

e – Normalmente é a nossa mãe, mas às vezes ajudamo-la a cozinhar.

E – Quem é que ajuda mais então?

e – (silêncio)

E – Não és tu... Estavas a dizer que não ajudas muito. Quem é que ajuda mais a mãe então?

e – Oh... Ninguém! Cada uma... (pausa) Oh! Eu acho que as duas são iguais a mim.

E – Então e achas que a vossa mãe gostava que vocês ajudassem mais?

e – Uhm... Acho. Muito.

E – O que é que ela pede para vocês fazerem?

e – Para quando..., para quando nós estamos deitadas no sofá... Uhm... Muito descontraídas.... Ela, por exemplo, pede: “Meninas, venham pôr a mesa!” e eu continuo deitada sem ligar. Mas depois quando ela se irrita a sério, começa a gritar, é que eu..., que eu vou logo pôr a mesa.

E – Então e com quem é que conversas mais lá em casa? E sobre o quê...

e – Eu, normalmente, falo com todas... Mas com as manas é... sobre brincadeiras que nós gostávamos de fazer... E... E... E com a mãe é só mesmo com coisas sérias.

E – Sobre o quê, por exemplo?

e – Tipo, sobre o Sérgio, que não nos pára de bater..., que..., que... deita as meninas para o chão, para as poças de água... E isso.

E – E a quem é que tu recorres quando tens um problema? Com quem é que vais ter?

e – É com... Normalmente é com as amigas, mas mais é com a D.T..

E – E em casa?

e – Em casa é com a mãe.

E – E em casa o que é que fazes? Actividades de tempos livres...

e – É... desenhar..., jogar no computador..., brincar com as manas...

E – Com quem é que passas mais tempo lá em casa?

e – (silêncio) É com as manas, a brincar.

E – Onde é que brincam?

e – Ou é no nosso quarto..., mas mais é no quarto da mãe.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E o que é que tu achas que a tua mãe espera de ti? E o teu pai também...

e – (silêncio)

E – Comportamentos... Face à escola...

e – Uhm... Uhm...

E – O que é que esperam de ti enquanto menina..., do teu comportamento...

e – Eles pedem-me para eu me começar a portar melhor..., para começar a estudar mais para tirar sempre muito bom ou bom... Uhm...

E – E há diferenças do pai para a mãe?

E – (silêncio)

E – Quem é que tu achas que é assim mais autoritário?

e – Não sei.

E – É igual?

e – É.

E – Achas que há assim muitas regras..., que tens que cumprir...

e – É com o pai. Isso é com o pai.

E – Tens mais regras... Há mais regras tipo o quê, por exemplo... Diz lá...

e – Tipo... Uhm... Nós temos que vestir o pijama antes de jantar... Com a mãe é o contrário, é sempre depois de jantar. Uhm... Lavar os dentes com o pai tem que ser logo antes do jantar e com a mãe é depois de jantar.

E – Então há regras em ambos os sítios...

e – Sim.

E – Mas estavas a dizer que com o pai há mais regras...

e – Pois.

E – Porquê?

e – Porque às vezes...

E – Achas que há mais castigos quando vocês não cumprem?

e – Uhm... Sim, com o pai há muito mais.

E – Por exemplo...

e – Nós portamo-nos muito pior com o pai do que com a mãe. E às vezes o pai põe-nos de castigo..., a mãe é só bater... Mas o pai dá mesmo castigos a sério.

E – Por exemplo... Diz lá...

e – Quando no ano passado, nós..., era o dia para irmos com o pai, uhm..., a mãe foi lá ter connosco porque se esqueceu de despedir. Uhm... Então, uhm... As manas, quando a mãe

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

se estava a ir embora, começaram a chorar, eu fiquei quieta no carro, as manas começaram a chorar, depois o pai ficou muito triste e zangado... Chegou a casa, pô-las no quarto de castigo e eu fui jantar com o pai e um jantar muito bom... E com as manas foi só um..., foi só uma caneca de leite. De jantar...

E – E que castigos é que tens mais? Mesmo com a mãe...

e – Castigos? Mesmo com a mãe? É só mesmo... Uhm...

E – Bater, disseste tu?

e – Uhm..., só bater...

E – A mãe bate?

e – Uhm...

E – Mas assim só levezinho...

e – Levezinho, mas às vezes é mesmo com a colher de pau.

E – Mas porquê? Quando fazes o quê?

e – Uhm... Quando eu me porto mal..., quando eu não oiço a mãe, nem mesmo que ela grite... Uhm... Um dos castigos, por exemplo, é não ver televisão durante o dia...

E – E às tuas irmãs também dá esses castigos?

e – Sim.

E – Então e o pai? É mais irem para o quarto...

e – Uhm... Sim.

E – Mas também há castigos então da parte da mãe... Disseste que o pai era mais...

e – Sim. Era mais... E é. Uhm... Porque ele dá castigos mais agressivos... Uhm...

E – Então achas que pior não é bater? Pior é outras coisas... É?

e – (Sim com a cabeça)

E – Por exemplo, estar no quarto... Mais?

e – Estar no quarto..., ficar sem jantar... Uhm... Uhm... Ficar sem o telemóvel...

E – E lá em casa do pai quem é que cozinha?

e – É... O pai cozinha sempre, mas os cozinhados foi mesmo a Sónia.

E – Olha, e quando tu não estás de acordo com as regras, cumpres na mesma ou não obedeces aos pais?

e – Uhm...

E – Cumpres ou não obedeces..., ou falas com os pais a dizer que não queres fazer, ou..., ou não? Fazes e pronto...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não obedeco. Eu..., eu digo assim “Mas ó mãe, eu não quero fazer!”. Depois ela obriga-me a sério e eu tenho que trabalhar.

E – Então e tu achas que os rapazes não choram?

e – (silêncio)

E – Quando se diz aquilo “Ah, os rapazes não choram!”... Achas que é verdade?

e – Aquilo é só mesmo para... É o que eu acho! É o que eu acho! Mas...

E – É só mesmo para quê?

e – (suspiro)

E – Achas que choram ou não?

e – Quando eu vi o Sérgio a chorar, acreditei mesmo que agora os rapazes choram mesmo.

E – Mas tu não acreditavas?

e – Nunca acreditei!

E – Porquê?

e – Nunca vi o meu pai a chorar! E a minha avó nunca me contou que o meu pai com a minha idade chorava!

E – Achas que os rapazes e as raparigas têm formas diferentes de sentir as coisas?

e – (silêncio)

E – Achavas que os rapazes não choravam porquê?

e – Porque... Uhm... Acho que os rapazes são mais fortes que as raparigas... Conseguem... Uhm...

E – Controlar-se...

e – Controlar... Por exemplo, controlar... (pausa) Pronto, controlar os sentimentos... Mas acho que as raparigas são mais compreensivas.

E – E o que tu queres ser quando fores mais adulta?

e – Eu... Eu estou indecisa. Que é: entre pintora, ou hospedeira de bordo.

E – E por que é que queres ser isso?

e – Porque pintora eu gosto de pintar! E desenhar... Uhm... E hospedeira de bordo porque sempre quis andar de avião..., sempre desejei voar... E gosto muito de pedir às pessoas o que é que desejam...

E – Como é que imaginas a saída de casa dos teus pais? Quando fores estudar... Pensas nisso?

e – Uhm... Muito poucas vezes.

E – E achas que vais gostar? De estudar e ter a tua vida depois...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... Sim.

E – Como é que imaginas o teu futuro?

e – Imagino que vou ter uma família... Uhm... Uma família muito especial...

E – Especial em quê?

e – Em... Pronto, tipo..., em ajudar as pessoas..., em..., em ter muitos sentimentos... E... ter muitos filhos. Tipo uma..., uma..., uma equipa de futebol.

E – Porquê? Gostas muito...

e – Gosto muito de bebés e de..., e de crianças.

E – Então e queres-te casar?

e – Quero. Se conseguir...

E – Então e achas que a vida da mulher e do homem..., em idade adulta, é igual ou diferente?

e – Uhm...

E – A mulher do homem...

e – A mulher do homem? Uhm...

E – A vida deles é igual? Da mulher e do homem?

e – Eu acho que... As mulheres trabalham muito mais quando começam a ter os filhos... Que sentem uma afeição muito grande quando..., quando..., durante o parto! Que... E que os homens é só mesmo ajudar a tratar dos filhos. Mesmo.

E – Ajudam só um bocadinho... Achas que a vida é mais fácil para as mulheres ou para os homens?

e – Para os homens, porque eles é... Eu acho que é só bebedeira..., que é só..., é só... ir ao café, só divertir-se... E para a mulher é só trabalhar.

E – Olha, e quando tu fores grande, como é que tu gostavas de ser?

e – (silêncio) Eu até agora não tenho sido mas... Quando for grande gostava de ser..., gostava de trabalhar muito. Para ganhar muito dinheiro...

E – Então e tens alguém como referência, ou como modelo, que gostasses de ser?

e – Como modelo?

E – Se tens alguém como exemplo... Tipo, a tua mãe..., ou outra pessoa que tu aches que queiras ser parecida...

e – Uhm...

E – Não tens ninguém?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Até tenho duas pessoas. Quero ser como a minha mãe..., muito... Trabalha muito! Para poder ganhar muito dinheiro... E como..., como..., tipo um modelo, para ser... Uhm... Muito... Pronto, não ser muito gorda, nem muito magra.

E – Querias ser jeitosinha, é isso?

e – Sim.

E – Querias trabalhar muito e ser bonita era?

e – Sim.

E – Olha, então e a última pergunta é quem é que tu achas que te influenciou mais na tua forma de ser... Se foram os teus pais...

e – Foram os meus pais.

E – Se foram os professores, os amigos...

e – Foram os pais mesmo.

E – Mas a tua mãe, o teu pai, ou igual?

e – É igual.

E – Os teus pais separaram-se tinhas que idade tu?

e – Acho que tinha uns três ou quatro anos.

E – E ainda te lembras?

e – (hesitações)

E – Por que é que se separaram...

e – Acho que foi duma carta do banco..., que era para..., para pagar uma coisa. (pausa)

Não sei sobre que era... Mas acho que era... tipo uns mil e quinhentos euros.

E – Foi por causa disso... E tu ficaste triste... Mas depois...

e – O meu pai disse assim: “Ó mulher, como tu és a mulher da casa, és tu que pagas.”.

Depois ela fartou-se, zangou-se com ele e separaram-se.

E – Então e tu ficaste bem depois...

e – Fiquei.

E – Preferes que os teus pais estejam assim?

e – Prefiro, porque eles assim já não berram um com o outro..., já não se chateiam mais...

e – Então e achas que o facto de estares mais com a tua mãe... Achas que ela tem mais influência sobre ti, ou não?

e – Tem.

E – Em que sentido é que achas que ela te fez ser como tu és hoje? De que maneira...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Acho que me fez ser compreensiva com..., com o divórcio. Uhm... Ser forte... Uhm...

Nunca ficar triste... E isso.

E – E o teu pai... O que é que te ajudou?

e – O meu pai... Uhm... Foi...

E – O que é que ele te diz assim... Dá-te conselhos... Sobre a escola...

e – (hesitações) Uhm... Sempre me disse para eu... estudar muito, para conseguir passar de ano...

E – E a tua mãe também?

e – Uhm... Também.

E – Então achas que foram os teus pais que mais influenciaram a maneira como tu és hoje, é?

e – Sim.

E – Queres dizer mais alguma coisa para a entrevista?

e – Uhm... (hesitações) Queria dizer que... Uhm... Que gostei muito de..., de..., desta entrevista..., gostei de falar contigo... E... Sinto-me melhor!

Entrevistado nº 30 (Márcia)

E – Quantos anos tens?

e – Nove.

E – Onde é que nasceste?

e – Portugal.

E – Em que cidade?

e – Viseu.

E – E onde é que vives?

e – Na Quinta da carreira, no prédio alto.

E – Em Viseu?

e – Sim.

E – Com quem é que vives?

e – Com a minha mãe e com a minha irmã.

E – Que idade têm, sabes?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – A minha mãe? Trinta e dois.

E – E a tua irmã?

e – Onze.

E – E sabes a profissão da tua mãe?

e – Auxiliar de serviços gerais. Num infantário.

E – Olha, então e o teu pai?

e – Está em Inglaterra.

E – Que idade tinhas quando ele foi para lá?

e – Não sei.

E – Não sabes? Já foi há muito tempo?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – E por que é que ele foi para lá?

e – Divorciaram-se.

E – E o teu pai foi para lá trabalhar...

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Sabes em quê?

e – Não.

E – Nunca mais falaste com ele?

e – (silêncio)

E – Uh?

e – Não. (pausa) Só telefona às vezes.

E – E gostas quando ele telefona?

e – Gosto. (a sorrir)

E – O que é que conversam?

e – Diz se eu estou bem..., uhm... (silêncio)

E – Então e tu gostas de viver só com a tua mãe e com a tua irmã?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Como é que é assim o teu dia-a-dia em casa e na escola? Levantas-te... E depois como é que é?

e – (silêncio)

E – É a tua mãe que te acorda?

e – Não. Acordo com a minha irmã.

E – Então e depois?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Visto-me, tomo o pequeno-almoço..., e depois vou apanhar o autocarro.

E – E quando vais para casa... Como é que é? Também vais de autocarro?

e – Vou.

E – E depois o que é que fazes em casa?

e – Vou fazer os deveres..., depois vou ver televisão.

E – O que é que costumavas ver na televisão?

e – Os “Morangos com Açúcar”.

E – Olha, e tu gostas de ser rapariga?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – Gostas? Porquê?

e – (silêncio)

E – Uh?

e – Não sei...

E – Preferias ser rapaz?

e – Não. (em tom muito baixo) (pausa) Sou maria-rapaz eu...

E – És? Por que é que dizes isso?

e – (silêncio)

E – Dizem-te, ou tu é que achas?

e – Dizem-me e eu acho.

E – Por que é que achas então? O que é que achas que tens que te faz parecer maria-rapaz?

e – Não gosto de saias..., não gosto de vestidos..., jogo à bola... (pausa) Mais nada...

E – O que é que tu achas que é diferente nos rapazes e nas raparigas, para além da roupa...

e – (silêncio)

E – Nas actividades?

e – Os rapazes gostam de jogar à bola...

E – E mais? Achas que a maneira de ser é diferente dos rapazes e das raparigas?

e – Os rapazes também gostam de ver wrestling...

E – E as raparigas gostam mais de quê?

e – (silêncio)

E – O que é que achas que as raparigas gostam mais de fazer?

e – (silêncio)

E – Então o que é que as raparigas costumam fazer nos tempos livres?

e – Brincar..., umas com as outras...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E características, assim na maneira de ser, achas que são diferentes raparigas e rapazes?

e – (silêncio)

E – Achas que é igual ser rapaz e rapariga?

e – Não.

E – Então o que é que é diferente?

e – (silêncio)

E – Uh?

e – (silêncio)

E – Características das meninas e características dos meninos...

e – As meninas..., algumas vestem-se melhor...

E – Então o que é que tu gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

e – Jogar à bola..., de ouvir música..., e..., e brincar.

E – A que é que brincas?

e – Às vezes brinco com a minha irmã às professoras... E outras..., e outras vezes vamos lá para fora..., brincar com os nossos amigos.

E – Olha, e tens algum animal de estimação?

e – Uma cadela.

E – O que é que mais gostas nela?

e – Uhm... Quando ela brinca comigo...

E – E o que é que menos gostas?

e – Quando ela morde.

E – Então e passas muito tempo a ver televisão por dia?

e – Às vezes.

E – Vês os “Morangos com Açúcar” e mais?

e – A “Floribella”... Ouço música na MTV e na MCM e às vezes vejo o canal Panda.

E – Mas o que é que gostas mais de ver? Qual é o teu programa favorito?

e – A três, a quatro e...

E – Não. O programa... O que é que gostas mais de ver?

e – “Morangos com Açúcar”.

E – E tens lá personagens favoritas?

e – Tenho o Francisco..., a Natacha..., os 4taste...

E – Porquê? Por que é que são essas as tuas favoritas?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Porque eu gosto.

E – O que é que gostas mais neles?

e – (silêncio)

E – Então... O Francisco e a Natacha... Porquê?

e – São giros... E são simpáticos.

E – Então e tu compras revistas? Ou vês revistas...

e – Ofereceram-me uma.

E – Qual?

e – Da “Bravo”.

E – E gostas?

e – Gosto.

E – Porquê?

e – Há lá posters... E calhou-me um carimbo mágico.

E – E mais? Vês alguma revista lá em casa, ou não?

e – Não.

E – Olha, e a escola... Gostas de andar na escola?

e – (silêncio)

E – Achas que é importante?

e – Sim.

E – Porquê? Coisas boas da escola...

e – Porque aprendemos..., para tirarmos um curso..., vamos estudar... E... Brincamos...

E – E coisas más da escola?

e – (silêncio)

E – Não estás a ver assim nada de mau na escola?

e – (silêncio)

E – Uh?

e – Não...

E – Então e gostas de estudar e de aprender?

e – Gosto.

E – Quais são as tuas disciplinas favoritas?

e – História, Ciências..., Inglês..., Estudo Acompanhado... Gosto mais ou menos de Matemática e de Português.

E – Então com quem é que costumavas estudar e onde...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Com a minha irmã e em casa.

E – No teu quarto, ou onde?

e – Sim.

E – Numa secretária, ou estudam na cama...

e – Na cama.

E – Deitadas?

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – E ela ajuda-te?

e – Ajuda.

E – Olha, então e a tua turma... Gostas da tua turma?

e – Gosto.

E – Coisas boas e coisas más da turma... O que é que achas?

e – Uhm... Quando se portam todos mal...

E – É mau...

e – Sim. Quando prestamos atenção é bom.

E – E mais? Coisas boas da turma?

e – (longo silêncio)

E – Achas que as raparigas e os rapazes da turma são diferentes?

e – São.

E – Porquê?

e – Alguns batem-se, outros não. Alguns portam-se mal...

E – Mas achas que há diferenças entre as raparigas e os rapazes...

e – Há. Os rapazes andam sempre à luta.

E – Então e tu gostas das aulas?

e – Gosto.

E – Como é que é normalmente uma aula?

e – (silêncio)

E – Gostavas que fosse diferente em alguma coisa?

e – Sim.

E – Em quê?

e – Que se portassem todos bem.

E – De resto, achas que está tudo bem?

e – Sim.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e se pudesses escolher um lugar para te sentares qual é que seria?

e – (silêncio)

E – Uh?

e – Uhm... (silêncio)

E – Que lugar é que escolherias para te sentar, se pudesses?

e – Ao pé da Joana.

E – Mais à frente, mais atrás... Era igual?

e – Sim.

E – E tu conversas nas aulas?

e – Às vezes. Com a Carla...

E – Achas que te portas bem?

e – Não...

E – E achas que há diferenças na maneira de estar nas aulas, dos meninos e das meninas?

e – Alguns mandam papéis... E as meninas..., algumas também.

E – E a nível de sucesso escolar, de notas, achas que há diferenças entre os meninos e as meninas?

e – (silêncio) Não.

E – Tanto há bons alunos meninos como meninas?

e – Sim. E maus alunos...

E – E os professores... Gostava que falasses um bocadinho agora dos professores... Qual é o teu professor favorito..., e falar um bocadinho de todos... Por qual é que queres começar?

e – É o s'tôr de História, a s'tôra de Música... (pausa) E de Português.

E – Por que é que preferes esses?

e – São mais fixes...

E – Por que é que são mais fixes?

e – Não berram tanto... (pausa) Uhm...

E – Em que aulas é que aprendes mais?

e – História... Falam sobre Portugal..., sobre a geografia...

E – Achas que há professores mais chatos que outros?

e – (silêncio)

E – Uh? Não tenhas medo de dizer...

e – Há... A de Ciências e o de Matemática.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Porquê?

e – Berram muito...

E – E achas que há professores que castigam mais que outros?

e – Sim. Às vezes o de Matemática..., a de Ciências..., o de História...

E – Então e achas que castigam da mesma forma os meninos e as meninas?

e – Sim.

E – E tu já tiveste algum castigo nas aulas?

e – Já. Em...Área de Projecto.

E – Qual foi o castigo?

e – Fui lá para fora.

E – Porquê?

e – Porque estava a conversar com a Carla.

E – E o que é que costumavas fazer mais no recreio?

e – Brincar com as minhas colegas.

E – A quê?

e – Às vezes é às apanhadas... Outras vezes... (silêncio)

E – Com quem é que costumavas brincar e onde?

e – Com a Natacha, Carla e as gémeas, Inês e Joana.

E – E onde é que costumavam brincar?

e – Lá fora. Ao pé das casas de banho.

E – E por que é que gostas mais de brincar com elas?

e – (longo silêncio)

E – Achas que são mais parecidas contigo? Na maneira de ser, ou..., na forma de vestir...

e – Não...

E – Então por que é que as escolheste a elas como melhores amigas?

e – Porque elas são boas amigas...

E – E são todas meninas... Estavas a dizer que eras maria-rapaz, mas dás-te melhor com as meninas, é?

e – (silêncio)

E – Na turma andas mais com as meninas... Porquê?

e – Porque gosto mais de andar com elas... (pausa) E são muito boas amigas.

E – Não gostas dos meninos da turma?

e – Mais ou menos.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e conversam sobre o quê vocês?

e – Uhm... Às vezes é sobre a Paula...

E – Sobre a Paula? Porquê?

e – Porque ela veste..., porque ela tem umas roupas esquisitas... (a sorrir)

E – E mais? O que é que vocês costumam conversar nos intervalos?

e – (longo silêncio)

E – Sobre que é que vocês falam nos intervalos, Márcia?

e – (silêncio) Às vezes é sobre o que nós vamos jogar...

E – Olha, e já conversaste sobre a sexualidade com alguém..., relações sexuais e namoros...

e – Não!

E – E quando conversares vai ser com quem?

e – Não sei... (a sorrir)

E – Com a tua mãe..., com as tuas amigas...

e – Não sei...

E – O que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – Ajudar os pais...

E – E achas que é igual para rapazes e raparigas? Devem ajudar da mesma forma?

e – Sim...

E – O que é que tu fazes lá em casa? Ajudas?

e – Eu faço..., eu limpo o pó da sala..., do quarto da minha mãe... E..., e arrumo o nosso quarto..., meu e da Sandra. E a minha irmã lava a cozinha..., arruma a cozinha, lava a loiça e estende a roupa.

E – É a vossa mãe que vos pede?

e – Às vezes sim, outras vezes não. Nós é que fazemos.

E – Vocês gostam de ajudar?

e – Sim...

E – E achas que se tivessem um irmão, era igual? Ajudava da mesma forma?

e – (abanou que sim com a cabeça) Sim...

E – Com quem é que conversas mais lá em casa?

e – Como a minha irmã...

E – Sobre o quê?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... Às vezes brincamos na cama, quando estamos a dormir..., quando vamos para a cama brincamos...

E – A quê?

e – Às apanhadas...

E – E conversam sobre o quê?

e – Às vezes é sobre wrestling... Outras vezes... (silêncio)

E – Também vês wrestling?

e – Vejo.

E – E a tua irmã também?

e – Às vezes..., outras vezes quer ver os “Morangos com Açúcar” e eu vou para o quarto da minha irmã..., da minha mãe.

E – E sobre o que é que conversas com a tua irmã? Sobre wrestling e mais?

e – Uhm... Ela conta-me tudo..., de quem gosta...

E – Ai ela fala-te dos namorados e assim...

e – (abanou que sim com a cabeça) Ela diz-me de quem é que gosta...

E – E tu, quando tens um problema, com quem é que vais ter?

e – Com ela, ou com a minha mãe.

E – E nos tempos livres o que é que fazes mais?

e – Às vezes jogo PlayStation, que o meu primo deixou lá a dele..., a PlayStation2... Às vezes vejo televisão e ouço música.

E – Olha, o que é que tu achas que a tua mãe espera de ti no geral... Em relação à escola...

e – Quer que eu melhore nos estudos..., e que tire boas notas.

E – E a nível de comportamento?

e – Quer que eu me porte melhor.

E – E o teu pai achas que também espera isso?

e – Não sei...

E – Mas tu chegaste a viver com ele...

e – Mas era muito pequenina...

E – Já não te lembras..., se ele ajudava a tua mãe..., como é que era...

e – Não...

E – Não te lembras...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Eu um dia fui a casa da minha avó, que o meu pai estava no portão e disse à minha mãe que ia lá. E depois ele estava lá e disse assim “Ó Márcia, nunca mais cá apareças.” e eu comecei a chorar.

E – Ele nunca mais voltou?

e – Não...

E – Mas tu vês a tua avó de vez em quando...

e – Eu vou lá...

E – Não vês é o teu pai...

e – Pois... Ele só telefona, mas é às vezes.

E – Olha, e há castigos da tua mãe, por algumas coisas que fazes, ou não...

e – (abanou que sim com a cabeça)

E – É? O quê?

e – Manda-me para o quarto...

E – Quando fazes o quê?

e – Quando às vezes ando à bulha com a minha irmã... Manda-nos as duas...

E – E por que é que andam à bulha?

e – (encolhe os ombros)

E – Uh?

e – Porque às vezes eu quero fazer uma coisa e ela quer fazer outra...

E – E há assim regras fixas lá em casa... Estar a determinada hora à mesa..., ou para fazer os trabalhos de casa...

e – Não há horas... Nós quando chegamos a casa vamos logo fazer os trabalhos...

E – E a tua mãe controla, ou não?

e – Não. A minha mãe é que me ajuda a fazer, que a minha mãe está no trabalho.

E – E vocês jantam todas juntas, à mesma hora?

e – (hesitações)

E – Varia...

e – (abanou que sim com a cabeça) Às vezes, porque a minha mãe vai ter exames.

E – E quando a tua mãe quer que faças uma coisa que não concordas, conversas com ela, ou fazes sempre?

e – Faço..., às vezes...

E – E a tua mãe compreende, ou...

e – Às vezes compreende, outras vezes não.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então o que é que faz?

e – Diz para eu fazer...

E – E zanga-se contigo, ou não se zanga muito?

e – Não, não se zanga muito.

E – Então e tu concordas com aquela afirmação de que os rapazes não choram?

e – (abanou que não com a cabeça)

E – Choram também...

e – Choram.

E – Mas achas que choram igual, mais, ou menos, que as raparigas?

e – (silêncio) Acho que é igual.

E – Achas que sentem as coisas da mesma forma? A solidão, a tristeza, o medo..., tudo da mesma forma...

e – Sim...

E – E achas que lidam bem com o chorar? Não têm vergonha de chorar?

e – Não sei... (pausa) Mas acho que não, porque um amigo meu, chama-se Paulo, anda no segundo ano, acho eu..., o pai dele quando..., quando manda para casa para ele ir tomar banho, quando nós estamos a brincar, ele começa a chorar..., às vezes...

E – Então e o que é que tu queres ser no futuro?

e – Cardiologista.

E – E como é que imaginas a saída de casa da tua mãe? Pensas nisso?

e – Eu digo que ela vai viver comigo... (a sorrir)

E – Ai gostavas de viver com ela na mesma?

e – (abanou que sim com a cabeça e a sorrir) Sim...

E – E gostavas de casar e ter filhos, ou não...

e – Sim. (em tom muito baixo)

E – Olha, e assim no geral, a vida do homem e da mulher... Achas que é igual..., que é diferente... Por exemplo, achas que a vida é mais fácil para as mulheres ou para os homens?

e – (silêncio) É mais difícil para as mulheres.

E – É? Porquê?

e – Porque as mulheres é que têm de fazer o jantar, arrumar a casa..., cuidar dos filhos às vezes... E têm que ir trabalhar. Os homens trabalham, cuidam dos filhos às vezes e vão ver futebol.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Olha, quando tu pensas em ti como mulher, como é que tu gostavas de ser?

e – (silêncio) Uhm... Como a minha mãe.

E – É? Porquê?

e – Porque... a minha mãe dá-me o exemplo a mim e à minha irmã.

E – Exemplo em quê? Características que ela tem que tu gostavas de ter...

e – Cozinhar como ela cozinha, uhm..., brincar..., ajudar..., ajudar os..., ajudar-nos... com os trabalhos de casa..., ajudar a estudar... E..., e às vezes ir correr connosco.

E – Então e quem é que achas que contribui mais para a maneira como tu és hoje?

e – (silêncio)

E – Foram os professores, foi a tua mãe..., foram os teus amigos... Quem é que te ajudou a ser aquilo que tu és hoje?

e – A minha mãe.

E – Foi? Porquê? O que é que ela te ensinou?

e – Ensinou que devo... arrumar sempre as coisas..., quando desarrumo e quando brinco...

E...

E – Na tua forma de ser... Por exemplo, de seres maria-rapaz..., se tiveste alguma influência de alguém...

e – Uhm... (pausa) Às vezes ela diz que eu sou maria-rapaz, porque ela quando era pequenina também ia jogar futebol..., e o pai dela não lhe deixava... E a minha mãe chegava sempre a casa e chegava sempre magoada e o pai dela dava conta..., depois castigava-a.

E – Então e achas que a tua mãe te influenciou a gostares de futebol?

e – (abanou que sim com a caneca)

E – E a tua irmã também gosta?

e – Um bocado.

E – Mas achas que és mais maria-rapaz que a tua irmã?

e – (abanou que sim com a caneca)

E – Porquê?

e – Porque... A minha irmã anda de saia..., gosta de se pintar...

E – Tu achas que não vais gostar, é?

e – Mais ou menos... (pausa) Mas só uso saia quando vou para a Igreja.

E – Então achas que foi a tua mãe que te ajudou mais a ser como tu és hoje... Ensina-te as coisas...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim... Às vezes é a minha irmã que me ensina.

E – O quê?

e – As coisas dos trabalhos de casa...

E – Mas como pessoa..., a maneira como tu és... Quem é que achas que te influenciou mais?

e – A minha mãe.

E – Queres contar alguma situação que te lembres que foi importante para ti...

e – (longo silêncio)

E – Não te lembras...

e – (longo silêncio) Já não me lembro...

E – Queres dizer mais alguma coisa para a entrevista, Márcia?

e – (silêncio)

E – Queres dizer mais alguma coisa?

e – Estou a pensar... (pausa) Que eu vou mudar de casa, para o bairro da balsa, perto dos ciganos, mas vou morar no Bloco C.

E – Vais mudar porquê?

e – Porque a renda da casa...

E – É muito grande...

e – É. E a minha mãe só ganha trezentos e setenta e tal euros... Mas ela tem que ir comigo e com a Sandra ao médico..., e descontam-na no trabalho...

E – Então queres dizer mais alguma coisa?

e – Gosto muito da minha mãe e da minha irmã... (a sorrir)

E – Pronto Márcia..., obrigada...

Entrevistado nº 37 (Nuno)

E – Quantos anos tens?

e – Dez.

E – Então e onde é que nasceste?

e – Oliveira de Barreiros.

E – E onde é que vives?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Em Oliveira de Barreiros.

E – Com quem...

e – Com o meu pai e com a minha mãe. (pausa) E com a minha irmã.

E – Sabes a idade deles?

e – Sei. O meu pai e a minha mãe têm quarenta..., a minha irmã tem quinze...

E – E a profissão dos teus pais...

e – Uhm... A profissão da minha mãe é costureira. A profissão do meu pai é..., como é que é..., uhm..., já me esqueci... Uhm... Já me esqueci, não me lembro.

E – Então o que é que faz o teu pai?

e – O meu pai compõe tractores..., uhm..., compõe todos os géneros...

E – É mecânico...

e – Uh, uh, é isso. Mecânico...

E – Então e agora podias contar-me assim um bocadinho do teu dia-a-dia em casa e na escola... A tua rotina como é que é? Tu acordas...

e – Eu acordo de manhã, tomo o pequeno-almoço..., é mais ou menos o normal.

E – Acordas sozinho?

e – Uh, uh.

E – Então e depois, como é que vens para a escola?

e – Para a escola... Visto-me sozinho..., depois vou acordar a minha mãe e a minha irmã... E depois eu é que aqueço o leite..., faço as coisas.

E – E depois vens como?

e – Depois venho com a minha irmã... (pausa) Depois, vou para a sala.

E – Vens de carro?

e – Sim.

E – Então e depois? Vens para a escola...

e – Brinco com os meus colegas..., falo com eles..., depois quando toca vou indo para as aulas.

E – Então e depois, são as aulas...

e – Nas aulas, porto-me um bocadinho mal... (a sorrir)

E – Depois das aulas como é que é... Vêm-te buscar...

e – A minha mãe... Às vezes é o meu pai.

E – Vais para casa...

e – Não. Vou para casa..., às vezes vou para casa da minha tia... (silêncio)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Olha, então tu gostas de ser rapaz?

e – Gosto!

E – Porquê?

e – É muito divertido...

E – Achas que é diferente de ser rapariga?

e – Uh, uh.

E – Em que sentido?

e – Por exemplo, elas têm que andar sempre calmas..., não podem estar a..., naquela..., nas brincadeiras que os rapazes fazem..., jogar à bola..., elas jogam raramente..., as coisas dos rapazes.

E – Então não preferias ser rapariga...

e – Pois não!

E – Então quais são as vantagens e desvantagens de ser rapaz?

e – Então, as vantagens de ser rapaz... Por exemplo, podemos brincar..., não podemos estudar muito com elas, que estão sempre a estudar... Nós não; estamos sempre na brincadeira... Às vezes também estamos a estudar..., quando tem que ser.

E – Então e mais diferenças entre os rapazes e as raparigas...

e – Mais... (silêncio)

E – Características...

e – Elas andam sempre de saia e os rapazes não. Elas, com saia, não conseguem correr..., não conseguem correr muito bem, nem nada! (pausa) E eu não gostava de ser rapariga!

E – E as actividades achas que são diferentes?

e – Então, elas estão a estudar, ou estão sempre a falar, ou a andar..., não são como os rapazes, que estão sempre na brincadeira, a correr...

E – Qual é a tua actividade favorita?

e – A minha actividade favorita é futebol. (a sorrir) Ou volei.

E – Olha, e tens algum animal de estimação?

e – Tenho. É um cão. Chama-se Faísca.

E – E o que gostas mais nele?

e – São as coisas dele e as brincadeiras.

E – E o que é que gostas menos dele?

e – Uhm... Quando eu estou a brincar com ele, ele às vezes morde-me sem querer.

E – Então e passas muitas horas por dia a ver televisão?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Sim.

E – Quanto tempo, mais ou menos?

e – Três horas..., cinco...

E – O que é que vês mais?

e – Desenhos animados..., filmes..., e..., uhm..., e..., e mais assim do cão..., como se devem tratar melhor os cães...

E – Então e mais?

e – Não vejo mais nada. (pausa) Notícias é raramente. Não vejo mais nada...

E – E novelas...

e – Novelas... Não vejo muitas.

E – Então e qual é o teu programa favorito?

e – É a Doce Fugitiva.

E – Então e qual é a tua personagem favorita?

e – Favorita... É a Rita.

E – Porquê?

e – Porque ela é muito divertida..., está sempre nas brincadeiras..., e... é divertida.

E – Então e tu compras ou vês revistas?

e – Não. Não vejo..., nem jornais...

E – Olha, tu gostas de andar na escola?

e – Gosto!

E – Como é que é a escola?

e – A escola... (silêncio)

E – Coisas boas e coisas más...

e – As coisas más são as notas..., o resto... E as coisas boas é as s'tôras..., os professores dizerem bem dos alunos...

E – E mais? O que é que tu gostas mais na escola?

e – Estou sempre com os meus colegas..., estamos sempre a divertir..., estou sempre a brincar com eles.

E – Então e achas que é importante a escola?

e – Acho.

E – Porquê?

e – Porque podemos aprender mais e quando tivermos uma certa idade, quando recebermos cartas de longe, já conseguimos ler e saber o que é que está lá escrito.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e gostas de estudar e de aprender?

e – Gosto.

E – Quais são as tuas disciplinas favoritas?

e – Matemática e História.

E – Então e como é que costumás estudar e onde?

e – Estudo em casa..., estou sempre na... Estudo em casa, estou sempre..., no meu quarto a estudar...

E – Sozinho?

e – Uh, uh. Às vezes, quando preciso de ajuda, peço à minha irmã.

E – E estudas numa secretária, em cima da cama, ou como...

e – É. É numa cómoda. (pausa) Eu sento-me lá a fazer as coisas.

E – Então e gostas da tua turma?

e – Gosto.

E – Coisas boas e coisas más da turma...

e – São mal comportados, estamos sempre a falar... As coisas boas é que... (riso baixo) Acho que não há nada... (hesitações), nada de coisas boas lá..., na nossa turma.

E – Não há coisas boas?

e – Não. (a sorrir) Só algumas pessoas que se portam bem...

E – Achas que é diferente os rapazes das raparigas?

e – Acho.

E – Então...

e – (silêncio)

E – Por que é que é diferente?

e – Porque as raparigas estão sempre a portar bem..., mas raramente também! (a sorrir)

E..., e os rapazes não; estão-se sempre a portar mal, ou estão na brincadeira..., sempre a rir...

E – E gostas das aulas?

e – Gosto.

E – Como é que é uma aula, normalmente?

e – Uma aula... É sempre a rir..., a rirem-se..., a brincarem..., estão sempre contentes.

E – Então e gostavas que as aulas fossem diferentes em alguma coisa?

e – Gostava. (pausa) Que todos se portassem melhor...

E – Olha, que lugar é que escolherias para te sentar, se pudesses escolher?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... Era o primeiro lugar.

E – Qual é o primeiro lugar?

e – Na segunda fila. No primeiro lugar.

E – Primeiro lugar como? Encostado à parede?

e – Não. No meio. Gostava de estar aí.

E – Porquê?

e – Porque estou mais atento. Assim já não me chamam... Quando me chamam..., chamam, já não ligo...

E – Então conversas durante as aulas...

e – É.

E – E pedes ajuda, quando tens dúvidas?

e – Peço.

E – A quem?

e – A alguns colegas que estão de lado.

E – Não pedes ao professor?

e – Algumas vezes também peço ao professor.

E – Então e como é que tu estás na sala de aula? Como é que te portas?

e – Porto-me um bocado mal, mas também bem.

E – Também bem... Achas que és interessado e prestas atenção...

e – Eu interessado sou. Atenção é mais ou menos... (a sorrir)

E – Então e achas que há diferenças entre as meninas e os meninos na turma e na escola?

e – Há. (pausa) Acho que sim.

E – Mesmo a nível de notas... Achas que é diferente?

e – Acho. Elas tiram sempre boas notas, os rapazes não.

E – Agora relativamente aos professores, gostava que me falasses um bocadinho de cada um... Por qual é que queres começar?

e – Uhm... A professora de Ciências. Ela às vezes é divertida..., ajuda-nos...

E – É a tua professora favorita, é?

e – Não.

E – Então? Quais são os teus professores favoritos?

e – É o s'tôr de História.

E – Porque...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Porque ele..., ele explica-nos, estamos sempre a falar com ele, a divertir-nos..., é por isso.

E – Achas que há assim professores mais chatos que outros?

e – Há. Como por exemplo a s'tôra de Língua Portuguesa e o s'tôr de Matemática.

E – Porquê?

e – Porque eles estão sempre..., sempre a dizer “Está com atenção.”, “Está com atenção.”, “Está com atenção.”... Nas outras aulas não. Ou, quando nós estamos um bocado distraídos, nós viramo-nos logo para a frente. E eles não. Quando nós estamos só um bocadinho a falar, eles dizem logo “Está com atenção.”, “Está com atenção.”...

E – Então e achas que os professores têm maneiras diferentes de castigar os alunos?

e – Acho.

E – Achas que há uns que castigam mais que outros?

e – Uh, uh,

E – Quais?

e – O s'tôr de..., de..., de Matemática e a s'tôra de Língua Portuguesa.

E – Castigam mais?

e – Uh, uh.

E – E achas que castigam meninas e meninos da mesma forma?

e – Não. As meninas não. Nunca castigaram..., como os rapazes, porque elas estão sempre a portar-se bem nas aulas.

E – Então e tu já tiveste algum castigo?

e – Eu não! (a sorrir)

E – Nunca tiveste nenhum castigo por estares a falar?

e – Não, nunca tive.

E – Mandarem-te para outra mesa, ou assim...

e – Não.

E – Ou mandar trabalhar para o fundo da sala, em E.V.T....

e – Ai isso... (a sorrir) Isso foi já..., algumas vezes...

E – E em que aulas é que aprendes melhor?

e – Em História e em Matemática.

E – Olha, e achas que os professores têm alunos preferidos?

e – Acho.

E – Quais achas que são...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – A Natacha, as gémeas..., e a Carla.

E – Porquê?

e – Porque elas estão-se sempre a portar bem.

E – Então e no recreio, o que é que costumas fazer?

e – Eu costumo correr, brincar..., ou jogar futebol.

E – E com quem é que costumas brincar mais e onde?

e – Com o Tiago e com o Francisco. No campo..., ao pé do campo.

E – Quais são os teus melhores amigos cá na escola?

e – É o Francisco e o Rodrigo.

E – Porquê?

e – Porque eles são muito divertidos..., estão sempre a dizer piadas..., e eu acho graça.

E – Achas que são mais parecidos contigo?

e – Acho.

E – Olha, e as conversas de rapazes e raparigas achas que são iguais?

e – Não! Elas estão sempre a falar e isso tudo..., do que é que vai calhar; nós não. Estamos sempre a falar o que é que nós vamos fazer..., o que é que vamos... divertir, como é que..., o que é que vamos jogar..., essas coisas.

E – E os teus amigos são parecidos contigo na maneira de falar, de vestir...

e – Uhm... Algumas vezes.

E – Por que é que escolheste esses amigos e não outros?

e – Porque..., porque gosto deles. São divertidos.

E – E os outros meninos da turma...

e – Alguns estão sempre a portar-se mal..., estão sempre..., estão sempre..., por exemplo, a lutar e eu não gosto.

E – E sobre que é que vocês conversam?

e – Uhm... Futebol..., o que é que vamos fazer, com o que é que nos vamos divertir..., ou que nota vamos tirar..., poucas vezes..., mais nada.

E – Então e assim sobre namoros..., conversam?

e – Não.

E – Nunca conversaste com ninguém sobre a sexualidade...

e – Não.

E – E vais conversar com quem, quando quiseres falar sobre isso?

e – Vou conversar com os meus pais.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Porquê?

e – Porque eles foram..., são os meus pais. Foram eles que me criaram...

E – Achas que não vais preferir falar com os teus amigos?

e – Não.

E – Olha, então e o que é que tu achas que uma criança deve fazer em casa?

e – Estar a estudar..., e fazer o que os pais mandam.

E – Achas que deve ajudar...

e – Uh, uh. Os pais.

E – E tu ajudas?

e – Ajudo.

E – Achas que deve ser diferente rapazes e raparigas?

e – Acho.

E – Porquê?

e – Porque..., porque elas estão sempre, ou a..., ou estão a lavar..., estão a lavar a roupa..., ou estão a aspirar a casa..., eu não. Eu só ajudo às vezes a lavar a roupa..., uhm..., a lavar a roupa, mais..., a lavar a loiça...

E – Mas achas que deve ser assim, diferente...

e – Acho.

E – Porquê?

e – Porque elas têm muito mais trabalho que os rapazes.

E – E achas que deve ser assim, é?

e – Acho.

E – Mas porquê?

e – Porque nós somos rapazes e não podemos trabalhar muito. (a sorrir)

E – Então e o que é que disseste que ajudavas? É quando os teus pais te pedem para fazer alguma coisa, é?

e – É.

E – Então e quem é que faz o quê em casa? Por exemplo, cozinhar...

e – É a minha mãe.

E – Limpar a casa...

e – Limpar a casa é a minha irmã. (pausa) Mais nada. E quem lava a loiça, ou sou eu, ou o meu pai.

E – Olha, e o que é que a tua mãe te pede para fazeres?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Lavar a loiça, estudar, estar atento nas aulas..., só me pede isso.

E – E com quem é que conversas mais lá em casa?

e – Com a minha mãe.

E – Sobre o quê?

e – Sobre a minha família..., se vamos visitar as outras pessoas..., se... (hesitações)

Falamos de muitas coisas.

E – Sobre a escola também...

e – Uh, uh. Como é que me porto, que notas eu tirei..., esse tipo de coisas.

E – Então e quando tens assim um problema com quem é que vais ter?

e – Com a minha mãe.

E – Porquê?

e – Porque ela é mais carinhosa, não me está sempre a bater..., não se chateia muito..., pede sempre para eu dizer a verdade..., e pronto.

E – E com quem é que passas mais tempo nos tempos livres, lá em casa?

e – Com a minha mãe.

E – E o que é que fazem?

e – Brincamos, jogamos às cartas..., e isso.

E – E passas tempo sozinho, ou não, no teu quarto... O que é que costumas fazer lá em casa?

e – Lá me casa... Então, é jogar computador..., ou então descobrir qualquer coisa no computador... É sempre no meu quarto...

E – Olha, e o que é que os teus pais esperam de ti, no geral?

e – Que eu tenha boas notas..., e que me porte bem.

E – Então e há castigos?

e – Há.

E – Quais são?

e – É tirarem-me as coisas mais preferidas.

E – E o que é?

e – O Game Boy.

E – E já tiveste esse castigo?

e – Já.

E – Por causa de quê?

e – Por causa de me estar a portar mal.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Então e depois, resolveu o problema?

e – Não, ainda estou de castigo. (a sorrir)

E – E achas que há assim muitas regras lá em casa...

e – Acho.

E – Por exemplo...

e – Temo-nos sempre que portar bem para termos aquilo que nós queremos.

E – Então e, por exemplo, há a regra de jantar sempre à mesma hora...

e – Não!

E – Trabalhos de casa sempre àquela hora...

e – Não...

E – Então não tens muitas regras...

e – Eu não! Eu é jantar quando..., ou cedo, ou tarde... E estudar é quando a minha mãe diz. (pausa) Nunca é na mesma hora.

E – E como é que é? Podes não fazer as coisas, ou tens que fazer sempre como os teus pais dizem?

e – Tenho que fazer sempre como os meus pais dizem.

E – Obedeces sempre, é? Não falas com eles para tentar negociar?

e – Não. (a sorrir)

E – Então e tu concordas com aquela afirmação que diz que os rapazes não choram?

e – (hesitações) Não.

E – Achas que choram...

e – Choram. (pausa) Às vezes muito.

E – Mas achas que coram mais, ou menos, que as raparigas? Ou é igual...

e – Menos.

E – Choram menos... Porquê?

e – Porque as raparigas têm..., quando estão com medo..., estão quase a chorar, estão sempre a tremer... E os rapazes não; são fortes.

E – Então choram quando os rapazes?

e – Quando, por exemplo, a mãe está a morrer..., está..., está..., está doente..., é para aí...

E – E achas que lidam bem com o chorar? Não têm vergonha de chorar os rapazes?

e – Acho que não.

E – Mas só choram nessa situação?

e – Só.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Só choram quando a mãe morre?

e – Ou o pai..., um dos membros da família morre..., ou quando estão doentes.

E – Então, mas achas que é diferente a maneira dos rapazes e das raparigas sentirem as coisas?

e – Acho.

E – Porquê?

e – Porque elas têm..., porque elas têm mais..., como é que hei-de dizer..., mais..., mais tristeza do que os rapazes.

E – Olha, então e que profissão é que pensas ter no futuro?

e – Uhm... Engenheiro mecânico.

E – Como é que imaginas a saída de casa dos teus pais?

e – Uhm... Muito triste... (pausa) E também pode ser muito divertida.

E – Porquê?

e – Porque vou sair de casa. Já não tenho os meus pais sempre a chatear-me e a dizer para eu fazer aquilo..., e aquilo...

E – Então e pensas assim casar, ter filhos, ou não pensas nisso?

e – Não, não penso muito nisso.

E – Mas queres-te casar e queres ter filhos?

e – Quero!

E – Então e assim a vida da mulher e do homem, em idade adulta, achas que é diferente?

e – Acho. (pausa) Porque o homem tem que fazer muitas tarefas..., que a mulher não consegue fazer.

E – Por exemplo...

e – Cortar um pinheiro..., buscar lenha..., uhm..., trabalhar..., trabalhar em automóveis..., e isso... Elas não conseguem. Elas só fazem limpeza a casa, trabalhar..., lavar a loiça..., mais aquilo que os homens não fazem. (pausa) E mais nada.

E – Achas que a vida é mais fácil para as mulheres ou para os homens?

e – Acho que é os dois o mesmo.

E – É igual?

e – É.

E – Então e quando pensas em ti assim no futuro, como é que tu gostavas de ser?

e – Então, gostava de ser alto..., alto e muito divertido. E mais nada.

E – Gostavas de ser como o teu pai..., como alguém que tu conheças...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Gostava de ser como o meu tio.

E – Porquê?

e – Porque ele é muito divertido. Está sempre a brincar, a dizer piadas...

E – Olha, então e quem é que tu achas que mais influenciou na tua forma de ser ..., quem é que mais te ajudou a seres o que tu és hoje?

e – A minha mãe.

E – A tua mãe... Ajudou-te mais que o teu pai porquê?

e – Porque a minha mãe está sempre comigo e o meu pai está sempre a se divertir.

E – Está sempre a divertir-se?

e – Não. Está sempre a ver televisão, não me liga muito. É a minha mãe, mais.

E – E os teus amigos... E professores... Não tanto...

e – Não. É mais a minha mãe.

E – Queres contar alguma situação que te lembres da tua mãe te ajudar...

e – A minha mãe ajuda-me muito..., nos trabalhos de casa...

E – Queres dizer mais alguma coisa para a entrevista, Nuno?

e – Não.

E – Estavas a falar há bocadinho das raparigas e dos rapazes... Queres contar alguma situação que te lembres? Dizes que as raparigas sentem mais a tristeza...

e – Por exemplo, quando o avô está doente, está no hospital, elas têm mais tristeza do que os homens. E nós vamos lá visitar, temos tristeza, só que não choramos, não somos como elas.

E – E lembras-te de alguma situação na turma?

e – Por exemplo, quando um avô está doente, está no hospital... O Tiago chorou na aula de Música, por causa da mãe estar doente.

E – E as meninas achas que choram mais por outras coisas..., tipo o quê?

e – Uhm..., porque perdem amigas..., uhm..., porque estão muito tristes..., ou porque estão..., não sei..., não sei!

E – Queres dizer mais alguma coisa?

e – Não.

E – Obrigada, então!

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Entrevistado nº 44 (Professora de Educação Moral e Religiosa Católica)

E – Portanto, a professora é casada...

e – Sim, sou casada.

E – Com quem é que vive?

e – Vivo com o meu marido e com dois filhotes. (a sorrir)

E – Que idade é que têm?

e – A Marta tem dez anos e o João tem seis.

E – E tinha número ideal de filhos antes de casar...

e – Tinha..., tinha quatro! (a sorrir)

E – Gostava de ter uma família grande...

e – É. Gostava de ter um família muito grande..., só que, entretanto, na terceira gravidez, correu mal e, como já não era propriamente nova, estava com trinta e cinco, trinta e seis anos, tive medo e acho que agora já não..., já tirei daí as ideias.

E – E tinha preferências a nível de sexo...

e – Uhm... Não, não...

E – Mas gostava de ter de ambos os sexos, ou não...

e – Eu na altura, quando engravidei pela terceira vez, ainda pensei em gémeos, porque já tinha a Marta e tinha o João, ia ser giro, embora muito trabalhoso, não é..., mas..., mas pronto, acho que já perdi a ideia e agora está fora de questão.

E – Mas tinha preferência em ter rapaz e rapariga, ou não fazia diferença?

e – Acho que não. Não fazia diferença... Acho que mesmo a ideia dos gémeos era no sentido de agradar porque a Marta queria ter uma mana..., como já tinha o João, e o João gostaria de ter um mano, porque nessa altura se calhar eles passaram por uma crise de identificação os dois, então o João preferia sempre ter um rapaz..., não é, porque a Marta era muito chata e coiso... E a Marta, por sua vez, também, entre aspas, por vingança, preferia ter uma mana..., e dizia ao João “Ah, eu prefiro ter uma mana!” e, se calhar, a ideia dos gémeos passou também um bocadinho por aí...

E – Pois... E acha que a educação é igual para filhos de sexos diferentes?

e – Não, não é igual. Não só pela questão do sexo, mas pela questão também da sua personalidade, de carácter. São completamente diferentes. Tento educar os dois do mesmo modo, mas reagem de maneiras diferentes e isso obriga-nos a também arranjar estratégias diferentes, não é...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Podia dar assim um exemplo...

e – Olha, a Marta é muito mais sensível..., uhm..., ou seja, ela tem dificuldade em controlar os sentimentos. É mais chorona, se calhar... Uhm... Entre aspas, ela exige mais a nossa..., a nossa atenção, a nossa presença... Não quer dizer que não seja independente! Em algumas coisas, até o é...; noutras, torna-se uma menina mais insegura, mais vulnerável... Penso que é uma característica dela e também do facto de ser feminina, assim mais..., um apelo constante à atenção dos outros..., ao desejo de comunicação, de estar sempre em interligação com alguém..., estar sempre ligada a alguém. O João, apesar de ser mais pequeno, e também se calhar por ser segundo filho, tornou-se um bocadinho mais autónomo, porque aprende muitas coisas com a irmã, não é... Ela, por ter sido filha única até aos praticamente cinco anos..., usufruiu da nossa protecção, entre aspas, embora que, por vezes, a gente tenta sempre evitar isso e torná-los autónomos, mas se calhar não tinha mais nada e dedicava-me a ela, não é... O João, já por si um bocadinho mais..., com os exemplos da irmã, uhm..., tornou-se mais autónomo muito mais cedo..., é também sensível. O João tem uma coisa. É rapaz..., é..., é mais... prático, no seu dia-a-dia, é muito mais prático, resolve..., arranja as soluções para os seus problemas, pronto, é um bocado autodidacta para a idade que tem... Por outro lado, uhm..., apesar de ele ser assim e de não necessitar tão de perto a nossa presença, há momentos em que ele gosta de..., que fiquem..., enrosca-se..., dar beijinhos, abraços..., e a Marta houve uma altura que repudiou. Agora está a voltar, porque ela achava que isso..., dizia assim “Ah, vocês dão mais beijinhos ao João do que a mim.” e eu disse “Não, o João é que pede. Quando eu te vou dar um beijinho de manhã, tu repudias-me, não queres.” e ela agora já se deixa enrolar, já..., pronto, são fases... (pausa) São diferentes...

E – Mas acha que os objectivos da educação são diferentes para um filho e uma filha...

e – Eu penso que não são diferentes; nós é que agimos de maneira..., quer dizer, o objectivo em si, na teoria, é o mesmo, pretendemos sempre o melhor para os nossos filhos, não é, quer um quer outro, mas acho que a maneira como fazemos chegar essa mensagem é que é diferente, porque eu com a Marta tenho que insistir mais vezes até ela chegar àquele objectivo, e com o João, se ele tiver receptivo, não necessito repeti-lo, porque ele chega lá...; se ele não tiver receptivo, eu já tenho que exercer, em troca de alguma chantagem emocional, algum acordo, para conseguir que ele cumpra esse objectivo; porque doutra forma não vai, ou seja, quer dizer, forçado... E a Marta é um esforço..., é forçada, mas lentamente, é um processo mais lento.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Falou na personalidade deles..., mas não implica aí também o facto de ser rapaz ou rapariga...

e – Se calhar também... Implica o facto de ser o João mais prático para a vida. É rapaz e...

E – E não pensa que poderá ter sido influência da educação...

e – (hesitações) Uhm... Se calhar! Indirectamente, se calhar... Uhm... Mas se bem que eu tento não fazer essa distinção. Por exemplo, nas tarefas domésticas de casa, não é, tanto arruma o João o quarto, como arruma a Marta o quarto..., uhm..., tanto põe o João a mesa, como põe a Marta..., tanto vai um estender a roupa, como o outro. E o marido também, nesse aspecto. Ele é assim mais prático, mas acaba por... (silêncio)

E – Partilhar as tarefas...

e – Tentamos partilhar...

E – E em relação à sua educação..., acha que foi boa... Podia falar um bocadinho da sua infância?

e – Sim. (a sorrir) Confesso que fui a filha mais velha..., no início fui muito mimada, muito protegida... Uhm..., depois, com a vinda dos irmãos, quer dizer, acabei por ser participativa na..., até porque sou mais velha que o meu irmão mais novo dez anos. Portanto, temos diferença de dez anos e quase que fui uma segunda mãe para ele, em termos de cuidar dele, enquanto que a minha mãe tinha..., a trabalhar com três filhos em casa..., há uns anos atrás era muito complicado também, não é... E... Depois mais tarde, em termos da adolescência, é que eu comecei a ver que a minha educação era muito..., muito tradicional, como jovem..., ambicionava outras coisas, não é..., e..., porque vivia na aldeia e a minha educação era mais fechada. A minha mãe foi..., era a terceira filha de quatro, dum casal que ele era marinheiro e que só vinha de seis em seis meses a casa. Viviam, portanto, com a mãe. Era um núcleo muito fechado..., um núcleo muito feminino..., muito fechado e cujas regras também me incutiram isso. Só senti essa dificuldade a partir da adolescência. Quando quis, entre aspas, emancipar-me um bocado, senti muitas barreiras, muitas dificuldades nisso, para que a minha mãe e o meu pai no fundo, que também era regime militar, tudo certinho ali..., conseguissem..., fazermos estes e estes acordos. Logicamente, no meu ponto de vista, fui a mais sacrificada dos filhos, não é, e acho que trouxe vantagens para a minha irmã e para o meu irmão. Mas acho que eu pensando na minha Marta, se calhar também acabo por exigir mais a ela do que ao João. (a sorrir)

E – Então acha que a educação que deram a si foi diferente da que deram ao seu irmão...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Ah, sim, sim, sim... Em termos de liberdade e de..., de liberdade... É assim, eu tive-a, só que eu tinha que provar que a merecia. Por exemplo, eu se queria ir a algum lado..., sair, tinha que justificar por que é que queria. E, se fosse uma justificação assertiva, o meu pai acedia; a minha mãe arranjava sempre desculpa, como própria de mãe, não é..., que era melhor não, ou porque as despesas, ou porque eu era menina, ou porque era muito tarde, ou porque não sei quê..., ou porque tinha que estudar, pronto, essas coisas todas. E em termos de..., do pai, ele era mais coerente, se calhar, nesse aspecto..., por ser masculino também..., e conseguia aferir o que era os sentimentos, a parte paternal, do que era correcto. Era capaz de fazer essa distinção muito mais fácil, que a minha mãe, que se calhar não conseguia, porque viveu num núcleo muito fechado. Uhm..., nesse sentido, quer dizer, eu noto que a minha liberdade, entre aspas, ou seja, quer dizer, tive que eu lutar mais por ela do que propriamente os meus irmãos, também porque fui a pioneira, não é... Se as coisas tivessem corrido mal, se calhar eles também seriam sacrificados, não é... Como a coisa correu bem comigo...

E – Mas em relação à sua irmã..., também havia diferenças...

e – Sim, porque nós somos de cinco em cinco anos, portanto, eu sou mais velha que a minha irmã do meio cinco anos e sou mais velha que o meu irmão dez anos. E portanto, quer dizer, as coisas foram graduais..., foi mais complicado.

E – O facto de ser rapaz também influenciou...

e – Sim... Ele... Depois era o mais novo..., era o único rapaz..., e então, quer dizer, também foi se calhar mais protegido, mais mimado por toda a gente e depois à medida que ele cresceu e desenvolveu a sua adolescência..., também já foi uma época diferente, não é... Parecendo que não, dez anos após..., a sociedade muda, os objectivos...

E – Então e em relação ao ser professora, quando é que escolheu a profissão e porquê?

e – Olha, eu tinha pensado..., porque eu era do curso de científicos, na altura o décimo segundo ano, portanto, eu vinha de científicos. E área de saúde não, porque não era assim aquilo..., e estava mais inclinada, ou para as matemáticas, ou para as informáticas, na altura. Entretanto, eu não tinha tido uma boa nota..., aliás, reprovei no exame de química para entrar para a universidade e tive que repetir o décimo segundo ano. E, quando estava para..., antes de começar o novo ano, o novo décimo segundo ano, houve oportunidades de seguir um curso... Eu já era animadora de jovens, trabalhava com grupos juvenis..., e gostava, dedicava-me um bocado à causa..., e convidaram-me para vir fazer um curso aqui a Viseu, na altura era só para bacharelato, e que daria para me lançar em dois aspectos: ou

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

para o ensino na disciplina de Educação Moral, ou para animadora de jovens..., animadora juvenil, pastoral juvenil. E eu então estava na altura, sinceramente, quando comecei o curso, estava mais inclinada para ser animadora..., uhm..., seria um hobby, com formação na área que eu gostava. Entretanto, houve uma senhora que ficou doente, e pediram-se..., foram à turma e viram os perfis e isso e convidaram-me para ir dar aulas logo assim, dum momento para o outro. E fui. Comecei a dar aulas com dez horas e gostei! Entretanto, fiz o bacharelato em Educação Moral, só que não dava habilitação própria na altura... A seguir fiz mais cinco anos, matriculei-me na licenciatura..., em Lisboa...

E – Então começou a leccionar muito cedo...

e – Comecei... Portanto, tinha acabado o décimo segundo ano e comecei logo a trabalhar no ano seguinte e, portanto, depois todo o percurso da minha formação foi..., digamos que..., como é que eu hei-de dizer..., neste sentido, estava a trabalhar e estava a estudar ao mesmo tempo, estudante-trabalhadora, pronto, fiz assim. E tirei... Eu, portanto, formação tenho os cinco anos de licenciatura mais os três, que supostamente seriam para animadora, mas que..., que depois acabei por enveredar pelas ciências religiosas. (pausa) E gosto daquilo que faço. (a sorrir)

E – Quais são os aspectos mais positivos e mais negativos de ser professor?

e – Um aspecto positivo acho que é o lidar com as crianças..., é sentir que..., isto mesmo muito positivo, muito positivo mesmo..., sentir que posso contribuir, que posso deixar uma marca em termos de..., do futuro para eles..., uma marca de..., de optimismo, uma mais-valia, no sentido..., porque acho que coisas bonitas eles já as sabem, mas se não as virem praticadas é difícil eles assumirem e, portanto, tento, na medida do possível, ser testemunho prático da mensagem que tento passar. Uhm... Porém, é..., negativamente, é difícil; é muito difícil fazer isso. E nos nossos dias, eu sinto que é muito difícil. E depois há um cansaço..., tenho vinte e três turmas..., que são..., exigem dedicação..., também tenho filhos em casa..., não é, que também precisam de mim..., e temos que ser muito imaginativos, muito criativos, no saber passar a mensagem para lá. Se eu disser uma coisa, mas estiver com o rosto muito triste, eles captam, percebem perfeitamente que não é aquilo que eu quero dizer. E..., e isso eu estou a perder, estou a trabalhar contra mim própria, não é, portanto, é remar contra a maré. E é preciso uma grande disponibilidade e às vezes é desmotivante quando não se sente o feedback do lado de lá. Outras vezes, basta um sorriso, basta um olhar mais expressivo, uma pequena atitude, que já desmorona aquela desilusão toda e a coisa volta outra vez ao início. Isto é um ciclo, mas eu gosto... (a sorrir)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Falou nas crianças aí... Dá mais aulas ao segundo ciclo...

e – Sim, dou mais..., tenho mais turmas do segundo ciclo, embora tenha terceiro ciclo, se bem que, para mim, é mais tranquilo o terceiro ciclo, porque a ligação que tenho com os alunos é uma ligação muito mais liberta..., muito..., se calhar até sou mais eu; enquanto que no segundo ciclo é um bocadinho a fantasia e muitas vezes não consigo ser verdadeiramente eu própria, porque há regras e temos que incutir essas regras. E muitas vezes a gente precisa fazer o papel de “lobo mau”.

E – Então qual seria a especificidade do segundo ciclo? Maior rigidez na sala de aula...

e – Obrigá-me..., pelo menos, eu sinto isso..., para mim, é uma grande pressão, porque me obriga a que as coisas..., eu tenha que lhes impor..., tento-lhes impor, numa maneira mais agradável, logicamente, mas..., contudo, sou sempre eu a impor e custa-me um bocado a tarefa de estar a impor. Enquanto que no terceiro ciclo imponho..., oriento-os, no fundo, imponho pelas orientações que dou..., no entanto, as hipóteses mais válidas... Contudo, há outros aspectos e deixo um bocadinho que sejam eles a escolher...

E – Há mais autonomia, não é...

e – Exactamente; no segundo ciclo não.

E – Qual será então a especificidade do segundo ciclo?

e – O segundo ciclo é um bocado..., eu acho que é assim, é um mundo de fantasia, porque transmite..., e a Patrícia esteve comigo nas aulas, o facto de desenhar aquelas letras..., de fazer as coisas..., é tentar fazer com que eles tenham apreço por uma coisa de um modo diferente, não é, porque o registar isso cansa-os. E é um bocadinho assim na brincadeira..., tentar..., muitas vezes...

E – Cativá-los de outra forma...

e – É. Pegar realmente nas coisas que são importantes, mas de uma maneira agradável, um bocado o mundo da fantasia. E no terceiro ciclo não..., já...

E – Já não são crianças...

e – Pois, é isso; é diferente. De facto, tanto gosto de uns como gosto dos outros...

E – Então e acha que tem vantagens ou desvantagens o facto de ser homem ou mulher, ao nível da profissão?

e – Se calhar tem vantagem, no sentido..., porque eu penso que a figura feminina eu acho que é muito mais afável..., não é... Não quer dizer que a figura masculina seja ausente de sentimentos; não! E quando os têm, são válidos, são profundos e..., se calhar, eles são muito mais directos nesse tipo de coisas. Nós, pela questão maternal, pela questão

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

feminina, pela questão da beleza, acho que acabamos por muitas vezes sentir maior dificuldade, porque misturamos as coisas, não é, sensibilidade com a beleza, e depois é difícil discernir! (pausa) Mas envolve-nos mais e eu acho que esta envolvência com os miúdos nesta fase é muito importante. Eles precisam que alguém lhes toque. (pausa) Que lhes diga alguma coisa, para eles poderem também seguir na sua caminhada. Pronto, e esse aspecto..., eu penso que o facto de ser mulher tem mais vantagens. Outro aspecto é que o facto de ser mulher..., também sou mãe, porque quis ser mãe, sou esposa e é complicado gerir isso tudo, não é, é complicado gerir o aspecto profissional, que tento fazer com que ele seja o mais positivo e profissional, dentro dos meus limites, basicamente, mas também quero dar a mesma exigência aos outros níveis e às vezes é difícil..., é complicado, em termos de mulher, fazer essa gestão..., mas pronto...

E – Então e qual é o método que adopta nas aulas?

e – Olha, eu não tenho...

E – A postura...

e – A postura é tentar ser eu própria..., e fazer-lhes entender que as coisas têm que ser cumpridas, não só porque eu estou a dizer, mas porque é preciso também para o bem deles. E muitas vezes é difícil passar essa mensagem. Em turmas mais turbulentas, é difícil eles compreenderem isso. Mas tento ser eu!..., em qualquer das formas... Agora se vir que é uma turma mais pequenina, mais educada, dá..., o facto de brincar, fantasiar um bocadinho a mensagem, ajuda-me imenso. E no fundo eu também gosto... Sou um bocadinho assim... (a sorrir) Ainda sou aquela... princesa, que gostaria de ter vivido no tempo..., em castelos (risos) e isso acho que me ajuda um bocadinho a..., a entrar no mundo deles. Porque ser professora acho que não é estar lá em cima; é ser capaz de estar no degrau deles.

E – Portanto, o professor ideal como será...

e – Acho que é um bocadinho isso! (a sorrir) Eu estou longe de ser a professora ideal, logicamente, porque há dias que eu chego a casa e digo “Bolas, hoje meti aquela gafe...”, ou “Hoje correu mal.” e fico muitas vezes zangada comigo própria. Mas eu penso que é assim: se gostarmos daquilo que fazemos, se conseguirmos transmitir isso, mesmo que a gente erre, acho que acabamos por nos sentir bem com quem estamos, não é? Se bem que depois nos penalizamos, que é o meu caso. Eu depois sou exigente comigo própria e fico furiosa e sinto-me mal comigo própria por ter..., não conduzido a aula da melhor maneira, ou por ter cometido uma gafe, ou se fui rígida demais com um miúdo e que se calhar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

naquele momento eu não me apercebi que havia outra..., que aconteceu isto, que fez com que aquilo acontecesse..., portanto, sinto-me mal..., isso magoa-me imenso. Uhm... Já me perdi da questão! (risos)

E – Concluindo, o professor ideal seria aquele que...

e – Que se..., que gosta, que se empenha e que consegue passar a mensagem ao nível de quem a está a ouvir, que acho que é muito importante, para haver feedback também; porque se não, não conseguimos entender as respostazitas, o sorriso, não é... Se eu faço..., um dia que estou zangada e dou dois gritos, ou não sei quê mais, mas a seguir até apanho a turma e não sei quê mais, e até o próprio miúdo olha para mim e dá-me um sorriso, quer dizer, a mensagem passou. E eu também entendi isso e acabo por também, se calhar, a seguir ser tolerante com o miúdo, porque ele também já..., estamos os dois na mesma onda... Portanto, é necessário isso.

E – Então e a nível desta escola, quais são as tendências que vê para o insucesso e abandono escolares?

e – (suspiro) Hoje em dia, vejo uma grande falta de motivação dos nossos alunos. Mas isso é geral, quer segundo, quer terceiro ciclo. E vejo..., falo com conhecimento de causa, porque tenho vinte e três turmas, não é..., e então apercebo-me disso. Já aqui estou há onze anos e noto isso. E esse..., essa falta de..., esse empenho, esse gosto em ser aluno, isso traz logicamente faltas de assiduidade, tendência para o abandono escolar... Uhm... Isto porquê? Porque muitas vezes pretendemos ser se calhar..., e contra mim falo, uma escola, ou um professor, de elite, entre aspas, não é, mas esquecemo-nos de facto que muitas vezes o que está no papel não tem nada a ver com a vida diária de cada um. E se nós não soubermos ir buscá-los à raiz, à base, perdemos os alunos, não é... Estamos a falar muito bem, mas é um discurso que é alto demais e eles não atingem. Isso causa descontentamento por parte dos alunos. Se há descontentamento deles, há descontentamento dos professores, não é..., isto é um ciclo vicioso. E também acho que a sociedade perdeu um bocadinho a questão dos valores, do que é importante..., acho que perdemos... Temos muita coisa, somos assediados diariamente por muita coisa... Eu não estou a dizer que é mau, mas muitas vezes perdemo-nos, não temos a capacidade de escolher, de optar... Queremos tudo, parecemos umas esponjas e eu falo por mim também... Muitas vezes queremos absorver tudo..., e depois não conseguimos corresponder.

E – E em termos de disciplina dos alunos na aula e no recreio...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Uhm... É pior, agravou. Não estou a ser pessimista, não me estou a querer pôr aqui... (risos) Mas eu penso que agravou. E agravou porquê? Porque os miúdos cada vez têm os seus horários mais preenchidos, não só com a componente lectiva que se arrasta, até ao final do dia, não é..., embora eles tenham os seus momentos do almoço e isso, mas é sempre muito stressante, porque é a correr ir para a cantina, a correr não sei quê mais, a seguir tem não sei quê e pronto..., à noite... Esta nossa postura, não é, este ciclo, repete-se diariamente, constantemente, todos os anos, e isso faz com que os miúdos precisem dum..., de se libertar e, quando se libertam, querem-no fazer rapidamente, num curto espaço e num curto tempo. Então é assim, são muito mais agressivos, são muito mais barulhentos, são muito mais rebeldes..., porque é a maneira deles quebrarem a rotina. Agora, isso traz-nos complicações, mas se calhar é o mundo que nós lhes estamos a propor é esse. (pausa) Porque eu lembro-me que antigamente eu vinha da escola, tinha tempo de brincar, tinha tempo de andar na rua, de fazer as minhas brincadeiras, sopa de pedra, não sei quê mais e coiso..., tinha tempo de fazer os deveres..., se calhar na altura não ligava muito à televisão, mas quer dizer tínhamos esse espaço, esse espaço interior. Hoje em dia, na cidade, nós vivemos em caixinhas, não é? Na escola, estamos em salas..., quer dizer, é tudo..., são espaços muito limitados. E nós temos uma energia muito própria, não é, e que não..., não coavive..., não coabita muito bem com a questão de limitação, não é?

E – E acha que há diferenças a esse nível, em termos de sexo... Portanto, se é diferente a postura na escola de rapazes e raparigas...

e – (silêncio) Eu penso que hoje em dia já não. Porque nós vemos que as nossas meninas já são muito mais..., uhm..., são muito mais energéticas, até do que os rapazes. Antigamente, se calhar, as meninas brincavam, conversavam, faziam joguinhos de roda, não sei quê mais..., agora não; também necessitam de fazer escapar as suas energias. Porém, eu acho que a rapariga está-se a emancipar cada vez mais cedo. As meninas crescem muito mais rápido que eles. Eles tornam-se ainda, até uma certa altura, tornam-se muito infantis com a bola e isso..., quer dizer, são energias..., ou correr, ou bater uns nos outros, ou atrás uns dos outros, ou não sei quê mais, com alguma agressividade, porque também vêm de fora..., vêm..., há exemplos, há o wrestling e isso... Hoje em dia são os ídolos deles. Antigamente, era a Ida e o Marco para mim e outras coisas. Os ídolos deles hoje em dia são muito mais activos, muito mais agressivos também, não é, daí que eles também precisam. Juntam-se as duas coisas, não é? Uhm... Elas crescem mais... Ainda há bocadinho falámos da aluna que esteve aqui, não é... Muito mais cedo elas querem-se

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

emancipar. O rapaz torna-se um bocadinho se calhar mais infantil, até certa altura..., mas depois acaba também por..., eles querem os direitos muito mais cedo...

E – Mas a nível de comportamentos e postura face à escola..., em termos de disciplina...

e – Pois eu perco-me, eu perco-me, desculpa! (a sorrir)

E – Se nota diferenças ao nível da postura face à escola, do tal desinteresse que disse que está a sobressair..., se acha que é igual em rapazes e raparigas...

e – Segundo ciclo eu penso que, em termos de comportamento, o rapaz é mais rebelde, no segundo ciclo, é mais difícil de acalmar, mais difícil de acatar, e se calhar..., pronto, revela-se um pouco mais rebelde que as meninas, embora elas sejam também vivas. No terceiro ciclo, penso que é o contrário. A jovem já acalmou e acata muito melhor até as normas, a questão das regras, a questão de ser sociável, porque é a altura em que está mais desperta para tal, para essa fase e, portanto, acalma. Enquanto que o rapaz do sétimo, oitavo ano, ainda mantém alguma rebeldia, mas tem a ver com alguma infantilidade, porque muitas vezes notamos que eles já têm uma certa idade, mas ainda se tornam um bocado infantis, ou seja, que aqueles comportamentos não seriam correctos naquela fase etária..., seria próprio dum menino mais jovem. E portanto, se calhar, há essa diferença, mas não..., no sétimo e oitavo, a agressividade se calhar já é mais subtil, no sentido da rebeldia ser... às aulas, refilar com o professor, mandar uma boca ao professor, contestar não sabe muito bem o quê, mas...

E – Isso nos rapazes...

e – O rapaz. Exactamente.

E – Portanto, há diferenças...

e – Há diferenças. Há, há.

E – Mas acha que os professores não diferenciam entre alunos rapazes e raparigas? O ideal da não diferenciação pensa que existe, ou por vezes é complicado concretizar esse ideal de não diferenciação?

e – (silêncio) É difícil. Isso é um ideal. Quer dizer, o ideal, efectivamente, era mantermos a mesma postura perante um sexo e perante o outro, mas no dia-a-dia é difícil porque eles exigem que a gente tenha posturas diferentes com eles, não é? E inconscientemente ou indirectamente, estamos a fazer a diferença. Isto porque, se ele é mais rebelde e é mais infantil, tenho que agir dum certa maneira. Se ela é mais..., mais calma, ou mais comunicativa, eu também tenho que ser tolerante e esperar que ela entenda que já falou

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

demais. No fundo, no fundo, se calhar eu ainda não tenho capacidade de fazer essa destringa como deveria fazer.

E – E pensa que há diferenciação a nível de notas? Portanto, se nota alguma diferenciação no sucesso escolar entre raparigas e rapazes...

e – (silêncio) Eu, como professora, se calhar não muito dotada para julgar, não faço essa distinção; ou, se a faço, faço inconscientemente, não é... Uhm... Portanto, não é um ponto presente nos meus pensamentos. No entanto, penso que, isto visto por fora, penso que o sexo feminino se calhar é mais trabalhador e mais aplicado e, com esse esforço, com esse empenho, poderá conseguir resultados..., algum sucesso mais visível, do que propriamente o rapaz. Porque o rapaz eu penso que, pela natureza dele prática, não é, ou adere ou não adere. E, se calhar, é assim: ou há muito boas notas, ou então há mesmo más notas, porque nesta fase etária eu penso que eles são muito difíceis de se empenharem, de... Não sei, acho que pela sua maneira de ser, pelo facto de o rapaz ser mais..., uhm..., como é que eu hei-de dizer, tem outros interesses, o futebol, ou..., o grupo de amigos, a bicicleta, o computador e isso, e acaba por não ser tão persistente em termos de empenho e de revelar interesse na escola e na sala de aula, não é... Mas eu penso que..., eu falo por mim, não é, mas em termos de nota efectiva, eu penso que nenhum de nós é capaz de estar a dar..., a pensar se é rapaz, se é rapariga, mas a pensar no aluno em si, como é que ele o vê dentro da sala de aula, como é que o aluno..., qual foi a imagem que o aluno deixou passar, em termos de interesse, comportamentos, os resultados visíveis no teste...

E – E o comportamento e postura na sala de aula, considera que é diferente?

e – É, é, é... Quer dizer, eu como..., dada a disciplina que tenho, possibilito-lhes uma certa liberdade, não é... Eles estão, entre aspas, um bocadinho mais à vontade. Uma vez eles já tomam consciência disso, outras não. Quando são grupos mais pequeninos, eles não tomam, mas o que é certo é que eu dou-lhes..., que é diferente das outras aulas. (pausa) E os comportamentos também são diferentes. (pausa) Mas é mais fácil dar a volta a uma menina, em termos do seu sucesso, se calhar, do que a um rapaz. (silêncio)

E – Em que sentido?

e – No sentido, por exemplo, eu vejo isto..., grandes casos de falta de assiduidade e, se forem meninas, eu consigo dar-lhes a volta e consigo motivá-las que elas vão à aula. Se for um rapaz..., fazemos braço de ferro.

E – E pensa que têm actividades e jogos diferenciados? Já falou no futebol...

e – (silêncio) Ora bem...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mesmo na sala de aula..., actividades que prefiram em detrimento de outras... Acha que há alguma diferenciação de gostos...

e – Há. Por exemplo, no que diz respeito a registos e..., seja um registo de qualquer coisa, mas desde que eles tenham que registar, o rapaz não gosta muito, ou quando o faz, faz de modo rápido, só para cumprir a tarefa, não é... Se for algo que já dê alguma imaginação, algum desafio..., se eu fizer uma proposta em termos de..., que seja desafiante, se calhar mais facilmente motivo o rapaz do que a rapariga. Uhm... Acho que agora de momento não me lembro assim...

E – De mais nada... Então e acha que têm disciplinas preferidas também em função do sexo? As raparigas preferem determinadas disciplinas e os rapazes outras..., e têm mais sucesso em algumas disciplinas e os rapazes noutras, ou não?

e – Ai eu penso que sim... Nisso acho que têm..., eles têm os seus gostos... Se calhar, pelo sentido prático, eles preferem as disciplinas da área de científicos..., não é, que são mais práticas, que não dão tanto azo a... Mas isto é como tudo! Há outros que gostam imenso de escrever também, não é... Mas, se calhar, as meninas gostam mais do género de História, das Línguas, coisas que..., que não lhes exija tanto raciocínio. Não quer dizer que as meninas sejam mais ignorantes ou o Q.I. feminino seja menor que o do rapaz. É..., a amostra..., a capacidade que nós demonstramos no nosso Q.I. muitas vezes é influenciada por aquilo que..., pela..., também tem a ver com a nossa maneira de ser, não é? E, se calhar, isso impede um bocadinho que elas ultrapassem aquele obstáculo e dizem logo “Não gosto.”. Uhm... É como os professores também. Se há empatia, eles dizem que gostam do professor e acabam por gostar da disciplina. Se não gostam do professor, acabam por não gostar da disciplina. Também é um bocadinho assim...

E – E nos manuais escolares pensa que há transmissão de valores diferenciados em função do género? Especificamente, na área de Moral...

e – (silêncio)

E – A nível de género... Se pensa que há alguma transmissão de valores a esse nível? Algumas representações de género..., do masculino e do feminino...

e – É assim, no segundo ciclo, talvez não, porque é muito global. Portanto, todos os temas que damos, quer no quinto, quer no sexto ano, são genéricos. Falam da pessoa em si e tanto..., quer dizer, chamam a atenção para o facto de sermos únicos, quer rapaz, quer rapariga, mas ficamos por aí. Se calhar, em termos de terceiro ciclo, acaba por ir à personalidade de cada um, já ao ser masculino ou feminino, para ajudar os a interpretar que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

as diferentes maneiras de ser são maneiras necessárias também para se completarem, não é..., tendo em conta o bom relacionamento, as novas relações, a questão também do namoro..., a própria sexualidade, que temos uma identidade sexual e que, no fundo, é complementar com a outra. Portanto, aí se calhar já..., o manual da disciplina já..., já...

E – Já é diferente.

e – Exactamente. Já é mais específico para cada género..., no sentido de lhes propor uma orientação, uma postura.

E – E acha que deve haver, ou já há, estratégias educativas diferenciadas, em função de ser rapaz ou rapariga?

e – Eu acho que... (pausa) Eu acho que..., que já há; nós é que muitas vezes, se calhar, não as aplicamos..., se calhar tão assiduamente como deveríamos fazer. Mas isso também, por vezes, por inerência, por alguma falta também de capacidade de nós lidarmos com maneiras de ser diferentes, não é... Mas, se calhar, sou uma professora privilegiada, porque o facto de ser da disciplina que sou..., que dou, não é, que lecciono, acabo por..., por ter que fazer essa diferenciação, não é...

E – Em que sentido é que diferencia?

e – Uhm... No sentido em que... (pausa) Quando são mais pequeninos, não é, uhm..., normalmente, porque o rapaz demonstra mais resistência, se calhar eu tenho que ser mais..., mais dura, mais persistente em algumas questões de regras e isto eu estou a falar em termos do segundo ciclo, não é... Enquanto que a menina, se calhar, com jeitinho, dizer “Olha, fica mais bonito...” e tal, “Está tão giro isso.”, quer dizer, consigo levá-la... Aí já estou a diferenciar, porque são maneiras diferentes, são géneros diferentes..., e então vou tentar apelar à sensibilidade própria de cada um... Nem sempre consigo, é lógico... Muitas vezes a gente pensa que faz bem e a seguir... (risos)

E – Então e em relação à turma específica em que estou a realizar o estudo, considera que é uma turma unida..., se há mais empatia ou conflitos na turma...

e – Olha... (pausa) A turma em si é muito traquina, são muito vivaços, uhm..., há muitos conflitos. Agora, uhm..., na disciplina de Moral, penso que já consegui algum sucesso. Se calhar, também estou a ser convencida. Mas até já..., estou a gostar da turma e estou a gostar de trabalhar. Esta união é uma união de..., existe alguma união! Não é aquela união de..., uma união que se complementa..., entre eles há uma união parcial. Como é que eu me vou fazer entender? É assim, na nova postura que eu pus na sala... (pausa) O que é que eu apresentei? Apresentei que há uns alunos que têm mais dificuldade em concentrar-se,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

em cumprir as tarefas, e portanto precisam de ser ajudados; mas, por outro lado, até têm boas ideias e podem ajudar os outros. Então tentei, com isso, pôr rapaz e rapariga, que um tomasse conta do outro, que se ajudassem. E penso que, até aí, consegui alguma coisa. Agora acho que eu não consigo..., uhm..., ainda não consegui despertar é o empenho que individualmente cada um deve ter. Agora é assim, a turma é complicada, efectivamente, mas neste momento não tenho assim tanta razão de queixa. Também se calhar sou faladora, dou um grito quando um coiso, também faço uma brincadeira e acaba a coisa por ficar mais ou menos equilibrada.

E – Mas aí a menina com o menino..., mais no sentido da menina ajudar o menino...

e – A menina, porque tem aquele sentido estético, uma certa beleza, que pode motivar que o colega do lado sintia também algum brio por organizar o seu caderno. O rapaz, até por ser mais prático, muitas vezes mais rápido, mais intuitivo, pode-a também ajudar em termos de participação e de organização, de rapidez, de conciliação das coisas, não é... E foi isso que eu lhes apresentei e eles ficaram, quer uns, quer outros, um bocado vaidosos, entre aspas, porque ambos reconheceram que tinham qualidades, apesar dos defeitos de cada um, que tinham, né...

E – E acha que há grupos e semi-grupos no interior da turma?

e – Há. Sim.

E – Em função de que factores?

e – Uhm... Do género. Exactamente. Portanto, as meninas têm tendência, nesta fase, não é, porque são..., na fase em que estão, de se juntarem mais com as meninas e os rapazes, pelos seus gostos, pelos seus hobbies, pelas suas excentricidades, também se juntam mais uns com os outros. Portanto, há; isso é distinto. Portanto, se pudesse deixar, tinha rapazes todos ao molhe dum lado e raparigas todas juntas também.

E – E acha que entre os vários grupos há uma atitude de cooperação, entre esses semi-grupos, no fundo, de pares..., se há cooperação e camaradagem, ou se há alguma segregação e discriminação?

e – Entre os pares, uhm..., há uma certa cooperação, porque lhes foi imposta da minha parte. (pausa) E eles acataram. É difícil ainda controlar, mas há essa cooperação. Porém, o que eu noto, é assim, as meninas são muito exigentes..., uhm..., com os rapazes. Então, elas não são capazes de pedir ou dar um conselho, elas obrigam a. São muito directas..., nesse aspecto, são muito..., têm um instinto maternal, mas muito agressivo, porque elas ainda não conseguem controlar. Então, elas gostam de mandar! (a sorrir) E nesta turma é

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

visível. Agora, entre os grupos, também há, porque há amuos, há zanguinhas, porque um fez assim o outro disse não sei quê... Se eu tivesse feito trabalhos de grupo, mesmo grupos, iam ficar zangados facilmente, porque esta menina queria ir para ali, não sei quê mais...

E – E no balanço geral, acha que a turma funciona bem como um todo?

e – (longo silêncio, seguido de suspiro) É assim, sendo egoísta e pensando só na minha disciplina, até estou a conseguir que ela funcione. Agora, em termos de..., efectivamente, se eu fosse professora de outra disciplina, não funcionava. (pausa) não funcionava...

E – Acha que é diferente..., reagem de forma diferente aos conteúdos...

e – Eu penso que sim, porque eu tenho..., quer dizer, no fundo, a matéria..., os conteúdos de Moral são, no fundo, o ser pessoa, não é... e então eu tenho alguma tolerância, entre aspas, uma certa liberdade para gerir o meu tempo, não é, porque até, pelo próprio testemunho que eu possa dar, já estou a ensinar qualquer coisa. E então como estou liberta, se calhar sou mais optimista nesse aspecto... Agora, se fosse professora de Português, de História, de Matemática, ou de Ciências, com um currículo extenso para dar, com conteúdos para verificar, com falta de tempo para lhes propor outras tarefas, de modo a que lhes possa aplicar assim matéria, já não...

E – Já não conseguia...

e – Exactamente. É muito, muito complicado.

E – E acha que a turma se destaca de alguma forma na escola? Mesmo dentro das várias turmas que tem...

e – Não, eu penso que ela não se destaca! Se calhar está com má fama, entre aspas, em termos dos outros quintos anos, mas a mim ainda não me chocou isso. E penso que também nos corredores são crianças como os outros. São turbulentos, são agressivos, são..., refilam, gritam..., pulam..., não acatam as coisas à primeira..., mas isso acho que é tendência geral do quinto ano.

E – E que qualidades é que pensa que os alunos valorizam num professor?

e – (silêncio) A meiguice... Eu penso que eles são miúdos que são pequeninos, são muito afáveis e..., e acho que vão lá..., mas aí tanto o rapaz como a rapariga; se calhar, mais as meninas têm mais capacidade e facilidade em o demonstrar, não é, mas eles são muito afáveis, gostam de carinho, gostam de..., são muito ternurentos..., eles ainda têm uma ligação muito maternal com a figura do professor... Uhm... Dependem muito de nós e dessa ligação e, portanto, acho que isso é uma postura útil para os motivar e para os

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

conseguir levar a bom porto, digamos assim. Uhm... O rapaz também, quer dizer, a gente acaba por dar um puxão de orelhas e por fazer uma festinha e a coisa termina; eles vão aceitando, vão... (risos)

E – E pensa que eles têm professores favoritos?

e – Ah, eu penso que sim... Uhm... A Patrícia foi muito importante no ano da vida deles, portanto, para eles, é como uma protectora, é..., é conselheira, é ouvinte, é a amiga, é..., é como se fosse da turma! Eles adoptaram-na! (a sorrir) Acho que foi essa a postura que...

E – E pensa que nessa preferência entra a questão do sexo? Se influencia aí o facto de ser professor ou professora...

e – Eu por acaso não estou a ver se o Conselho de Turma é maioritariamente feminino, mas é capaz de ser...

E – Tem três professores homens...

e – Tem três homens? Pronto..., eu não me estou a lembrar de quem são...

E – É o professor de E.V.T., o professor de História e de Matemática.

e – Pronto, eu não sei como é a relação com eles, mas à partida é assim...

E – E de T.I.C. sim...

e – À partida, acho que o facto de..., de ser mulher..., eles têm alguma preferência pela professora, pelo..., que seja feminina, não é... Toca-lhes mais, porque eles ainda estão ligados muito à figura maternal, então isso cativa-os..., é meio caminho andado e acabam por acatar bem... Uhm... Por outro lado, não quer dizer que eles repudiem a figura do..., masculina, só que se calhar eles não se conseguem comunicar tão facilmente..., não se conseguem dar a conhecer, não conseguem exteriorizar aquela necessidade de carinho, de afectividade que eles ainda necessitam, eles são muito dependentes ainda, são melosos, a nível da afectividade... E, se calhar, com os professores, como não conseguem transmitir isso, fá-los-á possivelmente repudiar um bocadinho, não sei... Não sei se é o caso..., falo de cor, porque, efectivamente... (risos)

E – E a turma acha que é disciplinada... Portanto, já falámos um pouco...

e – Não, ela não é... Eu penso que ela já fez muitas melhorias. Para mim, acho que consegui ter algum sucesso, mas de facto, em termos gerais, ainda não. Mesmo até os funcionários estão sempre a dizer..., se me atraso a sair duma sala para a outra, ela está sempre a refilar que eles não acatam; eles vêm para fora e mais não sei quê... Eles não fazem isso por maldade..., eles até são muito ingénuos nessa coisa..., é aquela necessidade de estar com a professora, de procurar o professor, de ver...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E acha que há maior disciplina e responsabilidade nos rapazes ou nas raparigas?

e – (silêncio) A responsabilidade eu penso que, nesta fase, no sexo feminino. Uhm... Porque o rapaz ainda não..., não acatou isso, portanto, o centro de interesses ainda não..., não é a escola. A escola é fixe no sentido que tem um recreio, proporciona determinadas actividades, podem jogar à bola, podem-se encontrar com os colegas. Enquanto que as meninas não; já têm brio, porque são mais organizadas e então já têm mais algum empenho. E, nesse sentido, eu penso que o sexo feminino, nesta fase etária, é muito mais disciplinado, responsável..., em tudo.

E – Mas as regras são iguais para alunas e alunos?

e – As regras são. As regras são iguais para todos. Uhm... Porém, no cumprimento, se calhar salientam-se elas, porque mantêm essa postura...

E – E há alguma negociação das regras...

e – Ah sim, eu sou uma negociadora nata! (risos)

E – E pensa que de alguma forma há penalizações diferentes consoante o sexo do aluno, ou...

e – (silêncio) Quer dizer, indirectamente, se calhar até há... Uhm... Como digo, eu não o faço por ele ser rapaz; eu se calhar faço porque ele... Isto é assim, se for um rapaz que até naquele momento seja dócil, se calhar eu também tenho uma atitude, ou o acordo que irei fazer com ele, será um acordo mais pacífico... Agora se vejo que..., e há maior tendência de facto para o rapazito ser mais..., fazer mais frente, enfrentar, ser um bocadinho mais rebelde e levar a teimosia dele, portanto, eu também aí reajo de outra forma. Por exemplo, o que altera em mim não é o objectivo pelo facto de ele ser rapaz; é a estratégia que eu uso para conseguir aquele objectivo. São diferentes efectivamente, reagem de maneiras diferentes.

E – Agora numa parte final da entrevista, mais geral, sobre as diferenças entre homem e mulher, que características é que vê como distintas, a nível psicológico, maneiras de ser e de estar..., se acha que têm competências diferentes...

e – Temos; temos competências... É assim, eu acho que o sexo feminino, em geral, tem uma maior capacidade de acumular diferentes tarefas. Tem mais destreza, em termos de funcionalidade, de ser capaz de gerir isto e aquilo e aqueloutro, não é..., porque nós, as mulheres, somos mães, somos pessoas, somos amigas, somos esposas, temos montes de..., mil e uma funções. Enquanto que o homem, naquilo que ele faz, tenta fazê-lo bem. Se calhar é mais perfeccionista, fá-lo de uma forma diferente. E a gente se calhar, muitas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

vezes, peço por fazer muita coisa e não ser se calhar tão..., tão exigente, tão perfeita, quer dizer, tentamo-lo fazer dentro da nossa possibilidade. Portanto, é assim... Agora, concluindo, portanto, acho que a mulher continua a ser..., tentar ser uma super mulher e consegue pela facilidade de comunicação que tem, pela facilidade de se disponibilizar para as outras pessoas. Eu penso que é uma característica essencialmente feminina, a disponibilidade. Porém, o rapaz, o homem, também não deixa de ter as suas coisas e tem um sentido muito prático..., uhm..., arranja soluções muito pontuais e específicas e soluciona assim rapidamente e eficazmente os seus problemas, enquanto que nós arrastamo-los, não é? Por isso é que nos completamos! (a sorrir)

E – E em termos de igualdade de género, acha que ainda há alguma coisa a fazer..., na sociedade portuguesa..., acha que já evoluímos...

e – Eu penso que sim, que já evoluímos e, neste momento, não me sinto assim..., pelo facto de ser mulher, não me sinto..., que tenha..., que sofra alguma desigualdade..., a não ser com o excesso de funções, mas isso no fundo, como já disse anteriormente, eu acho que o sexo feminino..., somos uma esponja, absorvemos muita coisa, não é, e depois temos dificuldade em discernir e ter o bom senso para poder pôr cada coisinha na sua prateleira.

E – As mulheres têm que ser esposas, mães..., mas os homens também têm que ser maridos, pais..., tudo...

e – Eles às vezes são, só que eles fazem assim..., eles vão por metas, por fases... Fiz, cumpri, está feito, o assunto arrumou. Enquanto que nós não. Acho que absorvemos tanta coisa, que acabamos até por complicar a nossa vida. E a nossa maneira de ser já por si acho que é muito complicada..., o sexo feminino..., porque somos muito..., estou-me a repetir, vá, muito comunicativas, muito..., uhm..., relacionamo-nos com tudo, interagimos com montes de coisas, com o mundo que nos passa à volta, não é..., porque somos sensíveis e temos diferentes níveis de sensibilidade. Mas isso complica-nos a vida, porque depois quando é chegado o momento de escolha e de opção, uhm..., estagnamos, ficamos em estado de choque! (risos)

E – Mas a nível de igualdade, acha que já há igualdade..., ou...

e – Eu acho que há igualdade de oportunidades.

E – Em casa e no trabalho... Acha que ainda há alguma coisa a fazer a esse nível?

e – Em termos de igualdade de oportunidades, eu penso que, a nível de sociedade, já conseguimos esse patamar. Agora, não conseguimos é pôr em prática, no sentido de que a mulher continua a absorver..., querer absorver..., querer ter o domínio de muita coisa. E

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

muitas vezes vamos bater no seio conjugal, não é, e em termos de..., até às vezes profissionais, se calhar eu também faço isso, não é..., nós gostamos de acumular as tarefas, gostamos de as fazer..., fazer as coisas...

E – Então o problema aí estaria nas mulheres, que querem fazer tudo?

e – Eu acho que sim...

E – Acha que não parte também dos homens em não...

e – Eu acho que se eles forem chamados à atenção, se forem chamados e... Eles, por natureza deles, não; eles ainda ficam muito quietinhos... Agora, se forem confrontados com a situação, eles também não gostam de ficar mal vistos e acabam por se desenrascar, de uma maneira ou de outra, eles acabam por arranjar os seus truques e as suas maneiras de solucionar o problema, porque eles são muito ágeis...

E – Acha que vivem, por exemplo, a maternidade e a paternidade de forma diferenciada?

e – Sim. Sim, sim, sim... Nessas coisas é, mas aí é por culpa da mulher! (pausa) Aí acho que é por culpa, porque nós achamos que..., uhm..., orgulho feminino, se calhar, também... Só quando nos damos mal e quando já não conseguimos é que exigimos a presença deles, mas às vezes eles não estão virados para essas coisas...

E – Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...

e – Não, Patrícia! (a sorrir)

E – Obrigada!

Entrevistado nº 45 (Professora de Educação Musical)

E – A professora é casada?

e – Sim, casada.

E – Com quem é que vive?

e – Com o meu marido, com a minha mãe, que tem Alzheimer, e com as minhas filhas ao fim-de-semana.

E – E que idade é que têm...

e – Tem vinte e quatro a mais velha e tem vinte a mais nova.

E – Então e antes de casar tinha número ideal de filhos..., pensava nisso...

e – Pensava... Pensava em ter mais filhos! (risos) Pensava..., cinco filhos!

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E tinha preferências a nível de sexo?

e – Não, nunca tive... Para mim foi sempre irrelevante essas coisas...

E – E o que é que pensa da sua educação? Acha que foi boa, má... Podia falar um bocadinho da sua infância?

e – Pois, não sei... Claro que nós olhamos sempre para os pais com um olhar crítico, não é..., faz parte... (risos), mas reconheço que os meus pais, dentro daquilo que eles eram e da sociedade da época, não é, estavam muito informados sobre um conjunto de valores... Educaram-me, pelo menos, com amor e conscientes que estavam a fazer o melhor para mim, não é... Claro que não coincidia com os meus valores... (risos), nem tão pouco com aquilo que eu achava que era melhor para mim, não é..., mas acho que essas divergências são geracionais e, se calhar, as minhas filhas também têm em relação a mim e eu não me apercebo, não é... Eu acho que isso..., que faz parte da vida, não é...

E – Então e acha que a sua educação teria sido diferente se fosse de outro sexo?

e – Ah, isso claramente! Naquela altura, sem dúvida... Tinha um irmão... (pausa)

E – Em que sentido?

e – Eu tinha um irmão, o meu irmão fazia vela... Olhe, só nisto, Patrícia, eu tocava piano e o meu irmão guitarra..., e eu, quando o meu irmão chegava a casa e me queria tirar do piano se eu estivesse a estudar, puxava-me por um braço e mandava-me sair; eu na guitarra dele nunca pude tocar... (risos) Mas isto é um bom exemplo de...

E – E em relação aos pais, acha que tratavam de maneira diferente...

e – Sim, sem dúvida... (pausa) Eu penso que até foi bom a esse nível, porque eu senti sempre que fui muito mais responsabilizada do que o meu irmão. O meu irmão, como era rapaz, fazia todo o sentido ser irrequieto e mal comportado..., fazer as patifarias... Eu, como era rapariga, tinha de me portar bem, apesar de ser contra a minha natureza, porque eu é que era a mal comportada..., por acaso era... Sempre fui muito indisciplinada, muito maria-rapaz, muito..., não correspondia nada aos padrões femininos..., mas, lá está, eu acabei por ter de ser muito mais disciplinada, me controlar..., e acho que isso me fez muito bem... Acho que eu hoje não teria chegado onde cheguei, se não tivesse..., se calhar, se tivesse sido rapaz.

E – E acha que os pais influenciaram aí de que forma?

e – Acho que influenciaram se calhar ao contrário daquilo que eles previam... (risos), que eles queriam... Claro que o meu irmão..., queriam educá-lo para ser um homem, um chefe

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

de família, ele não se mostrou capaz de o ser... E a mim..., queriam-me educar para doméstica e nunca fui doméstica! (risos)

E – Então e hoje em dia, acha que a educação é igual para filhos de sexos diferentes...

e – Eu penso que sim..., eu penso que sim... Nas classes como a nossa e a dos teus pais, e a minha, penso que sim, porque nós não fazemos já grande diferença, em termos de género... Agora, acho que há diferenças que acabam por ser..., estar um bocadinho fora do nosso controlo... Por exemplo, eu penso nisso em relação ao meu marido... Eu acabei, por questões de género, por estar mais próxima das minhas filhas..., porque quando ele ia fazer aqueles trabalhos que eu não sei fazer em casa, por exemplo, colar uma perna numa cadeira que tinha partido, ou esse tipo de coisas, ele nunca as chamava, não é... Eu, quando ia para a cozinha fazer as tarefas... (risos), já chamava as minhas filhas para me ajudarem! Mas eu acho que acaba por fugir um bocadinho ao nosso controlo... A sociedade tem uns padrões e um valor, que se torna de certa forma positivo na nossa vida do dia-a-dia, mas eu também, sinceramente, acho que é melhor olhar para estas coisas de forma relaxada e sem..., sem grande problema...

E – E em relação ao ser professora, quando e por que é que escolheu essa profissão?

e – Não escolhi! (risos) Foi uma condição da vida... (a sorrir) É verdade... Eu queria..., eu fui tirar o curso de Filosofia..., mas, na altura, não pensava em ser nada..., não pensava assim no futuro como uma profissão..., achava que depois do curso de Filosofia, pensava tirar..., tipo uma iniciação a qualquer outra coisa que eu depois então gostasse de fazer... E..., e por isso, já na altura dava aulas de música..., tinha feito o conservatório ao mesmo tempo que o liceu..., e depois..., como precisava de ganhar dinheiro, ia dando umas aulas. Mas nunca pensei que isso fosse o meu futuro. Aliás, eu pensava viajar, pensava..., nunca fui assim muito apegada a..., a esse..., à realização dum objectivo, assim como esse... Queria constituir família..., mas tinha uma posição muito relaxada em relação a isso, não tinha esta...

E – Mas que profissão é que queria ter...

e – Olhe, não sei..., não tinha definida... Queria... Tinha assim muitas ambições a nível mais..., aquelas parvoíces dos adolescentes, de querer mudar o mundo, sei lá, queria..., por exemplo, lembro-me de querer integrar aqueles movimentos... (risos) de solidariedade, de grandes causas..., queria..., ou ser assim uma sindicalista... Eu lia aquelas histórias todas e achava sempre fantásticas... Por exemplo, eu tinha uma referência que era o Che

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Guevara..., eu era assim um bocado tonta... (a sorrir), porque tinha assim muito desses ideais e achava que a vida que podia ser isso.

E – Mas depois começou a dar aulas e...

e – Depois comecei a dar aulas e entretanto conheci o meu marido e depois, claro..., nós casámos assim um bocado rapidamente..., estivemos um ano juntos e depois, ao fim de vivermos um ano, decidimos casar e quando casámos também decidimos mandar vir logo a Mariana... (risos) E pronto... E depois claro que a nossa vida foi uma revolução copernicana, porque o centro do mundo passou a ser a Mariana e nós passámos a viver em função dela e depois tudo só fazia sentido se passasse por ela... Depois veio a Joanhinha..., foi a mesma coisa... As coisas só faziam sentido se passadas por ela e, por isso, tudo foi construído a partir do momento em que nasceu a Mariana..., uhm..., mudou mesmo o nosso centro do mundo! Quer dizer, as coisas passaram a ter um objectivo...

E – Mas o dar aulas, o leccionar, surgiu...

e – Pois, a partir daí é que eu tive também de me profissionalizar... Só surgiu essa hipótese, porque até aí dar aulas era temporário, era uma forma de assegurar a minha sobrevivência independente dos meus pais, que eram uns ditadores e, por isso, eu não queria de forma nenhuma estar debaixo da tutela deles... (a sorrir)

E – Mas não era uma profissão que a realizasse na altura?

e – Não..., não. Por acaso, não. Apesar de eu ter uma..., acho que tenho, uma boa relação com os alunos, sinto que sim, gosto deles a nível afectivo..., mas não..., nunca foi... Ainda hoje, eu dou aulas, mas não é aquilo que... Eu tenho de ir fora buscar as minhas coisas..., gosto de fazer o meu cantinho noutras coisas...

E – E quando é que começou a leccionar então?

e – Comecei a leccionar em mil novecentos e setenta e oito.

E – E quais é que acha que são os aspectos mais positivos e mais negativos de ser professor?

e – Eu penso que é um... (pausa) Uhm..., ser professor é muito bonito. Não há dúvida nenhuma que é uma coisa..., é extraordinário, isto assim..., de fora do sistema..., uma coisa..., nós temos um..., um peso enorme e uma importância enorme..., podemos ter e devemos olhar para esse peso que podemos ter com responsabilidade, mas, por outro lado, temos uma série de condicionalismos, de ordem social, sobretudo..., e histórica, porque vivemos num momento em que..., uhm..., a sociedade parece..., se calhar esteve sempre em crise (risos), estar um pouco em crise, em termos de valores, sobretudo, e é um pouco

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

complicado gerir aquilo que nós achamos que é importante e relevante com todas as outras pressões que nós temos de fora e depois, sobretudo, a pressão que eu sinto maior é que as minhas aulas são só de noventa minutos, eu só estou com eles noventa minutos por semana... Penso que, por muito que eu queira fazer alguma coisa, é uma areinha num areal, não é... E esse é um lado um pouquinho frustrante... Por outro, também é gratificante, porque eu sinto: “Olha, enquanto estou aqui, vou dar o meu melhor, vou ser a melhor pessoa do mundo, vou ser uma boa referência, uma referência positiva para estes alunos...” e é isto que eu procuro fazer.

E – Que postura é que adopta na sala de aula?

e – Eu tenho... Durante muitos anos, tinha uma dinâmica de sala de aula diferente. Trabalhava em grupo. Há dois anos a esta parte, porque os meus colegas, como nós trabalhamos sempre em grupo, decidiram acabar com essa forma de trabalhar, porque achavam que ajudava..., havia mais indisciplina, passámos novamente às aulas expositivas. E... Mas eu por acaso gostava muito desse tipo de aulas de trabalho de grupo, só que essas aulas de trabalho de grupo requeriam a sala organizada de outra maneira. E pronto, acabámos por ter a sala organizada assim...

E – Mas a professora que postura é que adopta na sala de aula?

e – A de ministrar conhecimentos. (risos)

E – Como é que acha que seria o professor ideal?

e – Acho que... Também não sou a favor da descoberta só...Acho que há..., tem de haver um equilíbrio entre estimular o gosto pela descoberta, mas, ao mesmo tempo, é preciso ministrar um conjunto de bases, que são o background, que sedimentam e estruturam depois a forma de pensar, a forma de analisar, observar e de partir para essa descoberta. Inclusive, enformam as questões que eles vão pôr e colocar quando estiverem a descobrir, não é... Eu penso que é preciso esse equilíbrio, entre esses dois pólos. Não sei se era essa a pergunta...

E – (abanei que sim com a cabeça) E pensa que há alguma especificidade no segundo ciclo? Vê algumas especificidades no leccionar, relativamente a outros ciclos, o terceiro ciclo... Não sei se lecciona também...

e – Sim... Este ano por acaso não, mas já leccionei. Uhm... Bom..., o próprio programa é diferente e o próprio tipo de turma, porque são turmas reduzidas..., é mais prático..., uhm..., é diferente. Os alunos, à partida, terão também mais conhecimentos, podem-se fazer coisas, do ponto de vista do músico, com mais qualidade. O termo qualidade é muito

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

relativo, mas do ponto de vista do músico, transformamos qualidade é com afinação, com a noção do tempo, com, com simultaneidade e a correcção na execução... Bom, esses parâmetros, para nós, são de qualidade. Nós conseguimos mais numa turma de terceiro ciclo, o que é bastante mais gratificante. Numa turma de quinto ano, esses parâmetros têm de descer muito e se calhar não são os que estão sempre na ordem do dia..., como princípios da leccionação, mas...

E – Mas implicações para o professor..., uma turma de quinto ano..., tem alguma especificidade...

e – Eu acho que sim... Eu acho que obriga a uma relação afectiva maior..., obriga a uma..., a uma..., a pôr em primeiro lugar..., se calhar isto tem de estar sempre, a pessoa, depois o programa, mas, neste caso, nos quintos anos, está forçosamente a pessoa à frente do programa, não é, porque é muito evidente essa...

E – E acha que influencia aí o facto de ser homem ou mulher..., professor ou professora?

e – Não sei. Mas, por acaso, já tenho ouvido opiniões a esse respeito... Não conheço estudos a esse nível..., mas opiniões, que é um bocado..., mas bom... E às vezes dizem que sim; que na verdade, que nestas idades, que..., que os miúdos funcionam com professor ou professora de forma diferenciada, não sei. Agora, comigo nunca senti nenhum problema pelo facto de ser mulher..., a leccionar, nunca. Nunca tive um problema assim de..., de não saber o que fazer. Nunca tive. Já dou aulas há vinte e cinco anos... De ficar confrontada com um aluno, sentir-me desautorizada..., ou ameaçada..., nunca.

E – E acha que tem algumas vantagens, ou não?

e – Não. Sinceramente, eu... (hesitações)

E – Nunca reparou em nada...

e – Não, nunca reparei em nada! (a sorrir)

E – Então e ao nível desta escola, que tendências é que vê para o sucesso e insucesso escolares..., para o abandono escolar...

e – As razões? Eu acho que são muitas...

E – As tendências... Se nota...

e – Ai as tendências, se acho que vai haver maior ou menor... Bom, há políticas nesse sentido e as pessoas estão mais conscientes..., do que... (hesitações) E a tendência vai ser reduzir o abandono escolar, sobretudo, porque os professores também tomam consciência de que..., o que é a marginalização dos alunos, porque não estudam, e o abandonar na sala de aula determinados alunos..., deixá-los um bocado entregues a si próprios, em

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

autogestão, apenas porque não têm..., não cumprem aquele perfil esperado de aluno, isso já não está na ordem do dia, não é... Hoje em dia, já nenhum professor faz isso. E como agora, e dentro da sala de aula, todos os alunos acabam por ser importantes..., não são só os bons alunos, não é..., nem os que têm expectativas de chegar à universidade e eu penso que isso vai conduzir a um..., a um melhor relacionamento entre professores e alunos e também...

E – Mas nesta escola...

e – Nesta escola... Se há medidas nesse sentido? Não..., não há.

E – E se vê que há tendência para um maior insucesso, ou para um maior sucesso..., o que é que vê ao longo dos anos...

e – Não sei... Ah, o que é que há... Bom, eu penso que houve uma mudança ao nível da matéria-prima, ou seja, os alunos. Inicialmente, vinham para esta escola eram alunos de classes sociais mais altas do que neste momento e isso reflecte-se em termos de, não digo de aprendizagem, mas em termos de níveis escolares alcançados. E, neste momento, a nossa escola, é capaz de não ter tão bons níveis quanto teria há dez anos atrás, que era uma escola mais de elite. Uhm... Mas não sei. Isso também requiere um estudo. Isto é a minha impressão.

E – E ao nível da disciplina dos alunos nas aulas e no recreio..., que tendência é que vê?

e – Pois, eu no recreio desconheço o que é que se passa lá, completamente. Nas aulas, os alunos podem estar um bocadinho mais irrequietos, mas também são menos por turma. Eu quando dava aulas, chegava a ter trinta e dois, trinta e quatro na sala de aula, e agora tenho vinte e dois, não é... E eles podem estar um bocadinho mais irrequietos, mas na verdade são menos.

E – Mas isso poderia ser um motivo para estarem mais...

e – Se estiverem, não se nota, exactamente. Mas posso eu estar a achar que o facto de..., enfim, o peso corresponder mais à diminuição do que propriamente à realidade. Agora, se há mais indisciplina... Penso que nós temos consciência agora mais de problemas sociais... Agora, se eles existiam antes e nós desconhecíamos, não sei. Talvez agora o director de turma, como está muito mais informado, transmita aos professores. Por isso nós agora conhecemos imensas situações sem descrição que correspondem a disfunção ao nível familiar; há dez anos atrás eu não ouvia estes casos todos. Agora, se não ouvia porque não chegava esta informação aos directores de turma, ou se não ouvia porque não existiam...,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

bom, isso agora é preciso..., vocês que estudam, não é, as famílias, têm de nos dizer isso...

(a sorrir)

E – E pensa que há diferenciação a nível de comportamentos e postura face à escola, por parte de rapazes e raparigas?

e – Ai, acho. Isso acho, claramente. Sou mãe de duas filhas...

E – Em que sentido?

e – E vejo os meus sobrinhos, eu tenho trinta e tal sobrinhos..., agora já lhes perco a conta... Vejo claramente, porque 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. No caso da minha família, o que eu vejo é que há assim, neste espectro de trinta alunos, de trinta sobrinhos, dois que são verdadeiros crânios, são rapazes... (risos), sempre foram crânios..., desde pequeninos que são..., são... (pausa) E depois os outros rapazes que são uns patifes, tiveram imensas dificuldades..., reprovaram na universidade, alguns não chegaram à universidade, apesar de todo o apoio em casa... Depois as raparigas muito mais certinhas..., muito mais uniformes..., o padrão das raparigas é muito mais uniforme.

E – Então e acha que os professores diferenciam entre alunos rapazes e raparigas?

e – Eu acho que não... (em tom muito baixo) Não tenho essa experiência..., eu estou sozinha na sala de aula, mas o que eu vejo, por exemplo, ao nível dos directores de turma, nas reuniões, nos conselhos de turma, sinto que há sempre uma protecção maior dos rapazes. Talvez por eu ser uma feminista inveterada e por isso sou muito sensível a essas coisas, não é..., mas eu sempre achei isso, que há uma protecção dos rapazes... As raparigas é sempre..., continua-se a ser mais exigentes com elas... E, por exemplo, dizer assim “Ai...”, reparar, por exemplo, fazer críticas ao facto das raparigas virem mais destapadas ou menos, e quando se provocam são sempre as raparigas que provocam, que..., que elas é que são umas sedutoras e têm o diabo no corpo... (risos) E eu, como sou mulher, e sou muito sensível a essas questões, dou sempre muito para trás a esse nível..., mas acho que isso ainda sobrevive assim em termos de inconsciente quase...

E – E a nível efectivo, do que vê efectivamente, por exemplo, nas notas, vê diferenciação?

e – Eu penso que há mais notas boas nas raparigas! Eu penso que sim... E penso mais... Penso que isso não é só aqui nesta escola. A gente já começa a ver... O meu marido foi a tribunal, foi servir de testemunha, não foi julgado, mas foi a tribunal e disse assim “Bolas,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

o mulherio está em todo o lado! Eram três juízas, só advogadas...” (risos) O porteiro é que era homem. (risos)

E – E a nível de comportamento e de postura dentro e fora da sala de aula... A gente, da aula, já falámos um pouco... Acha que é diferente o comportamento...

e – Eu não sei..., não tenho experiência de fora da aula... Nós conhecemos..., os professores... Dentro da sala de aula, elas são mais quietas, os rapazes levantam-se mais..., têm mais dificuldade em estar a fazer os registos..., os rapazes não são muito vocacionados para os registos..., e depois, como também os rapazes não fazem os registos se calhar tão perfeitos, não são tão estimulados a manter os cadernos bonitos, não sei...

E – E a nível de actividades, elas preferem mais um tipo de actividades e eles outras...

e – Sim... Eu acho que as raparigas adaptam-se melhor a este tipo de trabalho, que é o requerido na escola, que é o trabalho de fazer fichas, de ler textos e cumprir as regras, acho que..., parece-me que as raparigas estão, pelo menos, a desempenhar melhor esse papel. Agora, que eu não queira ser..., pensar que é uma questão de gene..., que é uma questão que tem a ver com aptidões naturais, nada disso. Eu continuo a pensar que isto também acaba por ser uma condicionante da própria família, porque em casa também ajudam as mães a cozinhar, em casa têm de organizar bem o seu tempo, porque sabem que além de fazerem a cama, além de tomarem conta do irmão mais novo, além de não sei quê não sei que mais, ainda têm que estudar e, por isso, aprendem desde muito cedo...

E – E acha que também a nível de disciplinas preferidas, há aí uma diferenciação? Que as raparigas preferem mais um tipo de disciplinas e têm mais sucesso num tipo de disciplinas e os rapazes noutras, ou...

e – Isso não sei. Sinceramente, não sei. Nunca me apercebi... O desporto talvez mais para os rapazes, mas as minhas filhas adoravam o futebol, por exemplo...

E – E a nível dos manuais escolares, acha que há alguma transmissão de valores a nível de género?

e – Uhm... Não. Acho que, a nível de manuais escolares, a nível de género, não; acho outra coisa, mas não é aqui o contexto para dizer. (risos)

E – E acha que devia haver, ou já há, estratégias educativas diferenciadas, em função do género, ou não se justifica?

e – Olhe, eu não uso.

E – Mas acha que deveria haver?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Olha, se..., deveria haver, se houver estudos que provem que, na verdade... Porque isto é uma coisa em que nós temos uma opinião e eu achar que sim, que vejo não sei quê..., mas o que é que eu sei?, não sei nada, não é... Isto é a minha opinião e é a opinião que se discute ali na sala de professores e depois somos quatro ou cinco e cada um tem a sua e são diferentes. Eu penso que, se se confirmar que os rapazes estão a ser prejudicados por um conjunto de, de, de..., de formas de estar..., que são culturais e que nós herdámos, se calhar, dos nossos pais e que acabamos por reproduzir, eu penso que sim, que temos de mudar, porque temos que os recuperar, senão estamos a estigmatizá-los e a remetê-los para o insucesso, social, inclusive, também..., profissional, tudo...

E – E ao nível específico da turma do estudo, como é que caracterizaria a turma em termos de união, de conflituosidade...

e – Eu penso que são miúdos muito sozinhos..., uhm..., e que têm, ao nível das relações interpessoais, nem sempre os melhores exemplos..., de casa. Eles estão muito habituados a gerir os conflitos com base na força, não é, e não têm muito desenvolvidas outras competências, para a gestão de conflitos, para a..., a cedência de espaço... Acho que é isso que eu sinto mais naquela turma...

E – E grupos e semi-grupos no interior da turma...

e – Ah sim..., eu sinto que sim..., que há claramente miúdos que têm um ascendente maior sobre outros..., e outros que se apagam, mas também há..., depois há as formas de recusar este ascendente que alguns têm também pela forma negativa, não é... Em vez de usarem... Eu estou, por exemplo, a pensar no David e no Paulo, que, como não se integram na turma, usam mecanismos de afirmação que são absolutamente errados! Porque não aprenderam a negociar com os colegas e a relacionar-se com eles de forma mais...

E – Mas que factores é que vê para a formação dos grupos na turma?

e – Os factores que eu vejo têm a ver com..., com..., não sei quais serão, sinceramente...

E – Com o género...

e – Sim, mas nas meninas..., as meninas elas também têm as suas líderes..., os seus exemplos... Têm formas, se calhar, de negociar entre elas essa gestão diferentes... Eu acho..., da minha experiência... Mas os rapazes afirmam-se pela força, claro, mas..., bom, pela força física, mais, talvez..., mas também eu estou a ver o João... O João não tem força nenhuma, mas negoceia muito bem com os colegas! Porquê... porque é muito esperto..., e consegue jogar e conquistar o reconhecimento por parte dos outros, mesmo

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dos mais fortes, não é... Isto não é assim tão linear! Eu penso que isto requer mesmo um olhar especializado, não é...

E – E pensa que há cooperação entre os vários grupos, ou há segregação e discriminação...

e – Eles não são propriamente grupos estanques..., eles nem sabem o que são grupos..., eu acho que eles nem têm consciência disso... Nós é que estamos de fora e conseguimos separar essas águas. Para eles, aquilo são solidariedades, são laços que eles criam..., formas de se defenderem..., de se sentirem bem..., mas são móveis...

E – Mas acha que rapazes e raparigas...

e – Sim. Aí, claramente. Eu acho que nesta idade..., eu lembro-me das minhas filhas odiarem os rapazes. Mas por exemplo, eu tanto acho que não funcionam os rapazes com as raparigas, que eu tenho uma medida, que sei que é muito má, mas que uso para conseguir o silêncio, que é ter um rapaz e uma rapariga. Logo no início do ano, eu peço-lhes sempre desculpa e digo “Olhem, isto é uma imposição minha, eu sei que vocês não gostam, mas sei que conversam menos rapaz com rapariga.”. E, com base nesta experiência...

E – Mas é só como medida para não conversarem tanto...

e – Exactamente. Dois rapazes ou duas raparigas conversam muito mais, distraem-se muito mais..., sentem muito mais proximidade.

E – E pensa que há alguma influência...

e – Acho que há mais proximidade. Eles sentem-se mais próximos do seu sexo, não é, do seu género...

E – É então só como forma de diminuir a indisciplina na aula?

e – Sim. A distracção; não é propriamente a indisciplina...

E – Mas acha que rapaz e rapariga vai...

e – Eles não têm tanto interesse um pelo outro. Por saber, por falar, por comentar..., por... São mais estanques um ao outro. (a sorrir)

E – Acha que a turma funciona bem como um todo?

e – Não.

E – Acha que a turma se destaca de alguma forma no interior da escola?

e – Acho que sim. Aliás já tem sido referida muitas vezes na sala de professores..., tanto pelos professores da turma, como pelos outros professores..., que eventualmente vão substituir uma aula, ou até porque já ouviram falar... Isso acho também muito mal... Por acaso, acho que isso é um aspecto em que a escola tem que aprender alguma coisa, em não fazer comentários com os colegas... Agora, o que eu acho é que esta turma tem

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

dificuldades de relacionamento. Acho que são as principais dificuldades, mais do que intelectuais; essas não sei..., não sei sequer avaliar a esse nível..., mas a nível relacional tem muitos problemas... E muitos desses problemas vêm de casa. Por exemplo, os que têm..., da forma como aprenderam a estar..., os problemas que não souberam resolver e transferem para a escola... (silêncio)

E – Que qualidades é que acha que os alunos valorizam num professor?

e – (silêncio) Não sei, olhe, eu já tentei algumas coisas e nem sempre funcionam da mesma maneira... Por exemplo, o afecto, não é... Eu nunca faltei ao respeito a um aluno e faço questão de nunca o fazer, Deus me livre, acho isso... E procuro..., a minha base de relacionamento com eles é sempre de respeito e procuro transmitir essa ideia. Mas o afecto é também um outro ponto que eu penso que é importante, que é..., e que eles sentem, são sensíveis.

E – Mais no quinto ano...

e – (hesitações) Eu, no ano passado, dei ao oitavo ano e há uma solidariedade afectiva quando se gosta..., há qualquer coisa que passa assim..., e eles acabam por ser..., por jogar com isso, apesar de ao longo do tempo eles começarem a valorizar mais as competências científicas, do que esta relação afectiva e até a tolerarem pessoas mais mal encaradas e pessoas mais frias, ou até com algum tique que eles não gostem..., forma de vestir, ou assim, de que não gostem..., porque é cientificamente bem preparada. Nesta altura, eles valorizam mais alguém afável, alguém que não esteja assim muito em cima deles, que lhes dê algumas tréguas..., mas que também seja carinhoso, acho que sim...

E – Pensa que eles têm professores favoritos?

e – Eu lembro-me de falar com as minhas filhas e elas tinham professores favoritos, eu penso que sim.

E – E pensa que influencia aí o factor do sexo do professor e do aluno?

e – Olha, não sei. Eu, as minhas professoras que foram sempre favoritas foram sempre professoras, à excepção dum! (risos) Que foi o Albano Costa, que era um estilista, tinha livros editados e que, na verdade, foi uma pessoa que me influenciou muito... Foi o único homem... De resto, foram sempre professoras que me influenciaram e que deixaram sempre as melhores marcas.

E – Já falámos um pouco disto, já disse que a turma não funciona bem..., considera que é uma turma indisciplinada...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Não é indisciplinada; é uma turma que... Tínhamos de definir o conceito de disciplina, mas não vamos fazê-lo. E, por isso, dentro disto, que de momento se chama disciplina, que é o conseguir-se estar a trabalhar na sala de aula, com o mínimo de silêncio, com o mínimo de ordem, que um fala e depois o outro ouve..., não é..., isto não acontece muitas vezes... Eles falam, sobrepõem-se uns aos outros, não estão interessados em ouvir-se...

E – E há maior disciplina e responsabilidade nas raparigas, ou nos rapazes?

e – Elas têm menos tendência para a indisciplina, acho eu... Essa indisciplina.

E – Mas as regras são iguais para alunos e alunas?

e – Sim, exactamente.

E – E de que forma é que negoceia..., se negoceia as regras... Como é que é na sala de aula? Penalizações...

e – Não negoceio. Na verdade, imponho as regras e, por isso, são iguais para todos, para rapazes e raparigas. Sanciono de igual maneira.

E – E nunca notou que pudesse sancionar de maneira diferente...

e – Sanciono mais rapazes do que raparigas...

E – ..., em função do sexo...

e – Ai não, Deus me livre!

E – Mas penaliza mais os rapazes...

e – Penalizo mais, exactamente, porque se portam mais vezes mal, sem dúvida... (pausa) Isso faz pensar! (risos)

E – Não quer contar alguma situação que se lembre..., de castigos que tenha dado... Nunca aplicou castigos em raparigas, por exemplo?

e – Uhm... É verdade... (pausa) Por acaso, é verdade! Não estou a ver... (pausa) E estou a pensar em vários rapazes...

E – Mas, portanto, acha que aí influencia o comportamento...

e – O comportamento sim; não por ser rapariga ou rapaz, acho eu, espero bem que não, Deus me livre! (risos)

E – Então agora, na parte final e mais geral da entrevista, que diferenças é que acha que existem entre o homem e a mulher, para além das biológicas?

e – Uhm... (pausa) Eu acho que há estas diferenças culturais. Assim em termos... Hoje em dia, nós temos uma noção do homem e da mulher que já não é circunscrita à cultura ocidental, não é? Nós vemos, através da televisão e do que se pode ler, que as organizações de outras sociedades, que não são exactamente..., não reproduzem o nosso tipo de

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

sociedade com..., mas que, na verdade, há uma tendência para haver papéis diferenciados, nas sociedades ditas primitivas, não é, isso sem dúvida nenhuma que existe, mas não é por aí também que eu quero ir, porque acho que isso não é uma fatalidade e nós é que temos que criar a nossa sociedade e fazê-la como queremos e devemos esforçar-nos por isso. Uhm... Penso que essas diferenças são..., têm a ver, a meu ver, com a educação, sobretudo, e com a sociedade.

E – Mas que diferenças?

e – Essas diferenças que hoje em dia se observam. Por exemplo, eu vejo as minhas filhas... As minhas filhas, também como eu, não, não... Quando é necessário compor uma perna duma cadeira que parte, ou usar um serrote, não têm grande competência para isso...

E – Está a falar em competências... E têm características psicológicas...

e – Características psicológicas... Eu acho que elas acabam por ter, e eu também tenho, mais as que a sociedade e a vida de mulher nos exige, que é termos atenção a várias coisas..., sermos capazes de realizar mais que um trabalho ao mesmo tempo..., uhm..., acho que é mais a esse nível... Temos uma atenção menos focalizada, que acho que os homens têm. Isso vejo pelo Nuno..., o Nuno tem uma atenção muito focalizada e concentrada. Ele é capaz de pegar num livro..., eu hoje também já consigo fazer isso, ainda o outro dia, às vezes até me critico, porque estão a falar comigo e se estiver a ler, nem sequer ouço, já desligo completamente do ambiente à volta..., mas ele faz isso com uma naturalidade incrível!..., que é concentrar-se a fazer uma actividade a cem por cento. E eu já tenho muito mais dificuldade para o fazer, foi preciso trabalhar algum tempo, porque tenho atenção sempre a mais do que uma coisa, mas depois lá está, mas também não tenho proveito daquela atenção focalizada que é extremamente concentrada e proveitosa e..., e por isso eu penso que talvez isso possa ser alguma... Nos estudos, eu lembro-me de ler um estudo sobre as funções do cérebro, a nível fisiológico, que apontava para uma diferença na reacção das mulheres e na reacção dos homens. Eu penso que terá de ser por aí... Nós teremos de ver, com essa base científica, se é verdade ou não, que há uma predisposição nas mulheres para esta atenção mais dispersiva e nos homens mais focalizada ou não. E depois organizar a escola em função disso, porque a escola não pode ser..., não pode estar a formatar uma coisa que não encaixa...

E – Mas esse aspecto até seria uma vantagem para os rapazes..., que teriam para estar mais atentos, não é? (a sorrir)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Pois! (risos) Mas será que é nesta condição? Será que é neste ambiente assim recolhido que eles funcionam? Não sei...

E – Mas ao nível de maneiras de estar e de ser..., acha que há diferenças entre homens e mulheres?

e – Eu não. Eu não sou nada daquele tipo de dizer que..., e espero que nenhuma mulher tenha dito, que as mulheres que são falsas... Eu acho isso..., até por...

E – A sensibilidade normalmente mais associada às mulheres...

e – Os homens também são. O Nuno é uma pessoa extremamente sensível... E é extremamente feminino e eles são nove irmãos e é o mais feminino de todos e... Não é feminino..., não é por ter nada de..., por ser maricas..., não é, como costumam dizer... É extremamente sensível... E, se calhar, até mais sensível, por exemplo..., do que eu, a certas coisas..., uhm..., a mudanças na casa, ou...

E – Mas está a falar do seu marido! (a sorrir) E do que vê no geral?

e – No geral, mesmo no geral... Acho que no geral, tem muito a ver com..., também com a educação que se dá e com as pessoas...

E – Portanto, acha que já não se vê tanto essas diferenças de maneiras de ser...

e – Acho que não... Mesmo na geração das minhas filhas, eu vejo... São eles e são elas, porque têm aspectos (risos) naturalmente diferentes, não é, mas fora isso...

E – Mas acha que há necessidade de mais igualdade?

e – Acho! Temos que continuar a lutar por isso, mas também temos..., não podemos ser cegos, como no princípio do século vinte..., fazia todo o sentido recolocar a mulher na sociedade e lutar nesse sentido... Hoje em dia, nós vemos que os lugares de topo, apesar de as mulheres serem as melhores em termos académicos, não ocupam os lugares de chefia e de direcção e é preciso nivelar e haver alguma paridade... Eu não digo que tem que ser cinquenta cinquenta, que acho isso ridículo, mas tem de haver alguma paridade, tem de haver algum estímulo por parte da sociedade para que as mulheres possam desempenhar algum papel e passa muito pelas leis, do trabalho, não é, porque nós, as mulheres, têm que continuar a assegurar a maternidade. Agora, que..., que... Acho que já me perdi na pergunta... (risos)

E – Não... Era mesmo a nível da igualdade, se acha que ainda há necessidade de mais igualdade...

e – Acho. Agora também acho que, hoje em dia, quando se pensa em igualdade, tem que se pensar também na diferença, porque hoje em dia já não faz sentido falar em igualdade.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Hoje em dia, a sociedade já não se quer una, não se quer indivisível; quer-se exactamente feita de muitas partes diferentes. E, por isso, nós temos muito mais a ganhar se a pensarmos..., em vez de pensarmos a questão de género de preto e branco, e assim todas estas posições maniqueístas, pensarmos que somos muitos e cada um na sua maneira, tem de haver espaço para todos e temos de encontrar é uma resposta adequada a cada um. (risos)

E – Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...

e – Não, não... Quero dizer que gostei imenso de trabalhar consigo, Patrícia... (a sorrir) A Patrícia foi... Acho que estou mortinha para conhecer o seu estudo!

E – Obrigada! (a sorrir)

Entrevistado nº 46 (Professor de Matemática)

E – Portanto, o professor é casado...

e – Sim, sou casado.

E – Com quem é que vive?

e – Vivo com a minha esposa e com os meus dois filhos. Portanto, tenho uma filha de oito anos e um filho de três anos, fez agora há pouco.

E – E já tinha número ideal de filhos antes de casar?

e – O número ideal é mais do que dois, mas... (risos) De qualquer das formas, é um bocado complicado. Este último filho também tivemos..., a minha esposa acabou por ter alguns problemas durante a gravidez e no parto também e mesmo o meu filho podia ter tido alguns problemas, porque de facto a gravidez não correu muito bem. Isso também nos assustou um bocado. Mas, de qualquer das formas, para já, não tínhamos planeado..., para já, não tínhamos planeado ter mais filhos além daqueles que temos. Portanto, neste momento, considero que é o número ideal; neste momento, sim.

E – E tinha preferências a nível do sexo dos filhos?

e – Eu gostava..., gosto mais de meninas... Uhm...

E – Mas porquê? (a sorrir)

e – Porque as acho mais sossegadinhas..., pronto, mas de qualquer das formas, agora que tenho um rapaz, naturalmente que lhe acho virtudes, naturalmente, não é, mas como tive

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

em primeiro lugar a menina e até tinha preferência pelo primeiro filho ser uma menina, pronto, foi tudo, de facto, a meu sabor... (a sorrir) Não tive nada em contrário... Agora, claro, com a menina fiquei muito satisfeito... (pausa) Mas não era daquelas pessoas que queria ter um casalinho..., não! (a sorrir) Se viessem dois meninos, seriam dois meninos; se viessem duas meninas, seriam duas meninas... Não tinha essa preferência..., digamos, vincada.

E – E em relação à sua própria educação, se podia falar um bocadinho da sua infância...

e – A infância foi..., foi..., digamos... Pronto, eu nasci em setenta... Naturalmente que as condições de vida da altura não eram as mesmas que existem actualmente, portanto, a infância não foi com..., com o rol de coisas que as crianças agora têm, mesmo em famílias mais pobres do que a minha. Uhm... E, portanto, passámos algumas dificuldades, sem dúvida... Uhm... (silêncio)

E – Está a falar a nível económico... Mas acha que a sua educação foi boa...

e – A nível de educação? A nível de educação, é uma educação tradicional. O meu pai era bastante benevolente..., quer dizer, compensava a minha mãe, que era um bocadinho mais..., mais incisiva no que diz respeito ao aspecto educacional. Ou seja..., naturalmente, agia de acordo com aquilo que era normal agirem as donas-de-casa na altura... Se fazíamos alguma diabrura, alguma malandrice..., alguma coisa que estivesse errada, naturalmente, ela depois..., às vezes, dava-nos uma palmada..., às vezes até uma..., uma chapada, que é uma coisa que marca muito e daí, de facto, se calhar da minha mãe retenho também essa..., essa..., essas situações que às vezes iam acontecendo, mas que não me recordo com mágoa, nada disso..., nada disso.

E – E acha que teria sido diferente se fosse de outro sexo? Não sei se tem irmãs...

e – Não tenho irmãs, portanto, para mim é um bocado difícil. Somos..., éramos quatro irmãos... O meu irmão mais velho faleceu também..., cumpriu o serviço militar e, portanto, eu não tenho ideia de como seria viver com raparigas.

E – Se acha que a sua educação teria sido diferente...

e – Se os meus pais me teria educado de outra forma... Não creio que tivessem possibilidade de o fazer..., nem creio que me tenham educado mal também... Portanto, acho que fizeram aquilo que era possível e até tendo em conta agora..., com uma visão um bocado distanciada, tendo em conta aquilo que puderam fazer, até acho que fizeram demais, ou seja, não é até normal, tendo em conta o nível de escolaridade dos meus pais e

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

também tendo em conta as condições socio-económicas, não seria normal fazer mais que o que fizeram.

E – E a nível, portanto, de liberdade...

e – Liberdade sempre tive bastante...

E – E acha que a postura dos seus pais teria sido diferente se fosse rapariga?

e – Não. A partir do momento... Havia determinadas situações que eram proibidas... A questão do fumar..., sempre fui educado para não fumar e nunca foi tolerado fumar na presença dos meus pais, por exemplo. Uhm... A educação..., a educação, sempre foi muito trabalhada pelos meus pais, ou seja, dizer “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, uhm..., cumprimentar as pessoas, o ir à missa, se é que isso pode ser tido, digamos, como cumprimento social..., não sei se é se não, mas também não me compete a mim... Portanto, nesses aspectos, havia algum rigor..., não exagerado, ou seja, era uma coisa que, para nós, era..., era um hábito..., não foi impingido, ou seja, não foi, digamos, algo que..., era algo que eu via de forma muito natural. Agora, em relação à minha própria liberdade, a partir do momento em que comecei a estudar, nomeadamente, no ensino superior, os meus pais, de certa forma, desprenderam-se, não eram pais preocupados com a minha educação. Educação, atenção, eu não sei de que tipo de educação estamos a falar aqui neste momento... Educação formação, ou de que educação é que estamos a falar?

E – Educação, ao nível da formação que os pais dão aos filhos...

e – Mas educação no geral... Não é a educação da escola...

E – Não, não... Educação por parte dos pais...

e – Correcto. A partir do momento em que eu entrei para o ensino superior, liberdade total..., nunca se preocuparam comigo... (pausa) Comigo, ou seja, nunca tiveram também motivo para se preocuparem...

E – E acha que a educação é igual para filhos de sexos diferentes?

e – (hesitações)

E – Como tem dois filhos, um menino e uma menina..., se acha que educa da mesma forma..., ou como é que as coisas funcionam...

e – A questão prende-se mais, na minha perspectiva, e tendo em conta a minha experiência agora pessoal, mais com a idade do que com o sexo. Tento fazer..., uhm..., tento dar o mesmo tipo de..., ter o mesmo tipo de comportamento como pai, no que diz respeito à minha menina e ao meu menino. Agora, claro que a miúda tem oito anos e nós achamos, mas se calhar isso também é algo que todos acham, que o mais pequenino deve ser um

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

bocadinho mais protegido e, portanto, penso que agora, neste momento, e eu tenho notado, e isso é uma coisa que também tenho que corrigir, que há uma preponderância, digamos, da protecção, no que diz respeito ao rapaz, mas é, penso eu, por ele ser mais pequeno.

E – Mas a nível de objectivos educativos, tem os mesmos para filho e filha...

e – Sim. Tento transmitir-lhes mais ou menos os mesmos valores. Eu não... Em relação à educação..., eu falo, neste caso, mais de valores. É claro que isto..., eles ficam um bocado presos à nossa maneira de ser e isso às vezes não é muito bom, porque eu também tenho visto que a forma como eu lido, nesse sentido, lhes causa alguns entraves a nível de..., digamos, depois da inserção na sociedade e nas próprias vertentes. (pausa) Porque os meus dois filhos são extremamente tímidos e, portanto, se calhar tem muito a ver também com a forma como eu educo..., também se calhar ponho rigor a mais nas coisas. Tenho pensado nisso, mas..., mas não sei se há possibilidade de modificar...

E – E em relação ao ser professor, quando e por que é que escolheu essa profissão?

e – Eu não era para ser..., não tinha..., a minha motivação quando entrei para o ensino superior, não era..., não era..., à partida não seria a minha primeira, não teria sido a minha primeira escolha. Portanto, eu gostaria de ter seguido Biologia, que havia na altura apenas em..., no Porto ou em Aveiro. Portanto, seria o meu curso de eleição...

E – Não tinha o desejo de ser professor...

e – Não, não... Pronto, tinha outro curso, digamos que... Vamos lá ver, tendo em conta as possibilidades que eu tinha para cursar em Viseu, a situação põe-se dessa maneira, para cursar em Viseu, naturalmente que ser professor era a situação que eu mais gostaria de ter feito e foi aquela que acabei por fazer.

E – Mas era noutra área...

e – Não, porque eu era da área de Saúde e gostava muito de Biologia e, portanto, gosto muito da..., gosto da área, gosto da área. Gosto, se calhar, mais de Ciências até do que Matemática. Portanto, mas é uma área que está..., são duas áreas que estão juntas, não é, quando a colocação de professores...

E – Mas não pensava ser professor...

e – Pensar, pensava... Vamos lá ver, eu gostaria, e volto a dizer, gostaria de ter tirado Biologia..., portanto, ou um curso ligado a..., ao ambiente, que também existia na altura em Aveiro, mas não tinha na altura possibilidade de ir para Aveiro e era de acordo com as minhas possibilidades, era mais fácil estar aqui em Viseu e, portanto, tive que me adaptar..., se é isso que pergunta...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Exacto... E quando é que começou a leccionar...

e – Eu comecei em noventa e quatro.

E – E quais são os aspectos que considera mais positivos e mais negativos de ser professor?

e – Portanto, o contacto com as crianças é sempre um aspecto bastante positivo. O facto de trabalharmos em escolas onde há muitos profissionais, de vários níveis de ensino, mas também de várias qualidades, digamos assim, auxiliares da acção educativa, administrativos, professores..., é uma grande vantagem, ou seja, nunca estamos..., nunca estamos sozinhos..., nunca estamos sozinhos. Uhm...

E – E os aspectos mais negativos...

e – Mais negativos... O trabalho é bastante..., o trabalho é bastante; não há dúvida nenhuma..., que o trabalho que se leva para casa é bastante. O condicionamento que às vezes o trabalho da escola causa em casa também é bastante. Há dias que não correm muito bem e nós vamos um bocado..., digamos, afectados para casa. “Afectados” não é nada... (risos), mas isso condiciona-nos bastante. O trabalho que eu perco em casa, o tempo que perco em casa a fazer trabalho da escola é muito significativo, portanto, o que me leva a..., tendo em conta também outras actividades, que eu trabalho também com um grupo de jovens no fim-de-semana..., fico extremamente..., tenho muitas dificuldades em gerir o tempo, porque é pouco para tanta coisa que tenho que fazer... Quer dizer que se calhar esse é um aspecto negativo, porque acabo por não dar aos meus filhos o tempo que se calhar gostaria de dar, mas também acho que isso é um aspecto que não será só na nossa profissão... Portanto, o governo, em si, deveria olhar... De facto, propaga uma coisa e fazem outra. No aspecto da família, clarinho. Cada vez pedem às famílias mais pequenas..., aos indivíduos, que trabalhem mais..., e depois querem que tenham famílias bem organizadas..., e essas coisas, para mim, não jogam uma coisa com a outra. E, claro, alguns problemazitos que agora começa a haver, mais do que antes..., começa a haver nas escolas, a nível de comportamento, claro reflexo daquilo que é a sociedade e daquilo que é, nomeadamente, a família. E é aí que as coisas não batem certo, ou seja, o governo quer uma coisa e ele próprio acaba por fazer, digamos, na sociedade, uma outra, completamente contrária àquilo que quer.

E – E qual será a especificidade do segundo ciclo do ensino básico...

e – É mais fácil, digamos, mesmo assim, de trabalhar..., é mais fácil..., na minha perspectiva, é mais fácil mesmo assim trabalhar com alunos... Eu já tive algumas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

experiências, digamos, um bocadinho mais avançadas..., quer por situações às vezes de aulas de substituição, quer também nos primeiros anos que comecei a trabalhar, porque era normal nós darmos, os professores de segundo ciclo, por não haver professores da área no terceiro ciclo, era normal nós estendermos a nossa leccionação ao terceiro ciclo..., e portanto eu penso que, mesmo assim, é mais fácil trabalhar com crianças desta faixa etária; mais fácil e mais agradável.

E – Em que sentido?

e – Porque são mais carinhosos, pelo menos. Mais carinhosos... E, portanto, são mais moldáveis; no entanto, trazem alguns vícios que, naturalmente, só a vida de estudante os fará mudar. Mas penso que é mais agradável...

E – E quais serão as implicações de ser homem ou mulher..., professor homem ou mulher..., pensa que influencia em algum sentido... Pensa que há vantagens e desvantagens...

e – Eu acredito que sim..., eu acredito que sim. Mais do que isso..., mais do que ser homem ou mulher..., mas isso pode estar preso com aquilo que eu penso, ou seja, o homem e a mulher são seres diferentes, não há duvida nenhuma; não seres iguais ao nível de forma de ser, maneira de ser, maneira de estar, maneira de agir... Têm algumas diferenças, quer queiramos, quer não. Pelo menos na minha perspectiva, há diferenças e portanto essas diferenças obviamente que se colocam no que diz respeito à relação professor-aluno e, portanto..., uhm..., eu tenho ideia que as professoras serão um bocadinho mais meigas, mais abertas, mais atenciosas, mais carinhosas, para com os alunos e isso é uma clara vantagem no aspecto educacional. Também não é por acaso que historicamente..., que nós temos professoras primárias praticamente todas mulheres..., educadoras de infância são praticamente todas mulheres..., é porque há alguma condição que favorece as mulheres, no que diz respeito à educação. Portanto, eu penso que sim, mas também não sou... (a sorrir)

E – Como é que descreveria a sua postura na sala de aula? Como é o seu método educativo...

e – É... Depende das turmas..., depende das turmas. Se estivermos a falar em relação ao quinto Q, sou bastante directivo, não há dúvida nenhuma. E sou, para não perdermos, digamos, aquilo que é o essencial, porque..., aliás, muitas das vezes, aliás, a maior parte das vezes, no quinto Q não consigo manter, digamos, a linha..., o fio condutor que tinha previsto para a aula..., porque tenho que mudar a meio da aula, digamos, a estratégia que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

tinha definida. E, portanto, se eu não for no quinto Q algo directivo, eu penso que acabo por perder mais do que aquilo que tenho perdido. De qualquer das formas, há um..., de qualquer das formas..., há sempre uma perda; no quinto Q, há sempre uma perda, porque, de facto, não é a forma melhor de estar também na aula. Agora, resta saber qual é a perda menor e eu tenho optado por essa situação.

E – Como é que acha que seria o professor ideal?

e – O professor ideal é aquele que dá o trabalho aos alunos para fazerem, ou seja, é aquele que põe os alunos no centro da actividade. É aquele que os faz trabalhar em grupo, discutir as ideias e que os faz avançar na aula, a ele e aos alunos. Não é isso que acontece no quinto Q.

E – E ao nível de tendências que vê para o sucesso e insucesso escolares, não sei há quanto tempo está nesta escola...

e – Eu, nesta escola, é o primeiro ano que ensino...

E – É o primeiro ano...

e – De qualquer das formas, eu fiz aqui..., a Patrícia já sabe, eu fiz aqui o meu ensino básico do segundo ciclo...

E – Ao nível da escola, em sentido lato, quais são as tendências que vê para o sucesso, ou insucesso, e abandono escolar...

e – Repare, aqui há alguns factores que contribuem para que, se não houver cuidado por parte dos conselhos de turma, não digo dos professores em particular, e muito também dos directores de turma, não é..., muito também dos directores de turma, porque são quem tem, digamos, a condução de todo o processo... Quer se queira, quer não, os directores de turma têm de facto aqui um papel preponderante..., continuam a ter, não é, ainda que tenha havido muitas mudanças, continuam a ter... E, portanto, esta turma tem alguns alunos que, por sabermos que provêm de meios e de situações delicadas, digamos, estarão em risco, ou de abandono, ou de insucesso, ou desmotivação, não é...

E – Mas no geral, qual é a tendência ao longo do tempo...

e – A tendência..., a tendência, tendo em conta, digamos, a evolução que tenho visto desde que comecei a dar aulas, é uma crescente desmotivação. Não digo que não pareça contraditório, porque cada vez há mais meios e eu pergunto-me, muitas vezes, se o problema é dos professores, se o problema é das escolas. Ora, em relação às escolas, não; o problema nunca é das escolas, porque as escolas nunca estiveram tão bem apetrechadas como estão actualmente. Portanto, poderá ser dos professores..., mas também não creio,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

porque os professores têm formação actualmente suficiente e mais que suficiente, e escolas como esta que têm professores já bastante antigos, com bastante experiência, e portanto, não sei se será também dos professores... Claro que é um problema claramente que entra e que vem da sociedade, mas será um cliché que eu não...

E – E ao nível da disciplina dos alunos...

e – A disciplina..., a disciplina..., aí é clarinho. Esse é um factor..., mas mais do que isso, os dois factores que contribuem para o insucesso dentro da sala de aula, se é aí que nós queremos centrar-nos, o primeiro..., um deles, não sei qual será o primeiro, um deles é a indisciplina de facto. A forma como aumentou a indisciplina...

E – Pensa que tem vindo a aumentar...

e – Sem dúvida. Sem dúvida..., sem dúvida. Outro deles é a falta de atenção, concentração. E um terceiro..., há um terceiro, que é a falta de empenho, de facto. Ou seja, os alunos desempenharam-se ao longo dos tempos, nomeadamente, no que diz respeito a disciplinas como a Matemática. Criou-se a certa altura a ilusão, clarinha, que agora se está a retomar, está-se a andar para trás, não é, de que o ensino deveria ser lúdico, de facto, e quanto mais lúdico melhor, mas que isso implicava que o aluno deixasse de ter que se esforçar. Ora, há disciplinas, como sabemos, que requerem bastante esforço. A Matemática é uma delas... Não quer dizer que as outras não sejam também e não mereçam a minha atenção... E até acho mais do que isso..., que o Ministério..., o Ministério é que desvaloriza umas disciplinas em relação às outras; desvaloriza e podíamos falar sobre isso, mas...

E – Então e acha que há alguma diferenciação a nível de comportamentos e postura face à escola, entre rapazes e raparigas?

e – Há de tudo..., há de tudo, mas, em média, penso que as raparigas são mais atenciosas..., mais trabalhadoras, mais organizadas e, portanto, a organização também é um aspecto...

E – Exacto... E pensa que os professores não diferenciam entre alunos rapazes e raparigas? Acha que às vezes é difícil concretizar esse ideal de não diferenciação?

e – Acredito que, ainda que não numa forma consciente, o possa fazer. E acredito, mais do que isso, que ainda numa forma não consciente, o possa fazer.

E – Não se lembra de nenhuma situação em que tenha sido difícil...

e – Normalmente, se calhar, não sou tão..., não tenho um comportamento tão vincado, de facto, no que diz respeito às raparigas, como tenho em relação aos rapazes. Acredito que isso possa ser uma deixa para reflectir, sem dúvida.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Por que é que acha que isso acontece? (a sorrir)

e – Acho que... (hesitações) Lá está, tem a ver com a minha preconceção, portanto, com a minha..., portanto, com a ideia preconcebida, ou seja, que eu entendo que as raparigas são mais carinhosas e, portanto, à partida, não inculco..., não..., digamos, acho que elas não são capazes... (a sorrir) de fazer tantas malandrices como os rapazes, não é..., mas poderá ter a ver com isso, de facto.

E – E a nível efectivo, de notas, acha que há diferenciação, entre rapazes e raparigas?

e – Não; no que diz respeito à Matemática, não. Na maior parte das turmas por onde tenho leccionado, quer nos rapazes, quer nas raparigas, há um..., portanto, há alunos que se diferenciam claramente pela positiva, portanto, não consigo distinguir. Agora, a grande vantagem das raparigas é, de facto, a organização, a atenção, que, no geral, no geral, em média, atenção, não estou a dizer que seja em todos os casos, mas em média são mais atentas, mais organizadas e, portanto, isso dá-lhes uma vantagem. Agora, os rapazes têm uma grande capacidade também de, de, de..., de lógica e também de raciocínio.

E – E acha que são diferentes nas actividades e jogos preferidos?

e – (silêncio)

E – Quer dentro, quer fora da sala de aula...

e – Acho que a idade, até pela experiência que tenho, e também fora da escola, jogos de grupo...

E – Acha que a nível de género não há tanta diferenciação?

e – São um bocadinho mais aplicadas..., as raparigas, lá está, eu acho que são, mesmo assim, penso que são..., mesmo assim, a nível geral, penso que são um bocadinho mais aplicadas, mais cumpridoras das regras..., mesmo assim..., mesmo assim...

E – Mas pensa que têm actividades e jogos preferidos diferenciados? Mesmo a nível geral..., também tem dois filhos de sexos distintos...

e – Com certeza..., com certeza..., com certeza... Se fosse em relação aos meus filhos, a minha rapariga é um bocadinho mais parada..., gosta mais, se calhar, de ver..., de ver televisão, não se importa de ficar em casa e o rapaz é mais mexido, gosta mais de correr, jogar à bola e a minha rapariga não gosta nada de bola, por exemplo! (risos)

E – E acha que têm disciplinas preferidas, no geral... As raparigas mais sucesso num tipo de disciplinas e os rapazes noutras..., ou acha que não acontece?

e – Pois, não..., não tenho..., não tenho, digamos assim,... Essa pergunta devia ter sido feita com mais tempo, para que eu pudesse avançar alguns dados... Portanto, isto...,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

naturalmente que me leva a concentrar-me naquilo que tem sido o trabalho dos conselhos de turma e aquilo que eu tenho visto é que, quer nas raparigas, quer nos rapazes, uhm..., se verifica uma tendência geral para a positiva, ou geral para a negativa e portanto não consigo..., não sei se me está a compreender...

E – Exacto. Pois, pois...

e – Se a rapariga é boa a Matemática, normalmente, também é boa a Língua Portuguesa..., e é boa a Inglês, portanto, é uma tendência geral, não consigo neste momento, ainda que possa existir... (pausa) Os alunos bons, normalmente, são bons à maior parte das disciplinas e, portanto, quer sejam rapazes, quer sejam raparigas... E os alunos fracos também, normalmente, são fracos à maior parte das disciplinas, tirando, naturalmente, aquelas que são as expressões, porque essas é que contrabalançam para baixo ou para cima, não é... Portanto, os alunos muito bons, normalmente, têm notas mais baixas nas expressões e os alunos piorzitos têm notas mais altas nas expressões. E eu falo de “expressões”... Educação Visual, Educação Física, a gramática que poderia haver, mas isso...

E – Então e acha que deveria haver estratégias educativas diferenciadas, ou se já há, em função do sexo do aluno?

e – Pronto, tenta-se trabalhar é a questão da concentração..., não sei se isso..., não sei se num aspecto diferenciado, ou seja, diferenciador... E também não sei se nós utilizamos muito..., acho que não..., acho que não; actualmente, não se utiliza..., não se diferencia...

E – Mas pensa que se deveria utilizar...

e – É uma questão... Repare no seguinte: se o..., se o... (hesitações) Dentro da sala de aula, às vezes é difícil fazer um trabalho diferenciado, mesmo tirando esse aspecto, que à partida não me tinha ocorrido ainda, mas penso que é difícil fazer um trabalho diferenciado, ou seja, tendo em conta, por exemplo, as várias capacidades dos alunos e os vários enquadramentos que têm. Portanto, já nesse aspecto é difícil; quanto mais fazer um trabalho diferenciado a nível de sexo. O que implicaria, naturalmente, organização do trabalho em grupo de outra forma. Repare que a maior parte dos grupos estão formados de forma mista e..., é porque os professores entenderam que isso é uma vantagem. Portanto, e respondendo à pergunta, seriam, necessários para mim, não é, outro tipo, digamos, de dados, que não tenho neste momento e sobre os quais não pensei... Mas acredito que possa..., acredito..., vamos lá ver, acredito que, se pensarmos bem nisso, poderemos,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

eventualmente, tentar algumas vezes fazê-lo, ou seja, trabalhar diferenciadamente com rapazes e raparigas, para ver no que dá. A resposta é não o tenho feito, de facto.

E – Exacto. E ao nível da turma específica agora, como é que caracterizaria a turma, a nível de empatia, de união da turma..., de conflituosidade...

e – A nível de empatia, é uma turma extremamente empática, por incrível que pareça. Aliás, é a turma que mais me surpreende nesse aspecto..., porque os miúdos cumprimentam-nos, abraçam-nos..., as meninas em particular, portanto...

E – Mas entre eles...

e – Entre eles, há bastantes conflitos..., há bastantes conflitos. Uhm... Uhm... Entre os rapazes e também entre as raparigas..., bastantes conflitos, entre eles...

E – Exacto. Portanto, vê grupos e semi-grupos no interior da turma?

e – Vejo, vejo.

E – Em função de que factores é que acha que se formam?

e – Olhe, se calhar, do factor da dominância, ou seja, dominância física que gera ali algum, eventualmente, também do aspecto das capacidades. Eu vejo ali a Carla muitas vezes junta com a..., ainda que elas tenham alguns problemas, anda muito junta com a..., com a Natacha e, eventualmente, com a Paula. Há ali alguma afinidade, no que diz respeito... (pausa) As meninas têm ali uma certa afinidade, não se misturam muito com os rapazes e dentro dos rapazes, de facto, há ali uma dominância clara, mas penso que no aspecto físico... O Sérgio, o Tiago, o próprio Alexandre que agora entrou, portanto, tentam dominar, mas não pelo aspecto da..., digamos, da..., do diálogo, da entreajuda..., não é..., não me parece...

E – Então e acha que as relações entre os vários grupos, e mesmo a nível de trabalho na sala de aula, acha que cooperam entre eles, ou há algum tipo de segregação...

e – Não se pode trabalhar em grupo naquela turma..., repare..., não consigo trabalhar em grupo. Já lhe disse no início, propus alguns trabalhos de grupo..., algumas vezes tive que suspender na própria aula o trabalho de grupo. Não se pode..., não se pode, porque eles não se orientam para o trabalho, o problema está aí..., não se orientam para o trabalho. Ou seja, não entendem..., eu acho que eles não entendem que aquilo é um espaço de aula e entendem que aquilo é um espaço como outro qualquer e, portanto, se tiverem um actividade onde possam estar a falar, ou seja, a discutir algumas ideias, ainda que nós tenhamos as regras perfeitamente definidas, eles não fazem o trabalho...

E – Isso dentro de cada grupo, mas entre os vários grupos...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Portanto, eu deixei de trabalhar também em grupo...

E – Pois, mas entre os vários grupos de amigos, acha que há cooperação entre eles, ou há alguma discriminação, segregação...

e – (silêncio) Não noto particularidades..., digamos, muito evidentes, nesta turma, em relação a esse aspecto. Não sei se me está a entender... Ou seja, não creio que seja, nesse aspecto, uma turma muito diferente das outras.

E – E acha que a turma funciona bem como um todo?

e – (silêncio) O grande problema desta turma, volto a dizer, é a incapacidade que os alunos têm de se manterem concentrados, o que eu já disse também que acho que é um aspecto fundamental para haver..., digamos, já não digo transmissão, mas falo mais numa troca de conhecimentos.

E – Acha que se destaca por isso? Portanto, quais serão as particularidades da turma no interior da escola? Acha que se destaca de alguma forma?

e – Em relação às outras turmas, tenho, claramente, pela falta de atenção, concentração. (pausa) Pela falta de trabalho. É a turma que menos trabalhos fazem em casa, ou seja, e eu não falo de trabalhos de casa..., menos trabalho fazem em casa. É a turma que tem alunos mais desorganizados... Portanto, repare, desorganização dos materiais de trabalho, falta de trabalho, em casa, e métodos de trabalho, falta de atenção e concentração, desmotivação... Portanto, uhm..., eu, de facto..., a turma surpreende-me por esses aspectos que, em conjunto, não abonam para que eles consigam ter um bom percurso escolar, pelo menos, agora que estão no início do segundo ciclo.

E – E acha que não é uma turma disciplinada, nesse sentido...

e – Não é uma turma disciplinada..., não acata..., não acata com facilidade..., digamos, as regras que são veiculadas, ou que são propostas pelo professor.

E – E há maior disciplina e responsabilidade nos rapazes, ou nas raparigas?

e – (hesitações) Olhe, eu penso que as raparigas começam a sofrer um bocadinho dessa situação. Olhe, raparigas como a Paula, por exemplo... Porque eram extremamente organizadas e concentradas e actualmente estão ao nível de outros alunos daquela turma. A Natacha nunca foi muito concentrada, mas vejo raparigas, por exemplo, como a..., a Joana nem tanto, mas a Inês também sofre um bocadinho disso..., a... Portanto, as raparigas também não posso dizer que são..., que são, digamos, bons exemplos no aspecto daquilo que é a disciplina e daquilo que é a necessidade de atenção, de concentração, dentro da sala de aula.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E as regras são iguais para alunos e alunas?

e – As regras são iguais.

E – E de que forma é que negocea as regras dentro da sala de aula? Portanto, a nível também de sanções, de castigos...

e – Normalmente, eu não, não..., não atribuo castigos dentro da sala de aula; normalmente o que faço é pegar na caderneta e escrever... Portanto, advertir, advertir..., não sanciono ninguém na sala de aula..., não faço discriminação na sala de aula. Chamo a atenção..., conforme há um diploma que prevê..., digamos, o comportamento do professor em relação a esses aspectos, que são aspectos de disciplina. Portanto, o professor deve..., deve, na minha perspectiva, seguir mais ou menos aquilo que é e que está estipulado e, portanto, deve advertir oralmente, advertir uma, duas, três vezes...

E – E fá-lo de igual forma para rapaz e para rapariga...

e – Normalmente, normalmente... Tenho chamado ultimamente muitas..., mas pode... Ouça, eu não estou a dizer que sou perfeito nessa..., nessa situação, mas se o faço, não o faço de forma muito consciente, mas já o referi atrás. Se o faço, não o faço de forma muito consciente. Uhm... E, portanto, advirto uma, duas, três vezes, chamo a atenção, tento..., digamos, centrar o aluno também naquilo que será o papel do professor naquela altura e depois, numa fase seguinte, normalmente, peço a caderneta..., peço a caderneta, está bem?

E – Já pediu a raparigas?

e – Também já pedi a raparigas, sim. Também já pedi a raparigas... (pausa) E peço... Não nesta turma, tenho duas cadernetas de raparigas, por exemplo, de outra turma. E na outra turma, o 6º Q, embirro também, entre aspas, muito com raparigas. Portanto, se calhar..., eu há bocadinho falei que... Eu custa-me, se calhar, mais entender como comportamento mais negativo, nas raparigas, do que nos rapazes. Mas, no entanto, quando eles ocorrem, penso que sou..., penso que sou justo. Não sei..., mas ouça, eu... (a sorrir)

E – E que qualidades é que acha que os alunos valorizam num professor?

e – A primeira é o carinho e a atenção. Isso não há dúvida nenhuma. É a primeira e é a mais importante. Agora se me pergunta “É fácil para si, como professor, ser carinhoso, ser atento e estar sempre a incentivar positivamente os alunos?”, não é fácil, porque..., tendo em conta esta turma, os comportamentos negativos são tantos, que nós nos protegemos de facto, não é..., e tentamos também avançar com matéria.

E – E acha que eles têm professores favoritos?

e – Com certeza..., com certeza. (pausa) Como qualquer pessoa tem pessoas favoritas.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E pensa que influencia aí o factor sexo, do aluno e do professor?

e – (silêncio) Não sei... Não, não..., não lhe consigo dizer... Eu vejo por exemplo..., esta turma tem mais professoras do que professores, não é... E, à partida, as professoras, seguindo aquilo que eu disse há bocado, teriam uma vantagem, como positiva, digamos assim, no que diz respeito à relação com os alunos, em relação aos professores. Uhm... Eu não sei se isso se verifica. O que eu acho é que de facto tem muito a ver com a personalidade e a forma de ser de cada um. Eu, por exemplo, tenho uma personalidade que pode não ser muito..., muito coadunável com essa vantagem que poderia daí tirar.

E – Pensa que, por exemplo, os alunos poderiam preferir os professores e as alunas as professoras, ou...

e – Não creio, não creio. Creio que tem a ver com a forma de ser de cada um. Comparando-me por exemplo com aquela pessoa com a qual me posso comparar mais, que é o professor de História, eventualmente, penso que ele leva, nesta perspectiva, vantagem, mas é com mérito dele, ou seja, porque são personalidades diferentes e eu dou-me muito bem com o professor Luís e, no entanto, acho que não consigo tirar, digamos, da relação professor-aluno tanto como ele tira.

E – Estava a falar há pouco das mulheres, que poderiam ter alguma vantagem..., que têm formas diferentes de ser...

e – Com certeza. Não sei se nesta turma isso se verifica...

E – Mas em que sentido é que acha que existem essas diferenças entre homem e mulher?

e – As diferenças existem. A mulher é muito mais sensível. Uhm... A mulher, penso eu, que é muito mais sensível, no que diz respeito à relação com as crianças. Não é... Atenção, eu também trabalho com aquele grupo de jovens, também tenho várias colegas minhas mulheres e nem sempre isso se verifica, mas penso que as mulheres, se souberem aproveitar, até pela imagem que transmitem..., sei lá, pela expressão facial, que transmitem..., se souberem aproveitar, têm claramente uma vantagem..., no que diz respeito à relação..., essa relação que podem estabelecer com os alunos...

E – Em que sentido?

e – Penso eu que têm mais possibilidade de ser..., sei lá, por uma questão de, de..., de..., mesmo de forma de ser, não é...

E – Mas em que sentido? Já passando para a fase mais final da entrevista..., em relação às diferenças entre mulheres e homens?

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

e – Olhe, acho que abordam os alunos numa forma mais carinhosa..., que passam, se calhar, mais a mão pelo cabelo..., são mais simpáticas, são mais atenciosas, questionam mais os alunos, estão mais próximas..., uhm..., e portanto, penso que têm essa vantagem. E é por aí que se ganham os alunos, não é? Não há dúvida nenhuma que é por aí que se ganham os alunos...

E – Agora pondo de lado a parte do ser professor, que diferenças é que vê entre homem e mulher, para além das diferenças biológicas... Já falou na sensibilidade... Mesmo a nível de competências...

e – Sim, sim... Ouça, as diferenças biológicas e fisiológicas penso que induzem comportamentos diferentes, de facto, na mulher. Portanto, e por aquilo que tenho visto, no geral, as mulheres conseguem..., as mulheres professoras, conseguem estabelecer laços muito mais fortes com os alunos e, portanto, isso é para elas claramente uma vantagem. Penso que... Ouça, mas também não é nada de determinante... Eu não estou a dizer...

E – Exacto... Mas querendo passar para a fase final da entrevista...

e – Não é nada determinante... Eu tenho colegas..., tenho colegas, e não só na profissão, mas colegas homens noutros aspectos, noutras situações também, que são excelentes profissionais e que são extremamente atenciosos..., carinhosos..., não é... O professor, eventualmente, poderá levar vantagem na questão das jocosidades. Penso que é mais liberto, mais jocoso, ou seja, pode brincar mais com algumas situações e a mulher é um bocadinho..., poderá ser um bocadinho mais..., mais..., digamos, limitada, entre aspas, ou impor-se, auto impor-se mais limites nesse sentido. Mas continuo a pensar, ainda que possa estar enganado, que as mulheres conseguem..., as mulheres professoras, neste caso, conseguirão..., digamos, ser mais empáticas, mas estar mais abertas para o aluno, que é fundamental numa turma como esta..., é fundamental. Ou seja, que haja uma abertura, que o aluno sinta ali, não um professor, mas um..., um ponto de refúgio muitas vezes, um ponto onde possa descarregar, conversar... E, portanto, dada a natureza das mulheres, penso eu que elas estão mais favorecidas nesse aspecto, mas não é..., estou a falar num aspecto geral..., não falo no aspecto do particular... E nesta turma poderá isso não acontecer..., nesta turma poderá isso não acontecer...

E – Exacto... Mas...

e – O que é certo é que os alunos desta turma são extremamente carentes. Atenção, são extremamente carentes, de facto, quer os que se portam mal, quer os que se portam bem. Uhm... E, portanto, têm que encontrar ali pontos de refúgio.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E a um nível geral, na sociedade, como é que caracterizaria as mulheres e os homens? Portanto, que diferenças... Já... Tentando esquecer a parte de ser professor... Se acha que homem e mulher têm competências diferentes..., maneiras de estar e de ser diferentes...

e – Eu penso que, à partida, deverão ter..., porque também... Deverão ter, porque... Eu, eu..., de facto, não tenho nada, digamos, contra as mulheres, no que diz respeito à ocupação de qualquer cargo, digamos, qualquer profissão, não é... Não é nada disso. E acho muito bem que as coisas estão como estão e acho muito bem que se fale em igualdade..., mas que se fale de igualdade de direitos, mas que homem e mulher não são iguais não. Uhm... Portanto, iguais na, na..., digamos, na sua biologia, na sua fisiologia e, portanto, nos seus comportamentos. Uhm... Não sei se... E, portanto, se eles não são iguais, ainda que tenham direitos iguais, naturalmente que terão um exercício na sociedade diferenciado e isso é o que nós vemos.

E – Mas a que nível? Que competências é que vê diferentes? E que maneiras de ser e de estar é que vê diferentes...

e – Os homens são um bocadinho mais incisivos, são um bocadinho mais implicativos... Uhm... Têm determinados comportamentos que se podem considerar mais manietos do que as senhoras, que as mulheres. (a sorrir) As mulheres são um bocadinho mais compreensivas, não se metem tanto, se calhar, em..., em barulhos, desvalorizam mais determinados comportamentos do outro...

E – Maneiras..., portanto, de ser e de estar... A nível psicológico, acha que há diferenças?

e – (silêncio) Têm uma capacidade de trabalho também se calhar superior à dos homens. Capacidade de trabalho, no que diz respeito à organização, mental e também de tempo. Por aquilo que eu vejo em colegas, às vezes acho difícil como, com filhos, conseguem organizar-se da forma que se organizam e produzir o trabalho que produzem e, portanto, nesse aspecto, poderão ter uma vantagem de organização, do tempo para o trabalho. Para o trabalho..., ou seja, conseguem concentrar melhor...

E – E acha que têm competências diferentes, áreas diferentes de aptidões...

e – (silêncio) É natural que tenham. É natural que tenham, tendo em conta, digamos, a caracterização, é natural que..., que tenham, digamos, determinadas preferências. Eu não sei... Se fizermos um estudo a nível de..., se fizermos um estudo a nível de entradas no ensino superior, naturalmente, vemos uma preponderância da mulher em determinados cursos e não noutros. E o mesmo no que diz respeito aos homens. Portanto, isto poderá ter a ver ou não com a natureza, se a pergunta é essa...

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – Mas em relação à igualdade, pensa que há necessidade de mais igualdade?

e – Não, não..., não me parece. (hesitações) Igualdade como? Eu acho é que há necessidade é que as pessoas... Há necessidade é de quem manda..., quem dirige..., uhm..., perceber o que é a igualdade. Ou seja, igualdade... (hesitações) As leis estão feitas e bem feitas. Não são, naturalmente, compreendidas por todos da mesma forma. No que diz respeito ao trabalho, naturalmente, há uma desigualdade. Há uma desigualdade..., uhm..., mas há uma desigualdade que não é criada pela lei, mas por quem, digamos, a não..., a não lê e a não utiliza. Continua a haver, como sabemos, uma desvalorização no que diz respeito ao trabalho das mulheres em algumas áreas, não tanto nos aspectos de nível superior, mas em relação aos direitos...

E – Mas acha que deveriam ser diferentes?

e – Não. São diferentes! Eu continuo a... Mulher e homem são diferentes! Atenção!

E – E deveria ser diferente a ocupação de alguns postos?

e – Eu não estou a dizer que deveria ser diferente. O que eu digo é que, digamos, as mulheres têm eventualmente mais apetência..., apetência e se pudermos estender à competência, não é..., não será uma incompetência, atenção, não será uma incompetência, mas terão mais apetência para determinados postos de trabalho..., para a execução de determinados trabalhos. Mas isso é verificável na sociedade. É verificável..., é verificável... Portanto, agora, isto tem a ver com a forma de ser, lá está, com a biologia, com a fisiologia e com a maneira de ser..., está a ver?

E – Mas acha que, nesse sentido, devia haver mais igualdade ou não?

e – Não. A igualdade está... Eu penso que está... (hesitações) As mulheres, qualquer uma..., nenhuma das mulheres tem o acesso barrado a nenhum dos sítios onde queira trabalhar, a não ser por condicionamentos da vida familiar. Naturalmente, isso condiciona bastante. Se entendermos que, no casal, uma mulher é muito mais condicionada do que o homem..., mas isso também..., as pessoas percebem isso, não é? A minha filha e o meu filho, os dois, se estiverem doentes, preferem a mãe. Portanto...

E – Por que é que acha que isso acontece? (a sorrir)

e – Por causa... Exactamente, exactamente... “Por que é que acha que isso acontece”... Porque... Se calhar, pelo aspecto da relação que se estabeleceu desde o nascimento e se calhar até pelo aspecto do trabalho. Eu estar aqui durante..., sempre um bocado mais afastado..., mas creio que também é geral..., por aquilo que eu tenho falado... Portanto, os filhos preferem sempre mais..., filhos e filhas, preferem sempre mais as mães.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E – E acha que devia haver uma mudança, ou não? (a sorrir)

e – Com certeza..., com certeza... Tem que haver mudanças discriminativas, no sentido positivo..., positivo, percebe? Mesmo a nível da nossa profissão, as mulheres deveriam ter..., têm alguma vantagem também em determinados aspectos, mas para mim isso não está mal..., não está mal. São mulheres, são mães... e, portanto, necessitam..., porque eu vejo também em minha casa o que se passa, necessitam de determinadas vantagens para poderem desempenhar cabalmente as funções que lhes estão destinadas e portanto, a discriminação positiva, para mim, digamos, não interfere com os direitos, nem interfere sequer com a igualdade. Portanto, por isso é que eu digo, as mulheres e homens são diferentes. (pausa) Deverão ter direitos iguais, mas pode-se estabelecer, para que esses direitos sejam de facto iguais, pode-se estabelecer no terreno, digamos, determinadas medidas, que sejam discriminatórias, mas positivamente, ou seja, que discriminem positivamente mulheres e homens. E não creio que isso... Não tem que ser tudo igual.

E – Portanto, acha que a maternidade e a paternidade são vividas de forma diferente?

e – Sem dúvida alguma. Sem dúvida alguma. Ainda que as leis apontem para que o pai também pode tirar...

E – E por que é que acha que é diferente?

e – Porque foi a mãe que o conce..., que o..., que o..., que o..., que o abrigou durante aqueles nove meses e creio que cria uma relação diferente e depois, lá está, tem a ver também com a forma de ser. O pai não é tão... À partida, os pais não são... Eu não sei se é a palavra meigo..., não, não... Poderão não ser tão meigos, tão carinhosos, tão..., tão sensíveis, não é..., por natureza, não é..., por natureza... Mas repare no seguinte: nós estamos também num mundo em crescente transformação e acontece aqui uma interacção, ou seja, a sociedade modifica-se e modifica-nos e nós modificamos a sociedade... E é natural que esta situação que há uns tempos atrás..., repare, quando o meu pai..., quando estava no seio da minha família, com os meus irmãos, era completamente diferente daquela que acontece hoje, portanto, nada me contraria no sentido de dizer que de hoje a cinquenta anos, digamos, essa relação, digamos..., homem-mulher no seio do casal, não é, para com os filhos e, portanto, por aí em diante, professor-professora para com os alunos e noutras situações, possa estar muito mais esbatida.

E – Então, concluindo, acha que não há necessidade de mais igualdade?

e – Igualdade? (pausa) Não creio que as mulheres necessitem de..., ou os homens... A questão da igualdade tem que ser bem vista. A questão da igualdade, volto a dizer, tem que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

ser bem vista, porque às vezes, ao pôr-mos tudo igual para todos, poderemos não estar a fazer o que é correcto.

E – Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa à entrevista...

e – Não... Se quiser fazer mais alguma pergunta... Eu tentei..., é como lhe digo, eu tentei responder às perguntas. Reconheço que para algumas não estava devidamente preparado, não é, não estava devidamente preparado...

E – Não, o que se pretende é saber opiniões...

e – Dei uma resposta, que às vezes pode não ser..., como acontece em muitas situações conosco..., depois de estudarmos bem a situação até responderíamos de outra forma. Portanto, tem aí a minha perspectiva que pude na altura dar e, em relação ao quinto Q, eventualmente acrescentar que eu entendo que tenho um papel importante na..., digamos, na, na..., no quinto Q. Eu entendo, como professor que sou daquela turma, que tenho um papel importante a desempenhar e, portanto, que tenho..., que influencio, negativamente ou positivamente, digamos, o percurso dos alunos. E volto a dizer, reconheço que aqui e além, posso não ter agido da melhor forma e reconheço que os próprios métodos, as estratégias que utilizo, possam não ser aqui e além as melhores. Uhm... Mas queria também depor aqui deixar o depoimento que faço regularmente a minha auto-avaliação e reflexão e que às vezes, mesmo reflectindo, chego ao local (riso baixo) e não consigo agir de acordo com aquilo que tinha, de facto, pensado..., pensado agir, porque, de facto, as situações são tão novas no quinto Q, que nos põem à prova todos os dias. E, portanto, eu penso que também poderá ser para o quinto Q uma questão de tempo..., de tempo, ou seja, eles poderão mudar de hoje para amanhã e quem diz de hoje para amanhã..., poderão aparecer aí no sexto ano homens novos..., e mulheres novas... Nada está perdido e nada está ganho ainda... (a sorrir)

E – Muito obrigada!

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças
Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Diário de campo

1ª Semana

Após uma semana de trabalho de campo, posso dizer que me sinto bem na escola-terreno e já integrada (agora como investigadora e estudante de doutoramento que retornou ao espaço onde estudou na infância com um objectivo específico, não deixando de aí experienciar o seu quotidiano) na escola e na turma, pois vejo que já se criou uma grande confiança entre mim e as crianças, assim como houve uma boa aceitação do estudo por parte dos professores da turma.

O professor de EVT, logo no primeiro dia de aulas, falou no “grande salto” da primária (1º ciclo) para o 2º ciclo do Ensino Básico, frisando o facto de na primária serem menos professores e a escola mais pequena. Falou também na necessidade de uma participação activa por parte dos alunos, bem como do **cumprimento de regras**. Para além de haver um conjunto de regras gerais de conduta, que são, em princípio, fornecidas pelo professor de Formação Cívica – neste caso a directora de turma – (professora falou já num “contrato” que irão fazer e assinar como segurança que vão cumprir as cláusulas do mesmo → contrato baseado no Regulamento Interno da Escola, aprovado pela Assembleia de Escola, escolhida através de sistema de listas), há regras específicas por disciplina, sendo que cada professor referiu na primeira aula as mais importantes. O professor de EVT obrigou inclusive à escrita das **“Regras de funcionamento na disciplina de Educação Visual e Tecnológica”**, que reflectem bem o imperativo da ordem e a autoridade dos professores sobre os alunos, salientando-se a aplicação de sanções perante o não cumprimento das regras (é de evidenciar o tempo dedicado à leitura das regras escritas, solicitado pelo professor, com vista a uma melhor interiorização das mesmas). O professor ainda fez questão de frisar que o comportamento na sala de aulas, associado ao cumprimento das regras, tem um peso de 30% na avaliação final. → no dia em que os alunos fizeram o primeiro trabalho, que foi o trabalho diagnóstico, o professor informou que sairia primeiro da sala o grupo que esteve melhor organizado, isto é, o mais silencioso e com a mesa mais arrumada, no entender do professor.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

A professora de História, por seu turno, destacou a necessidade dos colegas chamarem a atenção uns dos outros, portanto, entre si, para o cumprimento das regras.

→ Diferentes regras e pressupostos de organização na sala em função das disciplinas (especificidade nomeadamente em termos de regras de comportamento e postura na sala de aula das áreas curriculares não disciplinares, onde existe um maior à vontade dos alunos e menor rigidez na postura) ex.: professora de História quer que vão mudando de lugares para se conhecerem melhor uns aos outros

→ Diferentes posturas dos professores face aos alunos: caso de repreensão – tom de voz alterado (tanto para rapaz como para rapariga) e sanção de ir para trás sozinho (João) – por parte do professor de Matemática – ver caderno com situação descrita

Já a professora de CNT referiu que a nota era pensada com base no resultado dos testes, mas também nos comportamentos e atitudes na sala de aula. E a professora de LP igualmente referiu como factores para a nota: 1) as atitudes e valores e 2) o conhecimento.

Refira-se que há **áreas curriculares não disciplinares** com características diferentes de funcionamento na sala de aula, sendo logo a primeira diferença o facto de a avaliação ser feita qualitativamente e não quantitativamente. Nomeadamente, o “Estudo Acompanhado”, que tem sessões e não as usuais “lições” ou “aulas”, tendo sido na primeira sessão a primeira vez que os alunos foram colocados na sala por ordem numérica. Houve um jogo com uma bola com vista a saber os nomes dos alunos e a professora referiu o objectivo daquela área curricular, que é “aprender a aprender”, ou seja, aprender a estudar, ensinando-se técnicas de estudo para todas as disciplinas, através de fichas e jogos para um auto-conhecimento e para ajudar a desenvolver: a) a memória, b) a concentração, c) o raciocínio e d) a atenção.

Há algo a destacar também, que é o facto de nas fichas da caderneta e mesmo nas aulas os professores não terem muitas vezes em conta a realidade social dos alunos, pois parte-se do princípio que os alunos estão todos inseridos no modelo tradicional de família pai/mãe, quando há três rapazes na turma que vivem num lar, um rapaz que nem sequer os nomes dos pais biológicos sabe e alguns filhos de pais separados que vivem a maior parte do tempo só com a mãe. Exemplo duma frase duma professora que parte do pressuposto do modelo familiar nuclear pais-filhos: “Depois falam aos pais da avaliação (...)”

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Actividade na sessão de Estudo Acompanhado: B. I. onde se retrataram, através das actividades e dos desportos favoritos, para além de ídolos e heróis que têm como referências

Professor de História na sala de professores questionou como me chamavam os alunos → forma de tratamento: “Dona é para as auxiliares e empregadas de limpeza! E professora ou Dr.^a é bom, para criar uma certa distância.”; eu disse que não era necessário, mas a professora disse que eles tinham que notar alguma distância → discutível, porque a distância não é o mesmo que respeito, que este sim é necessário e não implica essa forma de tratamento; a distância é relativa e pode ser um obstáculo para o estudo; são necessárias a confiança e a empatia (já criadas) para que eles se comportem como se eu não estivesse lá (problema da interferência da presença do investigador no comportamento dos observados / “distância” - tema tratado por muitos sociólogos e antropólogos)

2ª Semana

Não esquecer **trabalho diagnóstico E. V. T.** → **simbologia** rapazes ≠ raparigas

Professora de Educação Física obriga a **formação de grupos mistos** através dum método em que cada elemento escolhia alternadamente para o seu grupo um rapaz e uma rapariga

Situação de início de “namoro” entre o Sérgio e a Joana: vieram contar-me, mas as palavras da Joana, de cabeça baixa, foram: “Nós já andamos.”; é de destacar a vergonha dela de dar beijinhos na boca e ficar aborrecida por andarem a comentar isso; necessidade dela frisar que era mentira o que andavam a dizer; não foi uma relação que começou com comunicação entre eles directa, mas sim o Sérgio que pediu à Inês para falar com a irmã

Estudo Acompanhado: auto-conhecimento (importância de aprenderem a justificar as escolhas)

Educação Moral e Religiosa Católica: disciplina onde as crianças são estimuladas a estar à vontade na sala de aula e a cultivar a sua individualidade/identidade → “Cada um

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

faz a seu gosto.” (decoração do caderno da disciplina); também na abertura da lição → Carla foi escrever sumário da lição anterior e fez um sol; David na lição do dia fez um foguetão; professora com postura divertida escreveu no quadro T.P.C. e também fez um boneco e João disse: “Que fixe!”; disciplina que é vista pelos alunos de forma diferente: logo na segunda aula, já tinham sido avisados pela directora de turma que os lugares por ordem numérica eram para manter, mas ali sentam-se a seu gosto (note-se que são menos que nas restantes disciplinas, visto EMRC não ter sido escolhida por todos os alunos); de destacar que não ficou menina com menino em nenhuma cadeira, apesar de haver interacções (por exemplo para pedir marcadores)

Dia 26/09/06 → **aluno novo na turma** da Alemanha bem acolhido

Problema de integração mais por causa da língua, às vezes André não percebe o que se lhe diz; Guilherme estendeu-lhe logo a mão e o Nuno disse para se sentar com ele para ajudar e anda sempre com ele nos recreios a ajudar a guiá-lo (passou a ocupar o antigo lugar do João, que passou para trás para o lado do Diogo); alguns alunos/as foram em conjunto mostrar-lhe a escola no intervalo a seguir → companheirismo inter-género e união da turma

Rodrigo pergunta várias vezes o que escrevi sobre ele no caderno: “O que é que a professora escreveu sobre mim hoje?”

João com necessidade de estímulo quando repreendido (fraca auto-estima)

Aula de EVT: professora troca Sónia com Diogo, porque João com Sónia e Ana destabilizavam a aula, sempre na conversa. João desiste do seu trabalho e começa a pintar o do amigo em conjunto com ele; professor ameaça-o de ir para uma mesa sozinho devido ao desinteresse demonstrado → **castigo** quando não têm as atitudes pretendidas dentro da **sala de aula**; mas João ainda piora o comportamento com este tipo de sanção, só é ajudado com apoio, proximidade e atenção (necessidade de estímulo e carinho)

→ Ficha que preencheram na área de Estudo Acompanhado:

Disciplinas preferidas dos alunos da turma; fiz divisão por sexo dos alunos e professora por disciplina: Ed. Física preferida e igual em rapazes e raparigas; a seguir Matemática (só rapazes - 7), Português (dividido, mas mais raparigas), História (igual), Inglês (só raparigas - 4)

Disciplinas que mais os preocupam: Matemática (onze raparigas), Inglês (nove rapazes), Português (cinco rapazes e uma rapariga)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

João: “Ó professora, vai mostrar isso a outros professores?” → preocupação com as consequências nos professores das preferências e preocupações dos alunos, no fundo, com uma possível alteração dos seus comportamentos para com eles

Quem se considera: Bom aluno -12; Médio - 8; Mau - nenhum

Maiores receios:

- reprovar (quase todos)
- andar sozinho/a: Carla, Natacha, Diogo (a Natacha chorou no primeiro dia de aulas devido à ausência da mãe e num dia que se perdeu da Carla e esta contou a situação de pavor da amiga)
- tirar más notas: João
- nada: David e Jorge
- ser maltratado

Desejos para o ano lectivo:

- ter boas notas/passar de ano (todos)
- fazer amigos: Inês, Joana, Sérgio, Tiago, João (professora juntou namorados(as) aos amigos porque vários respondiam isso); “amigos” mais dentro da turma, notando-se um fechamento da turma relativamente ao exterior; apenas os rapazes que vivem no lar-escola se dão com alguns alunos da escola fora da turma; para além da situação de alguns alunos andarem com irmãos que frequentam a mesma escola (Márcia e Nuno às vezes no intervalo encontram-se com irmãs para dar comida e/ou amigos das irmãs que vêm falar)
- “portar-me bem”: David, Guilherme e Paulo; professora escreveu no quadro “ter bom comportamento” → influência do lar (rigidez de regras/normas internas + elevado controlo)
- aprender muito: João, André, Nuno

Professora dá um **calendário** aos alunos para marcarem os testes → ensina os alunos a organizarem o estudo

Eleição do delegado e subdelegado de turma na aula de Formação Cívica → professora fala no papel dos alunos com esses cargos: quando os colegas não cumprem as regras, eles devem chamá-los à atenção e têm que dar o exemplo; professora frisa a

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

importância dos cargos e os deveres dos eleitos, relembrando a consciência que os alunos devem ter no acto do voto

Paulo: “Então e a professora não vota?”, ao que a professora responde “Não, então, eu não faço parte da turma!”

Votos: Paula³, Joana², Natacha¹, Carla², Sérgio¹, André¹, Sónia², Inês³, Nuno², Ana¹, Paulo¹, Diogo¹ → a variedade de votos demonstra que a turma é unida e gostam uns dos outros (provavelmente, houve votos determinados pelas relações de amizade estabelecidas, sendo bastante invulgar haver tantos alunos com votos, tendo havido bastantes com um ou dois votos apenas e depois as eleitas com três votos – desempate com dedo no ar – Inês com todos os votos, à excepção do Paulo, talvez pela simpatia da aluna e por se dar bem com todos colegas)

Turma com 20 alunos (contando com o aluno novo, que depois não foi entrevistado), 12 rapazes e 8 raparigas, no entanto, no momento da eleição do delegado e sub-delegado, constaram na lista **7 alunas e 5 alunos**, evidenciando-se aqui a atribuição de mais responsabilidade às raparigas, ainda mais quando na turma existem mais rapazes que raparigas

Formas de vestir/pentear; simbologia:

- Paula sempre com flores e corações na roupa; também por vezes Natacha e Carla, raparigas em geral, mesmo nas mochilas (das meninas coloridas, com flores, dos meninos pretas; vermelha a do José Carlos), muito cor-de-rosa, azul-turquesa, laranja, cores vivas

- Natacha sempre de trança

- alguns rapazes com popa de gel (questão de moda – David, Guilherme, Sérgio e Paulo)

Ficha diagnóstico de Matemática: nas carteiras em que está menina com menino não há qualquer diálogo; diferente das outras, onde se nota nitidamente uma fusão de género; até em situações de teste se evidencia isso, ao pedirem ajuda quando são do mesmo sexo (e professor repreende), enquanto quando está rapaz/rapariga colocam separador (capa) ao meio da carteira

No intervalo: diferentes interesses → Carla e Natacha queriam ir para a biblioteca (um dia notei que estavam preocupadas em obter autorização da professora de Inglês para

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

poderem utilizar os computadores na biblioteca para fazerem um trabalho pedido na aula – sinal que não têm computador em casa); rapazes já não brincam à luta (devido às várias repreensões), brincaram à apanhada com algumas raparigas (Inês e Joana) e futebol com uma garrafa porque dizem que, se trazem bola, os do 9º ano tiram-na (só rapazes a jogar futebol; raparigas comem e conversam; Márcia não interage muito com as colegas)

Professores com diferentes posturas na sala de aula e diferentes métodos educativos

Professora de L.P. estimula a participação de todos quando põem o dedo no ar, professora vai escolhendo para falar e vai alternando para todos participarem; também a professora de C. N. vai indicando alunos para lerem e responderem alternadamente às questões do livro; professora de L.P. bem disposta sempre e estimula os alunos: “Vira!” diz, cada vez que é para virar a página e alguns repetiam, mas é uma forma de os manter interessados; professora de C. N. riu-se quando o João disse que o Big Bang tinha deixado o Urano torto; professora de Ed. Musical estimula a participação (pediu ao Paulo para ir para o pé do órgão dar ordem de início) e brinca com os alunos utilizando uma música que diz ter uma palavra mágica que se for dita correctamente e com força faz voar (Carla: “Como é que se consegue?”; João: “Vamos voar?”); professor de Matemática gosta de momentos de descontração, mas um dia acabou por dizer: “Eu tenho que deixar de ter estes momentos convosco, porque se gera logo confusão.”; um dia a professora de L.P., quando deu conta que Paulo não estava a seguir o texto, perguntou se estava aborrecido com alguma coisa porque não era habitual a postura dele naquele dia e aconselhou que tinha que deixar os problemas pessoais à porta da sala, porque ela às vezes também discute com o marido mas quando entra na sala pensa só nos alunos e em passar um bom momento; cantaram os parabéns ao Tiago que fazia anos dia 27 de Outubro (canção dos Parabéns: na parte do “tenha tudo de bom ...tenha muita saúde e amigos também”, em vez de “amigos” disseram “namoradas” com risada geral); jogo dos provérbios no final da aula quando sobra tempo (um começa e depois alguém acaba – estimula a interacção na turma); professora estimulou a prática da leitura com secção no final do manual “Outros livros para ler”

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

3ª Semana

Questão da **ordem** (cumprimento das regras estabelecidas) muito importante e valorizada:

a) mais um aluno na turma no dia 2 de Outubro e, na aula de E.V.T., o professor demonstra preocupação com a integração do aluno na turma e fala sobre a sua chegada aos restantes colegas e, de seguida, a olhar para o aluno novo, refere “Já sabes que há...” e o aluno, apesar de ser o seu primeiro dia naquela escola, respondeu no seguimento, “regras”;

b) a aluna repetente Sónia é obrigada a mudar de carteira (indo sozinha para uma mesa de grupo, porque as mesas em E.V.T. são bastante grandes, todas de grupo), como resultado de um castigo por mau comportamento, que o professor diz que perturba os colegas

c) na primeira aula de História com o professor substituto os alunos já não estavam por ordem numérica (e só na carteira de Joana e Sérgio se juntava rapaz com rapariga); professor, notando indisciplina, barulho e desordem na sala de aula, pergunta se estão no lugar definido pela directora de turma e os alunos assumem que não; o professor pede para aqueles que não estavam no lugar anteriormente estabelecido levantarem o braço e ao olhar diz “Eu logo vi, são os barulhentos! Vamos lá trocar vá...”

Estudo Acompanhado → 1) “O melhor de mim” e 2) “O melhor da turma”

1) Características que mais escolheram: alegres, divertidos, solidários, amigos, pacientes, estudiosos (só alguns escolheram, Paula e Natacha p. ex.), “porto-me bem” (Guilherme – interiorização de que é valorizado e visto com bons olhos o cumprimento das regras – influência da rigidez que se vive no lar)

2) professora pedia ideias (“A nossa turma é...”) e alguém diz “...é muito faladora!”, mas professora diz “Isso é depois! Temos que dizer o melhor da turma!”, texto então que resultou, escrito no quadro para passarem para a folha, derivado das características que escreveram na parte “o melhor de mim”: “Somos alegres, divertidos, amigos uns dos outros e disponíveis para estudar e ajudar quem precisa.”; professora: “Agora vamos falar nos vossos gostos!” - “Gostamos de aprender, conviver, proteger o ambiente e de partilhar ideias.” professora: “Como é que gostam de passar o tempo livre?” (muito poucos levantaram o dedo quando a professora perguntou quem gostava de ouvir música, mas muitos levantaram quando perguntou de ler livros e alguns de jogar computador) texto que

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

resultou: “Quando temos tempo livre, vemos televisão, brincamos com os amigos, lemos livros, jogamos no computador e ajudamos os nossos pais.” professora: “Agora vamos dividir as características dos meninos e das meninas.” “Nós primeiro, nós primeiro!” (grita Inês) “As meninas brincam juntas e não andam à luta como os rapazes.” (diz Inês e batem todas palmas) professora escreve no quadro: “As meninas são muito mais calmas que os rapazes, ...”; “Ó professora, muito mais calmas não! Um bocadito só! Elas gritam!” (diz o Sérgio) “São umas maricas!” (Diogo) Quadro: “... gostam de andar bem arranjadas e detestam confusões.”, escreveu a professora depois da Carla dizer que não gostavam de andar à bulha. “As meninas são muito chatas. Os meninos são muito mais simpáticos.” (disse o Rodrigo) “... mais cavalheiros e mais fortes.” (disse o João) Quadro: “Os meninos são desportistas, adoram jogar futebol e também andam na moda.”, “Porque eu estou a ver que andam com o cabelo para aqui e para ali...”, disse a professora. “E são mais brutos.” (diz a Inês) professora: “E o que queremos que seja este ano de bom? Vamos terminar com os nossos votos.” muitos diziam “sucesso” por terem dito já anteriormente, para si próprios, “ter boa notas” e a professora tinha traduzido isso na palavra “sucesso”. Quadro: “Queremos que este ano não haja problemas graves e que todos terminem com sucesso as actividades lectivas.” (Professora de L.P. remete para o facto de esta actividade na sessão de Estudo Acompanhado ter o intuito de ajudar também a organizar as ideias e a saber construir um texto)

Reunião de Pais/Encarregados de Educação → tópicos falados:

(apenas sete encarregados de educação presentes)

a) cooperativa E.V.T suspensa

b) apoio N.E.E. (apenas um pai de um aluno N.E.E. presente)

c) **critérios gerais de avaliação**: atitudes e valores (30%) e conhecimentos adquiridos (70%) sendo que os primeiros referem-se ao cumprimento das regras estabelecidas a à realização dos trabalhos de forma organizada e autónoma → neste ponto, a D.T. pediu especificamente para os pais conversarem com os filhos para cumprirem e serem autónomos (p. ex. através da criação de um horário de estudo com tempos de lazer, etc., para ajudar a sua organização)

d) **critérios referenciais comuns**: assiduidade; pontualidade; respeito pelas regras de convivência e de trabalho; sentido de responsabilidade; desenvolvimento progresso da autonomia; aquisição e desenvolvimento de hábitos de estudo e de trabalho; pesquisa,

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

selecção, organização da informação e sua transformação em conhecimento; identificação e resolução de problemas; criatividade e sentido crítico; domínio da Língua Portuguesa; domínio da Matemática

e) horário de atendimento para pais/E.E.

f) apresentação dos conteúdos a leccionar para cada uma das disciplinas (obrigatório dar a conhecer aos E.E.); projecto curricular de turma (elaborado de acordo com as dificuldades dos alunos; professora diz que em princípio serão aspectos como o saber estar e o saber ouvir que irão constituir os pontos fortes do projecto para aquela turma); actividades de enriquecimento curricular (ex. da dança moderna: “As meninas que quiserem participar.. e os meninos também!” – implícito estereótipo de género numa selecção valorativa, tendo sido logo a seguir corrigida)

g) eleição do representante dos encarregados de educação: D.T. apelou para que alguém se oferecesse e referiu que só teria que ir ao primeiro Conselho de Turma e dar o contacto para o caso de algum E.E. querer contactar em determinada situação; objectivo de discutir ideias, mas professora afirma ter consciência que as pessoas na sociedade actual têm uma vida ocupada, têm que tratar dos filhos, etc., mas frisa que “temos que os ajudar, porque em primeiro lugar estão as nossas crianças e viver na nossa sociedade não é nada fácil”; D.T. sugere mãe das gémeas visto que uma das filhas foi eleita delegada e vai também à reunião do Conselho de Turma; a D.T. disse-lhe que não ia ter muito trabalho com aquele cargo e a mãe aceitou

h) Jornal do Agrupamento de Escolas Grão Vasco “Minas e Letras”; professora D.T. informa custo apenas

Valoriza-se a criação de **hábitos de estudo** e aprendizagem da matéria – professora de C.N. mandou estudar até à pág. 17 do manual e fazer sumário em casa (testa a reflexividade, memória e interiorização/organização da matéria), mas também é valorizada a **dimensão lúdica** para a formação dos alunos e o acesso a diferentes formas de cultura a que habitualmente poderão não ter acesso (caso desta turma) – sendo dia 1 de Outubro o Dia Mundial da Música, comemorou-se na escola dia 3 com um breve concerto de música clássica de cerca de 30 minutos na biblioteca, tendo sido a aula de Inglês interrompida quando a professora de Ed. Musical nos foi chamar; duas turmas de 5º ano a ouvir um senhor a tocar violino e, a acompanhar, uma senhora no piano, primeiro e, de seguida, violoncelo → intuito de as crianças aprenderem a estar em silêncio e a apreciar este tipo de música, o que não queria dizer que fosse melhor que outros estilos (disse a senhora);

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

mas João, David e meninas repetentes estavam muito na brincadeira e sem prestar muita atenção à actuação; no fim, a senhora perguntou se alguém tinha algo a perguntar e o João perguntou: “podemos tocar?” e foi experimentar com a ajuda da senhora o violoncelo, com um sorriso no rosto (experiência completamente nova que João nunca tinha imaginado provavelmente) (Nota: na Biblioteca havia várias frases nas cortinas, entre as quais “Leio para aumentar o meu coração.”)

Sessão de **Formação Cívica**

D.T. chama a atenção para queixas que houve de professores e funcionários desta turma; principalmente das repetentes que diz que deviam dar o exemplo e só andam a passar bilhetes e a namoriscar (professora diz para namoriscarem lá fora e que sabe de tudo, que tudo lhe chega aos ouvidos por ser D.T. – professor de EVT apanhou bilhete naquele dia na aula e tinha avisado “Este jogo de papéis não pode existir aqui na sala e aula, porque para a próxima vai directamente para a directora de turma.”); terça-feira, num intervalo, vieram a correr e a gritar a dar a conhecer a grande novidade: “A Sónia e o David beijaram-se!”, mas na quarta-feira o David disse-me que tinha três namoradas

Turma indisciplinada e irresponsável → Na aula de C.N. metade da turma não tinha feito o sumário em casa, como tinha sido pedido e alguns disseram ter feito mas deixaram o caderno da disciplina em casa; professora quando dita o sumário, no fim, Tiago diz “Aleluia!” professora: “Já dei tudo o que queria hoje.” “Podemos ir embora????!!” (perguntou João, muito ansioso) “Calma!!” → impaciência dos alunos com o estar na sala de aula e cumprir o que lhes é pedido pela professora; Nuno e João já tinham sido separados e nesta semana foram Tiago e Diogo por estarem constantemente na conversa e desatentos (“mau comportamento na sala de aula”); habitual João e Francisco chegarem atrasados às aulas, mas Francisco diz que se perdeu (sinal que anda sozinho, desintegrado da turma, mas veio só dia 2 de Outubro, segunda feira – 1ª semana de integração e conhecimento da escola); professor de Matemática regista quem não fez os trabalhos de casa e informa que a partir da terceira falta de T.P.C. poderá comunicar ao encarregado de educação (para além de ficar muito surpreendido por ter sido uma minoria a fazer os trabalhos de casa pedidos na aula anterior, cerca de cinco alunos numa turma de vinte)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E.V.T. → disciplina onde se ensina os(as) alunos(as) a trabalhar em grupo, pois cultiva o espírito de grupo e solidariedade (material é fornecido no início da aula para cada mesa, a dividir por todos os elementos) e, simultaneamente, a autonomia, porque os trabalhos são sempre individuais; professor repreende indiferenciadamente rapazes e raparigas (Sónia sozinha numa mesa ao fundo e, a certa altura, disse para a Ana: “Estás a brincar muito, assim não é fácil!”) Nota: Ana nesta disciplina, com a saída de Sónia da mesa (ambas repetentes), ficou com o João e o Jorge e esta semana, segunda-feira, comentou os resultados dos jogos de futebol que houve no fim-de-semana anterior dos três “grandes” clubes portugueses, SLB, SCP e FCP

4ª Semana

Língua Portuguesa – simbologia presente nos textos do manual não diferenciadora dos sexos, apesar de ser uma **menina** no texto “A menina do mar” → mundo da fantasia, da magia, da maravilha com palavras associadas como mar, sol, lua, alegria, chorar, gaivotas, segredos, búzios - quando alunos as diziam alternadamente (selecção dos alunos a partir do texto e a pedido da professora), não se notou qualquer distinção em função do sexo dos alunos, mas sim uma transversalidade

E.V.T. com apoio individualizado a alunos com mais dificuldade e desmotivados para o trabalho

Regras com sanções no caso de não cumprimento: em E.V.T. um aluno que escreveu na mesa foi obrigado a limpá-la e foi para uma mesa sozinho; em Educação Física, como quando a professora chegou estavam a brincar nos colchões, tiveram aula teórica como castigo

Estudo Acompanhado → **Organização do tempo e do local de estudo**; ensina a responsabilização: depois de marcadas, num horário fornecido, as horas de aulas e de actividades extracurriculares, tiveram de pensar em fases do dia que pudessem dedicar algum tempo ao estudo (rever as lições) e aos T.P.C.; condições para a concentração/estudo

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

E.M.R.C. → significado da sigla; **educação** como o desenvolvimento de capacidades intelectuais, físicas e morais

Diferenças rapazes/raparigas na minha chegada à escola → as raparigas vêm a correr a dar beijinhos e a abraçar-me, comentam roupa e acessórios (reparam em anel - “Olha tão giro!”; “Eu hoje trouxe uma camisola igual ou parecida à tua!” – Inês); quanto aos rapazes, apenas alguns vêm ter comigo e dizem “Olá Patrícia!”, “Olá professora!”

Situação de **João** cada vez mais problemática → história de vida muito particular: criança abandonada pela mãe, que vive com uma avó adoptiva de 83 anos, com uma irmã e um irmão também na escola, no 6º ano, enquadrado como aluno com necessidades educativas especiais; revela muita rebeldia, impaciência, revolta, aborrecimento de estar na escola → situações de confusão, violência com irmão e rapazes mais velhos do 9º ano; faltas de presença nas aulas; não participação nas aulas (na aula de Educação Musical não quis tocar, mesmo levantado, porque dizia que não gostou do instrumento que lhe tinha calhado); veste pijama por debaixo da roupa e, das vezes que se notou, foi gozado por alguns colegas: na aula de História, professor pergunta “O que é preciso fazer quando se chega à sala de aula?”, responde o Tiago “Tira-se o pijama!” e foi a risada geral (aluno segregado), quando o professor, ao fazer aquela pergunta, se estava a referir ao bom comportamento e regra de tirar o material necessário para a aula → necessidade (particularmente sentida neste caso) de ir a casa na altura da entrevista observar como as coisas funcionam e as relações, no que diz respeito a aspectos como o apoio, a dedicação, o carinho e, a um nível mais geral, as condições de vida, também ao nível económico; entrevista será modificada para uma conversa com perguntas que serão pensadas tendo em atenção o que já sei da história de vida da criança

(17/10/2006) O aluno amua, fica aborrecido e mais desmotivado quando é repreendido: não abre a lição, não faz fichas, deita-se com a cabeça em cima da carteira, etc.

(19/10/2006) João chamado por uma auxiliar da educação, a meio da aula de História, ao vice-presidente do Conselho Executivo; quando volta à sala de aula, o Diogo pergunta “Que foste fazer João?” e o João, aborrecido, responde em tom agressivo: “Nada! Deixa-me em paz!” (não gosta de ser repreendido; mesmo quando um professor ou eu lhe dizemos alguma coisa que ele fez mal ou que tem que melhorar, ele fica com ar

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

aborrecido; exemplo de o professor de História ter tentado dar algum apoio, explicando como se fazia a tarefa solicitada e passado pouco tempo, desanimado por não conseguir, fechou o livro e virou-se para trás para conversar com Márcia)

Turma muito unida: alunos quando faltam ou estão atrasados, os outros dizem que querem ir à procura deles na escola; ao fim de nem um mês de aulas, já brincam todos entre eles, interpenetração dos grupos rapazes/raparigas, nomeadamente, na brincadeira da “apanhada” e nos matraquilhos (apesar de aqui se ter notado depois uma certa segregação, porque a Carla veio ter comigo a dizer “Já não nos deixam jogar!”, notando-se também numa das equipas de basquetebol que só passavam a bola entre Paulo e Guilherme); no início, nas carteiras onde estava rapaz com rapariga, não se trocava palavra e agora já falam bastante e “metem-se” uns com os outros nos intervalos (ex. de puxar o cabelo, fazer cócegas, correr atrás, etc.)

Dia da Alimentação (foi dia 16/10): provérbios na Área de Projecto em que um aluno começa e outro acaba - estimula a participação de todos e a entreajuda

Alunos todos gostam de se ajudar uns aos outros e também mandam calar (sanções verbais pelo não cumprimento das regras do bom comportamento na sala de aula); ex.: Rodrigo, quando dá conta que os colegas não conseguem fazer o que o professor de T.I.C. pediu: “S’tôr, posso ajudar? Posso ajudar?”

T.I.C. (área curricular não disciplinar, que nesta escola é oferecida, de avaliação qualitativa; talvez por isso apele a uma atitude mais descontraída) → predomina a dimensão da diversão em detrimento da informação: não prestam atenção; aproveitam para fazer bonecos com sombras no retroprojector; “Podemos jogar?” (quando ligam o computador, querem é jogar, divertir-se), “Ó S’tôr, que seca!” (aborrecimento com tarefas que exigem concentração)

Clube de Dança (iniciou dia 16 de Outubro) só frequentado por raparigas; Futsal escolhido só por rapazes, apesar de haver futsal feminino e futsal masculino – **atividades de enriquecimento curricular** gendrificadas?

Biblioteca → divisão só por espaços: Atendimento, Leitura informal, Consulta de documentação (espaço frequentado também por professores), Clube de leitores, Espaço

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Multimédia – Internet, Jogos, Música, Sala de estudo, Filmes; Livros divididos por secções: Literatura infantil e juvenil, Literatura e Literatura portuguesa, História e História de Portugal, dicionários, Obras gerais de referência, Arte, etc...

Tabaco → questão de afirmação (fumam o Paulo, o David e o Guilherme, mais velhos na turma; rapazes que vivem no lar-escola); Nuno para João: “Foste fumar, que eu vi!”; João: “Fui só ver!”; Nuno: “Mas isso pega-se!” → medo do vício, relacionado ao discurso dos pais das más influências, conselhos para não andarem com pessoas que fumam, as chamadas “más companhias” (ver depois entrevistas aos pais)

23-10-2006 **Dia Internacional das Bibliotecas Escolares** → funcionária da Biblioteca fala no “local multiusos” (várias zonas: “prazer da leitura” + actividades lúdicas) que é a Biblioteca (alunos dizem o que podem fazer na Biblioteca: “leitura”, “filmes”, “estudo e silêncio”, “jogos”, “computadores”); leitura de um conto/lenda sobre a sede de conhecimento e sobre como o saber é transmitido pelas palavras (“os livros são os nossos olhos mágicos”, “deuses do estudo”, “amor pelos livros” – sabedoria/conhecimento/ensinar a “ler com gosto, com prazer”); “O ler e o escrever são como marido e mulher: andam sempre um ao lado do outro.” (funcionária da Biblioteca); incentivo aos “amigos da Biblioteca”, aos sócios que pagam três euros por ano (“passaporte de leitura”)

24-10-2006 **Estudo Acompanhado** → testes de L.P. e C.N. próximos: ficha para estimular a organização dos alunos com tópicos: a) O que vou estudar, b) Onde vou estudar e c) Como vou estudar

Turma unida: Nuno faz anos (24-10-2006) e combinaram cantar os parabéns, para fazer uma surpresa às 13.25, à saída das aulas da parte da manhã; Diogo avisa rapazes e raparigas da turma e pede para não dizerem nada; no recreio Francisco joga Game Boy e outros (principalmente rapazes e Márcia) interessam-se e jogam também (Nuno: “Mostra os jogos!”)

Turma indisciplinada, barulhenta, desregrada, rotulada como tendo na sua generalidade “mau comportamento” dentro e fora das salas de aula: Professora de Formação Cívica, directora de turma, manda recados para casa (na caderneta do aluno) a dizer aos pais o que tinham feito determinados alunos (João diz que não vale a pena porque encarregado de educação, avó adoptiva, nem sabe ler/escrever); professora manda Tiago e

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Diogo escreverem “Tive atitudes de mau comportamento (...)”; quando a professora pergunta “Os vossos pais sabem das vossas brincadeiras?”, eles respondem “Não”, envergonhados

25-10-2006 Conselho de Turma → 1º Caracterização da turma (idade; acção escolar, necessidades educativas especiais, apoio pedagógico, isto com base nos processos dos anos anteriores, da primária; actividades de enriquecimento curricular, retenções, tempos livres, profissões desejadas); 2º Pais e Mães (quais os desempregados, referência às habilitações literárias, revelando-se o baixo nível de escolarização dos pais dos alunos); D.T. falou de cada aluno individualmente ao nível de comportamento, sucesso escolar (processos que vêm da primária), assim como da falta de concentração geral, nível socioeconómico baixo e dificuldades de aprendizagem (necessidade de os professores nas aulas corrigirem os T.P.C.)

▪ Professora de necessidades educativas especiais (NEE) falou dos três alunos, entregou fichas com diagnóstico da situação dos mesmos, propôs Sónia, Conselho de Turma concordou; Conselho de Turma propôs Márcia, mas professora não concordou em “rotular uma aluna com Défice de Atenção/Concentração como 319” – referência ao Dec-lei 319/91 – NEE; ritmos de aprendizagem diferenciados → planificação de actividades mais adequadas

▪ Disposição na sala de aula: será pedido no Conselho Executivo para colocar sala 11 em U, com o intuito de conseguir assim uma maior atenção por parte dos alunos; referida pela professora Educação Musical desvantagem de aula demasiado expositiva; alternativa de U tutorado, com grupos dispostos em U, como meio de criar formas de relacionamento positivo para melhorar tarefas (trabalho tutorado ajuda alunos com problemas de aprendizagem)

▪ Música clássica para fundo (sugestão da professora de Língua Portuguesa) → neutraliza a violência, estimula o silêncio; professora Educação Musical propôs Música barroca e do 1º Classicismo

▪ D.T. alerta para professores estarem atentos a: frisar constantemente a necessidade de atenção dos alunos; T.P.C.; levantar muitas vezes para afiar o lápis e ir à casa de banho; registos no caderno diário; regras, brincadeiras (professora L.P. refere fenómeno do *booling*)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

▪ Segurança Social (aluna com mãe desinteressada, possibilidade de ter rendimento mínimo garantido, pode ser retirada a filha se a mãe não der as condições; dizem algumas professoras que passa o dia em casa e que não se preocupa; falou-se na necessidade de ameaçar e “apertar com a mãe”

▪ D.T. sugeriu institucionalização do João (e também do irmão), podendo ir ver a avó adoptiva aos fins-de-semana – preocupação com o apoio afectivo; lar associado a violência e pressão psicológica de mais velhos sobre mais novos

26-10-2006 **Acção Escola Segura** → no refeitório, às 9.30, sessão de sensibilização Escola Segura (revelando-se um elevado desinteresse geral, bastante confusão, muitas turmas juntas); temas: 112, Graffitis, Regulamento Municipal de Resíduos Sólidos, Higiene e Limpeza Pública, Roubo, Apropriação Ilegítima de Coisa achada; Drogas (Prevenção Primária; “DIZ NÃO” / “Diz sim a uma vida livre de drogas!”)

31-10-2006 Dia das Bruxas → dia 30 EVT trabalho temático livre: rapazes fizeram mais morcegos e raparigas mais abóboras, gatos pretos e bruxas; festejo dia 31 com concurso de vestuário na aula de Inglês (tradição inglesa/americana – festejo só no 5^a Ano – dimensão diversão valorizada: fichas com desenhos, palavras cruzadas, etc.; três melhor enfeitados, alunos votaram e prémios foram: 1^a lugar livro, 2^o e 3^o guloseimas e todos tiveram um rebuçado (até a mim a professora deu um rebuçado); alunos que foram vestidos: Tiago, Diogo, Nuno, João, gémeas e Natacha; outros alunos com alguns acessórios alusivos à data (João chegou atrasado à primeira aula justificando que tinha ido comprar uma dentadura, porque todos tinham e ele não; “Só chegámos quinze minutos atrasados!”), disse para a professora de EMRC que tinha já marcado falta quando ele e o Jorge chegaram)

Intervalos e tempos livres, por exemplo, a seguir ao almoço, quando têm aulas à tarde e almoçam lá → Ana com Sónia sentadas a conversar ou a passear; outras raparigas da turma na biblioteca, no clube de jogos com rapazes por vezes, no bufete e no “escorrega”; rapazes junto ao campo de futebol e no “salão” de jogos; três rapazes que vivem no lar distinguem-se e andam frequentemente os três isolados do resto da turma com rapazes e/ou raparigas mais velhos(as); Guilherme distingue-se no grupo dos rapazes institucionalizados, p. ex. quando chego à porta da sala onde vai haver aula já está sempre

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

à espera do professor e Paulo e David não, chegando muitas vezes atrasados a várias aulas (por causa das raparigas? do vício do tabaco? apercebi-me de ambas as situações); situação com Guilherme: mostra-me um isqueiro e pergunta “Ó Patrícia, olhe o que eu trouxe...”, “Onde foste buscar isso?”, “Fui ao fórum ontem com um amigo meu.” (nos feriados têm direito a sair do lar; mostrou-me o isqueiro e se calhar não fuma; poderá ter sido um veículo de afirmação pessoal associado à necessidade de se incluir no grupo a que aquela característica é atribuída)

EACO → uma das professoras esteve a organizar todos os cadernos, capas e portfólio; tinha dado um cartão ao João para ir comprar um caderno que pediu ser só para a disciplina dela (L.P.), criando assim com aquele gesto uma maior proximidade → quando chegou, no dia a seguir, para a aula de L.P., João foi abraçá-la com força

Participação estimulada nas aulas → professores vão falando e perguntando no final as ideias gerais da aula, mas alunos gostam de participar sem ordem: Paula põe o dedo no ar para contar histórias dentro dos temas das aulas, mas que não valorizam a aprendizagem, apenas demonstra que ela gosta de falar de coisas pessoais; muitos pares conversam nas carteiras; mesmo alunos sozinhos viram-se para trás e conversam; muitas vezes levantam-se das cadeiras sem autorização, principalmente, rapazes

Dia 13 de Novembro, segunda-feira, após uma semana sem ir à escola (mini-cirurgia a um dedo em Lisboa) → recepção calorosa pelas meninas e João, com fortes abraços, todos em simultâneo; perguntaram se tinha corrido bem a operação, se ainda me doía, etc.; Carla contou que fez festa de anos em casa dela no dia anterior, domingo, apesar dos anos já terem sido durante a semana, dia 7, e que convidou as meninas todas, menos as repetentes (segregação – semi-grupos dentro dos dois grandes grupos de género)

EACO 7/11: exercícios para aumentar a concentração

14/11: palavras-chave nos testes, alunos vêm no dicionário para ajudar a perceber o que se pede nos testes (p. ex. analisar, enumerar, classificar, distinguir, comparar, etc.)

Lugares nas carteiras como em L.P.; professora definiu lugares para serem mantidos em todas as aulas, juntando alunos mais atentos com mais desatentos (equilíbrio? tentativa de estimular o silêncio?) e colocando à frente os alunos com problemas de visão

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Projecto “Ler mais” na Escola: um livro para lerem até ao Natal e depois apresentar; professora de L.P. sugeriu escolherem pela lista que vem no manual, para descobrirem um livro que queiram ler; professora de L.P. (nas aulas) e a D.T. (nas sessões de Formação Cívica) vão ler até lá dois livros, um deles “Os mais belos contos GRIMM”, que começou hoje com o primeiro conto “Rapunzel”

Formação Cívica → professora frisou que faltas de comportamento e faltas de material também contam para a avaliação e pediu para justificarem sempre; falou nas atitudes e formas de estar na sala de aula, salientando que está cansada de falar sempre nas mesmas coisas; diz que não vê mudanças e continua a ter queixas dos professores da turma; inquirido para preencherem sobre o tabaco no âmbito do projecto “Prevenção e Saúde” da turma PIEF (dia 17 de Novembro Dia do Não Fumador)

Dia 23 de Novembro

→ Educação Musical: apresentação na Biblioteca de todos os 5ºs anos; castigo a aplicar: “Se não mudarem de atitude não vão.” (professora) e enumerou os “alunos em vias de não irem”, que foram quase todos os rapazes e as raparigas Márcia, Sónia e Ana

→ também no dia 28 de Novembro a professora de E.F. avisou em Formação Cívica que o castigo ia ser não participarem no torneio de basquetebol no final do período se não mudassem o comportamento: “Embora o comportamento não seja de todos pagam todos. Se eu continuar a ouvir queixas dos professores, o quinto Q não participa no torneio.”

Tema Área de Projecto: ser solidário, ajudar os pobres; meninas andam a vender coisas que fazem com as mãos para conseguirem juntar dinheiro

Intervalos → raparigas vão vender para o bufete colares, anéis, etc.; rapazes vão brincar para perto do campo de futebol (mesmo que esteja a chover), à “bulha”/luta; também nos corredores; brincadeiras de se meterem com as raparigas (cócegas, puxar cabelos, aticar para a luta também, mas só com algumas, nomeadamente, as gémeas); David e Paulo vão fumar com outros alunos mais velhos (Guilherme destaca-se por andar mais sozinho e encosta-se nas paredes dos corredores à espera dos professores); João também com mais velhos na luta e envolvido em confusões; só o Rodrigo e o Francisco (no conjunto dos rapazes da turma) não andam nas brincadeiras de luta nos intervalos

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Lugares nas carteiras que a professora de L.P. disse para manterem a todas as disciplinas (excepto E.V.T. – João, Nuno e Sónia em mesas ao fundo sozinhos e Sérgio à frente – e C.N. que é em grupo): alunos não cumprem e juntam-se conforme as simpatias (maior proximidade entre as raparigas entre si e entre os rapazes – grupos de género? dos lugares definidos pela professora apenas se mantém Sónia com David, notando-se uma empatia entre eles)

Proximidade do Natal → mensagens natalícias em EMRC, cânticos de Natal em Educação Musical; desenhos temáticos em EVT

28-11-06 postura na sala de aulas em Inglês: João com pernas em cima da carteira e sem fazer nada; alunos dizem à professora, mas esta diz que se ele não quer trabalhar que não trabalhe, desde que não perturbe os colegas; postura acaba por incomodar e professora mandou sentar correctamente

EACO → tema definido “Ser Solidário”; ajudei Jorge, a pedido da professora, devido ao grande défice de concentração do aluno (trabalho tutorado; acompanhamento nas tarefas – ex. de sublinhar uma ficha de preparação para os testes; observação participante e não apenas directa)

Feira do Livro de 11 a 15 de Dezembro na biblioteca → directora de turma convida encarregados de educação (actividades de cooperação escola-família)

Problema do absentismo e do desinteresse por parte dos três meninos que vivem no lar (chegam frequentemente atrasados)

Entrevistas → meninas demonstram mais vontade do que os meninos em participar no estudo, portanto, em conversar comigo (informei que se tratava de uma conversa informal); Rodrigo já nem se lembrava que a entrevista tinha sido marcada

11-12-06 Gémeas fizeram anos dia 10 e Carla oferece a cada uma um colar e uma pulseira feitos por ela; a Carla, a Natacha e a Márcia fizeram um postal para cada uma das gémeas (observação das interações e fusionalidades nos grupos de pares)

12-12-06 Gémeas mostram prendas (a mim e às colega/amigas): conjunto soutien e cuecas (tios), boina (mãe), perfumes (Natacha)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Plano Nacional de Leitura – incentivo à leitura

Lembranças de Natal: anjinho das gémeas para mim, brincos das meninas todas para a D.T., postais de Natal da Carla para as amigas (grupos de pares: exemplo de Carla que escreveu postais para todas as colegas, à excepção das alunas repetentes, revelando que não as considera suas amigas; rapazes não trocaram presentes com ninguém)

Meninos conversam mais na sala de aula, levantam-se mais vezes sem pedir, têm menos vontade de cumprir tarefas, à excepção de Rodrigo que trabalha nas aulas e até chama a atenção dos colegas que se levantam e nunca pedem para ir ao W.C.

Meninas brincam mais entre elas, conversam pouco nas aulas, à excepção da Natacha que é bastante perturbadora (mas faz os trabalhos de casa e é mais organizada a nível de caderno diário que os rapazes – alguns sem caderno e muitos com folhas soltas)

Avaliação: material que levam para a sala de aula, comportamento na sala de aula, trabalhos de casa, organização do caderno diário (maior desorganização dos rapazes; nenhuma rapariga se destaca pela desorganização) **50%** fichas de avaliação + participação + T.P.C. + tarefas que se pedem + comportamento

Professor de Matemática observa e avalia os cadernos diários um a um no último dia de aulas: Rodrigo “aluno favorecido no conjunto da turma”; João “destaca-se na turma” pela negativa (no início do ano não trazia o material sistematicamente e praticamente nunca fez T.P.C.)

No último dia de aulas faltam alguns alunos: Sónia, meninos que vivem no lar (porque havia festa lá), João e Jorge

Janeiro

03-01-07 **1º dia de aulas do 2º período** → reacções diferentes: raparigas abraçam-me e gritam entusiasmadas pelo meu nome, excepto Márcia, mais calada e introspectiva; rapazes falam das notas (é o primeiro assunto que abordam comigo Tiago, Diogo e Nuno); João distingue-se dos outros, vem abraçar-me e fica no abraço mais tempo (alguma carência mas revela ser uma criança carinhosa), vai também abraçar professora, tal como as meninas fazem; brincadeiras de luta continuam, pontapés etc. e eu pergunto “Mas vocês continuam com essas brincadeiras?”, “Ah, estávamos a brincar!”, diz João; diferenças em função do sexo: com as raparigas ri-se (situação de brincadeira e sem maldade; rapazes por

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

vezes dão pontapés a raparigas mas só para se meterem com elas), com o Sérgio fica agressivo (com rapazes é mesmo uma situação de luta, rivalidade e competição); gémeas mostram prendas e dizem quem deu, assim como outras meninas; perguntei ao João que prendas tinha tido e ele disse “Nenhuma!” (possibilidades económicas limitadas e condições de vida sem enquadramento familiar); Guilherme já à espera, Paulo chega depois com um rapaz mais velho e David chegou atrasado

04-01-07 professora de Educação Musical alterou os lugares (redefinição para o novo período) → menino com menina em todas as carteiras, excepto Rodrigo com Sérgio e Francisco sozinho; professora de Língua Portuguesa colocou João na secretária do professor no estrado (maior proximidade com ela) e Francisco mais perto do quadro, numa mesa à parte (problemas de visão e por não funcionar bem com Carla)

Professores com atitudes diferentes relativamente à minha presença: professora de Educação Musical não olha para mim, faz como se eu não estivesse lá; a maior parte dos outros professores olham para mim de vez em quando, ocasionalmente, e muitas vezes pedem para auxiliar em tarefas ou para acompanhar algum aluno em particular que tenha mais dificuldades de aprendizagem ou concentração

David e Paulo (dois dos três rapazes da turma que vivem no lar sempre juntos nos intervalos; Guilherme sobressai entre os três por não adoptar qualquer tipo de comportamento desviante, apesar de ter mais dificuldades na aprendizagem e ter tido piores resultados no 1º período); revelam frequentemente atitudes de rebeldia e de afirmação (exemplo do tabaco), chegam atrasados regularmente, juntaram-se na mesma carteira, tendo sido separados posteriormente por todos os professores (rindo-se da situação de sancionamento e conversando na mesma ao longe e trocando risos, revelando gozo e alguma troça relativamente à situação de terem sido chamados à atenção e separados pelos professores); demonstram desinteresse pelas tarefas que lhes são pedidas, falta de vontade de aprender, desinteresse geral pela escola e revolta (manifestada de forma mais evidente em Paulo)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Jorge continua a ter atitudes de quem está aéreo na sala de aula e no seu mundo a brincar com as canetas (a fingir situação de luta); professora Língua Portuguesa vai ao lugar dar apoio por forma a incentivar a realização das tarefas

Reunião de Encarregados de Educação → numa turma de 19 alunos, estiveram presentes 7 encarregados de educação, 6 mães (Rodrigo, Nuno, Márcia, Sónia, Natacha, gémeas) e um pai (Paula)

D.T frisa: a) turma faladora; saber estar, saber ouvir, necessidade de haver respeito entre os colegas (brincadeiras de luta que patenteiam violência, agressividade, insultos); b) auxílio dos pais para ajudarem, chamando a atenção dos filhos; c) pontualidade (alertando para a situação de não estarem presentes os pais respectivos dos casos mais problemáticos na turma); d) preenchimento de fichas sobre os educandos; fichas de avaliação para encarregados de educação assinarem e entregarem à D.T. mais uma em duplicado para ficarem com elas; e) aulas previstas e dadas no 1º período; conteúdos a leccionar no 2º período

08-01-07 → E.V.T. 1ª aula do 2º Período: reflexão sobre a avaliação do 1º período (cada um fala sobre o nível atribuído, se acha que foi justo, quais as maiores dificuldades sentidas, etc.); professor frisa que a organização dos trabalhos faz parte da avaliação e esta é uma conjugação da parte técnica com a parte comportamental

09-01-07 → Situação de violência: Inês chama “boneco de neve” ao Francisco, este dá-lhe um pontapé e o Tiago e o Sérgio vêm e começam a bater-lhe, para defenderem a Inês

11-01-07 → corta-mato: todos orgulhosos dos amigos (Márcia em primeiro lugar, Joana em quinto e Inês em sexto; Rodrigo em sexto dos rapazes – separação feminino e masculino)

Aula de Português com metade dos alunos: professora deu ficha de trabalho → juntaram-se em função das preferências afectivas: menino com menino e menina com menina; João a faltar (estava na Biblioteca a ver um filme com outros alunos; fui lá ter com ele e chamá-lo, não sabia da mochila e, quando chegámos à sala, a Natacha disse onde tinha visto a mochila; João foi buscá-la e chega com ar aborrecido e não faz as tarefas;

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Professora diz: “Tens que te convencer duma coisa: não estás de férias e se andas na escola, tens que cumprir as tarefas; se não, não vale a pena andares na escola.”; mais tarde, já saturada, a professora pediu-me para ir levar o João ao GAPAL e ele não queria ir “Mas eu não quero!”, tive que insistir e ir falando com ele no caminho, fazendo-lhe ver que ali iam ajudá-lo); Tiago e Nuno a brincarem com as flautas a baterem uma na outra; mesmo com menos alunos, turma desconcentrada: Tiago tinha passado mal os registos do quadro; Jorge na secretária da professora e ela tinha que lhe dar apoio constante porque ele estava sempre a olhar lá para fora; Francisco ficou no intervalo a passar os registos do quadro, porque não o fez durante a aula e Nuno, apesar de conversar, passou tudo correctamente (professora foi verificar)

Aula de História → Paula traz livro da 4ª classe para comparar e mostra ao professor (revela interesse); professor estimula a participação dos alunos, que assim não conversam tanto como nas outras aulas, porque estão interessados em responder às questões do professor; Natacha preocupada com o livro de História, porque não o encontra, nem em casa, nem na escola (revela preocupação com o estudo e aprendizagem)

12-01-07 **Área de Projecto** → estão a fazer postais para o Cantinho dos Animais Abandonados de Viseu

Matemática → João e Paulo faltam (depois na aula de Educação Física disseram que não gostam do professor, que “é uma seca”); Jorge mandado para a primeira fila; Nuno na conversa frequentemente com Diogo e mandado para uma mesa sozinho ao fundo: “Se queres olhar para trás, olhas para a parede.” (professor); meninas chamadas à atenção (Carla, Natacha, Paula e Inês, por conversarem; professor para Natacha: “Ó Natacha, senta-te! Senta-te!”); mas nenhuma, à excepção de Natacha, foi mandada mudar de lugar, o que aconteceu na aula de História); Natacha mandada consecutivamente ao quadro pelo professor para corrigir exercícios e, à terceira vez, o Sérgio disse “Ó professor, já é a terceira vez!” e o Diogo “Eu ainda não fui!” e o professor mandou então o Diogo

Educação Física → Paulo, David e Guilherme sempre em grupo e aos cochichos e risos; João começou a subir aos espaldares e a saltar; outros rapazes imitam; Jorge atira-se e dá saltos no ar e os colegas riem-se (professora: “Olha, não estás no circo! Os palhaços é que estão no circo!”)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

15-01-07 David e Paulo a faltarem de manhã; fui informada que a carrinha do lar foi buscá-los de manhã; alguém terá informado que estavam a faltar e presume-se que tenham sido castigados

Meninas sempre à espera dos professores antes dos rapazes (excepto Sónia e Ana)

Competição entre os rapazes: trabalho de E.V.T. “Eu fui o primeiro!” (Sérgio) “Eu fui o segundo!” (Diogo); “Eu sou o maior!” (João, orgulhoso do seu trabalho)

16-01-07 professora de Educação Musical para mim na sala de professores: “Era giro depois confrontares-nos com a realidade deles, porque nós pensamos que é uma coisa e pode ser outra.” – curiosidade relativamente ao olhar das crianças, apreensiva face aos resultados do estudo

Castigo no lar (para Paulo e David) confirmado por Guilherme: dois dias sem irem às aulas

EACO → aprender a sublinhar o mais importante e a destacar informação com setas, rectângulos, etc. e fazer notas com asteriscos (método de estudo); professora informa que dia 13 de Fevereiro vão ao Atelier de teatro no Teatro Viriato (no tempo correspondente à sessão de EACO): 2,5 € sem escalão, 1,25 € escalão B e grátis para escalão A

Formação Cívica → queixas de professores de “alunos mal-educados” na turma; salientou situação de violência na aula de Ciências da Natureza, onde Sérgio chamou nomes a Tiago e começaram-se a bater com cadeiras; leitura d’ “O príncipezinho”

23-01-07

EMRC → sopa de letras para descobrir valores do “Bem” e contra-valores do “Mal”

Inglês → João com desinteresse, não fez nada no teste (entregou antecipadamente o teste), não traz livro, não passa registos do quadro; Paulo escreve cartas em vez de passar registos e fazer tarefas pedidas; Paulo e David sempre juntos numa carteira, professores separam-nos, mas nem por isso deixam de desobedecer e não cumprir com as tarefas propostas

Situação de violência no corredor, antes da aula de E.V.T., entre Sérgio e Tiago (Tiago com a bola de Sérgio e não lha dava; Sérgio começou a chamar nomes a Tiago e começaram à bulha; auxiliar de educação apercebeu-se e mandou ao Conselho Executivo só Sérgio, porque entretanto o professor disse para o Tiago entrar na sala; passados vinte minutos, chegaram à sala Sérgio e João e o João disse: “Fui fazer de testemunha”)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

EACO → professoras ainda não tinham chegado e auxiliar de educação diz para entrarem; Sérgio joga à bola com Tiago e meninas escrevem no quadro as boas vindas às professoras; João atrasado; professora manda-o para uma mesa sozinho

Formação Cívica → conversa/reflexão sobre as atitudes da turma; comportamento na aula e no recreio; falta de respeito pelos professores e de uns pelos outros/violência; falta de vontade de aprender (directora de turma fala na importância da escola como complemento da família, a qual afirmou ser a base da formação)

25-01-07

Educação Musical → João não sabe da mochila, passados uns minutos vem a auxiliar de educação trazer; Jorge e Tiago atrasados; depois Paulo e David (Paulo, quando entra na sala, diz: “Era para faltar!”); João com boneca mulher elástica dos “The Incredibles”

Língua Portuguesa → João pede para ir procurar carteira e volta passada meia hora; não traz livro; Tiago e Paulo não fazem tarefas solicitadas (Paulo escreve cartas amorosas a dizer “Amo-te muito” e com corações)

História → João, desmotivado, falta; professor pede a Inês para pedir à auxiliar de educação para ir procurá-lo na escola; Paulo diz: “Nós vimos o João e ele disse que não quer vir.”; chega a auxiliar e diz: “Não o encontro, mas ele já de manhã fez a mesma coisa. Ele sabe que tem que vir e estava na Biblioteca.”; passados uns vinte minutos do início da aula, chega João e diz “Desculpe o atraso, professor!”; “Grande atraso! Que não se verifique mais.”, diz o professor aborrecido, mas vai desculpando; professor de História estimula muito a participação, pede para lerem, faz perguntas alternadas e, calmamente, pede a atenção dos alunos: “Se não está toda a gente a trabalhar ao mesmo tempo, não adianta.”

Intervalos → Meninas vão em grupo à casa de banho e meninos brincam a atirar pedras

26-01-07

Matemática → Guilherme ajuda Jorge; Carla triste porque Natacha estava no lugar dela ao pé da Joana; mas esta também já esteve com Sónia (lugares que professores tinham definido; troca permanente de lugares consoante a vontade dos alunos e alunas)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Posições, formas de estar sentado(a) mais femininas ou masculinas? Exemplo da posição de pernas cruzadas: Natacha, Paula, Carla, Joana, Francisco e Paulo; rapazes mais frequentemente de pernas afastadas (Márcia muitas vezes assim também; mais desportiva, menos feminina?; uma das raparigas que mais se diferencia do grupo das meninas)

29-01-07

Coesão na Escola → alunos do sétimo ano com um projecto de turma para a escola – construção dum quiosque – e vieram pedir à aula de E.V.T. a ajuda dos demais alunos, quer para a sua construção, quer em termos monetários, portanto, uma contribuição em euros

David e Paulo atrasados (e levam faltas pelo atraso); sempre na conversa sobre raparigas (Paulo escreve cartas); separados pela professora de EACO para executarem tarefa, mas não executam na mesma: Paulo com a cabeça deitada na carteira entre os braços e David, quando foi mandado para outra carteira, disse: “Não vou fazer nada na mesma.”

João também frequentemente atrasado cerca de vinte minutos, não passa nada do quadro e não faz os trabalhos de casa – desinteresse pela aprendizagem manifesto; moldes de ensino desadequados às necessidades dos diferentes alunos?

Regra do professor entrar sempre primeiro e abrir a porta: alguns meninos (Sérgio, Diogo, Tiago) e Natacha tentam abrir a porta com a chave do cacifo (apesar de o professor de Matemática já ter dado conta e avisado, eu voltei a avisar quando os vi a tentar abrir), tendo depois desistido

Fevereiro

Episódio de João (dia 2): estava a faltar na aula de Matemática, mas eu tinha-o visto no intervalo; pedi ao professor para ver se o encontrava e depois foi ao segundo tempo da aula. Faltou vários dias neste mês, mesmo depois de ter sido avisado pela directora de turma que poderia reprovar por faltas injustificadas (se o aproveitamento fosse bom, era um caso a ir a pedagógico, mas de qualquer forma está com quatro níveis negativos)

Paulo e Guilherme escrevem cartas com corações (já na primeira semana)

Paulo, David e João frequentemente atrasados, manifestando desinteresse pelas aulas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Brigas/segregação entre raparigas → Paula triste; pergunto porquê: “Elas já não são minhas amigas...” – relacionamentos onde se exige mais do que entre rapazes? maior sensibilidade?

Na aula de E.V.T., raparigas mostram trabalhos a raparigas e rapazes a rapazes (mesmo que estejam em lugares afastados, demonstrando assim uma afinidade e uma maior necessidade de partilhar entre pares do mesmo sexo)

Paula fala-me de actividades com a prima, de dança, etc.

Rodrigo e Nuno falam sobre wrestling nas aulas

E.M.R.C. → desenho com título “A minha Família” (importância atribuída à família)

Actividades na escola: Dia do Francês (crepes); Dia da Língua Inglesa (associado ao Dia de S. Valentim); Atelier de Teatro - “Viagens 100 Destinos” (sobressaiu o mau comportamento dos alunos que lá se deslocaram da turma: muitos deitavam-se, Paulo colocou-se a um canto a olhar pela janela, manifestando desinteresse pelas actividades que estavam a decorrer de carácter informativo, mas com componente lúdica)

Dia 14 de Fevereiro Conselho de Turma – Reunião de Avaliação Intercalar → atribuição de níveis qualitativos aos alunos, destacando-se um maior número de alunos com níveis insuficientes, tendo-se efectuado, por isso, mais planos de recuperação (Sérgio, Nuno, Tiago; João e Guilherme já tinham); estratégias para mudar situação na turma: mudança de lugares – nova planta da sala que todos os professores deverão cumprir –, planos de recuperação, que incluem aulas de apoio individualizado (que não o são efectivamente), pedagogia diferenciada na sala de aula, intervenção conjunta de professores e de encarregados de educação (chamados pela D.T. e informados da situação dos educandos)

(Nova) Planta definida:

Quadro			
Diogo	João - Inês	Sónia - Guilherme	Márcia - Joana
Rodrigo	Francisco - Ana	Natacha - Jorge	Paula
Nuno	Carla	Tiago	Paulo
Sérgio		David	

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Dia 16 de Fevereiro, Área de Projecto → Relato das experiências vividas pelos alunos com os animais de estimação

Estratégias utilizadas pelo professor de Matemática para diminuir o nível de conversa/desinteresse na sala de aula: mandar ao quadro resolver exercícios, dirigir perguntas directas aos alunos que revelam falta de atenção e interesse (Paulo, David, Guilherme, Sérgio, Nuno, Jorge)

Aula de Educação Física (dia 16), a directora de turma fala na obrigatoriedade da caderneta na carteira na sala de aula, diariamente e na possibilidade de ficarem suspensos caso isso não se verifique; automaticamente, David diz a Paulo, entre risos “Não tragas caderneta!”. A D.T. falou também nas descidas de aproveitamento do Nuno, de Tiago, de Sérgio e de Rodrigo, apesar de ter frisado que toda a turma, no geral, está a piorar relativamente ao primeiro período, tendo transmitido aos alunos o que se passou na reunião.

Aula de T.I.C. (dia 16) → Rodrigo chega e faz questão de me informar a mim e ao professor que o Sérgio, o Tiago e o Diogo ficaram “à luta” nos balneários

Num intervalo trovejou → gémeas, Natacha e Carla, com medo, abraçaram-me e Guilherme em tom de gozo disse: “As meninas até com um trovão choram.”

Turma mais silenciosa desde que mudaram os lugares; ainda assim, tendo colocado rapazes em carteiras sozinhos na mesma fila, viram-se uns para trás e conversam na mesma

Professor de Matemática realça a descida generalizada na turma (contrapondo com outras turmas onde os alunos subiram os resultados no segundo período) e a necessidade de irem ao apoio, porque assim não melhoram (reflexo do desinteresse generalizado na turma: só a Carla e as gémeas tinham feito, na sua totalidade, a ficha que levavam de trabalho de casa)

Descida generalizada a Matemática, História e Geografia de Portugal, e Ciências da Natureza → ausência de “Bom” ou “Muito Bom” e só três ou quatro positivas de “Satisfaz”

Professora de Língua Portuguesa informa os alunos da Semana da Leitura de 2007, de 5 a 9 de Março, realizando-se, entre outras actividades, a Feira do Livro Usado, na Biblioteca da escola, aberta aos pais e encarregados de educação; foi pedido aos alunos que escolhessem um poema que gostassem para na semana indicada se realizasse um intercâmbio, entre as turmas, de leitura dos respectivos poemas.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Março

Sessões de Estudo Acompanhado → preparação para os testes com Planos de Estudo (“o que vou estudar”, “onde vou estudar” e “como vou estudar”)

Nova brincadeira dos rapazes da turma: fazerem “molhe”

David e Paulo → absentismo e desinteresse acentuam-se: não levam material para as aulas, não passam registos, escrevem cartas, situação que também já observei em João (depende das disciplinas, mas, por exemplo, a Matemática, falta quase sempre)

Situação de Sérgio a E.V.T. → revolta de estar naquele lugar já há tanto tempo e, numa tentativa de afirmação, não trabalha

Situação de Paulo na sessão de Estudo Acompanhado → sentou-se, voluntariamente, virado para a parede numa mesa ao fundo; professoras tentaram que fosse para o lugar habitual dele, mas ele insistiu que preferia estar ali; uma das professoras disse “Paulo, tu não podes estar assim de costas para a Escola.” (Escola, no sentido de instituição, e “de costas” era relativamente ao desinteresse manifestado, mas ninguém percebeu e foi a risada, porque, literalmente, o aluno estava era de costas para o quadro e para os professores); desinteresse bem patente na seguinte situação: quando D.T. perguntou na sessão de Formação Cívica (dia 6) por que não foram ao apoio, os respectivos alunos (todos os alunos que deveriam ir tinham faltado, excepto o Guilherme,) disseram que se esqueceram, enquanto o Paulo respondeu prontamente “Porque não quis.”

Ana e Francisco numa carteira (lugares definidos) → estímulo à interacção, nos recreios conversam mais do que antes

Professora de Língua Portuguesa pede sempre a Jorge para ir para a secretária da professora, para o obrigar a estar mais atento (virado para a turma)

Rapazes frequentemente chamados à atenção por estarem distraídos (mandam aviões de papel, fazem desenhos, recortes, etc.) e levam recados na caderneta a informar os encarregados de educação que não trabalham

Matemática (09-03-07): João tinha ido à aula anterior e falta a Matemática; Natacha para Jorge: “Passa o que está no quadro!” (incentivo da aluna para o aluno)

Educação Física: João com sapatilhas cor-de-rosa, tendo colegas da turma gozado “Isso é de menina!” (Sérgio), “As tuas sapatilhas são de menina!” (Guilherme) e João ficou incomodado, meteu-se num canto sem querer fazer a aula; David, Paulo e Guilherme pedem dispensa regularmente (quando é no campo exterior, falam com raparigas de outras turmas que passam junto ao campo)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Paulo com vergonha de assumir que gosta de carinhos: eu com Natacha ao colo e Paulo “É só mimos!”, perguntei “Também queres?” e ele “Não, eu não gosto de mimos.” (sensibilidade e carinho associados mais ao género feminino, retracção no masculino)

E.V.T. → Sérgio pede a professor para sair do lugar de modo a ficar numa mesa junto dos colegas (D.T. tinha dito a Sérgio para falar humildemente com o professor quando fosse fazer o pedido); professor quis que ele garantisse que se iria portar bem

Educação Física (12-03-07): professora pede para fazerem grupos de dois e de três elementos à escolha e ficaram grupos só de meninas ou de meninos, à excepção do grupo de Sónia, Ana e João

EACO → Paulo sem caderno, sem querer fazer nada, mandado para o GAPAL e professora chama o presidente do Concelho Executivo, que falou na importância do trabalho e disse que se não mudavam de atitude chamava os encarregados de educação

Conflitos entre Natacha e Jorge, que ficaram na mesma carteira nos lugares definidos pelos professores: “Estou farta! Ele é tolo! Estou farta!” (Natacha)

Formação Cívica D.T. informa os alunos das faltas injustificadas e do limite que, uma vez ultrapassado, pode originar que os alunos fiquem retidos (rapazes que vivem no lar – David, Paulo e Guilherme – e João são os que têm mais, mas só David mesmo no limite e João já ultrapassou)

Influência de David sobre Guilherme, que estava ao pé de Sónia na primeira fila e pediu para ficar atrás, perto do amigo; trocam cartas, papéis, distraem-se mutuamente; mudei para o lado do Guilherme (meio dos dois) e David não trabalha na mesma, mas deixou de perturbar o colega

16-03-07 → Carla vai à Biblioteca e procura livro “A Vida na Idade Média”, depois na aula de História, expôs aos colegas, a pedido do professor (demonstrou interesse pela matéria e desejo de saber coisas novas); em Área de Projecto, a pedido de muitos, realizaram uma actividade para o dia do pai, com as excepções de alguns alunos: “O meu pai não merece.” (Tiago), “Eu já nem tenho pai.” (Guilherme); juntam-se meninas numa mesa e meninos noutra, à excepção de Sónia e Ana com Tiago numa mesa

20-03-07 → Auto-avaliação a Inglês; sobrou tempo de aula, a professora deixou fazerem actividades livres e juntaram-se meninas com meninas para fazer desenhos e meninos com meninos à conversa, lá atrás Sónia e David também conversam

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

22-03-07 → Situação de violência entre Sérgio e Carla que terminou com uma bofetada do Sérgio na Carla; linguagem obscena de David para Carla e Sónia (violência de género; agressividade no masculino)

Língua Portuguesa: rapazes, à excepção de Rodrigo, Diogo e Francisco, não queriam fazer nada e ninguém trouxe o teste assinado, à excepção de Natacha, Carla e Paula

23-03-07 (último dia de aulas do 2º período) → antes da auto-avaliação, professor de Matemática fala das notas e do comportamento na sala de aula respectivos a cada aluno, individualmente; verifica também a organização dos cadernos diários, que disse contar para avaliação; situação de violência no intervalo (Guilherme e Paulo deitam João ao chão, ficando este a chorar e mantendo-se assim durante toda a aula de Educação Física); a professora falou com os alunos envolvidos, insistindo na importância de serem todos amigos e não haver faltas de respeito nem violência (“Eu estava a brincar e a menina começou logo a chorar.”, disse Paulo); directora de turma, numa reflexão sobre o período, falou na descida geral de notas e no não cumprimento de regras, bem como no absentismo, apelando para uma mudança de comportamentos no 3º período

Aula de T.I.C.: auto-avaliação e, no restante tempo, o professor deixou os alunos fazerem o que quisessem nos computadores (Internet utilizada de formas diferentes em função do sexo dos alunos: “pinball” e corridas de carros comum entre raparigas e rapazes; raparigas pesquisam figuras famosas, cantoras e cantores, jogo para construir caras; rapazes preferem jogos com velocidade e com utilização de força/violência/destruição e WWE, com site próprio, que vi e onde verifiquei que tanto lutam homens como mulheres, as chamadas “divas”, onde se configuram como objecto sexual, sendo, portanto, “divas sexuais”, posando algumas delas, inclusivamente, para a Playboy)

Abril

Regresso às aulas (10 de Abril): abraços e beijinhos por parte das meninas todas, à excepção da Márcia; apenas João e Nuno (no conjunto dos rapazes da turma) tiveram semelhante atitude; aluno novo da turma, Alexandre, foi transferido da Damaia (única turma da escola com dezanove alunos); foi, por designação da directora de turma, para o lado de Rodrigo; alunos mudam de lugares definidos anteriormente e fixados na planta da turma, em função das amizades (Paulo com David ou Guilherme, Sónia com Ana, Tiago com Nuno, Carla com Inês à frente, tendo nestes últimos casos pedido autorização aos professores)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

11-04-07 → Reunião com Pais/Encarregados de Educação, evidenciando uma maior participação do que nas outras reuniões (apenas faltou encarregados de educação do João, do Tiago e Diogo), dois pais (Paula e Sérgio, conseguindo aí combinar uma entrevista com o pai de Sérgio, cuja possibilidade a mãe tinha negado); directora de turma distribuiu as avaliações, falou no comportamento na sala de aula, enfatizando o facto de prejudicar o aproveitamento da turma e apelou a uma maior acompanhamento pelos pais da vida escolar, nomeadamente, na organização do caderno diário

12-04-07 → Educação Musical: violência na aula entre João e Sérgio (linguagem com insultos e agressividade nas gestualidades e expressões faciais)

Língua Portuguesa: João mandado para o GAPAL por estar a imitar ruídos de animais na sala de aula

História: o professor estimula particularmente a participação, fazendo questões e revendo a matéria com a participação dos alunos, pedindo, alternadamente, aos alunos para completar as ideias; rapazes participam mais desordenadamente, sem levantar o dedo e raparigas esperam mais pela sua vez, ordenada pelo professor, revelando a “obediência”, característica que alguns estudos dão como mais feminina; contraponto com as experiências vividas pelos alunos que estejam relacionadas com a matéria

Educação Física (13-04-07): salto em extensão no mini-trampolim (ginástica de aparelhos) e Paulo reclama “Isto é para meninas, ó s’ôtra!”; “Não te equipas?”, perguntei eu a Guilherme, “Ainda se fosse futebol...”, respondeu

T.I.C. (coordenação entre as várias disciplinas): gráfico no programa Excel com os animais de estimação da turma, dados resultantes da actividade desenvolvida em Área de Projecto no período anterior

Possível interpretação para a preferência pelos professores de Matemática e História: são os professores responsáveis pela área curricular não disciplinar Área de Projecto, sendo onde passam mais tempo dentro da sala de aula com tarefas não relacionadas com matéria, nem com métodos de estudo (como é o caso da área também não disciplinar de Estudo Acompanhado, onde se executam tarefas com vista ao aumento dos níveis de concentração e melhoria dos métodos de trabalho e de estudo), não exigindo, por isso, a disciplina habitualmente obrigatória na sala de aula, enquanto espaço escolar fortemente regulado; recorde-se que na área não disciplinar de Formação Cívica é precisamente reforçada a necessidade do cumprimento das regras estipuladas no Regulamento Interno da Escola;

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

poderiam então estar mais interessados nas aulas onde esses professores dão matéria, uma vez que vêem neles a dimensão mais pessoal e do quotidiano (Área de Projecto)? – desinteresse pela matéria, ou desmotivação provocada pela monotonia das aulas correspondentes a áreas curriculares disciplinares?

E.M.R.C. (17-04-07) → “Os alicerces da família”: destaque para a importância da família na sociedade e para os valores necessários para a família perdurar

Alexandre, na segunda semana de aulas de integração na turma, já fala à vontade com todos os colegas e indiferenciadamente em função do sexo; o contacto apenas se diferencia nos temas de conversa: com os rapazes as conversas fluem em torno do wrestling e futebol e com as raparigas mais acerca de namoros e sobre as práticas dos outros rapazes, por exemplo, quem fuma na turma, etc.. No entanto, é um aluno por vezes mal visto na turma: “Ó s’ôra, tire-o da sala!” (disse Rodrigo, para a professora de E.V.T, sentindo-se incomodado com as conversas permanentes do colega)

Desinteresse por parte de Paulo, David e Guilherme manifesta-se continuamente, apesar de mais notório a algumas disciplinas e áreas não disciplinares; numa sessão de Estudo Acompanhado, Paulo foi mandado para o GAPAL, devido ao facto de não acompanhar minimamente as tarefas propostas e estar deitado por cima da mesa, tendo-se recusado a levantar-se por pedidos consecutivos de uma das professoras

Formação Cívica (alunos foram informados de actividade a ser realizada em todas as sessões neste primeiro mês de aulas) → foi pedido aos alunos que pensassem nos aspectos que têm que mudar no 3º período para melhorar, quer o seu nível de rendimento escolar, quer o comportamento e postura na sala de aula (cada aluno teve que registar os aspectos que considerava individualmente, tendo sido comparados de seguida os registos e colocados no quadro os aspectos principais por todos reconhecidos)

Situação do passarinho que João trouxe para uma aula: tanto rapazes, como raparigas preocupados com o facto de o passarinho encontrado por João não conseguir voar por estar magoado; andaram com ele dois dias seguidos nas aulas, tentando sempre protegê-lo; Professor de Matemática, ligado aos escuteiros, decide levá-lo para uma quinta

Desinteresse contínuo manifesto nos rapazes que vivem no lar, de forma mais evidenciada em Paulo e em David, mesmo nas disciplinas habitualmente preferidas (Educação Física e Educação Musical): Paulo não levou flauta e David não levou livro e, a pedido da professora para ir para junto de colegas com livro, não quis, recusou sair do

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

lugar e professora pediu para uma aluna lhe emprestar um já que na carteira em que estava haviam dois livros; no entanto, não prestou atenção, nem tocou flauta (19-04-07)

João sem material e a perturbar os colegas, mantendo conversa com os que estão mais perto; professora atribui-lhe uma tarefa individual (tida como castigo), mas ele continua desatento e a perturbar; professora manda-o para o GAPAL com tarefa e o aluno reage negativamente “Não vou! Eu não fiz nada!”; aluno que falta repetidamente, mesmo com chamadas de atenção à avó (encarregada de educação)

E.V.T. (24-04-07) → trabalho para o Dia da Mãe: rapazes mais atrasados nos trabalhos do que as raparigas, à excepção de Sónia e Ana; João deu o seu trabalho concluído à directora de turma na aula de Educação Física dia 30; “Então a quem vais dar o teu trabalho, Paulo?” “A uma amiga do lar. Eu não preciso de mãe.” (forma de afirmação que demonstra uma revolta escondida pelo facto de a mãe o ter abandonado)

Diferença na forma de relação com o sexo oposto: Sónia e Ana trocam bilhetes com David; as outras meninas não ligam, apesar de Joana dizer que namora com o Nuno e a Inês me contar a sorrir os vários rapazes que gostam dela (Sérgio, Tiago, Alexandre, Rodrigo)

Educação Musical (26-04-07) → canções do 25 de Abril; João mandado para o GAPAL porque não fazia tarefas e perturbava colega do lado (Inês); Paulo e David não fizeram nada a aula toda

Jorge, na aula de História (26-04-07), pediu ao professor para mudar para o lado de Rodrigo, melhor amigo, devido a implicações constantes com Natacha: “Esta gaja é uma chata! Não se cala!” (linguagem com termos no calão mais frequente nos rapazes); Paulo e David, demonstrando um maior gosto pela disciplina, revelam maior atenção, seguindo a matéria e cumprindo as tarefas propostas

Mai

Ideia avançada em variados estudos, de que os rapazes têm mais oportunidades de intervenção e participação nesta turma é um mito, não se verificando qualquer tipo de discriminação, sendo as raparigas chamadas de igual forma ao quadro, ou até mais vezes (exemplo da disciplina de Matemática)

Matemática (04-05-07) → alguns alunos pedem ao professor para ficarem junto dos seus pares (melhores amigos): Carla com Natacha (Jorge, que estava junto a Natacha, foi isolado para a secretária do professor, com o objectivo de aumentar a sua atenção nas

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

aulas), Paula com Inês, Paulo com David, Sónia com Ana; realizada experiência do audioteste, que testa muito a atenção do aluno, exigindo um elevado nível de concentração

Aula de T.I.C. evidencia alguns interesses partilhados quando, após a realização das tarefas propostas, realizam actividades livres (diferenciação diminuída) → alunas ao computador a entreterem-se com jogos de rally e outros desportos (inclusive, Inês informa rapazes onde encontrou o jogo na Internet e Paula joga um em que, de bicicleta, tem que atravessar obstáculos); Sónia e Ana vêem vídeos com música dos 4Taste e David e Guilherme, que também gostam da banda, apenas vêem as letras; interesse pelo futebol evidenciado como interesse exclusivo dos rapazes na pesquisa na Internet

Educação Física (07-05-07) → lançamento de peso: rapazes parecem gostar mais desta actividade do que raparigas e evidenciam maior competição (“medição de força”, a ver quem chega mais longe)

Estudo Acompanhado (07-05-07) → revisão para o teste de Ciências da Natureza que era no tempo seguinte e as meninas demonstram maior preocupação; rapazes mais desatentos, à conversa, de tal forma que a professora de Língua Portuguesa iniciou nova tarefa, relacionada com o Plano Nacional de Leitura

E.V.T. (09-05-07) → desenho da figura humana assexuado, modelo padrão, sem órgãos genitais nem traços específicos; Paulo, David e Alexandre dizem “Não sei.”, “Não consigo.”, demonstrando falta de auto-estima, desmotivação e pouca persistência

Reunião de Conselho de Turma, devido à situação particular de David e também de Sónia (dia 9, às 18.40) → passagem de David (que tinha tido seis níveis negativos no segundo período) de currículos adaptados para “currículo alternativo”, passando a ser avaliado às áreas de expressão (Ed. Física, E.V.T. e Ed. Musical) e nas outras descritivamente, passando a não realizar testes escritos e a não ser exigida uma frequência regular às aulas (professora do ensino especial lê relatório dum pedopsiquiatra, com destaque para a “dispersão muito grande” e o “baixo nível cognitivo” de David; questões relativas a “limitações cognitivas” e à “parte comportamental”); relativamente à Sónia, falou-se na possibilidade de segunda retenção ou progressão para o sexto ano, apesar dos quatro níveis negativos no segundo período (sendo uma aluna com NEE, caracterizou-se a situação familiar e concluiu-se que “não ganha nada” com um segunda retenção e que já não recuperará os três níveis negativos a L.P., Matemática e C.N., podendo recuperar apenas o de E.M.R.C.; distinguiu-se de David, no sentido em que, apresentando de igual forma um notório défice cognitivo, esforça-se bastante)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Observação geral: meninas, mesmo a meio do terceiro período, quando eu chego de manhã, vêm abraçar-me quase todas e dar beijinhos, demonstrando maior afectividade; rapazes mais conflituosos entre eles (nos intervalos, observei por várias vezes situações de conflito, exclusivamente, entre rapazes e uma vez entre um rapaz da turma e uma rapariga já do 6º ano)

Lugares: alguns professores vão deixando ficar lugares como eles pedem: Carla com Natacha, Sérgio com Francisco, Paula com Inês, Rodrigo com Jorge; E.M.R.C. e Ed. Mus. lugares diferentes, definidos pelas professoras (rapaz com rapariga)

Castigo, por parte da professora de Educação Física (directora de turma), por alguns rapazes se “portarem consecutivamente mal” nas aulas e intervalos: professora refere que tem tido muitas queixas dos professores da turma e que, enquanto não deixar de ter, não têm aulas práticas, sendo então as aulas de Educação Física numa sala de aula com ditados e explicações sobre os jogos; “Por causa de alguns alunos, os outros são prejudicados. Já que não mudam de comportamento por causa dos professores, a ver se mudam por causa dos colegas.” (25-05-07)

Rapazes que vivem no lar revelam frequentemente falta de assiduidade e pontualidade às aulas, para além de desinteresse pelas tarefas solicitadas pelos professores; forma de afirmação pessoal e revolta; situação evidenciada numa aula de substituição de E.M.R.C.: quando eu perguntei ao David se não pedia desculpa por ter chegado atrasado, ele responde “Não tenho nada que estar a dar justificações. Não tem nada a ver com o que estive a fazer.” (29-05-07)

Manual de E.M.R.C. → “O homem e a mulher completam-se um ao outro.” (p. 36) – comparável ao discurso da professora de Moral na entrevista; nas páginas 48 e 49 do manual são sempre figuras femininas que aparecem com crianças ao colo (que se julga serem avó, mãe, etc.)

Trabalho E.V.T. sobre figura humana → raros os que fizeram em primeiro lugar a figura de outro sexo que não o seu (apenas Tiago), mas vários desenharam primeiro uma figura do seu sexo e depois do outro (João, Natacha, Carla, Márcia, Ana); os outros (maioria) só desenharam figura do próprio sexo (referência); figuras masculinas associadas ao desporto (futebol, surf, wrestling) e femininas com realce do vestuário e adereços, mesmo quando caracterizadas pelo sexo oposto (identificação das características do outro sexo/género); alguns ídolos (caso da Floribella para Ana e de lutadores de wrestling para

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

alguns rapazes) e auto-retratos (Inês até me disse, a sorrir, quando me mostrou o retrato “Tem leggings como eu!”)

Situações de violência entre alunos maioritariamente do sexo masculino, presenciadas por mim diariamente, de vários anos lectivos, mas principalmente 5º e 6º anos, chegando a ir um rapaz para o hospital numa turma do 6º ano dia 28 deste mês, segunda-feira; também regulares as situações de falta de cumprimento das regras e obediência aos professores: professora de Inglês veio à aula de Educação Musical pedir ajuda à professora, porque, numa aula com a turma da qual esta é directora de turma (turma também em comum), um aluno estava a recusar-se a ir para o GAPAL

Junho

1 de Junho Dia da Criança → pedi às crianças alunos e alunas da turma para escreverem, em poucas frases, o significado de “ser criança”; filme “Ice Age” em Área de Projecto (valorizada a dimensão da diversão que os professores sabem que as crianças apreciam)

Rapazes que vivem no lar, sobretudo Paulo, patenteiam desinteresse que se veio a intensificar ao longo do ano em algumas disciplinas (questiono até que ponto o(a) professor(a) não influenciará, porque, nomeadamente, a E.M.R.C., está atento, revela interesse e nunca fala em tom agressivo para a professora, como acontece em muitas outras disciplinas)

Aula de E.V.T., dia 5: Guilherme, Sérgio e Alexandre conversam quase a aula toda sobre futebol, jogos e clubes de futebol

Final do ano lectivo → grupos de amigos mais bem definidos: Paula e Inês, Ana e Sónia, restantes raparigas todas juntas, destacando-se a grande mudança da Natacha desde o início do ano, sendo que chorava bastante, sentindo falta da mãe, seguindo-se um período de adaptação e inserção no grupo das raparigas, passando logo no final do primeiro período a evidenciar-se como “líder” nesse grupo; rapazes com maior transversalidade e interpenetração entre os vários semi-grupos, manifestando-se assim menos estanques, sobressaindo entre eles uma oscilação entre demonstrações de amizade e brigas ou outras situações de violência, nomeadamente, verbal (excepção do grupo de David, Paulo e Guilherme, quase sempre unidos nos intervalos e/ou com outros rapazes que não da turma que viviam também no lar, para além de quererem ficar sempre próximos na sala de aula, nas últimas filas)

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Última semana de aulas → Plano Nacional de Leitura na sessão de Estudo Acompanhado e visionamento do filme de animação “Over the Hedge”, altura em que os alunos ficaram todos em silêncio, ouvindo-se apenas os seus risos; torneio de andebol organizado pela escola, sendo de destacar a regra de formação das equipas, que para este evento era obrigatório serem mistas (grande união da turma evidenciada nos jogos, sendo que os alunos da turma apoiavam fortemente a sua equipa)

Situações de violência muito frequentes entre rapazes (especificação de género), mesmo nos intervalos, destacando-se a violência verbal, que depois pode ou não confluir para situações de violência física; momentos de espera nos corredores pelos professores antes das aulas: rapazes jogam com bolas pequenas ou iniciam performances de luta (imitação do wrestling), enquanto as raparigas esperam sentadas ou em pé, conversando

Castigos na sala de aula mais frequentes nos rapazes: mudar de lugar para uma carteira sozinho, o puxão de orelhas e o “cachaço”, estes muitas vezes permitidos e mesmo estimulados por parte dos encarregados de educação (nas sessões de conversa com a directora de turma) quando justificados por situações de indisciplina dos educandos

Paulo falta a muitas aulas na última semana de aulas; questiono até que ponto não será reflexo da ausência de David nas aulas, uma vez que este já está com horário reduzido por ter sido integrado nos currículos alternativos

Pedi às crianças para redigirem um curto texto sobre a minha presença nas aulas e recreio, mas muito poucas o fizeram, e sendo de carácter livre, não insisti, mas ainda houve bastantes que redigiram breves textos no último dia de aulas, com elogios e reflexões sobre as ligações criadas; apenas algumas meninas já traziam textos de casa, Inês um poema e Joana uma fotografia com breves palavras atrás (“Gosto muito de ti. Vou ter muitas saudades. Bjs”)

Directora de turma na última aula com a turma, com discurso de balanço do ano, frisou a necessidade de mudarem de comportamento para o próximo ano lectivo, assim como a descida de aproveitamento ao longo do ano e a influência negativa de alguns alunos, e do “mau comportamento” que se generalizou, sobre os alunos da turma que iniciaram bem o ano

Professor de Matemática despede-se na última aula com bastante afectividade, ficando à espera dos alunos na porta para cumprimentar cada um (beijinhos às meninas e apertos de mão aos meninos), tendo referido na aula “Podíamos ter feito muito mais.”, “Têm que crescer. Ainda estão na infância; têm que passar à pré-adolescência.”

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Notas posteriores ao período de pesquisa no terreno; momento necessário de reflexividade da investigadora acerca das técnicas utilizadas e interferências com os actores em campo

Este diário de campo surgiu duma selecção das notas escritas num bloco ao longo do ano lectivo de observação participante, tendo sido ligeiramente remodeladas, de forma a conseguir uma escrita um pouco mais cuidada; porém, na leitura, aparecem ainda como “apontamentos”, uma vez que não se quis alterar a base do diário. Notou-se alguma curiosidade por parte das crianças acerca do diário de campo, tendo questionado frequentemente alguns alunos e alunas da turma o que escrevia no bloco.

Houve por parte da investigadora a preocupação de imparcialidade, no sentido de iniciar e manter conversas diárias, ou mesmo no que toca a tentativas de aproximação, de igual forma, relativamente aos vários semi-grupos dentro da turma, indiferenciadamente em função do sexo dos alunos, portanto, com a mesma frequência com rapazes e raparigas.

Ainda de salientar que, até ao fim do primeiro período, por haver mais pormenores para relatar relativamente às situações ocorridas nas aulas, nomeadamente no que diz respeito a regras e interações específicas – que marcam os alunos e ajudam a definir logo no início do ano, quer as relações entre professores e alunos, quer entre alunos –, organizou-se a informação por semanas. A partir de Janeiro, os apontamentos eram já em menor quantidade, por isso eram transcritos apenas ao fim de cada mês para o computador, estando pois a informação organizada e dividida por meses.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Quadros

Quadro 1. População empregada segundo a região de residência NUTS II (NUTS-2002), por profissão principal (CNP-94)

Portugal - 3º trimestre de 2006								
Unidade: Milhares de indivíduos								
PROFISSÃO PRINCIPAL	PORTUGAL	NORTE	CENTRO	LISBOA	ALENTEJO	ALGARVE	R. A. AÇORES	R. A. MADEIRA
População empregada	5 187,3	1 809,0	1 295,0	1 305,2	348,8	204,5	108,1	116,7
Quadros superiores da administração pública								
Dirigentes e quadros superiores de empresa	397,3	150,0	69,4	114,9	28,9	23,3	5,9	4,9
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	446,2	127,6	79,9	193,9	18,4	13,8	5,1	7,5
Técnicos e profissionais de nível intermédio	439,0	118,1	79,4	170,5	32,5	20,3	9,6	8,5
Pessoal administrativo e similares	495,3	144,4	109,7	168,7	27,3	23,1	10,6	11,4
Pessoal dos serviços e vendedores	749,8	225,0	173,9	210,6	58,6	43,3	17,8	20,5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	568,2	210,5	284,5	14,7	23,6	10,5	11,8	12,5
Operários, artífices e trabalhadores similares	1 025,1	484,0	240,5	164,1	57,0	33,4	23,1	23,0
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	409,9	152,5	116,8	81,9	35,8	9,0	6,1	7,9
Trabalhadores não qualificados	626,3	190,2	129,2	178,2	63,8	27,4	17,6	19,9
Forças Armadas	30,3	6,7	11,5	7,8	2,8	0,4	0,4	0,6
Profissões n.e.	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego - 3º trimestre de 2006.

Processos de Construção Social das Identidades de Género nas Crianças

Um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu

Quadro 2. População activa segundo a região de residência NUTS II (NUTS-2002), por nível de escolaridade completo

Portugal - 3º trimestre de 2006								
Unidade: Milhares de indivíduos								
Nível de escolaridade completo	Portugal	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R. A. Madeira
População activa	5 604,7	1 976,7	1 369,9	1 424,4	382,2	215,5	111,8	124,2
Nenhum	290,7	108,9	113,9	31,7	17,2	6,9	5,9	6,2
Básico - 1º ciclo	1 580,5	609,3	461,5	265,3	112,7	55,7	34,3	41,6
Básico - 2º ciclo	1 101,3	492,1	240,5	199,3	76,4	38,0	29,1	25,9
Básico - 3º ciclo	1 020,6	301,4	238,3	317,2	77,0	48,8	17,1	20,9
Secundário e pós-secundário	849,5	242,8	174,6	299,0	61,7	39,5	15,3	16,6
Superior	762,1	222,3	141,1	311,9	37,2	26,6	10,1	13,1

Coeficientes de variação								
Unidade: %								
Nível de escolaridade completo	Portugal	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R. A. Madeira
População activa	0,4	0,7	1,2	0,8	1,2	1,1	1,2	2,0
Nenhum	4,4	7,8	6,7	13,9	14,3	14,0	19,8	17,3
Básico - 1º ciclo	1,7	2,5	3,3	5,2	4,3	5,3	4,9	5,9
Básico - 2º ciclo	1,9	2,7	4,7	5,0	5,4	6,4	5,2	6,7
Básico - 3º ciclo	2,1	3,7	4,5	4,3	5,9	4,7	6,7	7,2
Secundário e pós-secundário	2,3	4,1	5,6	4,1	7,6	6,1	9,0	9,3
Superior	3,6	6,4	9,1	6,2	11,0	10,7	13,7	13,7

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego - 3º trimestre de 2006.

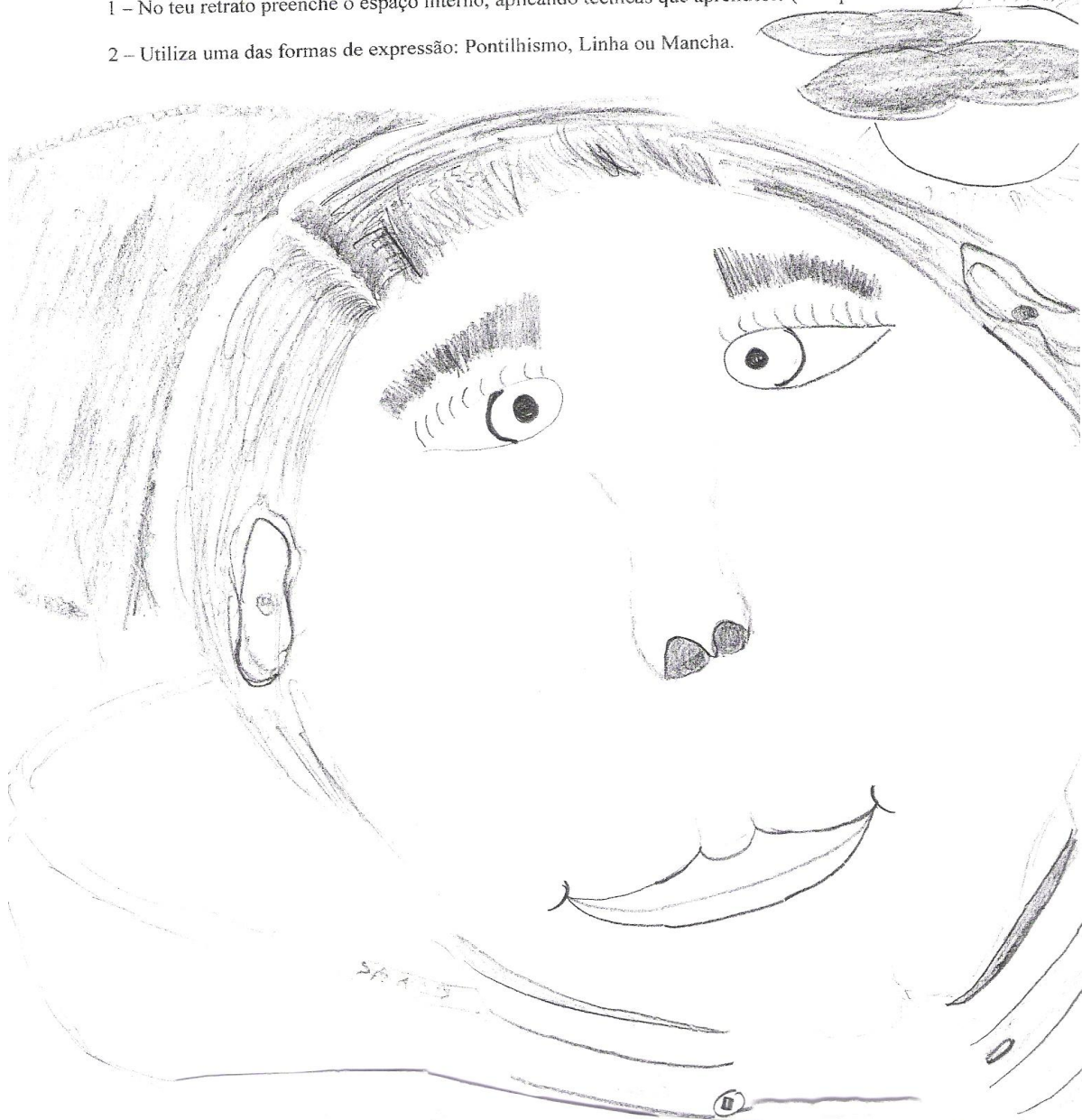
Desenhos

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _

Data 19/09/06

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Sérgio

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te presentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Inês

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te presentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



João

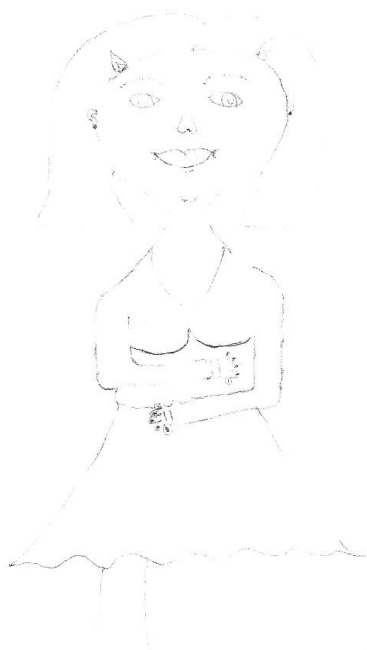
EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);

2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _____

Nº _____

Data 13/03/26

ESCOLA BASICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Carla

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _____

Nº _____

Data 19/09/2006

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

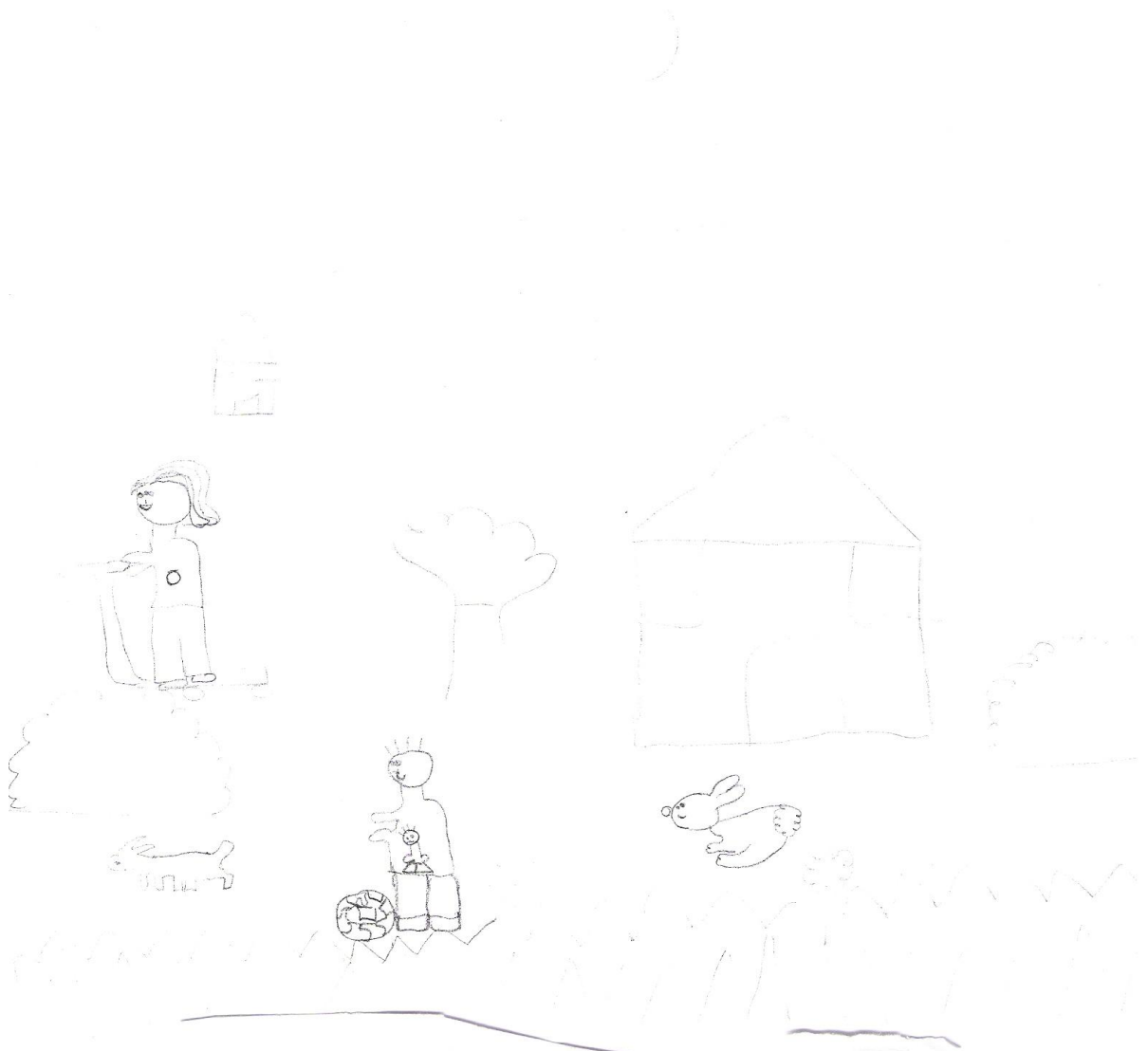
Diogo

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te presentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _

Nº

Data 19/09/0

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

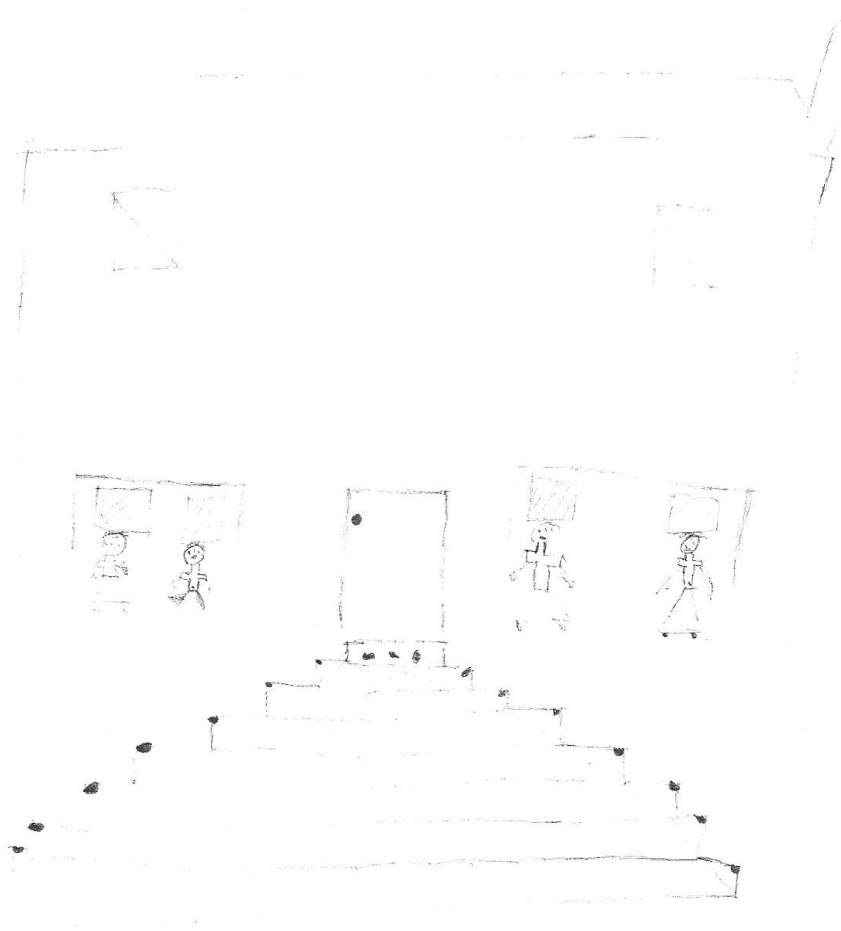
Márcia

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te presentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _____

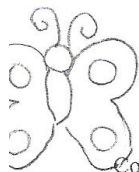
Nº _____

Data: 20/09/07

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Guilherme

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

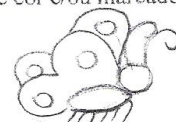


TRABALHO DIAGNÓSTICO



Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _

Nº

Data 19/09/06

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

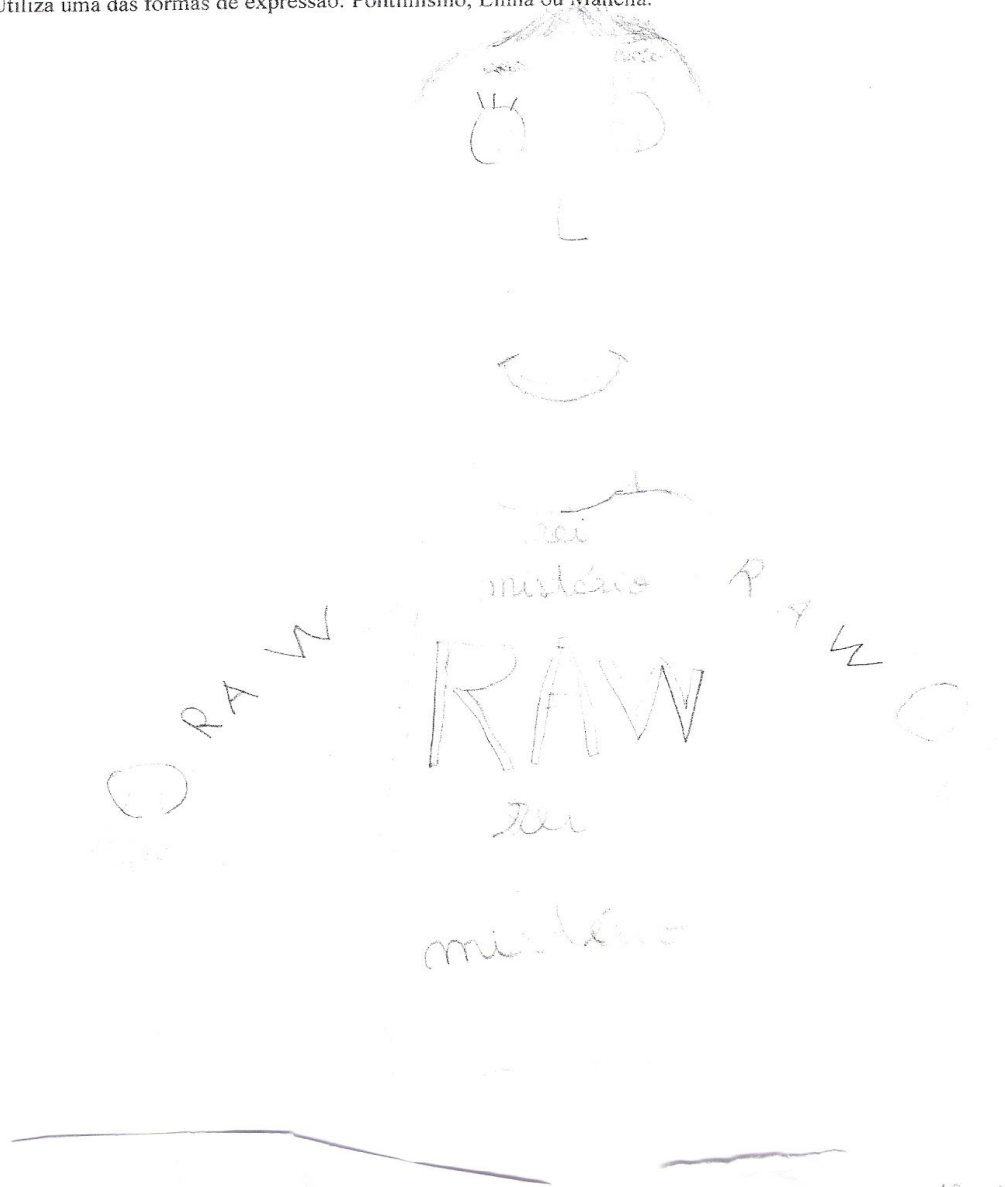
Joana

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _

Nº

Data 19/09/06

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Rodrigo

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DIAGNÓSTICO

Estamos no início do ano lectivo, 2006/07, ocasião de nos conhecermos, neste espaço de Comunicação/Expressão Visual. Pedimos que te apresentes através de um desenho linear (contorno).

- 1 – No teu retrato preenche o espaço interno, aplicando técnicas que aprendeste (de lápis de cor e/ou marcador);
- 2 – Utiliza uma das formas de expressão: Pontilhismo, Linha ou Mancha.



Nome: _____ Nº _____ Data 17/2/07

ESCOLA BÁSICA 2,3 DE GRÃO VASCO – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE GRÃO VASCO DE VISEU

Paula

CURRICULUM VITAE

Informação pessoal

Nome: Patrícia Isabel Martins Miranda
Morada (s): Rua Amarelhe, Nº 18, 5º Dto., 1750-321 Lisboa
Quinta do Vigário, Lote 4, Ranhados, 3500-604 Viseu
Contacto: 919909104
Email: pimm25@gmail.com
Nacionalidade: Portuguesa
Data de nascimento: 31 de Dezembro de 1980
B.I.: 10687873, de 21.04.2006, Lisboa
Carta de Condução: VS-144336 4, validade 30.12.2045

Formação Académica

- Conclusão do Ensino Secundário em 1998, na Escola Secundária Alves Martins de Viseu (ESAM), no Agrupamento 3 - Económico-Social, com média de dezanove valores
- Licenciatura em Sociologia no ano de 2003, pelo Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), com qualificação final de *Bom com distinção*
- Frequência do Programa de Doutoramento de Sociologia no ISCTE, desde Outubro de 2004, com início da tese no ano lectivo 2005/2006 e como bolsista da FCT desde Janeiro de 2006

Formação Complementar

- Curso de Informática na ESAM (Viseu), em 1995
- Curso de Inglês na International House de Viseu, de 1991 a 1997, o qual possibilitou a aquisição do Certificate in Advanced English (CAE) em Junho de 1998

Experiência Profissional

- Realização de entrevistas para o CIES/ISCTE em 2000, no âmbito das comemorações dos 500 Anos dos Descobrimentos
- Realização de entrevistas e inquéritos para a empresa Motivação de Lisboa e Motivação Norte, nos anos de 2001, 2002 e 2003, destacando-se neste último a utilização do método “Random Route”
- Colaboração no Hospital Miguel Bombarda em Lisboa, como voluntária na secção da Escola, em Maio de 2001

- Colaboração como assistente social no Lar de Idosos da Fundação D. Mariana Seixas de Viseu, em Julho de 2001
- Participação num estudo sobre o Dia Europeu sem Carros na cidade de Lisboa, em Setembro de 2001, para o Observa/ISCTE
- Participação num estudo sobre as actividades culturais na zona Bairro Alto – Chiado em Setembro e Outubro de 2001, para o CIRIUS/ISEG
- Colaboração na empresa Sotarvil de Viseu como assessora administrativa, em Agosto de 2000 e Julho de 2002
- Estagiária na área de gestão de projectos e clientes na JM Consultores em Lisboa, de Setembro a Novembro de 2002
- Colaboração na GFK como técnica comercial de Novembro de 2003 a Março de 2004
- Participação como entrevistadora no projecto “LIMITS” do CIES/ISCTE sobre a integração das populações hindus e cabo-verdianas em Portugal, de Março a Julho de 2004
- Colaboração na TMN como operadora no atendimento a clientes, de Maio a Setembro de 2004
- Colaboração num projecto conjunto entre o CIES/ISCTE e o SNESup, no âmbito do Ensino Superior, de Junho de 2004 a Maio de 2005

Aptidões e competências pessoais

- Participação no programa Euroscola em Fevereiro de 1997, que proporcionou a ida a Estrasburgo em Abril do mesmo ano
- Participação no IV Congresso Português de Sociologia, sob o tema “Sociedade Portuguesa: Passados Recentes/Futuros Próximos”, realizado em Coimbra, de 17 a 19 de Abril de 2000
- Participação no Seminário “Apresentação e discussão dos resultados do *European Social Survey II (2004/2005)*”, realizado no ICS a 9 de Fevereiro de 2007
- Participação no Colóquio “Género e Profissões: minorias no feminino e no masculino”, realizado no ISCTE a 3 de Maio de 2007
- Participação no Seminário Internacional “Amar e Trabalhar na Europa”, realizado no ISCTE nos dias 14 e 15 de Fevereiro de 2008
- Participação no Programa Intensivo “Towards a diversified or standardized Europe”, realizado em Albir (Espanha), em Fevereiro de 2009

Informação Adicional

- Publicação do artigo “Inquérito sobre a Aplicação dos Estatutos de Carreira”, na Revista do SNESup nº 16, Abril-Maio de 2005
- Comunicação intitulada “A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu”, no âmbito do VI Congresso Português de Sociologia, “Mundos Sociais: saberes e práticas”, realizado na FCSH em Junho de 2008
- Comunicação na conferência realizada no ISCSP em Setembro de 2008, “Family Diversity and Gender”, dando conta dos resultados da tese com a apresentação “Processes of Social Construction of Gender Identities: an intensive study of a preadolescent group in Viseu”
- Apresentação na “ESA 9th Conference”, realizada em Lisboa em Setembro de 2009, da comunicação intitulada “The Social Construction of Gender Identities in Children: a case study”, enquadrada na RN (research network) “Women’s and Gender Studies”