

Departamento de Sociologia

Os processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos:  
Trajetos na família, na escola e no grupo de pares

Vanessa Viviana Custódio Garcias Limpo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Educação e Sociedade

Orientadora:  
Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2014

## AGRADECIMENTOS

“O caminho faz-se caminhando”, no entanto alguns trilhos não são solitários. O meu percurso até aqui agrega uma constelação de pessoas às quais estou e estarei para sempre grata. E porque a gratidão se compassa a vários tempos, agradeço, primeiramente, aos meus colegas do mestrado, à Tânia, minha doce amiga de todas e para todas as horas, ao Emanuel e à Leonor cuja disponibilidade e entrega comovem.

À Patrícia, à Cláudia e à Ana Maria, minhas amigas de sempre que acreditam em mim muito para lá do que sou capaz. Ao Nuno, cujo afeto não cabe no desenho das palavras.

A todos os docentes que contribuíram para tornar este curso um momento de aprendizagem singular, e que, acima de tudo, me ensinaram a ver para lá das linhas dos textos e a pensar de forma desassombrada, o meu obrigada.

À minha orientadora Professora Teresa Seabra, que orientou a três tempos: o mestrado, este meu trabalho e, sobretudo, pela forma disponível, atenta e sensível como soube guiar as aprendizagens de quem traz consigo todas as dúvidas de uma primeira vez. Pela solicitude, pelo respeito e por acreditar sempre que este meu trilho era possível, muito obrigada.

Aos jovens que abraçaram comigo, sem hesitar, esta investigação, que se mostraram sempre disponíveis e interessados em participar nas entrevistas, dando voz à sua gemelaridade e acreditando no valor do meu trabalho, que é deles também. Aos seus pais que me acolheram sempre de forma solícita e simpática, confiando que trataria das palavras dos seus filhos com o respeito que merecem.

À minha família e amigos que souberam compreender os meus momentos de ausência e ouviram os meus receios, mostrando-se interessados e estando sempre dispostos a ajudar *no que fosse preciso*.

Por último, à Cátia, com quem iniciei este trabalho de amor há 36 anos.

“Identity is our understanding of who we are, and of who other people are, and, reciprocally, other people’s understanding of themselves and of others (including us). The outcome of agreement and disagreement, at least in principle, always negotiable, identity is not fixed”.

Jenkins, (2004), *Social Identity*, London, Routledge, p.5

## RESUMO

As questões da construção identitária têm vindo a ser fonte de estudo e debate nas mais variadas áreas de conhecimento, todavia a identidade gemelar merece um olhar apurado na medida em que operacionaliza dinâmicas de interação únicas, visto que duas personalidades são construídas a par uma da outra e uma com a outra, num diálogo identitário que se desenha em díade.

O presente trabalho de investigação visou compreender de que forma as múltiplas instâncias de socialização (família, experiência escolar e redes de amizade) influem nos processos de autonomização identitária desta população singular, identificando algumas das variáveis que poderão conduzir à sua individualização ou, pelo contrário, colocá-los num plano de indiferenciação identitária.

De forma a privilegiar a experiência da gemelaridade por quem a vive, foram realizadas 16 entrevistas, correspondentes a 8 pares de irmãos gémeos pertencentes às várias tipologias gemelares (mono e dizigóticos de ambos os géneros). Estes jovens são estudantes dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos.

A análise da informação recolhida permitiu concluir que entre as variáveis que afetam os processos de individualização dos irmãos gémeos, os recursos escolares dos pais são os que evidenciam um maior poder modelador da autonomização identitária. De facto, um maior grau de escolaridade tende a potenciar contextos em que os jovens se perspetivam enquanto seres independentes dentro da dupla, permitindo-lhes (re)construir os significados da sua presença no par e, simultaneamente, estruturarem o seu *sense of self*.

**Palavras-chave:** Identidade, gémeos, gemelaridade, socialização, autonomia.

## **ABSTRACT**

The issues of identity construction have been a source of study and debate in various areas of knowledge, yet the twin identity deserves a keen look as it mobilises unique interaction dynamics, in that two personalities are built along each other and with each other, in a dialogue identity that is drawn in dyad.

This research work aims to understand how the various socializations instances (family, school and friendship networks) influence the identity of this special population by pinpointing some of the dynamics that may lead to the autonomy of each member of the pair or, on the contrary, settle a non differentiation identity between them.

In order to understand twinship from those who experience it, this study engaged on a discourse analysis provided by a range of 16 interviews corresponding to 8 pairs of twins aged between 11 and 18 years old, students of both lower and upper secondary education, who correspond to the various twin types (monozygotic and dizygotic from both sexes).

The analysis of the collected information allowed to conclude that among the variables that affect the twins' individualisation processes, parents educational resources are those that represent a stronger modeling influence towards identity autonomy. In fact, a higher level of education tends to foster environments in which these youngsters see themselves as independent beings within the pair, thus enabling them to (re)build the meaning of being a part of two and, simultaneously, draw their sense of self.

**Keywords:** Identity, twins, twinship, socialisation, autonomy.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
DISCUSSÃO TEÓRICA: A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO.....	2
1.1 – A noção de Identidade(s): contributos e paradigmas .....	2
1.2 – Identidade e socialização escolar.....	5
1.3 – A(s) identidade(s) dos irmãos gémeos: dicotomia genética/ambiente; família e representações de gemelaridade.....	6
1.4 – “Verdadeiros ou falsos”? Tipificação da gemelaridade .....	8
1.5 – Rumos identitários da gemelaridade: uniformização ou individualização? .....	9
1.6 – A relação gemelar: sentimentos, características e auto representações .....	11
2. A INVESTIGAÇÃO: OPERACIONALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	15
2.1 – Objetivos do estudo e modelo de análise .....	15
2.2 – Estratégias metodológicas .....	17
3. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS .....	20
3.1 – Morfologia da população estudada.....	20
3.2 – A gemelaridade pelos próprios: escola e comunidade escolar .....	24
3.3 – Reações dos jovens às representações sobre gemelaridade na escola .....	28
3.4 – Para lá dos portões da escola: redes de sociabilidade e atividades extracurriculares .....	31
3.5 – A gemelaridade vivida pela família: representações, dinâmicas familiares e reações dos jovens .....	35
3.6 – Os gémeos sobre eles próprios: representações, sentimentos e autonomia na relação gemelar.....	40
4. CONCLUSÃO .....	47
BIBLIOGRAFIA.....	51
ANEXOS	
ANEXO A .....	I
ANEXO B .....	II
ANEXO C .....	V
ANEXO D .....	VI
ANEXO E .....	VII

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – Caracterização sumária do universo estudado: total de 16 entrevistas individuais.....	18
Quadro 3.1 – Relação género dos gémeos, peso ao nascer, primogenitura, gémeo dominante e gémeo .....	22
Quadro 3.3 – Relação género dos gémeos, zigosidade, alocação de turma e escolaridade mais elevada dos pais .....	26
Quadro 3.4 – Relação género dos gémeos e representações sobre gémeos dos professores, colegas e comunidade escolar.....	27
Quadro 3.5 – Relação género dos gémeos, prática de atividades extraescolares com o irmão e representações de gemelaridade, amigos e coordenadores das atividades.....	32
Quadro 3.6 – Relação quartos separados e representações físicas e sociais de gemelaridade dos pais .....	35
Quadro 3.7 – Relação entre a escolaridade dos pais e a utilização de roupas iguais .....	38
Quadro 3.8 – Combinação das dinâmicas de socialização escolar, familiar, entre pares e gemelar....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Modelo de análise .....	16
--------------------------------------	----



## INTRODUÇÃO

A construção do “eu” tem sido fruto de análises cujo pendore se inscreve em diferentes constelações teóricas. Se é um facto que a identidade e a sua construção levantaram diferentes questões à luz de variados paradigmas, a construção e subsequente autonomização identitária dos irmãos gémeos operacionaliza dinâmicas de interação únicas.

O presente estudo visa compreender o papel que a experiência escolar, a família, os grupos de pares e a própria relação gemelar possuem nos processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos. Pretende compreender-se os mecanismos que subjazem à individualização destes membros, centrando o espectro da pesquisa nos jovens gémeos e em como os múltiplos planos de interação familiar e social influem no seu grau de autonomia identitária. A gemelaridade conhece contornos específicos, visto que emerge de um processo de construção identitária assente numa mesma baliza temporal, em que duas personalidades são construídas a par uma da outra e uma com a outra.

Se os estudos sobre gemelaridade assentaram, primeiramente, numa abordagem estritamente médica, perspetivando-os enquanto fenómenos de estudo obstetrício (Gedda,1961:21 *citado por* Stewart,2003:39), posteriormente, no século XIX, esta população começou a ser encarada enquanto ferramenta de estudo científico, nomeadamente por Francis Galton (Galton, 1875, *citado por* Stewart, 2003:40), aquando da sua tentativa de compreender os efeitos da hereditariedade (*nature*) e do meio ambiente nos indivíduos (*nurture*), comparando as diferentes tipologias gemelares<sup>1</sup>, sendo que as pesquisas mais recentes comportam os seus traços comportamentais (Anne M. Brown et al, 1967), mentais (Segal,1985, 1990, 1992), o seu desenvolvimento psicológico, comportamental e social, Rosembeau,1987,Segal, 1990, 1992, Vieira e Branco, 2010a e b), as consequências da socialização familiar no seu desenho identitário, (Klein, 2003 *citada por* Vieira e Branco, 2010b:344), ou ainda os jogos de negociação identitária que a gemelaridade acarreta (Bacon, 2006).

Este trabalho organiza-se em quatro momentos: parte de uma breve discussão teórica que justifica o quadro concetual adotado, que incidirá sobre as questões da identidade e da construção do *self*, interligando-a com as múltiplas abordagens da socialização para, em seguida, se explicitar a forma como estas diferentes dimensões se articulam na morfologia identitária destes irmãos; no capítulo II, apresentam-se as opções metodológicas, tomadas de acordo com a natureza da pesquisa efetuada; o terceiro capítulo consagra a análise da informação recolhida após o seu tratamento, e o último capítulo apresenta as conclusões da investigação realizada.

---

<sup>1</sup> De notar os trabalhos realizados no âmbito da genética (e da genética comportamentalista) utilizam o designado por “twin method”, no qual os gémeos são utilizados enquanto objetos de estudo que permitem tentar compreender que traços ou doenças são geneticamente determinadas e/ou até que ponto os genes influem nessa condição. (Stewart:2003:40-41).

## DISCUSSÃO TEÓRICA: A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO

### 1.1 – A noção de Identidade(s): contributos e paradigmas

Pensar a identidade, a sua construção e os processos que dizem respeito à sua autonomização passa pela revisão de alguns dos conceitos e teorizações realizados no âmbito da psicologia e da sociologia.

Assim, o contributo de Sigmund Freud torna-se fulcral para a compreensão do conceito de identidade na medida em que avançou com a ideia da “descoberta da infância” (Sprinthall & Sprinthall,1993:136). Esta noção veio contrapor-se às teorizações vigentes que encaravam a infância enquanto um “vazio benigno” (*idem*). A partir da sua investigação, Freud associou a construção da personalidade de um adulto à sua infância recorrendo, nomeadamente, às suas primeiras socializações que, por sua vez, estariam na génese do seu desenvolvimento enquanto indivíduo. A infância surge assim enquanto território pleno de significados e valências, podendo mapear-se através de múltiplos estádios de crescimento emocional, reconhecendo-a como um universo interior cujas sequências de mutações inerentes a cada fase ou estádio nos primeiros seis anos de vida deixam marcas indeléveis na personalidade adulta (*idem*:137).

Se as características fulcrais do mundo pessoal e emocional se fundam nos primeiros anos de vida, então não será possível encarar a criança enquanto um ser desprovido de processos mentais e emocionais substantivos. Nesta dinâmica processual, a adolescência surge enquanto fase na qual os elementos básicos (oral - ligado às questões da dependência; anal - relacionado com o tema da independência - e fálico, relativo à temática da identidade) são novamente trabalhados de forma a construir um sujeito adulto em “pleno funcionamento” (*idem*:138).

Se, para Freud, o desenvolvimento pessoal encerrava o seu ciclo de influência perto dos seis anos de idade, tendo por essa altura o indivíduo adquirido a maturação dos seus estádios emocionais, para Erik Erikson, seu discípulo, o desenvolvimento emocional adquire um espectro de ação mais abrangente e longo. Na sua ótica, o desenvolvimento prolonga-se por toda a vida, não se fechando na infância, compreendendo estádios de referência emocional mais latos, os quais abarcam dimensões positivas ou negativas, descritas através de uma polarização de estados de crise (por exemplo, confiança *versus* desconfiança) numa primeira fase da vida. A resolução de um estado, ou seja de cada momento de crise na construção da personalidade através do contributo de condições educativas apropriadas, permite progredir para o estádio seguinte e assim estruturar o indivíduo (*idem*:140). O quinto estádio do desenvolvimento pessoal torna-se particularmente relevante, na medida em que é nessa fase da vida, que compreende a adolescência (dos treze aos dezoito anos), que a identidade assume uma dimensão central, sendo que é nesta fase que ocorrem as mutações conducentes a uma transformação fundamental no desenvolvimento pessoal (*idem*:151). É nesta fase que o adolescente desenvolve a sua capacidade de entender sentimentos em si e nos outros, tal como se torna capaz de se colocar no lugar de outrem, deslocando-se de si; o jovem começa a “dar significado à sua própria

experiência, particularmente no que se refere à compreensão da sua identidade enquanto pessoa” (*idem*:152).

Pensar a identidade enquanto processo social implica compreendermos os estudos sobre a infância e os paradigmas nos quais assentaram. O paradigma da socialização ancora-se na ideia de que as crianças e a infância em particular é uma fase inculcação de normas, padrões e valores sociais e morais que precedem as crianças e às quais estas terão de se moldar: “socialization is a structurally determined process which instills the goals and values of different social systems into the child” (Stewart,2003:132). As crianças assimilam, assim, os comportamentos sociais que lhes cabem e na abordagem de Talcott Parsons (1956), sociólogo norte-americano, as normas e papéis (funções) de cada um são interiorizadas através da interação entre o *self* e o Outro. A personalidade da criança seria então uma adequação funcional ao sistema.

Todavia, as teorias da socialização evoluíram e o papel da infância e a perspetivação do edifício identitário das crianças, nas fases mais precoces da vida, começaram a ser pensados de uma forma dinâmica, processual. Neste sentido, o trabalho do sociólogo norte-americano George Herbert Mead traz-nos pistas importantes sobre a construção identitária numa dinâmica de assunção de alteridade, potenciada pela interação. De facto, é através do jogo, entendido enquanto representação de papéis, que se constrói o seu sentido de *self* e do Outro (Pinto,1997:42). É pelo jogo do ‘faz de conta’, em que os objetos utilizados adquirem contornos simbólicos, que a criança se constitui enquanto ser diferente de um outro com quem interage. Daqui decorre então a experiência da alteridade, de uma realidade que lhe é externa, que, segundo o autor, é anterior à experiência que a criança faz de si, sendo que ao fazer a experiência do Outro, a criança “objetiva-se”, ou seja, perspetiva-se enquanto ser pelo diálogo identitário que estabelece com outrem, “objectiva-se como realidade separada do mundo e torna-se um *self*” (*idem*:43). No entanto, há que enfatizar que este *self* para Mead é um produto social, de cariz fundamentalmente cognitivo, não colocando nos planos emocional e afetivo, uma tónica crucial para o desenvolvimento da vida psíquica como constatamos em Freud ou Erikson. Todavia, o denominador comum nas perspetivas destes autores é a constatação da criança e do jovem enquanto atores no seu processo de construção identitária, cunhando significados e valores às suas socializações, encontrando-se numa linha de pensamento que dista, indelevelmente, da conceção da infância Lockiana, na qual a criança operava enquanto *tábua rasa*, pronta a receber, por inculcação dos múltiplos agentes educativos, os princípios e valores concomitantes com uma sociedade que pretendia formar cidadãos racionais e civilizados (*idem*:40); perspetivação que encontra algum paralelismo com a teorização de Parsons supracitada.

Este acento na socialização e no perspetivar dos indivíduos enquanto atores, agentes participativos nos seus processos de construção e autonomização identitária, recorrendo ao seu percurso biográfico, poderá igualmente ser identificado na teorização de Bernard Lahire relativamente às disposições e variações individuais dos comportamentos. Assim, ao colocar a tónica da sua teoria disposicionalista na “análise das práticas e/ou comportamentos sociais o passado incorporado dos atores individuais”

(Lahire,2004:21), o autor inscreve na socialização passada dos atores uma plataforma que permite compreender a sua ordem de interações atuais. Uma disposição deverá então ser lida enquanto uma “realidade construída” (*idem*:27), e, nesse sentido, só é revelada mediante a interpretação ulterior dos traços, comportamentos que estão na gênese das ações dos indivíduos em múltiplos contextos. As disposições são, então, homogêneas ou heterogêneas de acordo com o percurso biográfico e as diferentes experiências socializadoras dos sujeitos e, dessa forma, poderemos observar variações de teor intra-individual dos comportamentos que dizem respeito ora a diferentes momentos do percurso biográfico dos atores (variação diacrónica), ora a variações que emergem em função dos vários contextos em que o ator se move (variação sincrónica) (*idem*:26).

Trata-se então de uma teorização que faz emergir as práticas e os comportamentos à luz de uma observação apurada e continuada dos fatores e condições que subjazem às ações, mapeando através do enfoque biográfico as origens das disposições individuais. Nesse sentido, Lahire diz-nos que toda a disposição tem uma gênese que é possível situar (num determinado contexto de socialização) ou reconstruir (qual a modalidade particular em que essa socialização se inscreve) e que por esse motivo a teoria das disposições se correlaciona com uma sociologia da educação visto ser uma “sociologia da socialização” (*idem*:27).

Se as múltiplas experiências de socialização a que os sujeitos são expostos ao longo do seu percurso biográfico estão na gênese das suas ações e interações, cristalizando formas de estar e de pensar, a dimensão que a cultura na qual os indivíduos se inserem representa nas suas vidas deverá, de igual forma, ter repercussões nas suas práticas de socialização. Deste modo, o contributo da psicologia cultural e, nomeadamente, o trabalho de Jaan Valsiner (2007) relativamente ao impacto das práticas culturais e de socialização de um determinado contexto social nas interações familiares vai, novamente, ao encontro de uma teorização da criança e do jovem enquanto participante ativo na construção de si mesmo, na medida em que o desenvolvimento é canalizado numa determinada direção para um sistema de constrangimentos que se encontram presentes na socialização e que, por isso, não seguem uma trajetória de desenvolvimento determinista, e são esses constrangimentos, obstáculos ou conflitos que permitem ao sujeito desenvolver-se (Valsiner, 2007, *citado por* Vieira e Branco, 2010b:347) à luz dessa indeterminação provocada pelas situações de conflito que lhe conferem assim uma agencialidade sobre o seu percurso, gerando “processos de mudança no sistema motivacional e, conseqüentemente, nas práticas de socialização” (Vieira e Branco,2010a:579)<sup>2</sup>.

A criança poderá, desta forma, reconstruir de forma ativa as mensagens culturais presentes nos seus contextos de participação, a socialização não está associada assim a um mero processo de aquisição de habilidades, competências ou valores morais. Neste sentido, Valsiner aponta para a coexistência de um

---

<sup>2</sup> Sobre a construção identitária enquanto fenómeno de teor relacional e cultural, Costa (2001:63) diz-nos que esta é um: “Processo relacional porque é resultado e componente do relacionamento entre as pessoas (...) a identificação de cada um de nós só se faz por relação de demarcação face a “outros” (...). Processo cultural porque envolve imagens e categorizações do universo social, sentimentos e valorações a respeito dos seus componentes formas de expressão e códigos comunicacionais”.

sistema de crenças pessoais construído de forma ativa por cada sujeito que se inscreve, por seu turno, num sistema mais abrangente de crenças coletivas. Estas crenças pessoais estão impregnadas pelos complexos sinais sociais comunicados por outros atores sociais (Valsiner, 2007, *citado por* Vieira e Branco,2010b:349). Assim, os pais, professores e demais atores agem de acordo com o sistema de crenças nos quais se inscrevem, podendo aceitar, recusar ou modificar os sinais sociais veiculados por essas crenças. Deste modo, as práticas culturais e de socialização possuem um papel-chave na identificação e compreensão das múltiplas interações sociais e familiares e na forma como as crianças são educadas, visto que os pais e os demais agentes educativos agem de acordo com as representações dos papéis sociais que desempenham relativamente ao contexto cultural em que se enquadram.

## **1.2 – Identidade e socialização escolar**

De facto, a construção identitária não é alheia aos diferentes contextos que emolduram o percurso das crianças e jovens. Desta forma, poderemos inferir que a escola e, nomeadamente, a experiência da escolaridade nas suas múltiplas vertentes de socialização (entre pares, professores e alunos e outros elementos que enformam a comunidade escolar) constituem um momento-chave na edificação do processo de construção identitária. A experiência escolar - que poderá ser definida enquanto a forma como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar (Dubet e Martuccelli,1996:62) - opera segundo uma dupla vertente: por um lado representa um trabalho de indivíduos que constroem as suas identidades e sentidos de vida, inscritos num conjunto social que não a possui aprioristicamente. Desta forma, a socialização será entendida enquanto o processo através do qual os atores constroem a sua experiência (*idem*).

Por outro lado, as lógicas de ação que se entrecruzam nessa experiência não pertencem aos indivíduos, correspondem antes a elementos do sistema escolar que são impostos aos atores enquanto provas a que têm de submeter. Para os autores, estas lógicas da ação representam as três funções basilares do sistema escolar: a socialização, a distribuição de competências e a educação. Assim, experiência escolar congrega três lógicas de ação: i) a integração dos alunos, ii) a estratégia que estes adotam em função da posição em que se encontram tal como os objetivos que visam atingir; iii) a subjetivação ou capacidade de se distanciarem de si e tecerem raciocínios críticos que lhes permite tornarem-se sujeitos autónomos. De facto, a experiência da escolaridade permite aos jovens construir um perfil identitário que combina estas lógicas, sendo que a lógica da integração se encontra intimamente ligada com a estruturação do seu *self* na medida em que aglutina as noções de pertença, por meio de um determinado papel e identidade cultural que são herdados ao longo das múltiplas fases da sua vida.

Deste modo, uma parte da identidade poderá ser desenhada como a “expression subjective de son integration sociale” (Dubet e Martuccelli,1996:*idem*), reconstruindo continuamente esta clivagem entre um “Nós” que é parte integrante de um “eu” e um “outro” que é determinado enquanto tal pela

diferença que representa. O processo identitário aqui ganha uma dimensão de conformidade relativamente à organização escolar, num plano de aceitação e moldagem em relação às normas estabelecidas, correspondendo a um processo de socialização que é então sinónimo de interiorização das expectativas da instituição escolar; socializa-se assim através deste jogo entre os grupos de pertença e os grupos de referência (*idem*). A lógica da subjetivação implica um processo de metarreflexão por parte do aluno, que o torna um ser crítico e capaz de se distanciar de si, “subjetivar-se”, permitindo rever-se enquanto sujeito pela distância que cria entre si e outros “eus” sociais e a própria imagem de sujeito que é veiculada através das diversas fontes históricas existentes. Assim, a experiência escolar é definida por referências à cultura que é suscetível de formar um sujeito crítico e autónomo e que, nesse sentido, vai além da função estratégica e utilitária que essa mesma experiência oferece.

O processo de construção e autonomização identitária joga-se assim no ambiente escolar através da edificação paulatina de um *self* que é estruturado ora mediante uma lógica de conformidade às convenções estabelecidas pelo universo escolar, ora pelo distanciamento relativamente aos outros “eus” que a enformam. Da escola primária à secundária (períodos de escolarização que correspondem a estádios emocionais fulcrais da estruturação da personalidade, tal como vimos nas propostas de Freud e Erikson) a individualidade é gerada, em grande medida, pelo que Dubet e Martuccelli designam de “conformismo infantil”, ou seja, uma vontade expressa de se unir e integrar no grupo de pares, indo ao encontro da necessidade de pertença a um contingente que funcione como um todo enquanto uma só voz: “on est membre du groupe, le groupe parle, non pas en nous, mais a travers nous” (*idem*:76), sendo que na adolescência o primado da integração é substituído pelo da reciprocidade, pelo desenvolvimento do sentimento de justiça e dominado por múltiplas tensões que levam os jovens a perspetivar-se, de forma cada vez mais contundente, enquanto “auteurs de leur scolarité” (*idem*:145)<sup>3</sup>.

### **1.3 – A(s) identidade(s) dos irmãos gémeos: dicotomia genética/ambiente; família e representações de gemelaridade**

Se no decorrer do seu percurso de escolaridade os jovens vão “construindo o seu projeto identitário, em estreita relação com as redes de sociabilidade, as culturas juvenis e a escola” (Abrantes, 2003:16), poderemos questionar-nos acerca da influência que essas redes de sociabilidade exercem no desenho identitário de um contingente específico, nomeadamente, os irmãos gémeos. Algumas das teorizações relativas a esta temática, como a de Vieira e Branco (2010a), levam-nos a crer que as múltiplas socializações que ocorrem no meio escolar poderão influir neste processo. As autoras citam outros

---

<sup>3</sup> A este respeito, veja-se o artigo de José Madureira Pinto (1991), que aborda a construção social da identidade numa dinâmica que coloca em jogo – por parte dos atores sociais - processos de integração e/ou adesão a grupos de pertença ou, por outro lado, através de mecanismos de autonomização e distanciamento social.

investigadores que apresentam resultados interessantes relativamente aos agentes socializadores cuja relevância é maior na construção da sua identidade e sobretudo na forma como cada gémeo se revê enquanto ser autónomo, individual.

Assim, se para autores como Bacon (2006) os pais representam elementos-chave na comunicação do que designa de “identidade gémea” aos filhos, apontando para a imperiosidade de identificar as crenças dos pais sobre a gemelaridade, na medida em que os seus sistemas de valores e crenças influem nas representações identitárias dos seus filhos gémeos (adotando a perspetiva da psicologia cultural anteriormente mencionada), para as autoras algumas crianças gémeas são ativas na construção das suas identidades e, revelam, por isso, comportamentos indiciadores de transição do que denomina como *sameness* rumo à diferenciação, incluindo no seu processo de edificação de identidade as representações de outras pessoas sobre elas (Bacon, 2006, citada por Vieira e Branco, 2010a:583). Para outros autores como Harris (2007, citada por Vieira e Branco, 2010a: *idem*), as interações entre irmãos gémeos e os seus pares possuem um peso maior no seu desenvolvimento do que a que estabelecem com os pais (*idem*). Deste modo, as diversas experiências sociais dos gémeos são alvo de reconstrução e estruturação através das conceções e expectativas sociais que se criam em relação a eles. Neste conjunto incluem-se as expectativas e representações não apenas dos pais mas também de “professores, colegas de sala, (...) e outras crianças com quem convivem” (Vieira e Branco, 2010a:584). Os constructos sociais à volta da gemelaridade, como, por exemplo, o facto de se esperar que tenham uma relação próxima entre si, vão ao encontro da visão de autores como Stewart (2003), para quem a gemelaridade (*twinsip*) é um fenómeno construído socialmente, e nesse sentido, as representações que os pais têm sobre o significado do que é ser-se gémeo têm repercussões nas práticas e nas relações interpessoais com os filhos gémeos (Stewart, 2003, citada por Vieira e Branco, 2010a, *idem*:582).

Assim, Elizabeth Stewart apresenta na sua obra *Exploring Twins: Towards a Social Analysis of Twinship* (2003) uma teorização cujo enfoque é a gemelaridade enquanto fenómeno, que apesar das contingências genéticas e de índole biológica que lhe estão intrinsecamente associadas, construído socialmente, articulando neste seu estudo perspetivações no âmbito da psicanálise e da sociologia. Deste modo, diz-nos que o desenvolvimento da personalidade dos irmãos gémeos é afetado por vários fatores, tentando superar os estudos alusivos a esta temática que se norteiam na linearidade dicotómica entre genética e ambiente (*nature/nurture*).

Deste modo, o facto de se ser parte de uma dupla (independentemente de se ser gémeo idêntico ou fraterno), ou seja a coexistência de dois seres individuais que se estão a desenvolver simultaneamente é parte inerente da condição gemelar e tem consequências no seu desenvolvimento psicológico, gerando um fenómeno designado como “mutual identification” cujo pendore não é genético (Stewart, 2003:63).

#### 1.4 – “Verdadeiros ou falsos”? Tipificação da gemelaridade

Se a formulação do problema que subjaz à pesquisa efetuada se prende com os processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos e a forma como os grupos de socialização primária e secundária influem no mesmo, torna-se vital destrinçarmos alguns conceitos operacionais, nomeadamente os que se prendem com as tipologias de gémeos existentes dado que a sua zigosidade tem alguma influência na morfologia identitária deste contingente. Assim, temos dois tipos de gémeos: os monozigóticos (MZ), comumente conhecidos como idênticos ou “verdadeiros”, e os dizigóticos (DZ), (Stewart,2003:40), designados como “fraternos” ou “falsos”. Falamos de gémeos monozigóticos quando um óvulo (zigoto) fertilizado se divide entre o primeiro e o décimo quarto dias após a conceção (também designados como “conjoined twins” ou “one egg-type”(Koch,1966:6); já os gémeos dizigóticos dizem respeito à situação em que dois óvulos são fecundados por dois espermatozoides (também apelidados de “fraternal” ou “two egg type”, (*idem*). Esta distinção biológica significa que, do ponto de vista genético, os gémeos monozigóticos partilham a mesma carga genética, enquanto os dizigóticos partilham, em média, metade dos seus genes, sendo, nessa ótica, iguais aos irmãos não gémeos (*idem*). Dito de outra forma: a componente de hereditariedade para os monozigóticos é idêntica ou mais similar em comparação com os dizigóticos cuja hereditariedade sofre maiores variações.

Por forma a determinar a zigosidade dos irmãos gémeos costumam aplicar-se vários métodos, todavia aquele que é comumente mais utilizado efetua-se através da recolha de sangue: os gémeos monozigóticos têm sempre o mesmo grupo sanguíneo, sendo que os dizigóticos, pelos motivos genéticos supramencionados, poderão partilhar, ou não, o mesmo grupo sanguíneo. A tipologia gemelar poderá ainda ser determinada utilizando a análise das impressões digitais ou da palma da mão, sendo que a estratégia que recentemente tem vindo a ser usada é da recolha de células do ADN (Stewart,2003:42). Há, contudo, pesquisas que advogam que a ideia de que os gémeos dizigóticos provêm de placentas separadas é errónea, podendo haver casos em que uma mesma placenta se divide em duas também no caso dos gémeos monozigóticos, sendo que cada um dos bebés poderia ter gerado uma só placenta para si, não sendo assim restrito ao caso dos gémeos dizigóticos. Apenas um tipo de placenta poderá ser fruto de gémeos monozigóticos, nomeadamente a placenta que possui apenas um córion (Rosembeau,1987:29), membrana extra embrionária cujas células formam a placenta. A figura 1 (Anexo A) representa uma placenta com um córion, pertencente a uma gestação de gémeos monozigóticos.

Sabemos então que existe uma classificação binária de gémeos, nomeadamente, MZ e DZ, que por sua vez, se poderão desdobrar em múltiplos subtipos: os gémeos MZ que terão sempre o mesmo sexo “MZm’s” (“Monozygotic males”), “MZfs” (“Monzygotic females”), os gémeos DZ, que poderão ser “DZSSm’s” (“Dizygotic same sex males”), “DZSSfm’s” (“Dizygotic same sex females”), ou ainda “DZOS” (“Dizygotic opposite sex”). Esta nomenclatura poderá ser encontrada na obra de Helen Koch,



*Twins and twins relations*” (1966), sendo que será adotada ao longo desta investigação na sua versão de tradução livre para língua portuguesa, de forma a identificar, de forma mais simplificada, as tipologias gemelares apresentadas.

### **1.5 – Rumos identitários da gemelaridade: uniformização ou individualização?**

Com efeito, a identidade dos irmãos gémeos constrói-se e autonomiza-se em relação à do seu irmão. Como foi acima referido, os irmãos gémeos constroem-se enquanto seres individuais de forma díspar da dos irmãos não gémeos, visto que passam por mecanismos únicos de autorrepresentação. Stewart diz-nos que, partindo da abordagem psicanalítica, todas as crianças deverão passar “por um processo de individuação”, algo que subjaz ao processo de autonomização (Stewart,2003:65). Nesta fase inicial de desenvolvimento não há quaisquer fronteiras ou limites entre a criança e o resto do mundo, até que a criança lentamente começa a distinguir-se da sua mãe (ou indivíduo que a represente), deixando de a ver como uma extensão de si. Este processo de distanciamento ou separação materna inicia-se a partir do quarto ou quinto mês de idade (prolonga-se até ao quarto ano) através de várias fases de desenvolvimento (*idem*). Levanta-se então a questão se para os gémeos esta dinâmica se opera da mesma forma, dado que estamos a falar de dois seres que estão a crescer em total proximidade ao mesmo ritmo. A autora menciona o trabalho da investigadora Marjorie Leonard que estudou o fenómeno da identificação intergemelar (Leonard, 1961 *citada por* Stewart,2003:67 e 69), e verificou que esta difere da maioria das outras relações devido a particularidades da identificação nestes casos. Assim, os gémeos passam por um processo de separação da mãe, vendo-se como seres individuais, mas, ao invés das outras crianças, a criança gémea passa por um processo de dupla separação: primeiro da mãe depois do seu próprio irmão.

A investigadora acrescenta ainda que nas primeiras semanas de vida cada gémeo experiencia um fenómeno de *oneness*, uma uniformidade que precede a consciência dos limites do seu corpo e de si enquanto ser individual. Esta separação dá-se aquando da maturação na perceção sensorial. Paralelamente, em termos comportamentais, a autora diz-nos que não será raro haver instâncias em que um gémeo percebe o outro como se se estivesse a ver ao espelho. Inversamente ele poderá pensar que a imagem que vê no espelho é o seu irmão (Leonard, 1961, *citada por* Stewart, 2003: 66).

Esta identificação intergemelar poderá gerar vários problemas, tais como retardamento na maturação de um ou de ambos os gémeos, dificuldades em construir autoimagens separadas, ou ainda confusão de identidade (*idem*:67). Deste modo, na edificação da sua identidade, os irmãos gémeos passam por múltiplos processos que operam rumo à sua individualização ou, por outro lado, à sua uniformização tais como os fenómenos de “twin symbiosis”, nomeadamente o processo pelo qual os gémeos se identificam um com o outro em vez de formarem uma simbiose mãe-filho, tornando assim o laço entre os gémeos “simbiótico” (*idem*:69).

A reação gemelar (“twin reaction”) é outro conceito utilizado para classificar a relação gemelar, embora possa ser encontrado noutro tipo de relação (poderão não ser irmãos gémeos idênticos ou fraternos ou ainda poderão nem ser irmãos, como a relação marido e mulher, por exemplo). É uma relação de interdependência mútua, a qual falha na diferenciação de um *self* para com um outro, levando ao que pode ser designado como ‘diffuseness of ego boundaries’ (*idem*) entre duas pessoas. Outros autores preferem apelidar esta situação de interdependência como *we-self* (Ortmeyer, 1970, citado por Stewart, 2003:70), no sentido em que o conceito de “twinning reaction” supracitado não aglutina a dimensão de complementaridade de aspetos partilhados da personalidade, o *we-self*. Este termo remete para noção de unidade, de dois seres que se perspectivam enquanto um que pode comprometer o desenvolvimento das suas identidades individuais (*idem*). Outros sentimentos que poderão emergir, para além dos acima mencionados, prendem-se com manifestações eventuais de rivalidade entre estes irmãos. Segundo Arlow (1960, citado por Stewart, 2003:70), este sentimento é vivido intensamente, oscilando entre a culpa e sua negação. À rivalidade está associada a ambivalência relativamente à gemelaridade: “it may be true that twinship is one of the closest relationships between two individuals (...) this relationship is basically a highly ambivalent and narcissistic one” (*idem*: 197).

Outro tema recorrente na literatura psicanalítica nesta área é o da perspetivação dos gémeos enquanto unidade por terceiros. As consequências para os irmãos gémeos de serem tratados como uma unidade são de vária ordem. Este comportamento poderá gerar situações de separação tardia, processos dolorosos de não individualização ou ainda potenciar uma relação em que há papéis altamente estruturados para cada um dos irmãos, sendo que cada um agrega determinados traços ou intercala padrões comportamentais, exportando atitudes do seu gémeo em intervalos temporais diferentes. Em qualquer dos casos, germina-se um sentido de dependência entre os gémeos visto que agem de acordo com a unidade que consideram ser (Stewart: 2003:73). Ser visto enquanto parte de uma unidade poderá, de igual forma, fazer emergir nestes irmãos a ideia de que são especiais por serem gémeos, usufruindo de um estatuto que é denominado por alguns psicanalistas como “psicologia da exceção” (Simeon, 1980, citado por Stewart, 2003:*idem*). De acordo com Simeon, estas reações à gemelaridade correspondem a sentimentos de onipotência, em que estes irmãos se usam da sua relação para influenciar comportamentos de terceiros.

Se a psicologia e o ramo da psicanálise conseguem explicar algumas das características que subjazem à gemelaridade, é certo que nos discursos supracitados poderemos denotar uma evidente componente ou dimensão social desta relação. A chegada de gémeos altera e afeta toda a célula familiar: para os pais, para os irmãos (caso existam). Stewart (2003:92) afirma que a relação de vinculação (*bonding*) entre a mãe e os bebés opera-se de forma que será divergente da tradicional, quando há apenas um bebé, visto que esse laço terá de ser feito com dois seres. A autora cita vários estudos realizados nesta área que nos dizem que há mães que vinculam mais facilmente com o bebé que é maior (Spillman, 1984 citado por Stewart, (2003:92), noutros casos há mães que criam laços

com o bebé que é mais forte ou com o que é mais fraco, devido à fragilidade da sua saúde (Abbink et al, 1982 *citados por* Stewart, 2003:*idem*).

Assim, a parentalidade não é apenas um ato físico, é um ato socialmente construído. Os pais de gémeos não são apenas pais, a esta tarefa acresce-lhe a de serem pais de um grupo particular. Deste modo, algumas pesquisas mostram que os pais de gémeos tendem a tratá-los de forma diferente em relação às outras crianças, sobretudo quando se tratam de gémeos MZ, sendo que tendem a hiperbolizar os seus traços físicos e comportamentais (Allen,1971,1976, *citado por* Stewart, 2003:96).<sup>4</sup> Estes estudos indicam ainda que há atitudes diferenciais para cada gémeo, em que os pais agem de acordo com determinadas características fisiológicas e/ou outros determinantes de índole ambiental, o que poderá explicar a disparidade dos comportamentos dos irmãos. Todavia, outras teorizações (Cohen et al,1977, *citados por* Stewart,2003:96) dizem-nos que o diferencial de socialização dos pais não se norteia pela individualização de cada gémeo, sendo que a sua postura enquanto pais tende a ser muito similar para com os dois, independentemente dos seus traços de personalidade individuais. Isto acontece tanto para os gémeos MZ como para os DZ. Assim, os pais não se concentram tanto em criar diferenças para com os seus gémeos, como em reagir a elas (Lytton: 1977, *citado por* Stewart,2003:96). Segundo Stewart (2003:152), os pais pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas tendem a utilizar nomes ‘gémeos’ para os seus filhos, utilizando frequentemente a mesma inicial para cada um deles, tal como tendem a vesti-los de igual e designando-os de “gémeos”, exacerbando uma gemelaridade unitária; já os pais pertencentes a faixas sociais mais elevadas tendem a usar nomes diferentes, vesti-los de formas diferentes e nomeá-los de acordo com o seu nome próprio, no sentido da sua individualização.

## **1.6 – A relação gemelar: sentimentos, características e auto representações**

E o que se passa no âmago da relação gemelar? Uma das características da gemelaridade é a competição: seja a competição entre si, desde cedo, no útero para ser o primogénito, como no decurso da sua vida. Cada gémeo tem desde logo alguém com quem poderá competir. Esta competição opera-se a vários níveis, como seja pela atenção dos pais que, como vimos, não se efetua em díade mas formando uma tríade que compreende cada gémeo e o seu pai/mãe. Esta tríade apresenta-se de igual forma para os pais, que têm de vincular com cada gémeo, acentuando ou minimizando as suas diferenças, (Tourette et al, 1989, *citado por* Cherro,1992:209).

No âmbito escolar a competição, ou rivalidade, enquadra-se, da mesma forma, num sistema triangular, em que cada gémeo compete não apenas com os colegas mas com o seu irmão (Stewart,

---

<sup>4</sup> De notar um estudo de Kate Bacon (2006), que compara os comportamentos de pais de gémeos MZ, DZ, do mesmo género e de géneros diferentes, e que sublinha como a escolha de os vestir de igual ou de forma diferente é feita tendo em conta a gemelaridade dos seus filhos, e de acordo com a identidade de género e expressões de individualidade.

2003:103). Este sentimento competitivo poderá ser, ou não, reforçado pelos pares e/ou professores, através de, por exemplo, comparação das notas dos testes. Assim, uma das grandes questões que se coloca relativamente ao plano escolar é a da separação ou não dos irmãos gémeos na mesma turma. Uma vez integrados no sistema escolar, os irmãos gémeos terão de gerir situações que os seus pares (não gémeos) desconhecem. Se a escola implicar o primeiro momento de separação para a dupla, poderão sentir que estão a perder o seu sentido de gemelaridade, de serem parte integrante de uma unidade (*idem*:110). Se, por outro lado, estiverem na mesma turma, poderão ser tratados como uma unidade e não dois indivíduos. A visibilidade de que gozam por serem gémeos poderá operar de forma positiva ou negativa para eles: poderão ser mais suscetíveis a situações em que os pares os culpam, enquanto dupla, por algo, por exemplo. Assim, a sua notoriedade poderá torná-los mais vulneráveis e/ou apenas crianças que são mais populares (*idem*).

Os irmãos gémeos são ainda alvo de constante comparação. A autora menciona os estudos de Segal e Russel (1992), segundo os quais a comparação é o segundo motivo pelo qual os irmãos gémeos são separados em turmas diferentes (Stewart,2003:110). A comparação poderá ser de natureza académica, através das notas dos exames, das competências de cada irmão, ou ainda pela comparação das capacidades intelectuais de cada um ou da sua proficiência atlética (*idem* 111). No contexto escolar, o facto de os irmãos gémeos estarem na mesma turma poderá gerar alguns problemas na relação gemelar. Assim, se estiverem sempre juntos, os gémeos não têm privacidade ao longo do dia, não havendo espaço para contar algo de novo (*idem*). Se as duas crianças ou jovens estiverem juntas existe o risco de o professor os abordar sempre de forma conjunta, dando informações aos pais que sigam esse sentido unívoco, assimilando-os como um todo. Por outro lado, o facto de os gémeos ficarem em turmas diferentes poderá acarretar outro tipo de problemas, como a perda do sentimento de gemelaridade pela separação e o não reconhecimento de si pelos outros enquanto gémeo: “twinship of the individual twin seemed to be quite forgotten once he was no longer seen as a pair” (Rosebeau, 1987:110).

Num estudo efetuado por Helen Koch (1966), em que vários pares e tipos de gémeos são comparados a diferentes níveis e também relativamente à sua situação escolar, a autora concluiu que da amostra que recolheu, 63% dos casos, os pares MZ eram mantidos pelas escolas na mesma turma, tal como 69% dos pares DZ do mesmo género, contra 53% dos pares DZ de sexos diferentes, o que evidencia, claramente, uma representação social da gemelaridade de acordo com a zigosidade, a similitude física e ainda o género, dado que não havia diferença de colocação em turmas diferentes entre as raparigas (MZ ou DZ) ao contrário dos rapazes, os quais eram separados dependendo se eram MZ ou DZ, sendo que a tendência era separar os rapazes MZ e não os DZ, o que, de acordo com a autora (e contrariando a tendência geral que é manter os MZ juntos no caso das raparigas), se poderá dever a uma tentativa por parte das escolas de minimizar o contexto de codependência que é comum neste contingente: “the separation of the MZm co-twins may have represented an effort to break up their great dependence on each other”. (Koch, 1966:137). No caso dos gémeos DZ de sexos diferentes,

as raparigas mostraram preferir não estar na mesma turma dos seus irmãos, relevando sentimentos de vergonha pelo comportamento académico mais pobre dos seus irmãos e/ou o seu maior grau de desobediência: “the (...) girls were not infrequently ashamed of their brother’s mischievousness, lesser obedience, and poorer academic performance” (*idem*:119). Esta pesquisa evidencia ainda que quanto mais velhos, agressivos e vigorosos do ponto de vista físico forem, ou quanto maior for a distância entre as competências cognitivas de cada gémeo, maior é a tendência à sua separação. De notar ainda que o facto de um gémeo exercer domínio sobre o outro muitas vezes conhece uma alteração, no sentido de uma troca nesse padrão dominante-dependente, com a entrada para a escola, apontando-se para o facto de a separação em turmas diferentes estar na génese desse câmbio comportamental. (*idem*:141).<sup>5</sup>

Com efeito, à colocação de gémeos em turmas separadas deverá pré-existir uma apurada consulta dos pais, sendo estes os que melhor conhecem os comportamentos e traços de personalidade dos seus filhos. Autores como Hay e Preedy (2006), que desenvolveram estudos no âmbito das necessidades educativas destas crianças, sublinham esta necessidade de os pais e professores terem em atenção o desenvolvimento e vivências de cada par de gémeos antes da decisão de separá-los no contexto escolar: “before deciding whether to separate multiple birth children, parents and teachers need to meet to discuss the development and experiences of their children” (Hay, Preedy,2006:400). A investigadora em educação Preedy avança ainda com três nomenclaturas para diferentes comportamentos apresentados pelos gémeos. Segundo a autora, existem três tipos de gémeos neste âmbito: “extreme individuals”, “mature dependents” e “closely coupled”. Os primeiros veem-se como seres totalmente independentes um do outro, negando o seu nascimento conjunto, de forma a poderem estabelecer as suas identidades; os segundos comprazem-se na sua relação gemelar, funcionando de forma equilibrada tanto enquanto dupla como seres individuais, constroem as suas próprias amizades e interesses sem sentimentos de competição ou rancor; os últimos dizem respeito aos gémeos que agem enquanto uma unidade, e que são, igualmente, encarados enquanto um ser apenas, não alimentando amizades fora da sua relação. (*idem*). Deste modo, a decisão de manter os irmãos gémeos juntos ou separados na esfera escolar deverá ter presente a morfologia relacional de cada par.

Para além das questões escolares, Stewart diz-nos ainda que a construção social da gemelaridade se ergue na tentativa de ultrapassar fenómenos como o estigma e a estereotipação. Assim, o processo de estigmatização no caso dos irmãos gémeos advém da identificação do arquétipo social de gémeo (Stewart,2003:158), começando pelo facto de a maioria das pessoas não distinguirem entre as tipologias gemelares (MZ e DZ), partindo do pressuposto que são indivíduos idênticos. A dinâmica

---

<sup>5</sup> A este propósito o estudo supracitado de Nancy Segal e Jean M. Russel (1992) relativamente a políticas escolares de colocação de gémeos em turmas separadas afirma que este tipo de alocação deverá ter em conta as idiossincrasias de cada par, afirmando que não há uma base teórica que justifique a separação *a priori* em qualquer par de gémeos. Além disso, a individualidade de cada gémeo pode ser promovida dentro da sala de aula recorrendo a grupo de trabalho diferentes, aplicando o mesmo princípio no recreio e apelando aos pais para que estruturarem os múltiplos contextos sociais e recreativos dos seus filhos neste mesmo sentido (Segal, 1992:78).

social da gemelaridade centra-se no facto de cada gémeo aceitar essa definição ou identificação como legítima para si. Os gémeos negociam assim o estigma através de uma multitude de formas: uns escondem a sua gemelaridade, omitindo-a, tentando passar por não gémeos, outros ostentam-na, utilizando o estigma da gemelaridade como um bastão (*idem*:159). Os estereótipos relativos à gemelaridade envolvem representações mentais sobre a proximidade emocional entre os dois, o que lhes permite uma comunicação em que cada um compreende e sente o que o outro está a sentir. Esta estereotipação poderá levar a que alguns gémeos interiorizem essas expectativas sociais e se sintam ansiosos e/ou confusos quando não se reveem nessa súpula de estereótipos (*idem*:160).

O fenómeno de *labelling* (Stewart, 2003:161), ou rotulação, acompanha muitas vezes os anteriores. Com efeito, não raras vezes, estes irmãos são apelidados de “gémeos”, condensando assim dois indivíduos num rótulo comum, sendo que, por vezes, o rótulo opera-se separando os irmãos em duas categorias opostas: um é o “bom” e o outro é o “mau”. Esta mesma polarização faz-se, de igual forma, aludindo a características físicas (“gordo”/“magro”), competências académicas, sendo que o rótulo mais comum diz respeito à natureza da gemelaridade: “verdadeiro” ou “falso”. (*idem*:162), o que causa confusão a muitos irmãos gémeos pois, não raras vezes, eles próprios desconhecem se são MZ ou DZ. Esta constante rotulação leva a que, por vezes, alguns irmãos gémeos se sintam desprestigiados em relação ao que é alvo da rotulação positiva (no caso da polarização “bom /mau”; ou da competência académica “inteligente”/“burro”, por exemplo).

Assim, no processo da sua autonomização identitária é essencial, segundo esta autora, que o gémeo seja capaz de desenvolver relações íntimas e que tenha vivências com diferentes pessoas, de forma a poder perspetivar-se como um ser individual. Na gemelaridade a identidade processa-se de forma diversa por ser uma identidade partilhada, o que diminui a autonomia dos gémeos enquanto indivíduos. Visto que a sociedade moderna estereotipou os irmãos gémeos como “idênticos”, os gémeos são, assim, frequentemente, tratados como uma identidade. A autora diz-nos ainda que esta situação levanta questões entre “personal and social identity” (*idem*:168). A gemelaridade tem de ser equacionada relativamente ao que é *ser* e *tornar-se* social e, sobretudo, em relação a quadros mentais da construção social da infância cujo ponto de referência é o indivíduo não gémeo. Se é certo que cada um de nós se torna um ser social em termos singulares, os gémeos, pelas suas características biológicas, veem-se confrontados com uma construção identitária que assimila expectativas e assunções de terceiros, sublinhadas numa linguagem social que enfatiza padrões de comportamentos iguais e ausência de individualidade (*idem*).

## 2. A INVESTIGAÇÃO: OPERACIONALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

### 2.1 – Objetivos do estudo e modelo de análise

Sendo a teoria um “código de leitura” da realidade (...) capaz de transcender os limites da percepção corrente” (Almeida e Pinto,1987:56), o enquadramento supramencionado representou um momento de agregação das múltiplas visões teóricas que suportam e trazem diferentes luzes sobre a problemática da definição identitária dos irmãos gémeos, desmistificando perspetivações estereotipadas acerca desta população.

Assim, a pesquisa aqui apresentada tem como principais objetivos compreender os processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos, considerando o papel que a experiência escolar, a socialização familiar, a relação gemelar e, ainda, a relação com os pares exercem nessa dinâmica.

De forma a conhecer e compreender os mecanismos que esta experiência poderá operar na construção de um ser autónomo, importa tornar os irmãos gémeos atores, participantes ativos nesta pesquisa, dando-lhes voz, recorrendo à historicidade que subjaz aos seus percursos escolares. Deste modo, enceta-se uma pesquisa centrada nos relatos que fazem do seu processo de escolarização, das suas redes familiares e sociais, num diálogo feito por analepse, visando mapear os pontos que consideram fulcrais na sua experiência escolar, familiar e social permitindo, através da sua autorreflexão, identificar os possíveis pontos de divergência e/ou convergência que sinalizam como relevantes para a construção da noção de si.

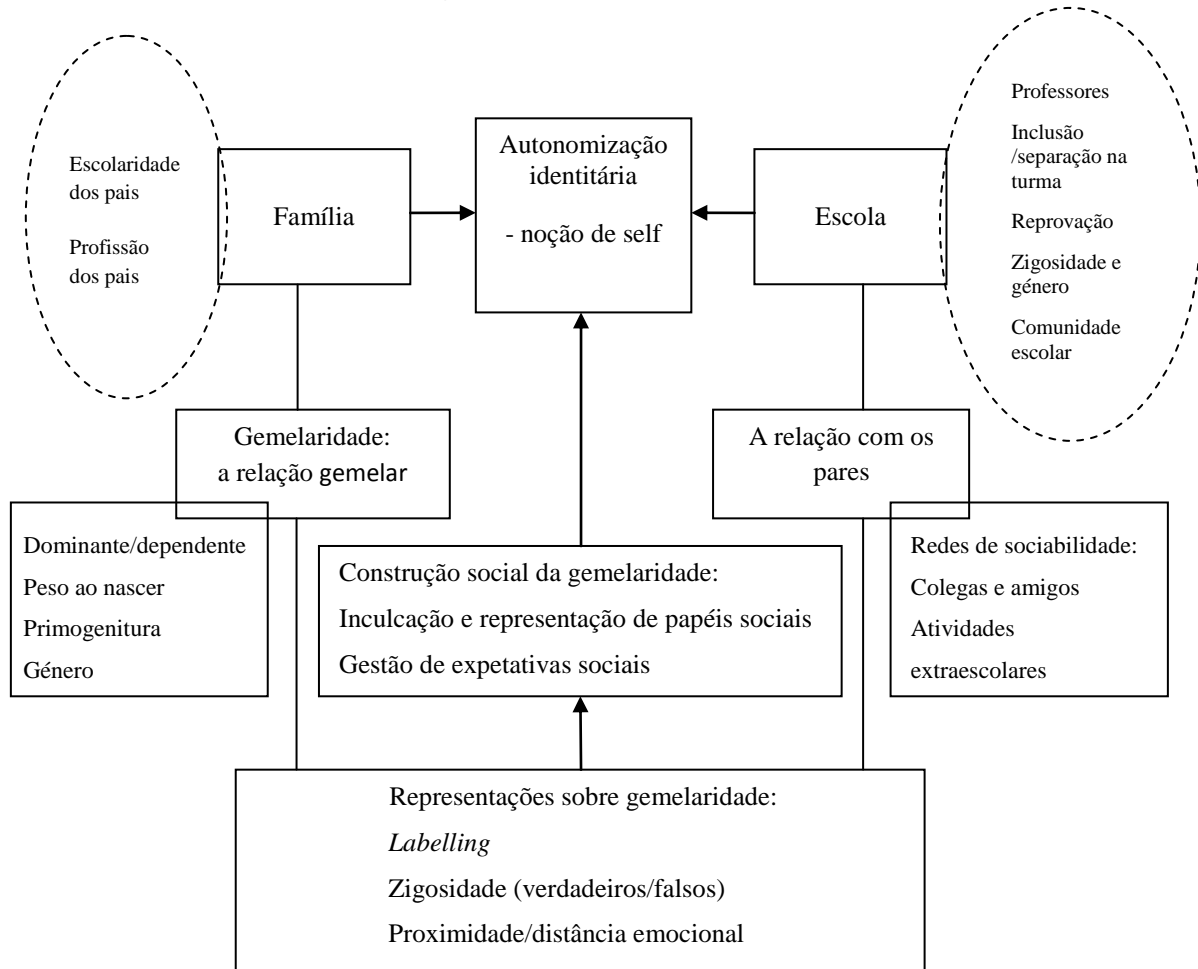
Recorrendo aos relatos dos irmãos gémeos espera-se ainda identificar as dimensões da experiência escolar, familiar e social que contribuem para a autonomização das suas identidades, que vertentes da escolaridade promovem a sua subjetivação, o seu distanciamento do outro que lhe permite perspetivar-se enquanto ser uno e encetar assim uma dinâmica de alteridade em relação ao seu irmão gémeo. Neste sentido, a pesquisa pretende, de igual forma, estabelecer relações entre esses vetores ou dimensões conducentes ao processo de individualização de forma a compreender os mecanismos que estão na génese de comportamentos, atitudes e práticas por parte dos múltiplos agentes de socialização que promovem essa autonomização.

Visa-se, então, desenvolver uma pesquisa que parte do ponto de vista dos seus principais intervenientes, recorrendo a um processo autobiográfico que permitirá dar voz às suas experiências de forma a conhecer a sua perspetiva no que diz respeito à relação que estabelecem entre a sua experiência escolar, familiar e social, quais os contextos de socialização que consideram relevantes para a assunção de si enquanto seres únicos, tentando conhecer e compreender de que forma estas instâncias privilegiadas de socialização poderão contribuir para uma trajetória que caminhe de um sentimento de *sameness* (Bacon, 2006) rumo à diferenciação e à singularização identitária.

Deste modo, a problemática operacionalizou-se a partir da elaboração do seguinte modelo concetual hipotético (Guerra,2006:39). Neste modelo (figura 2.1) configuram-se as relações existentes

entre as várias unidades de análise, tal como entre as variáveis detetadas. No fundo, trata-se de um “modelo explicativo potencial” (*idem*), visto que não se pretende verificar hipóteses mas antes construí-las a partir de um *corpus* de revisão bibliográfica e dos contatos no terreno.

**Figura 2.1 – Modelo de análise**



Assim, e tomando por base as questões de partida como fio condutor, o modelo apresentado centra-se na identidade e nas quatro unidades de análise-chave (escola, família, pares e a própria relação gemelar), sendo que se assinalam, para cada uma das unidades, as variáveis que influem em cada uma dessas dimensões e que potenciam ou não a autonomização identitária, como as questões da primogenitura, o peso ao nascer ou ainda qual dos gémeos exerce um ascendente comportamental em relação ao outro (dominante/dependente) no que diz respeito à relação gemelar; a escolaridade e a profissão dos pais no âmbito do plano familiar, e o género ou a tipologia gemelar (ou aqui designada de zigosidade) para dar alguns exemplos das variáveis apuradas que influem na unidade das socializações escolares entre pares. Todas estas variáveis, conjuntamente com as diversas representações que os diferentes agentes de socialização perpassam para os irmãos gémeos, poderão contribuir ou retardar a sua autonomização identitária.



## 2.2 – Estratégias metodológicas

Em qualquer trabalho de investigação a metodologia a ser instaurada deverá correlacionar-se com os objetivos da mesma; assim a pesquisa aqui apresentada segue uma lógica de cariz exploratório e a estratégia metodológica a ser realizada é de teor hipotético-indutivo, sendo aquele que se melhor se adequa quando “os investigadores dão os primeiros passos num terreno que descobrem pela primeira vez” (Quivy, 1995:144). Neste sentido e adotando este método, as construções elaboradas pelo investigador partem das observações que faz e os indicadores que utiliza são de cariz empírico; será então através destes indicadores que partirá para a criação de novos conceitos e o modelo de interpretação dos fenómenos estudados será posteriormente testado pelos factos encontrados.

Sendo a metodologia de teor indutivo, a estratégia a ser utilizada remete para uma investigação intensiva-qualitativa (Costa, 1999), a qual visa compreender a realidade através do entendimento e sentido(s) que os sujeitos atribuem à ação, à forma como a interpretam, assim, na abordagem qualitativa a investigação gerada assenta “num processo interativo, configurado pela história pessoal, biografia (...) e os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (Aires 2011:13). Esta abordagem compreensiva ou interpretativa parte então do “postulado (...) segundo o qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam” (Bernier, 1987, *citado por* Lessard-Hébert et al, 2012:46). Convocaram-se, então, diversos planos de análise na operacionalização da problemática, apurados a partir do quadro teórico da sociologia da educação clássica, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cultural, na medida em que todas estas linguagens se articulam na tentativa de explicar o fenómeno da identidade gemelar, correlacionando-se nas propostas explicativas que fazem.

De acordo com os objetivos da pesquisa o inquérito por entrevista apresenta-se como a técnica de recolha que melhor se adequa à coletânea dessa informação, visto que representa uma “abordagem em profundidade do ser humano”, captando a “sua forma de ver o mundo, pelas suas interações, pelas suas crenças” (Albarello, 1997:84). O tipo de entrevista a ser utilizado será de natureza semidiretiva (*idem*:87), permitindo aos entrevistados estruturarem o seu campo de pensamento em função de um objeto de análise pré-definido pelo entrevistador. Existindo um objeto de estudo já delineado, tornar-se-á mais fácil e eficaz para o entrevistador focalizar o seu âmbito de pesquisa, evitando por parte do entrevistado diegeses que se distanciam da temática em estudo. Por outro lado, esta técnica viabiliza o aprofundamento de pontos de vista, perspetivações inusitadas por parte do entrevistado, levando-o a refletir sobre aspetos do seu percurso que, de outra forma, poderiam ser obliterados do seu discurso, permitindo ao entrevistador captar elementos do discurso consciente e inconsciente do seu interlocutor. As representações não conscientes (*idem*:90) que o entrevistado poderá fazer emergir no seu discurso constituem parte da riqueza de conteúdos possibilitada pela entrevista.

Se a entrevista emerge enquanto a técnica de recolha eleita, a técnica de amostragem realizada é de cariz intencional por caso múltiplo (Guerra,2006:44), selecionando, especificamente, um universo de estudo particular que são os irmãos gémeos em idade escolar (alunos do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário). Esta técnica justifica-se, de acordo com Lessard-Hébert et al (2012:160), “quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. Visa-se, então, confrontar, por comparação, o discurso dos irmãos gémeos no sentido de mapear as suas possíveis convergências que permitem, por sua vez, criar tipologias das formas de construção identitária deste universo.<sup>6</sup>

O universo de estudo selecionado foi conseguido através do recurso a contatos da rede informal do investigador. Pretendeu-se, assim, obter um universo diversificado em função da maior variedade possível das diferentes tipologias gemelares, das idades e das condições sociais das famílias em que se inserem. O quadro 2.1, que se mostra de seguida, apresenta uma caracterização sumária do universo estudado, que contém informações de cariz pessoal, tais como a idade dos jovens, o seu género e zigosidade.

**Quadro 2.1** – Caracterização sumária do universo estudado: total de 16 entrevistas individuais

Gémeos N.º	Género dos gémeos	Idade	V/F	Escolaridade + elevada dos pais	Profissão dos pais	
					Pai	Mãe
G1	F-F	18	V	7.ºano	Pedreiro	Doméstica
G2	F-F	18	V	7.ºano	Talhante	Caixa
G3	M-F	13	F	Licenciatura	Agente Imobiliário	Bancária
G4	M-F	11	F	Doutoramento	Engenheiro	Professora Universitária
G5	F-F	16	F	12.ºano	Solicitador	Secretária
G6	F-F	15	F	Doutoramento	Economista	Gestora .Marketing
G7	M-M	17	V	9.ºano	Calceteiro	Assistente geriatria
G8	M-M	18	F	12.ºano	Vendedor	Desempregada

Permite-nos ainda conhecer a condição profissional dos seus pais, tal como a sua situação profissional. As entrevistas implicaram ainda elaboração de outros instrumentos de trabalho: nomeadamente, um guião (anexo B), que seguiu as diferentes unidades de análise consignadas no modelo concetual apresentado, sendo assim estruturado por capítulos, de forma a aglutinar a informação por unidades temáticas. De notar que nem sempre a ordem exata das perguntas foi considerada tal como surge no guião, na medida em que se visou deixar os entrevistados discorrerem livremente acerca das temáticas abordadas, ao ritmo do seu pensamento e das associações que

<sup>6</sup> As entrevistas foram realizadas entre maio e agosto de 2014 a 8 pares de gémeos, perfazendo 16 entrevistas no seu total, seguindo uma lógica que pretendeu, idealmente, captar os discursos de dois pares de cada tipologia gemelar (2 pares MZ de raparigas, 1 par MZ de rapazes, 2 pares DZ de raparigas, 1 par DZ de rapazes, 2 pares de DZ de sexos diferentes). De notar que não foi possível ter 2 pares de DZ e MZ rapazes devido a constrangimentos na procura deste universo, todavia essa ausência não coloca em causa o princípio da diversidade interna da pesquisa (Guerra: 2006:41).

estabeleceram com cada tópico. A linguagem utilizada visou ser clara e simples, tendo em atenção as idades do universo em questão.

As entrevistas foram realizadas mediante a autorização prévia dos encarregados de educação - que foram contactados telefonicamente no sentido de lhes serem explicados os objetivos da pesquisa e características das entrevistas - uma vez que alguns dos jovens são menores de idade.

Aos entrevistados e encarregados de educação foi ainda mostrado um documento escrito (anexo C) no qual se explicitou, de igual forma, o âmbito e os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram elaboradas de forma individual, a cada um dos irmãos, por forma a destringar e posteriormente a comparar os seus relatos, identificando pontos de divergência e/ou convergência nos seus discursos. As entrevistas decorreram em casa dos entrevistados, visando criar um ambiente descontraído em que se pudessem sentir à vontade para refletir sobre as temáticas apresentadas. Todos os entrevistados, tal como os seus encarregados de educação, foram informados e anuíram ao facto de as entrevistas serem gravadas para ulterior análise<sup>7</sup>. A todos foi garantido o anonimato das informações obtidas.

---

<sup>7</sup> As transcrições das entrevistas, por serem muito extensas, poderão ser lidas num CD ROM em anexo.

### 3. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS

#### 3.1 – Morfologia da população estudada

A partida para o terreno implica o momento de confronto entre as linguagens teóricas que serviram de bússola para as interrogações levantadas e a realidade dos discursos dos atores, o que significa possíveis reformulações no *corpus* teórico escolhido, tendo sempre presente “o abandono ou a comprovação das hipóteses e concepções entretanto realizadas” (Benavente, Campiche, Seabra, Sebastião, 1994:95). Entrar no mundo destes dezasseis jovens significa conhecer um pouco dos seus percursos das suas vidas e, nomeadamente, das suas famílias. Se entendermos a família enquanto plano de socialização “onde se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 2001:100), parece pertinente descrever um pouco dos percursos biográficos dos diferentes irmãos, tecendo algumas considerações sumárias acerca das suas famílias.

Os 16 jovens que representam o universo estudado correspondem a diferentes vivências, culturas e disposições perante a escola, os estudos, ou a própria forma de perspetivar as relações interpessoais e a si mesmo. O quadro supramencionado apresenta-nos um mosaico social diversificado em que encontramos:

1) o primeiro par de gémeas corresponde a duas irmãs gémeas MZ, de 18 anos, brasileiras, tendo vindo morar para Portugal com 10 anos, estando a viver em Lisboa desde essa altura. Uma das duas jovens reprovou no décimo ano, a irmã havia transitado de ano, todavia decidiram mudar o seu rumo académico inscrevendo-se as duas no mesmo curso profissional no 10.º ano. Encontram-se, assim, a estudar na mesma turma e a terminar o ensino secundário. A escolaridade mais elevada dos seus pais corresponde ao 7.º ano, sendo que as profissões que exercem encontram-se nas áreas da construção civil e do serviço doméstico;

2) o segundo par de gémeas diz respeito a duas irmãs MZ, de 18 anos que vivem nos arredores de Lisboa, cujo grau de escolaridade mais elevado dos pais é baixo (7.º ano) e que exercem profissões no setor dos serviços. As duas jovens reprovaram por duas vezes, no 7.º e 8.º anos, encontrando-se a estudar na mesma turma, visto terem escolhido o mesmo curso profissional e são colegas de turma do primeiro par;

3) os terceiros irmãos gémeos são gémeos DZ de géneros diferentes, têm 13 anos, vivem nos arredores de Lisboa, encontram-se a estudar na mesma turma, nunca reprovaram, sendo que a escolaridade mais elevada dos seus pais é a licenciatura, estando o pai a trabalhar como agente imobiliário e a mãe como bancária;

4) o quarto par estudado corresponde a dois jovens gémeos DZ de géneros diferentes, de 11 anos, os mais jovens do universo estudado, que vivem nos arredores de Lisboa e estão a estudar no 6.º ano, em turmas separadas na mesma escola. Os recursos escolares dos seus pais são bastante elevados,

sendo o grau de escolaridade mais elevado o doutoramento, exercendo profissões ligadas à investigação e à engenharia. Estes dois jovens nunca reprovaram de ano;

5) as jovens do quinto par são gémeas DZ, de 16 anos. Encontram-se as duas a repetir o 9.º ano, estando em turmas diferentes na mesma escola. Vivem nos arredores de Lisboa e o grau mais elevado de escolaridade dos seus pais corresponde ao 12.º ano, sendo que a mãe trabalha como secretária e o pai como solicitador;

6) as irmãs gémeas DZ do sexto par vivem nos arredores de Lisboa, têm 15 anos e frequentam ambas o 10.º ano e a mesma turma. A reprovação não consta do seu percurso escolar, sendo que o grau mais elevado de escolaridade dos seus pais é o doutoramento. A sua mãe é gestora de *marketing* e o pai é economista;

7) os sétimos gémeos são MZ, cabo-verdianos e vieram com idades diferentes para Portugal: um deles veio com 8 anos e o outro com 9, por motivos de saúde. Têm 17 anos, vivem nos arredores de Lisboa e encontram-se a estudar no 9.º ano, em cursos de cariz profissional (Cursos de Educação e Formação de Jovens que conferem dupla certificação: escolar e profissional), em escolas diferentes por terem escolhido cursos profissionais diferentes. No seu percurso escolar, ambos reprovaram no 7.º ano, sendo que nesse ano da reprovação um se encontrava em Portugal e o outro em Cabo Verde;

8) o último par estudado é composto de dois jovens gémeos DZ, de 18 anos, brasileiros, que vivem na margem sul do Tejo, e viveram no Brasil até aos 11 anos. Apenas um deles reprovou, no 11.º ano, estando a repetir esse ano, sendo que o outro se encontra no 12.º ano. Por esse motivo não estão a estudar na mesma turma, partilhando, todavia, a mesma escola. De notar que ainda neste ano letivo, os dois jovens estiveram a viver na Alemanha com os seus pais entre março e junho, tendo interrompido as suas aprendizagens aquando da estada no estrangeiro, regressando a Portugal no fim do terceiro período, intercalando, assim, o seu ano escolar entre dois países. Os recursos escolares dos seus pais situam-se ao nível do 12.º ano, indiciando a dupla emigração dos pais (primeiro para Portugal e depois para a Alemanha) alguma instabilidade profissional, o que é corroborado pelo facto da mãe se encontrar desempregada.

Numa primeira análise da população que nos é apresentada (quadro 3.1.) poderemos ainda tecer algumas inferências, nomeadamente, no que diz respeito à relação entre o peso e a primogenitura de cada um dos irmãos. Assim, ao restringirmos o espectro de análise na relação peso ao nascer/primogenitura e de acordo como quadro apresentado, podemos afirmar que nos pares de gémeos 1, 4, 6, 7 e 8, há, de facto, uma relação entre a primogenitura e o peso aquando do nascimento, indiciando que, em mais de metade dos casos, o gémeo com maior vigor físico é o primeiro a nascer. De notar que a ordem que de peso e primogenitura aqui patentes seguem a ordem das entrevistas; assim a irmã que nasceu com 3,150kg corresponde à primeira entrevistada e assim sucessivamente.

**Quadro 3.1** – Relação género dos gémeos, peso ao nascer, primogenitura, gémeo dominante e gémeo dependente

Gémeos N.º	Género dos gémeos	Peso ao nascer e Primogenitura (P)		Gémeo dominante/ Gémeo dependente	
G1	F-F	3,150kg	3,170kgs -P	Dependente	Dominante
G2	F-F	2,970kgs -P	3,170kgs	Não verificável	Não verificável
G3	F-F	2,610kgs -P	2,610kgs	Dominante	Dependente
G4	F-F	3,000kgs -P	1,900kgs	Dependente	Dominante
G5	F-F	2,680kgs	2,600kgs -P	Dominante	Dependente
G6	F-F	2,680kg -P	2,600kgs	Dominante	Dependente
G7	M-M	2,750kgs -P	2,550kgs	Dominante	Dependente
G8	M-M	2,940kgs	3,180kgs -P	Dependente	Dominante

As questões do peso no nascimento, da prematuridade<sup>8</sup> e da primogenitura nos irmãos gémeos tal como as suas competências e idiosincrasias verbais, mentais, sociais e comportamentais foram amplamente estudadas por Helen Koch (1966) num estudo comparativo que realizou a 90 pares de gémeos, tanto MZ como DZ, do mesmo género e de géneros diferentes. A comparação foi realizada também em relação a uma população da mesma faixa etária não gémea. Assim, relativamente ao peso dos gémeos e à sua ordem de nascimento, esta autora diz-nos que em dois terços dos pares estudados o gémeo mais pesado era o primeiro a nascer, sendo que em 64% dos casos o gémeo mais pesado ao nascer ainda o era quando da idade de entrada para a escola (Koch, 1966: 33). Este facto vai ao encontro dos dados que são acima apresentados. A questão da ordem de nascimento não deverá ser menosprezada, na medida em que “birth order may (...) mould relationships between twins, between twins and their parents, and between twins and the outside world” (Stewart, 2003:151). Deste modo, ser o gémeo primogénito ou o segundo a nascer poderá estruturar o comportamento daquele que será posteriormente rotulado de “mais velho” ou de “mais novo”, sendo que poderão ser determinantes na atribuição de diferentes papéis e expectativas para cada um dos elementos do par: deste modo a irmã mais velha poderá ser encarregada da organização de tarefas domésticas, por exemplo (*idem*).

A prematuridade é outro dos traços cuja maior incidência caracteriza esta população. De facto e de acordo com o estudo supracitado de Koch, a incidência de prematuridade rondou 57% dos casos estudados. De notar que no caso dos 16 jovens aqui apresentados, os gémeos 3, 4, e 7 são prematuros (nascidos entre as 34 e as 36 semanas de gestação, de acordo com informações recolhidas junto dos seus pais), sendo que os restantes apesar de não serem prematuros, à exceção dos pares 1, 2 e 5 que nasceram às 40 semanas, nasceram abaixo do termo de gestação (até às 38 semanas).

A questão do peso e da prematuridade (moderada nestes casos) torna-se relevante na medida em que segundo esta autora há uma relação entre a prematuridade e alguns traços de personalidade, como

<sup>8</sup> No âmbito do peso, prematuridade e mortalidade entre a população gémea e comparativamente com a não gémea (“singletons”), o estudo de Sutcliffe e Derom (2006), diz-nos que “twins have a death rate four times higher than singletons (...) and this figure is six times higher for triplets (...) The main reason for this elevated perinatal mortality is preterm (...) resulting in low and very low birth weight children”. O mesmo tipo de estudo comparativo pode ser encontrado em Hay e Preedy (2006).

uma maior agressividade, um maior envolvimento com adultos, ou ainda o facto de serem mais faladores aquando dos primeiros anos de escolaridade (Koch,1966:118) comparativamente com os que não foram bebés prematuros. Um maior envolvimento com adultos tal como uma maior agressividade por parte desta população prende-se, segundo esta autora, com o facto de em bebés, nas primeiras semanas de vida, por serem mais frágeis, necessitarem de um contato constante com as mães e de serem objeto de maior preocupação ou cuidados de saúde: “the mildly premature infants would probably (...) be the recipients of more ministrations, concern, and stimulation” (*idem*:119).

Koch diz-nos ainda que estes gémeos prematuros, muitas vezes, pelo facto de estabelecerem vinculação precocemente, demonstram ser mais sedentos de atenção (*idem*:120). Os estudos apontados pela socióloga Elizabeth Stewart, anteriormente mencionada, vão ao encontro desta aliança entre a ordem de nascimento, a prematuridade ou problemas de saúde à nascença (como é o caso de um dos gémeos MZ, da F7, nomeadamente, que nasceu com menos peso e problemas respiratórios) com posteriores traços de comportamento por parte dos irmãos gémeos. Assim, a autora menciona os estudos de Spillman (1984, *citado por* Stewart, 2003:92), que concluiu que há mães que vinculam mais prontamente com o gémeo mais pesado, ou que, por outro lado, e segundo estudos de Abbink et al, (1982), há mães que estabelecem este processo mais rapidamente com o gémeo mais frágil, exatamente porque lhes motivou maior preocupação em termos de saúde: “the mother prefers the weaker twin because of her greater concern for the child’s health” (Abbink et al, *citados por* Stewart, 2003:92). Esta polarização nas atitudes das mães face aos seus bebés prematuros aponta para a importância que o peso e a primogenitura exercem (ainda que de forma inconsciente) na fase inicial de vida desta população.

No caso da população aqui estudada, não se registam ocorrências de agressividade no discurso dos jovens, todavia, nas palavras de alguns dos elementos dos pares há indícios de uma necessidade de atenção e maior dependência - como seja o caso da gémea Marta, DZ, de 11 anos, dos G3 que quando lhe é perguntado se gosta de ter um irmão gémeo, responde: “*acho que sem ele eu não era nada*”; ou ainda quando afirma que ser gémeo traz mais vantagens porque “*se calhar os que não são gémeos não têm aquele irmão (...), que está sempre ao lado, e que nunca o deixa*” - ou nas palavras do gémeo DZ, também de 11 anos, Pedro, dos G4, quando lhe é perguntado se gosta de estar sozinho: “*Eu gosto de ter sempre alguém com quem falar mas se tiver ...sim, prefiro estar sempre com ela*”, ou segundo Alberti, um dos gémeos MZ, de 18 anos, dos G7, relativamente à mesma pergunta: “*(...) Às vezes não gosto, não gosto muito, gosto de estar acompanhado sempre com o meu irmão*”. Ao que o seu irmão, Albertini, responde: “*Não, às vezes vou estar com os meus amigos, não gosto de estar sozinho*”. No caso das gémeas DZ de 15 anos, correspondentes às G6, umas delas, Marta, diz, a respeito da sua irmã (que nasceu depois de si e com menor peso) sobre o facto de ser importante ter a irmã consigo nas atividades extracurriculares: “*Mais ou menos, porque eu ao início entrei para o basquetebol e ela estava no ténis, só que depois não gostou do ténis, veio para o basquetebol, e então veio ter comigo*”.

De notar que alguns destes casos em que há indícios de maior dependência emocional, cuja relação se encontra ilustrada na tabela acima como “dominante/dependente” (tradução adaptada de “dominant/non dominant twin”, de Koch, 1966:148), correspondem a irmãos que nasceram com menor peso, prematuros e/ou que sofreram alguns problemas de saúde, como o segundo dos gémeos MZ, G7, de 18 anos. Se é certo que não aconteceu na totalidade dos casos, e a dependência emocional surge enquanto conjugação de fatores biológicos e ambientais, o facto desta relação ocorrer em mais de metade dos casos apresentados (gémeas MZ, das G1, gémeas DZ G5 e G6, e ainda gémeos MZ G7e gémeos DZ G8) é significativo e corrobora a literatura supramencionada.

### **3.2 – A gemelaridade pelos próprios: escola e comunidade escolar**

Num estudo efetuado por Seabra (2006), o “convívio com os amigos é alvo de destaque quando se pede para referirem os aspetos mais positivos da escola”. Assim, a socialização escolar correspondendo a uma fase crucial de agregação social, surge como unidade de análise vital, na medida em esta é “um ambiente onde a troca de afetos e a construção das identidades surgem em primeiro plano” (Abrantes, 2003). No entanto, este ambiente não convoca os mesmos sentimentos e representações. De acordo com Bordieu e Passeron (1970) a forma como a escola é vivida e sentida pelos que nela passam prende-se com um maior ou menor grau de identificação entre as vivências operadas pela socialização familiar e os códigos de socialização escolar. Com efeito, a escola gera processos de seleção que, por sua vez, reproduzem os mecanismos de seleção e reprodução das desigualdades sociais. O sistema de ensino surge então enquanto instrumento de inculcação e reprodução dos valores, procedimentos e atitudes –*habitus* – das classes mais favorecidas para com as classes populares que, ao serem interiorizados de forma extensiva, perpetuar-se-ão para lá dos portões da escola, assegurando, assim, a sua reprodução (*idem*:55).

Deste modo, a escola enquanto veículo de transmissão dos valores das classes privilegiadas poderá potenciar desequilíbrios sociais entre os que entre os que pela sua origem social se encontram mais próximos da cultura e conteúdos transmitidos, sendo que esta inculcação se opera de forma sub-reptícia e é implicitamente absorvida pelo público ao qual, no fundo, ela se destina, e por outro lado, de difícil interiorização para os segmentos que dela distam socialmente, para os quais a linguagem escolar é um discurso codificado e de difícil decifração (Baudelot e Establet,1992:148).

Ao realizarmos uma análise mais detalhada (quadro 3.2.) da relação entre o grau de escolaridade mais elevado dos pais do nosso universo, profissão por eles exercida, e reprovação, podemos inferir que os pais com maiores recursos escolares, que correspondem aos gémeos 3, 4, e 6 são aqueles cujos filhos exibem, até ao presente, percursos escolares de sucesso, não tendo qualquer reprovação.



Estes resultados vão ao encontro da teoria anteriormente mencionada, que nos mostra que quando colocadas em jogo as dinâmicas do capital cultural adquirido em casa são mais facilmente transportas e aglutinadas na esfera da experiência escolar quanto menor for a clivagem entre estes dois universos.

Quadro 3.2 – **Relação reprovação, escolaridade mais elevada dos pais e sua profissão**

Gêmeos N.º	Reprovação		Escolaridade + elevada dos pais	Profissão dos pais	
				Pai	Mãe
G1		X	7.º ano	Pedreiro	Doméstica
G2	X	X	7.º ano	Talhante	Caixa
G3			Licenciatura	A. Imobiliário	Bancário
G4			Doutoramento	Engenheiro	Professora Universitária
G5	X	X	12.º ano	Solicitador	Secretária
G6			Doutoramento	Economista	Gestora Marketing
G7	X	X	9.º ano	Calceteiro	Assistente Geriatria
G8	X		12.º ano	Vendedor	Desempregada

Quando inquiridos acerca das comparações que os pais fazem sobre as suas notas escolares e o que pensam da escola em que estão, a gémea Marta, DZ, de 11 anos e aluna do 6.º ano, dos G3, diz: “*Ah, os meus pais não. Mais ou menos, porque ele é, ele estuda pouco e tem muito boas notas e eu tenho de me esforçar muito para ter aquela nota*”. Entrevistador “*E tu gostas quando eles comparam as notas ou não? Ou nem por isso?*” M: “*Oh, isso dá-me mais força para conseguir*”. Sendo que o seu irmão, Francisco, responde: “*Não porque as notas são praticamente iguais, ainda agora, ainda há dois dias recebemos um teste e tivemos a nota igual*”. Ambos gostam da escola em que estão, sendo que se “*mandassem*” na escola ambos gostariam que se pudesse “*andar de skate*”. Os gémeos 4, Pedro e Sofia, também gémeos DZ de géneros diferentes, e igualmente de 11 anos e alunos do 6.º ano, cujos pais possuem os recursos escolares mais elevados, mostram no seu discurso que *grosso modo* os pais não comparam as suas notas. Pedro diz: “*Não. Os meus pais dizem que nós somos diferentes, cada um tem as notas que consegue ter desde que dê o seu melhor*”, sendo que relativamente ao que mudariam na escola a resposta dos dois foi “*os funcionários*” pois “*não fazem nada*”.

Se, por outro lado, filtrarmos a escolaridade mais elevada dos pais com a separação dos irmãos em turmas diferentes ou sua alocação na mesma turma e incluirmos o género e a zigosidade como variáveis (quadro 3.3.) de forma a observarmos se esta filtragem vai ao encontro do que a literatura nos diz acerca da influência destes dois planos na alocação dos irmãos por turma, constatamos que em apenas um caso (G4, gémeos DZ de géneros diferentes) os irmãos foram colocados em turmas diferentes, sendo que essa separação foi um desejo expresso dos pais de forma a autonomizá-los e para que pudessem, cada um, criar a sua própria rede de amizades na escola.

**Quadro 3.3** – Relação género dos gémeos, zigosidade, alocação de turma e escolaridade mais elevada dos pais

Gémeos N.º	Género dos gémeos	V/F	Turma = ou ≠	Escolaridade + elevada dos pais
G3	M-F	F	=	Licenciatura
G4	M-F	F	≠	Doutoramento
G6	F-F	F	=	Doutoramento

Quando inquirido acerca da razão pela qual está numa turma diferente da irmã, o gémeo DZ, Pedro, dos G4 responde: *“Foi a mãe e o pai”*. E: *“E tu, concordas com a ideia?”* P: *“Sim (...) porque eu tenho os meus amigos e ela tem os dela”*. No caso dos G3, apesar de os gémeos se encontrarem na mesma turma, havia, através das palavras de Francisco, uma vontade da escola em separá-los que, todavia, não foi concretizada a pedido da sua mãe: E: *“Foste tu que pediste para ficar com ela?”* F: *“Não, foi a mãe que decidiu (...) a mãe disse à direção que era para ficarmos juntos”*. A tendência parece ser a de alocar os gémeos por via do seu género e concomitante zigosidade, sendo que a questão da escolaridade dos pais não influi tanto na decisão de os separar<sup>9</sup>, a não ser no caso supramencionado dos gémeos DZ G4, de 11 anos. Parece haver, assim, um conjunto de representações acerca da gemelaridade, nomeadamente em relação à proximidade ou distância emocional que é veiculada pela sua zigosidade (e consequente similitude ou dissemelhança física) por parte da escola e dos seus agentes que atua, de forma sub-reptícia, nas escolhas de alocação dos gémeos por turma. Estes resultados corroboram a tese de Hay e Preedy (2006) ao dizer que as políticas escolares de alocação dos irmãos gémeos nas escolas são erigidas através de mecanismos de estereotipação, não havendo uma base substantiva de conhecimentos nesta área que justifique essa decisão: *“Frequently twins are stereotyped as being too close and strict policies are implemented without any evidence base”*.

O quadro que se apresenta de seguida (quadro 3.4.) estabelece uma análise comparativa dos discursos dos jovens inquiridos relativamente à forma como a sua gemelaridade é vivida na escola, nas três dimensões que configuram no modelo concetual, nomeadamente, os professores, os colegas/pares e a restante comunidade escolar.

Poderemos constatar que, na maior parte dos casos, os professores comparam as notas dos irmãos (ou comparavam quando estavam na mesma turma, visto que as respostas são dadas relativamente à atualidade e em retrospectiva), sendo que a comparação no que diz respeito às personalidades é menos frequente, ocorrendo explicitamente no caso dos gémeos DZ G8, Erick e Patrick, e tendo-se optado por colocar a opção “às vezes” sempre que houve respostas dissemelhantes entre os irmãos (um respondeu afirmativamente e o outro pela negativa).

<sup>9</sup> Estes resultados encontram paralelo no estudo supracitado de Helen Koch (1966), no qual não foi verificada relação entre a escolaridade ou a condição social das famílias de origem dos irmãos gémeos *“the practice of keeping or not keeping the twins apart was not rooted in the educational philosophies that distinguished schools in upper, middle, and lower class children were enrolled”* (Koch, 196). Os mesmos resultados foram obtidos no estudo de Rosembeau (1987), no qual a razão que figura no topo da lista das separações dos irmãos por turma foi *“school’s educational purpose being based on the academic ability of the children”* (Rosembeau:1987:111).

Estes casos de dissimilitude poderão ser, eventualmente, explicados por vários motivos: no caso dos irmãos DZ G3, Marta e Francisco, foi o elemento masculino que revelou ser comparado relativamente à irmã; no caso das irmãs DZ G5, Marta e Joana, e dos irmãos MZ, Alberti e Albertini, G7, os irmãos encontram-se em turmas separadas, logo poderão ter professores que no caso de um comparam a sua personalidade com a do seu irmão e o inverso não acontecer.

**Quadro 3.4** – Relação género dos gémeos e representações sobre gémeos dos professores, colegas e comunidade escolar

Gémeos N.º	Género dos gémeos	V/F	Representações sobre gemelaridade: professores			Representações sobre gemelaridade: colegas/pares			Representações sobre gemelaridade: comunidade escolar	
			Comp. notas	Comp Person	Labelling “as/os gémea/os mana/os”	Comp. notas	Comp Person	Labelling “as/os gémea/os mana/os”	Tratamento diferencial	Labelling “as/os gémea/os mana/os”
G1	F-F	V	não	não	sim	sim	sim	sim	não	às vezes
G2	F-F	V	às vezes	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim
G3	M-F	F	sim	às vezes	não	não	não	não	não	às vezes
G4	M-F	F	não	não	não	não	não	não	não	não
G5	F-F	F	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	não	não
G6	F-F	F	não	não	não	sim	sim	sim	não	não
G7	M-M	V	sim	às vezes	às vezes	às vezes	sim	sim	não	às vezes
G8	M-M	F	sim	sim	às vezes	sim	às vezes	sim	sim	sim

Uma vez mais, a questão do género parece influir nas construções mentais que são tecidas relativamente aos irmãos. No caso da escola, poderá prender-se com a estereotipação criada relativamente aos rapazes e às raparigas, sendo que as segundas se encontram melhor preparadas para o “ofício” de alunas, estando mais aptas para uma maior contenção e obediência às regras que o contexto escolar implica, relativamente aos rapazes (Baudelot e Establet,1992:150). Deste modo, Marta, gémea DZ G3 afirma que os professores lhe pedem “às vezes dizem para dizer em casa que o meu irmão se portou mal”.

Quanto às atitudes de rotulação, *labelling*, por parte da comunidade docente, estas são relativamente frequentes, colhendo respostas unânimes entre as irmãs MZ de dois pares (G1 e G2), sendo que nos restantes casos houve dissonância no discurso dos irmãos - uns responderam afirmativamente, outros pela negativa ou minorizaram a questão, como a gémea DZ das G5 que diz: “na escola eu não sou a Marta, chamam-me por gémea (...) já estou habituada”. Já no que diz respeito aos seus pares na escola encontramos de forma bastante mais frequente respostas afirmativas relativamente às questões da comparação das notas (G1, G2, G6, G8). No que se refere à comparação das suas personalidades, em metade dos casos a resposta é afirmativa (G1, G2, G6 e G7), sendo que no caso dos gémeos DZ G8, há alguma dissonância no par, visto que um deles, Erick, afirma que os colegas comparam as personalidades e o seu irmão, Patrick, afirma que é “raro”. Quanto à questão da rotulação, verificamos que a sua frequência ascende a mais de metade dos pares (G1, G2, G6, G7 e

G8). Ao fazermos coincidir as respostas com a variável da zigosidade, depreendemos que este é o fator que explica a frequência das mesmas nestes casos: assim, é a pertença ao mesmo género, como no caso das gémeas DZ da G6 ou no caso dos gémeos DZ da G8, ou a semelhança física (casos dos pares G1, G2 e G7 - todos gémeos MZ) que está por trás das representações dos pares nos três planos de análise.

No que concerne às representações da comunidade escolar relativamente a esta população, apenas em dois casos (G2 e G8) estamos na presença de tratamento diferenciado por parte dos funcionários da escola em relação às irmãs MZ dos G2, no sentido em que há uma perspetivação de singularidade e diferença na abordagem que fazem junto delas, como se depreende nas palavras de Margarida: “*se nos veem separadas se for preciso nem reparam em nós, se nos virem juntas, reparam e somos ‘gémeas’ e ‘uau!, que admiração’*”. Todavia esta diferença é exacerbada pelo tratamento da díade pela unidade. O mesmo fenómeno acontece no caso dos irmãos DZ da G8, em que há um tratamento diferenciado por parte de uma funcionária que, de igual forma, vinca na gemelaridade a percepção que tem: “*olha, os manos chegaram*”. Segundo Stewart (2003), este fenómeno é fruto dos estereótipos que são construídos à volta da gemelaridade em dois planos: o da proximidade emocional e na perspetivação dos irmãos gémeos enquanto duas metades de uma mesma pessoa: “*the stereotype of emotional closeness is also assumed to indicate a shared identity (...) Whether the twins are identical or fraternal, people expect them to be half a person (...) The two individuals are treated as one unit*” (Stewart,2003:161).

### **3.3 – Reações dos jovens às representações sobre gemelaridade na escola**

Ao analisarmos as respostas dos inquiridos torna-se igualmente relevante compreender a forma como cada jovem integra as representações que são feitas relativamente à sua gemelaridade e, simultaneamente, de que forma essas representações afetam (ou não) a sua autonomização identitária. Assim, os casos das G1 e G2 são elucidativos do grau de impacto que as comparações e processos de *labelling* operam na autoimagem dos jovens, na forma como vivem a sua gemelaridade, e, conseqüentemente, nos mecanismos que engendram para se autonomizar entre si. Nas palavras de Joelma, uma das irmãs MZ das G1: “*Quer dizer... quando a gente tem notas parecidas que é a maioria das vezes, sim, eles falam coisas do género ‘são mesmo gémeas’, (...) Não gosto de ser comparada*”, ou nas palavras da sua irmã, Jéssica, relativamente às constantes confusões dos colegas e professores: “*As amigas sabem diferenciar, agora os colegas, eles às vezes confundem, e às vezes não sabem quem é quem e até os professores...*”. Este sentimento de cansaço pelas constantes comparações e tratamento enquanto uma unidade é transposto, de forma contundente, nas palavras de Filipa, uma das irmãs MZ da G2: “*No sétimo ano e assim costumavam [os colegas] comparar [as notas] e às vezes até parecia que queria fazer conflitos entre nós (...) para provocar: ‘ela foi melhor que tu’*”, diz ainda que “*Às vezes as pessoas agem como se nós fossemos um circo, umas aberrações e nós não achamos piada*”. A sua irmã, Margarida, é ainda mais incisiva nas críticas que tece à forma como os seus colegas comparam constantemente as suas

personalidades: “*Conforme eles me comparam com a Filipa também me podiam comparar a outra pessoa. É diferente, nós somos gémeas mas não somos a mesma pessoa*”.

Nestes discursos encontramos patentes diferentes atitudes face à gemelaridade que colhem, nestes quatro casos, reações negativas: por um lado, a constante comparação, fenómeno anteriormente mencionado e que causa desgaste no quotidiano das irmãs, estando bem vincado no caso da irmãs MZ das G2, sendo que a constante comparação influi diretamente na sua individualização enquanto seres distintos e independentes, como se a identidade fosse algo pelo qual tivesse de lutar quotidianamente. Esta necessidade de encontrar o seu lugar dentro da gemelaridade emerge nas palavras de Margarida, quando diz, a propósito de quando os professores a tratam pelo seu nome: “(...) *mostra que eles realmente sabem quem é que sou dentro das gémeas. Mas às vezes é mais ‘gémeas’ e ‘meninas’*”. De acordo com Rosembeau (1987), “Comparison is unpleasant for anyone but for twins it touches an especially sensitive area as each may be privately using this method to fill in the outline of his personal identity image”. Assim, a comparação desencadeia na autoimagem das jovens a materialização daquilo que cada uma, em si, não possui ou não é, subtraindo algo à imagem que construiu de si, como podemos constatar no discurso de Filipa, que se sente diminuída quando os colegas, ao compararem as notas, polarizam as suas competências académicas, sendo uma “boa” aluna” e a outra “má”: “Achievement in the school system also helps in the process of labelling, with the emphasis on the bright and not so bright” (Stewart, 2003:161).

No discurso destas jovens está ainda presente a forma como são olhadas pelos outros, que lhes causa transtorno, sentindo-se percecionadas como elementos visualmente disruptivos. Se para quem observa, o facto de serem um par capta a atenção, há que entender que cada elemento do par se posiciona enquanto um ser autónomo do outro, logo não há uma perspetivação unitária mas antes dual “As outsiders, we are immediately aware of ‘the pair,’ whereas each individual twin only ever sees the other twin as one. Their double image on the mirror in a photograph does not have this same ‘pair effect’ on them”. (Rosembeau,1987:95). Esta discrepância entre a forma como os irmãos gémeos se percecionam e a forma como são percecionados gera, em alguns casos, desconforto e/ou incompreensão.

Torna-se vital, então, não partir do pressuposto de que os irmãos gémeos compreendem o motivo pelo qual estão a ser observados, entendendo que se este não lhes for explicado, eles irão criar um por si mesmos (*idem*). No filme *Nell*, de Michael Apted (1994), deparamo-nos com uma representação da gemelaridade pela metáfora do espelho, que vai ao encontro da imagem fotográfica supracitada, na qual a personagem principal sendo gémea e não conseguindo falar, opta por evocar a sua gemelaridade através de um espelho, associando o seu rosto ao da irmã, pensando que os seus interlocutores compreenderão que o rosto e corpo refletidos pelo espelho são da sua irmã e não o seu.

De notar ainda que nos restantes pares esta reação de desconforto não foi tão visível, o que poderá ser explicado pelo facto de os pares G3, G4, G5, G6 e G8 serem gémeos DZ, logo não apresentando tamanha similitude física que origine constantes comparações e abordagens visuais inconvenientes. A

comparação poderá ser, então, estabelecida com os irmãos MZ G7, Alberti e Albertini, sendo que neste caso os dois são unânimes na forma positiva como respondem tanto no que diz respeito às comparações e rotulação de que são alvo como à sua similaridade física e que contrasta com os discursos das suas congéneres, como no caso da comparação de notas por parte dos professores: Alberti: *“Eles diziam que eu tinha melhores notas do que ele”*. E: *“E tu gostavas dessa comparação ou não?”* A: *“Eu gostava mas eu queria que ele e eu tivéssemos a mesma nota”*, ou ainda quando o seu irmão, Albertini, é questionado acerca das alcunhas dadas pelos colegas e amigos na escola: E: *“Esses teus amigos mais chegados na escola, para além dos próprios colegas, eles tinham alguma alcunha para vocês ou não? (...)”*. A: *“Não. Às vezes eles chamavam ‘ó gémeo, chega aqui’, e isso”*. E: *“E tu nunca te importaste com isso?”* A: *“Eu não”*.

Esta clivagem nas reações dos gémeos MZ poderá ser explicada, uma vez mais, pelas questões de género, sendo que, de acordo com o estudo supracitado de Helen Koch, os rapazes MZ são menos sociáveis que as suas congéneres: *“the MZm’s who, like the identical females, are typically very close to the sib and rather unaggressive, seem, in contrast, not to have achieved the level of socialization the MF’s have”*(Koch, 1966:105). Segundo a autora, estes gémeos são menos reivindicativos, revelam menor ímpeto e são ainda considerados, em relação aos gémeos DZ masculinos e femininos, menos egoístas, menos exibicionistas, o que pode ser explicado pelo facto de receberem um tratamento mais similar que os seus pares dizigóticos. Efetivamente, estes vários pares de gémeos MZ, femininos e masculinos, têm em comum o mesmo tipo de reação e atitudes perante os mesmos contextos, o que também é explicado pela sua socialização: *“The MZ’s tend not only to resemble each other strongly and to be highly similar in ability and temperament, but they are also taught they are the ‘same’ (...) and similarity in behaviour is rewarded. In fact, being an identical twin has much prestige value”* (*idem*:104). Este estatuto diferenciado dos gémeos MZ poderá ser lido nas palavras de Filipa, gémea MZ das G2, quando questionada sobre o facto de as pessoas na escola lhe perguntarem pela zigosidade: *“Eu acho que se formos gémeas verdadeiras é mais relevante que se formos gémeas falsas. Se formos gémeas falsas é como se fossemos uma imitação barata. Se formos verdadeiras somos ‘Jesus’, é uma aberração muito rara”*, ou ainda no discurso de Albertini, um dos gémeos MZ G7: *“Às vezes....se eu digo ‘gémeos’, eles pensam logo ‘ah, tu és verdadeiro ou falso?’ E eu digo logo ‘claro que sou verdadeiro”*. A gemelaridade ganha contornos de excecionalidade, que Stewart designa como *“feelings of being special”* (Stewart, 2003:73). Este diferencial na abordagem que lhes é feita e o sentimento de serem especiais é perspetivado de forma díspar pelos irmãos: se no caso dos gémeos MZ G7, a gemelaridade e o estatuto que acarreta são sublinhados e reiterados pelo próprio, quando diz *“eu digo sempre que sou gémeo e que sou igual ao outro”*, sendo que a monozigosidade valida a sua própria identidade, no caso dos gémeos DZ G8, a rotulação é, de igual forma, bem acolhida, na medida em que lhes confere um estatuto de singularidade no contexto escolar entre os colegas, como se pode ler nas palavras de Erick: E: *“Tu gostas que te chamem de ‘gémeo’?”*. Erick: *“Gosto”*. E: *“Porquê?”* Erick: *“Porque é uma coisa diferente. Ninguém lá é na turma e aí chamam-nos de ‘manos’ e é uma coisa diferente, eu gosto”*. Já para as irmãs MZ

da G1 e G2 o facto de serem especiais, no sentido de serem raras, é encarado como algo que afeta a sua individualidade, como foi exposto acima: “For some twins the attention they get from outsiders heightens their awareness of what they share together and intensifies the feeling that they are special is “because of each other” (Rosembeau, 1987:89).

No que diz respeito às situações de reprovação, em nenhum dos casos em que ocorreu (G1, G2, G5, G7 e G8) houve atitudes por parte dos professores ou da comunidade escolar em geral de estigmatização ou comparação, sendo que este retrocesso no percurso escolar teve consequências emocionais pesadas no caso dos gémeos MZ G7, que a viveram em duplo plano de separação: estavam em turmas e países diferentes, o que deixou sequelas na estabilidade emocional do par que transparecem no discurso de Albertini: “*Sim, eu reprovei, claro, ele não estava aqui. E eu não me estava a sentir bem aqui sozinho, reprovei e ele lá também reprovou*”. E: “*E achas que foi porquê que os dois reprovaram, por estarem distantes?*” A: “*Sim.*” E: “*Foi a distância que vos fez mal?*” A: “*Sim*”. E: “*Ah ok*”. A: “*Até um ficava doente e o outro no outro dia também ficava.*”. O facto de a distância física e emocional ter consequências no aproveitamento escolar e mesmo, em termos físicos, na saúde dos jovens, indicia que o vínculo que se estabelece entre os gémeos MZ é mais forte comparativamente aos dos irmãos DZ e corrobora o estudo acima citado de Helen Koch no sentido de haver uma maior proximidade nesta tipologia gemelar.

### **3.4 – Para lá dos portões da escola: redes de sociabilidade e atividades extracurriculares**

Se no meio escolar as redes de sociabilidade operam a partir de processos de *labelling* e comparação que encaram, na maioria das vezes, os irmãos gémeos enquanto uma unidade, não os perspetivando enquanto seres independentes, interessa compreender se as outras redes de amizades extraescolares agem em conformidade ou, se por outro lado, trazem dinâmicas diferentes, de autonomização identitária, distinguindo e reforçando as idiosincrasias de cada um dos elementos dos pares. Quando inquiridos acerca das amizades fora da escola, todos os jovens revelaram manter relações com outros amigos para lá dos portões da escola, sendo que na maior parte das vezes estas redes de socialização se prendem com atividades extracurriculares de índole desportivo ou associativo: o seguinte quadro (3.5) agrega as principais atividades extracurriculares praticadas pelos jovens, tal como evidencia ainda se as praticam conjuntamente com os irmãos e revela se os amigos fora do âmbito escolar utilizam os mesmos mecanismos de *labelling* e/ou comparação e se a rede de amizades é sempre em comum com o irmão/ã ou se têm grupos de amizades distintas do seu irmão/ã.

Numa primeira leitura poderemos perceber que todos os jovens praticam ou praticaram, em conjunto, ao longo das suas vidas atividades de índole extraescolar.

Assim, as irmãs MZ G1 praticaram natação e ginásio; no caso da natação foi a mãe que as forçou a praticarem, no entanto, revelam que preferem ter tido a companhia uma da outra nessa altura. Nas palavras de Joelma: “*Porque como é muitos anos juntas, a gente já tem mais intimidade. É uma pessoa com a*

qual nós podemos ser mais ‘a gente’”, sendo ainda que nas palavras da sua irmã, Jéssica, irem juntas para as atividades “às vezes...dá mais motivação a gente ir com uma pessoa do que ir sozinha”. Quanto aos seus amigos fora da escola, têm por hábito compará-las menos, não usar rótulos, sendo que a maior parte dos amigos é em comum. No que diz respeito à colocação na mesma equipa nas atividades desportivas realizadas, os professores costumam colocá-las juntas, dizendo que é muito raro separarem-nas.

**Quadro 3.5** – Relação género dos gémeos, prática de atividades extraescolares com o irmão e representações de gemelaridade, amigos e coordenadores das atividades

Gémeos N.º	Gén. dos gémeos	V / F	Prática atividades extraescolares com o/a irmão/ã		Representações sobre gemelaridade Amigos			Representações sobre gemelaridade Coordenadores das atividades		
					Comp. de competências personalidade	Labelling	Amigos sempre em comum	Alocação mesma equipa	Comp. de competências personalidade	Labelling
G1	F-F	V	X	X	não	não	sim	sim	sim	sim
G2	F-F	V	X	X	não	não	sim	não	não	não
G3	M-F	F	X	X	sim	não	nem sempre	não	não	às vezes
G4	M-F	F	X	X	não	não	nem sempre	não	não	não
G5	F-F	F	X	X	às vezes	não	nem sempre	às vezes	não	não
G6	F-F	F	X	X	não	não	sim	sim	não	não
G7	M-F	V	X	X	às vezes	às vezes	sim	às vezes	n.a. <sup>a)</sup>	n.a.
G8	M-F	F	X	X	às vezes	às vezes	nem sempre	às vezes	às vezes	às vezes

a) não aplicável

Todavia costumam usar alcunhas para elas “as manas”, tal como, por vezes, comparam as suas competências. Jéssica: “tem de ser mais como a sua irmã’...essas coisas...”. As irmãs MZ G2, antigas praticantes de artes marciais, sempre estiveram juntas nesta atividade, tal como se encontram juntas a tirar a carta de condução, já que, segundo Margarida: “Quando é assim para experimentar alguma coisa, quando ainda não sabemos muito bem, quando não temos uma ideia pré-concebida da coisa, vamos as duas juntas.”. À semelhança das irmãs MZ G1, os seus amigos mais chegados não costumam compará-las nem usar rótulos para as designar, nunca as confundem e geralmente os amigos são em comum.

Quanto aos coordenadores ou responsáveis pelas atividades extracurriculares, costumavam separá-las em equipas adversárias de combate, todavia era em educação física que os professores continuamente as separavam por serem gémeas, atitude que as incomodava, como se depreende do discurso de Filipa: “Que o incomodava a ele [o professor]. A mim não me incomodava ficar na mesma equipa. Só o facto de o incomodar o facto de sermos irmãs. Só isso que me incomodava.” Já os irmãos DZ de géneros diferentes G3, ambos praticantes de desportos radicais, são alvo de alguma comparação por parte dos seus amigos no que diz respeito às suas personalidades, sobretudo os amigos de Francisco: “Não, dizem que somos diferentes, que a Marta fala muito alto e...”, sendo que esta comparação não é apreciada por ele. E: “Não gostas de ser comparado?” F: “Cada um é como é.” No entanto, os seus amigos mais



próximos, por os conhecerem melhor, não costumam rotulá-los e nem sempre são amigos comuns. De notar ainda que nem sempre estão juntos, ao contrário dos casos das famílias anteriores. E: “*E esses teus amigos comuns, estão sempre ao mesmo tempo com vocês ou não?*” Francisco: “*Não, de vez em quando eu vou ter com eles e a Marta fica em casa. Porque a Marta agora já não tem muita paciência para ir*”. No que diz respeito aos seus professores das atividades desportivas, não os colocam na mesma equipa nem costumam comparar as suas competências, no entanto, por vezes, utilizam rótulos para os denominar, atitude que é do agrado de ambos: Marta: “*Às vezes também se referem aos ‘manos’*” E: “*Mas tu gostas?*” M: “*Gosto*”. E: “*(...) e tu gostas quando eles têm essa alcunha?*” Francisco: “*Eu gosto, toda a gente se queixa de não ter um irmão e eu tive a sorte de ter uma irmã gémea*”.

Relativamente aos irmãos DZ de géneros diferentes G4, Pedro e Sofia, os processos de distinção e individualização identitária estão bem definidos pelos seus pares, tal como pelos responsáveis das atividades desportivas que praticam: assim, e apesar de terem as mesmas redes de amizades, nem sempre estão simultaneamente com os mesmos amigos, sendo que estes não utilizam epítetos para os abordar, nem costumam ser comparados. Tendo praticado juntos *tae kwon do* nunca foram alvo de rotulação e/ou comparação pelos seus professores. Quanto às irmãs DZ G5, por vezes são comparadas pelos seus pares, sobretudo pelos amigos de uma das irmãs, a Marta, o que denota que nem sempre têm os mesmos amigos, sendo que no discurso de ambas as jovens se indicia algum mal-estar relativamente aos amigos que não são comuns. E: “*Ok. E os teus amigos também são amigos da tua irmã?*” Joana: “*Alguns, há outros que não gostam muito dela*”. Todavia, os amigos que são comuns não as costumam rotular. O mesmo se passa em relação aos coordenadores das atividades extracurriculares em que estão, nomeadamente nos escuteiros, que não utilizam quaisquer apelidos ou rótulos para as identificar nem comparam as suas personalidades e competências. No que toca às atividades desportivas que se centram na disciplina de Educação Física na escola, as respostas das duas irmãs são discrepantes, visto que uma afirma que os professores não as colocavam na mesma equipa quando estavam na mesma turma, e a outra declara o contrário, o que motivou a criação da categoria alternativa “às vezes”, sempre que os discursos dos irmãos inquiridos é dissonante.

Quanto às irmãs DZ G6, de 15 anos, Marta e Maria, podemos estabelecer um paralelismo com os irmãos DZ G4, Pedro e Sofia, visto serem, a par deles, a família que maior individualização colhe por parte da sua rede de amizades extraescolar, não sendo, assim, alvo de rotulação por parte dos seus amigos, que são comuns, nem dos coordenadores das atividades desportivas que praticam (basquetebol), da mesma forma que não são sujeitas a comparações por parte de ambas as redes de socialização: E: “*Os teus colegas ou os teus professores de lá, eles também vos tratam individualmente, sabem exatamente quem é uma e quem é a outra, ou confundem-vos?*” Marta: “*Não, não. Sabem perfeitamente quem é que é a Marta e quem é que é a Maria*”. De referir ainda que neste caso as irmãs são alocadas na mesma equipa de basquetebol por se encontrarem no mesmo escalão e não por vontade dos coordenadores ou a seu pedido. No caso dos gémeos MZ G7, os seus amigos são, por norma, comuns (à exceção dos novos amigos que criaram por se encontrarem a estudar em escolas diferentes), sendo, por vezes, alvo

de comparação e *labelling* por parte dos amigos em comum, tratamento esse que não os incomoda: Alberti: “*Eles dizem sempre ‘os gémeos’ porque eles às vezes não sabem se eu sou o Alberti ou o Albertini.*” E: “*Ah ok, porque vos confundem. Mas isso a ti não traz problemas?*” A: “*Não*”. Quanto às atividades extraescolares e desportivas, estes irmãos não se encontram a praticar nenhuma em particular, à exceção de alguns jogos de futebol com os amigos perto do local onde moram, não sendo por isso aplicáveis os mecanismos de rotulação e comparação por parte de eventuais coordenadores. Por seu lado, os gémeos DZ G8, são, ocasionalmente, de acordo com um deles, alvo de comparação e *labelling* por parte dos seus amigos: E: “*Ok. E esses teus amigos que são comuns, os que são comuns, comparam as vossas personalidades ou não?*” Erick: “*Ah, comparam mas falam sobre o meu irmão: ‘ah, tu és muito quieto, ele faz mais coisas que tu’, é sempre assim*”, sendo que não raras vezes encontramos algumas discrepâncias nos seus discursos, tanto no que diz respeito às comparações feitas pelos amigos ou pelos coordenadores das atividades extracurriculares, como na própria prática desportiva, tendo-se, desse modo, optado pela categoria “às vezes” para classificar as suas respostas. Assim, apenas um dos irmãos, Patrick, fala de uma prática desportiva (ginásio) realizada conjuntamente e por vontade de ambos, denotando-se apenas no seu discurso a relevância da presença do irmão nesse tipo de atividades: E: “*Hum hum, É importante o teu irmão estar contigo nessa atividades fora de escola?*” P: “*Sim*”. E: “*Porquê?*” P: “*Ah, não sei...é porque é mais fácil fazer as coisas em dupla.*”

Ao analisarmos assim os discursos dos jovens somos levados a inferir que para lá da escola, as redes de amizades perspetivam os irmãos gémeos de uma forma mais autónoma, destringendo melhor as suas características pessoais, não recorrendo, por isso, com a mesma frequência que os seus pares na escola a processos de *labelling* e comparação, sendo que o mesmo se passa com os responsáveis pelas atividades extracurriculares que se encontram (ou encontraram) a praticar. Estes resultados levam-nos a pensar que o estatuto de singularidade supracitado esmorece ou perde a sua relevância com um maior convívio e proximidade física (pela frequência do convívio), emocional (pelos laços mais duradouros que se criam ao longo dos anos da prática desportiva ou associativa) com este contingente de jovens, que é reconhecido com e pela sua individualidade, sendo cada um deles encarado enquanto válido por si próprio, independentemente de pertencer a uma dupla inusitada.

Denotamos ainda que no que toca à própria morfologia das redes de amizade, os irmãos DZ têm, com maior frequência que os seus congéneres MZ, redes de amizade diferentes (G3, G4, G5 e G8), o que, uma vez mais, corrobora a tese de maior *closeness* advogada por Helen Koch: “it is clear that the MZ’s co-twins were more nearly one with each other than were the DZSS’s (Koch, 1966:102), sendo ainda que a mesma diversidade nas redes de sociabilidade é encontrada junto dos irmãos DZ de géneros diferentes (G3, G4), o que significa que, uma vez mais, as questões de género e zigosidade (componente genética) influem nas dinâmicas sociais e que, por sua vez, a forma como essas duas variáveis são encaradas e negociadas pelos agentes sociais (componente ambiental) instiga ou inibe mecanismos rumo a uma maior autonomização identitária, como são os casos das irmãs MZ, G1 e G2.

### 3.5 – A gemelaridade vivida pela família: representações, dinâmicas familiares e reações dos jovens

Se a família, tal como ela é concebida na atuais sociedades industrializadas, se inscreve numa “lógica voltada para autodeterminação do *self*, o planeamento de vida, a negociação com o outro e a pluralidade de possibilidades de construção de biografia pessoal” (Aboim, 2006:31), no fundo nos mecanismos de individualização, que se opõem aos antigos ditames sociais inscritos numa lógica que privilegiava “as instâncias coletivas” (*idem*:30), torna-se pertinente analisar a forma como as famílias e, nomeadamente, os pais destes jovens abordam a gemelaridade dos seus filhos e compreender de que forma as dinâmicas familiares influem no seu processo de autonomização identitária.

Assim, de forma a compreender a forma como a gemelaridade destes jovens é vivida no seu seio familiar, foram abordadas questões nas entrevistas que colocam em jogo modos de confirmar ou mitigar a sua parecença física (vestir de igual/diferente), o uso de epítetos ou rótulos para os designar, *labelling*, ou até os processos de comparação (na escola; das suas personalidades), ou de *naming* (utilização de nomes próprios iguais ou semelhantes), (Stewart: 2002:152), entre outros. Deste modo, e a partir do quadro 3.6. que visa combinar as múltiplas unidades de análise acima mencionadas, podemos constatar que na maior parte dos casos os jovens encontram-se a partilhar o mesmo quarto, sendo as exceções as irmãs MZ G2, e os irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4. De notar que as reações dos jovens relativamente à questão dos quartos partilhados, que foi decisão dos seus pais, reúne consenso no sentido de ser contra a sua vontade.

**Quadro 3.6** – Relação quartos separados e representações físicas e sociais de gemelaridade dos pais

Gémeos N.º	Gén. dos gémeos	V / F	Logística doméstica: em quartos separados	(Pais) Representações sobre gemelaridade: Dimensão física	(Pais) Representações sobre gemelaridade Dimensão social				
				Vestir de igual em criança	<i>Naming</i>	Presentes iguais	Castigos em “bloco”	Comp. personalidade e notas	<i>Labelling</i>
G1	F-F	V	não	sim	sim	sim	sim	não	sim
G2	F-F	V	sim	sim	sim	sim	sim	às vezes	não
G3	M-F	F	sim	não	não	às vezes	às vezes	não	sim
G4	M-F	F	sim	não	não	não	não	não	não
G5	F-F	F	não	sim	não	sim	não	sim	não
G6	F-F	F	não	sim	não	às vezes	não	sim	não
G7	M-M	V	não	sim	sim	às vezes	não	às vezes	sim
G8	M-M	F	não	não	sim	não	não	às vezes	não

Assim, e na maioria dos discursos, percebemos que há alguma insatisfação pela partilha do mesmo quarto, como no caso das irmãs MZ G1, em que uma das irmãs, Jéssica, aglutina a opinião das duas ao responder da seguinte forma quando lhe é perguntado se preferia ter um quarto só para si: “*Ah eu*

*gostava, ela é muito desorganizada*"; ou no caso de uma das irmãs DZ G6, Marta, que quando inquirida acerca do que mudaria em casa "se mandasse", diz: *"Ela ia para um quarto, eu ia para outro. Assim sossegadinhas, era perfeito. É só"*; ou ainda de um dos irmãos DZ G8 (no quadro diz que são falsos), Patrick, que quando indagado sobre a questão da partilha do quarto afirma que preferia ter um só seu: *"Porque eu sou mais organizado e aí eu gostava de ter as coisas mais organizadas."*, opinião que é partilhada pelo seu irmão, Erick.

Será relevante mencionar que nem todos os irmãos se mostraram contra a partilha do mesmo espaço, nomeadamente uma das irmãs DZ G5, Joana. E: *"E gostavas de ter um quarto só para ti ou está bem?"* J: *"Assim está bom."* E: *"Está bom, gostas de partilhar com ela?"* J: *"Sim porque eu conto-lhe tudo à noite."* E: *"Ah ok. Digamos que é a confidente?"* J: *"Sim."* Já a sua irmã não partilha da mesma opinião, preferindo ter o seu próprio espaço. E: *"E gostas de estar a dividir o quarto com ela?"* Marta: *"Mais ou menos, ela é desarrumada."* E: *"Isso quer dizer que preferias ter o teu quarto?"* Marta: *"Sim."* O mesmo acontece com os gémeos MZ G7, em que se há um irmão, Alberti, que evidencia alguma ambivalência de sentimentos quanto à partilha do mesmo quarto com o irmão: *"Gostaria de ter um quarto só para mim mas, às vezes, gosto de estar com o meu irmão. Assim à noite começamos a falar e isso"*, o seu irmão, Alertini, é perentório ao afirmar que prefere dividir o quarto com o irmão. E: *"Portanto, tu não gostavas de ter um quarto só para ti?"* A: *"Não. Eu gosto é de ter um quarto eu e ele, juntos"*.

Será ainda relevante mencionar que em alguns dos casos em que os irmãos partilham quarto essa situação advém de questões de logística familiar, ou seja, por questões de contenção de espaço e não enquanto estratégia consciente de os juntar no mesmo espaço, como são os casos das irmãs MZ G1 Jéssica e Joelma, que pelo facto de terem os pais separados e a viver conjuntamente, obriga as duas a terem de conviver no mesmo espaço; ou dos irmãos MZ G7, que por viverem num espaço significativamente pequeno são obrigados a partilhar o quarto. Nas restantes famílias em que há partilha do mesmo quarto não ficaram claros os motivos que levaram os pais a manter os irmãos no mesmo espaço, não tendo os irmãos apontado qualquer razão em particular para além da decisão dos pais em mantê-los juntos, podendo ter sido uma escolha considerada natural pelos pais por se tratar de irmãos do mesmo género, todavia as informações obtidas nas entrevistas não permitem aferir esta ilação com total grau de certeza.

Todos os irmãos cujos pais os alocaram em quartos separados estão satisfeitos com a decisão tomada, como é o caso de Sofia, gémea DZ G4. E: *"E tu gostas de ter só o teu quarto, para ti?"* S: *"Gosto."* E: *"Porquê?"* S: *"Sei lá, é como se fosse só o meu espaço"*, ou segundo afirma Margarida, gémea MZ G2, quando diz que a mudança para quartos separados veio na altura certa. E: *"Porque é que agora é que é a altura certa?"* M: *"Porque, por exemplo, antes erámos mais pequenas, acompanhávamo-nos uma à outra, quando uma queria ir dormir e a outra 'ah, não, não quero'. 'Ah, vamos dormir, vamos dormir'. Éramos obrigadas a ir dormir à hora que a outra ia. Agora é mais....veio na altura certa..."*.

Assim, e ao analisarmos estes discursos, a questão do quarto separado surge como corporização da necessidade de ter um espaço ao qual designar como "seu", como se a fisicalidade espacial estivesse a

par da sua própria e, pelo contrário, a utilização simultânea do mesmo espaço restringisse os ritmos e privacidade de cada um dos elementos que se mostrou descontente com esta situação, como nas palavras de Erick, um dos irmãos DZ G8: *“Porque eu queria arrumar o meu quarto da minha maneira, do meu jeito, as minhas fotos e um monte de coisas”*. O espaço surge então enquanto uma das âncoras que fixa a identidade, conferindo-lhe uma materialização física, sendo que na metade destes casos (G1, G6, G8, uma das irmãs da G5 e um dos irmãos G7) a restrição do uso do espaço físico colide com uma crescente vontade de autonomização relativamente aos irmãos. Para os irmãos que preferem ter a companhia do outro no quarto, este surge enquanto um espaço simbólico de partilha e coletânea dos momentos que marcam as rotinas, funcionando o/a irmão/ã enquanto figura confiante, sendo um suporte emocional ao fim do seu dia: *“the essence of this special companionship for some twins was being able to exchange confidences (...) an invaluable support during adolescence”* (Rosembeau:1987:84). De salientar ainda que nos casos dos irmãos DZ de géneros diferentes, a separação dos irmãos ter claramente sido engendrada por questões de género, o que, uma vez mais, parece mostrar que a variável do género influi de forma substantiva nas representações e forma como os pais vivem a gemelaridade dos filhos.

No que diz respeito ao vestirem-se de igual, processo que Rosembeau designa como de *“confirmação da gemelaridade”* (1987:161), a maioria dos jovens inquiridos afirma que em crianças eram vestidos de igual pelos pais (G1, G2, G5, G6, G7), situação que nos casos das irmãs MZ G1 e G2 e DZ G6 não colheu reações negativas visto que quando se vestiam de igual eram ainda muito pequenas e pensavam ser a atitude normal por serem gémeas e não darem muita importância ao assunto como nas palavras de uma das irmãs da G1, Joelma: *“Antes a gente não dava importância mas depois a gente começa a crescer e é ridículo”*, ou de acordo com uma das irmãs da G2: Filipa: *“Enquanto não nos apercebíamos do que é que era estar vestido de diferente, não, tudo bem, de igual é que tínhamos de estar vestidas. Pensávamos que era assim que tinha de ser”*. Nas palavras de Marta, uma das irmãs DZ G6: *“Nós não ligávamos muito a isso.”* E: *“Não tinham muita consciência disso?”* M: *“Exatamente”*. No caso das irmãs DZ G5, as roupas iguais geraram algum desconforto. E: *“E os vossos pais vestiam-vos de igual quando eram mais pequenas?”* Marta: *Vestiam.”* E: *“E tu gostavas?”* Marta: *“Não.”* E: *“Porquê?”* Marta: *“É ‘bué’ estranho estar igual a outra pessoa”*. Também a sua irmã, Joana, não gostou de ter sido vestida de igual pois: *“Agora não sei quem é que era nas fotos”*. Quanto aos irmãos MZ G7, a utilização de roupas iguais enquanto símbolo ostensivo da sua gemelaridade foi bem acolhido por Alberti. E: *“E a tua mãe vestia-vos de igual quando vocês eram mais pequenos?”* A: *“Vestia.”* E: *“E tu gostavas?”* A: *“Eu gostava”*, já o seu irmão, Alberti, preferia utilizar roupas diferentes no sentido de lhes possibilitar uma troca mais frequente de indumentária.

Se isolarmos a utilização de roupas por género e zigosidade (quadro 3.7), uma vez mais somos levados a constatar que estas variáveis influenciam as escolhas dos pais no que diz respeito à utilização de roupas, parecendo ser uma estratégia (possivelmente inconsciente) dos progenitores de reafirmar a sua identidade dual exteriorizando-a através das roupas iguais (Rosembeau, 1987:161).

Sendo uma forma de celebrar a gemelaridade, poderá, em alguns casos “obscure the fact that they are ‘single people’ too”, como transparece no caso das irmãs DZ G5.

**Quadro 3.7** – Relação entre a escolaridade dos pais e a utilização de roupas iguais

Gémeos N.º	Vestir de igual	Escolaridade + elevada dos pais
G1	sim	7.º ano
G2	sim	7.º ano
G3	não	Licenciatura
G4	não	Doutoramento
G5	sim	12.º ano
G6	sim	Doutoramento
G7	sim	9.º ano
G8	não	12.º ano

Tentando ir ao encontro do estudo supracitado de Stewart (2003) relativamente às questões da condição social dos pais e deste processo de reafirmação da gemelaridade pelo uso de roupas iguais, e ao observarmos a grelha seguinte, poderemos confirmar que na maior parte das vezes em que os irmãos são vestidos de igual, o nível de escolaridade dos seus pais é médio ou baixo (12.º ano, 9.º ano, 7.º ano), como são os casos das G1, G2, G5 e G7, a exceção sendo a G6, em que apesar dos pais usufruírem de uma condição socioeconómica mais privilegiada optaram por vestir as suas filhas de igual. Todavia, e de acordo com Stewart, “higher socioeconomic groups tend to choose less ‘twinsy names (...) emphasizing values of and possibilities for individualization and autonomy, whereas the tendency for lower class groups is to actively emphasize and encourage unitary ‘twinness’, dress or referencing (as in ‘the twins’) may (...) reflect values of familial solidarity and fewer opportunities for individual social advancement” (2003:152).

Ao fazermos coincidir as informações obtidas no quadro acima apresentado com o do quadro anterior (3.6), verificamos que os processos de *naming* supracitados ocorrem em quatro pares, nomeadamente, as irmãs MZ G1 e G2, os irmãos MZ G7 e os irmãos DZ G8, em que no primeiro e terceiro casos os jovens possuem nomes com a mesma inicial, no segundo possuem o mesmo primeiro nome (ambas são Anas), sendo que no caso da G8, apesar de não terem as mesmas iniciais os nomes têm a mesma sonoridade. De mencionar ainda que apesar das irmãs DZ G6 terem as mesmas iniciais nos seus nomes, o que motivou os seus pais a colocarem-nos foram questões de ordem religiosa e também porque os seus dois outros irmãos possuem as mesmas iniciais que elas nos seus nomes, logo trata-se mais de um legado onomástico familiar que uma estratégia de *naming* gemelar.

Quanto ao receberem presentes iguais ou semelhantes no seu aniversário, apenas registamos duas ocorrências em que os pais, por norma, optam por presentear os filhos de acordo com os seus gostos, nomeadamente os pais dos irmãos DZ G4 e G8, sendo que nos casos restantes, a tendência é

oferecerem, por norma, presentes iguais (irmãs MZ G1 e G2 e DZ G5) ou oscilando entre dar presentes iguais e distintos (irmãos DZ de géneros diferentes G3, irmãs DZ G6 e irmãos MZ G7).

Quanto a aplicarem castigos a ambos os filhos, independentemente de ter sido apenas um deles a revelar um comportamento desapropriado, encontramos os pais das irmãs MZ G1 e G2, sendo que surge apenas uma ocorrência em que esta estratégia acontece às vezes, nomeadamente no caso dos irmãos DZ de géneros diferentes G3, dado que nas restantes famílias os pais optam por não aplicar castigos a ambos os filhos neste contexto.

No que diz respeito às comparações, seja no âmbito do aproveitamento escolar seja das personalidades dos filhos, apenas em três casos os pais não o fazem, a saber: nas irmãs MZ G1, nos irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4, sendo que encontramos duas ocorrências positivas (irmãs DZ G5 e G6), visto que nas restantes famílias (irmãs MZ G2, irmãos MZ G7 e DZ G8) as comparações ocorrem apenas segundo um dos irmãos, como são os casos dos irmãos G7 e G8 ou como no caso das irmãs MZ G2, em que são mais as personalidades que a notas a serem comparadas: E: “*Os vossos pais comparam as vossas notas?*” Margarida: “*Não, não comparam muito. As notas não.*” E: “*E as personalidades comparam?*” Margarida: “*Sim, estão sempre.*”

Assim, podemos observar que um maior nível de escolaridade é acompanhado de um maior reconhecimento da individualidade de cada filho. São os pais com menor posição socioeconómica (G2, G7), tal como são os que, invariavelmente (G1 e G2) colocam ambos os filhos de castigo mesmo se apenas um deles tenha incorrido em alguma falta, uniformizando assim os seus comportamentos. Quanto às comparações de notas e de personalidades, a tendência é a de oscilar entre a comparação de notas ou de personalidades e este fenómeno ser indicado apenas por um dos irmãos, sendo que em algumas das respostas denotamos que o que é considerado pior aluno é o que responde (irmãos DZ G8) ou que a não comparação do aproveitamento escolar ocorre ou porque os pais “confiam” nos filhos (irmãs MZ G1) e não lhes perguntam as notas, ou porque são desligados das questões escolares (irmãs MZ G2). Uma vez mais, os pais que possuem mais habilitações são os que menos comparam o aproveitamento dos filhos (irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4), sendo que as irmãs DZ G6 representam, neste caso, a exceção que poderá ser explicada pela variável do género; visto que por comparação aos gémeos DZ de géneros diferentes das G3 e G4, e atendendo ao elevado nível de escolaridade dos pais destes três pares, estas irmãs talvez por gozarem de uma maior similitude física são, mais frequentemente comparadas pelos pais, que esperam que, pelo facto de pertencerem ao mesmo género, tenham notas similares.

Finalmente no que concerne os processos de *labelling*, a tendência geral é a da não utilização de rótulos para designar os filhos, à exceção dos G1, G3 e G7, sendo que em dois destes três casos de *labelling*, os pais que possuem poucos recursos escolares são os que recorrem a este mecanismo, sendo a exceção os pais dos irmãos DZ de géneros diferentes G3. Há ainda que referir que a zigosidade parece influir neste processo, na medida em que dois dos três casos de *labelling* dizem respeito a irmãos MZ, o que leva a inferir que a similitude física e as suas representações de

proximidade parecem estar na génese deste fenómeno e que, no caso dos irmãos DZ, as questões de género parecem influir na opção de os designar enquanto “gémeos” perante terceiros.

Relativamente às reações dos jovens perante estes vários processos, a maior parte deles prefere receber presentes de acordo com os seus gostos como no caso das irmãs DZ G5. E: “*E tu gostas que as coisas sejam sempre parecidas às da tua irmã?*” Marta: “*Não, mas...ao menos deram-nos qualquer coisa, é o que interessa*”. A maioria prefere não ser comparada nas notas nem na personalidade, como no caso de Margarida, uma das irmãs MZ G2: “*É cansativo, estão sempre a dizer, naquelas conversa de domingo*” e gostaria também de ter nomes diferentes pois, segundo Jéssica, uma das irmãs MZ G1: “*Eu acho que [os pais] têm de escolher dois nomes que gostam, não um só para ter a inicial igual...*”.

Importa ainda dizer que no âmbito familiar as representações de gemelaridade dos pais passam pelos atos de reafirmação visual da parecença dos filhos e não tanto pelo recurso a referências verbais (*labelling*), o que vai ao encontro de Rosembeau quando diz que o ato de vestir de igual é visto como metáfora para a própria gemelaridade, tanto pelos pais como pelos próprios irmãos gémeos (1987:162-163).

### **3.6 – Os gémeos sobre eles próprios: representações, sentimentos e autonomia na relação gemelar**

Se é importante perceber os mecanismos que operam no seio das dinâmicas familiares e o impacto que esses mecanismos têm nos jovens e nos seus processos de autonomização, parece ser pertinente compreender o impacto que a própria relação gemelar representa na configuração de uma identidade que é erigida a par, numa díade contínua, e reforçada pelos múltiplos agentes sociais que a cercam, e que, de acordo com as expectativas e papéis que são inculcados ou transmitidos pelas diversas redes de socialização, poderão desencadear processos de autonomização ou, pelo contrário, de dependência identitária para cada um dos irmãos: “*social processes external to the twin unit may greatly reinforce the unitary nature of twinship (...) the negotiation of twinship by the relevant twins both within the wider social groups and between themselves must be greatly coloured by such processes*” (Stewart: 2003:155).

A identidade e a sua conseqüente autonomização é tributária assim de múltiplos fenómenos de negociação, avanços e recuos na diégese que constitui a narrativa de cada das vidas implicadas. Estas narrativas são escritas de acordo com a intensidade que cada um dos mecanismos e fenómenos acima mencionados são filtrados pelos membros do par, sendo que a sua relação enquanto parte de uma díade define, desde logo, a forma como se perspectivam enquanto indivíduos. De facto, uma série de perguntas emerge quando nos deparamos com esta peculiaridade dual e unitária simultaneamente que são os irmãos gémeos: que perguntas lhes fazem? Como vivem a sua zigosidade? Competem entre si? Gostam de estar sem os irmãos? De que forma o seu *habitus* familiar e cultural influi na sua autonomização? Gostam de ser gémeos? Como definem a sua gemelaridade? A presente seção visa



trazer algumas luzes a estas questões que geram curiosidade por parte de quem não vive a vida num constante esboço identitário desenhado a dois.

O quadro 3.8 visa estabelecer uma análise comparativa entre os discursos dos vários irmãos no que diz respeito à forma como cada um vive a sua gemelaridade e o que esta representa na determinação do seu *self*, tal como à forma como as múltiplas dinâmicas de socialização, familiar, social e escolar influem nas suas identidades. Assim, somos levados a inferir que de uma forma geral a gemelaridade é encarada de uma forma positiva pela maioria dos irmãos, sendo que no universo dos 16 inquiridos, 10 afirmam gostar de ter um irmão gémeo, sendo que há 3 pares em que a unanimidade entre os irmãos é total (G3, G5, G7). Nos restantes casos, as respostas oscilam entre “mais ou menos” (3 respostas) e o “não” (igualmente 3 respostas). Na maior parte dos casos, os irmãos não mencionam o facto de serem gémeos a terceiros, a não ser quando lhes é perguntado, sendo as exceções os irmãos DZ G3 e MZ G7, que gostam de mencionar a sua gemelaridade mesmo quando não lhes é solicitado. No caso dos irmãos MZ G7, esta questão poderá prender-se com a evidente proximidade emocional e física existente entre os dois. O caso dos irmãos DZ G3, pertencendo a géneros diferentes, não deixa de ser peculiar, na medida em que nesta tipologia gemelar, a tendência é haver uma maior distância entre os irmãos e sentimentos de maior ambivalência relativamente ao irmão/ã gémeo/a: “The DZOS also more often expressed the view that they would be happier without the sib” (Koch, 1966:111), o que leva a pensar que existem variáveis de cariz social que influem nesta proximidade inusitada.

No que à competição diz respeito, denotamos que nos pares de irmãos DZ (de ambos os géneros) é mais frequente haver total acordo nas respostas (G5, G6) sendo a exceção as irmãs MZ G1, em que ambas afirmam gostar de competir entre si. Os irmãos MZ parecem ser, a par dos DZ de géneros diferentes, os que menos competem entre si, sendo apenas um dos irmãos em cada par a mencionar esse facto. Estes resultados vão, uma vez mais, ao encontro das descobertas de Helen Koch, que a partir do seu estudo comparativo entre gémeos MZ e DZ masculinos nos diz que “since the MZm co-twins are so much alike, this reduces the spur to competition below that which obtains among the DZssm’s”. Não será então de surpreender uma maior competitividade entre os irmãos DZ do mesmo género, que são geralmente mais egoístas e mais exibicionistas (*idem*:104).

Quanto às vantagens e desvantagens que a relação gemelar acarreta, são as irmãs DZ G5 e G6 que maior ambivalência apresentam, apresentando respostas unânimes relativamente a esta questão, o que se poderá correlacionar com o seu espírito mais competitivo e uma maior necessidade de se destacarem enquanto seres individuais perante a sua irmã e os pais, como no caso de Marta, uma das irmãs da G6 que responde da seguinte forma à questão da competição escolar. E: “*E na escola, gostas quando tens melhores notas que a tua irmã?*” M: “*Adoro. Porque é tipo, como se fosse...uma batalha vencida. Esfregar na cara dela que tive uma melhor nota. (...) “Para mostrar...que ela é um bocado mandona cá em casa.* E: “*Mostrar a quem?*” M: “*Aos meus pais também.*”

Quanto ao gostarem de estar sozinhos, denotamos que em metade dos casos em que os irmãos afirmam gostar de estar sozinhos, correspondem ao gémeo que exerce maior domínio perante o irmão

(G3, G4, G5 G8), sendo que no caso das irmãs da G6, a resposta é ambivalente: por vezes a gémea dominante gosta de estar sozinha, no entanto a mais dependente afirma não gostar de estar sozinha), todavia esta leitura parece indicar que existe alguma relação entre as duas dimensões, sendo que no caso das irmãs MZ G2, não foi possível apurar, pelo discurso das jovens, uma relação de domínio de uma sobre a outra, parecendo que há antes uma constante negociação de papéis, sendo ainda que está patente nas palavras destas irmãs um certo cariz performativo nas interações quotidianas, que se adaptam consoante os públicos com que se deparam. Margarida: *“Mas quando eu estou com ela eu não sou eu, somos as duas em conjunto. O nosso comportamento adapta-se quando estamos juntas. Se eu estiver sozinha, o meu comportamento não vale pelas duas, vale por uma”*, ou ainda agindo enquanto um todo e não enquanto seres individuais, e de acordo com a forma que é esperada pelos outros, o que gera uma responsabilidade acrescida. Margarida: *“Por exemplo eu sinto que na escola (...) eu não estou sempre a defender a minha imagem, é uma imagem em conjunto que nem somos nós que criamos, são os outros que criam sobre nós.(...) é uma imagem que os outros têm sempre, sempre a duplicar.”* Este jogo performativo vai ao encontro das palavras da socióloga Elisabeth Stewart, supramencionada, quando nos diz que os gémeos *“tend to ‘idealize’ their performances, that is, to present an idealized image of themselves in relation to (...) cultural mediations”* (2003:156-157).

Será pertinente ainda mencionar que a maioria destes jovens possui outros irmãos para além dos gémeos (G1, G3, G4, G5, G6 e G7), vivendo, algumas vezes, os irmãos com novas configurações familiares, caso das G5, G6 e G7, sendo que os únicos casos em que o/os irmãos partilham a mesma casa são os dos irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4. As jovens MZ G2 e os irmãos DZ G8 não possuem mais irmãos. No entanto, a relação que estes jovens estabelecem com os seus irmãos não gémeos não parece ser revestida do mesmo grau de proximidade, cumplicidade, não tendo, por hábito, partilhar confidências com esses irmãos como o fazem com os seus gémeos. As palavras de Francisco, do par DZ de géneros diferentes G3 são elucidativas: E: *“E tu costumavas ter alguma conversa com ela que não tenhas com a tua irmã gémea, ou não?”* F: *“Não, falo muito mais com a Marta do que com a Raquel.”*

O facto de algumas famílias terem sido fragmentadas gerou ainda algum mal-estar relativamente aos irmãos das novas famílias, como no caso das irmãs DZ G5, que revelam não ter uma boa relação com esses irmãos. A exceção é representada pelos irmãos DZ de géneros diferentes da G4, que dizem gozar da mesma cumplicidade com os outros dois irmãos que têm entre si; nas palavras de Sofia: *“Tenho mais dois irmãos, o Gonçalo e o Nuno.”* E: *“E tens algumas conversas com eles que não tenhas com o teu irmão?”* S: *“Não. São todos meus irmãos.”* Denota-se no caso destes dois pares de irmãos DZ de géneros diferentes atitudes díspares no que aos outros irmãos diz respeito, o que poderá estar ligado a variáveis de índole social, ou seja, a sua socialização familiar pender para mecanismos mais fortes de individualização identitária. Parece, contudo, que na maioria dos casos a relação gemelar por oferecer a mesma baliza cronológica, que, por sua vez, implica os mesmos *habitus* familiares, e por potenciar os mesmos ritmos quotidianos (mesmo os irmãos que estão em turmas e escolas diferentes costumam

estar juntos nos intervalos) é a relação que maior peso detém na construção identitária desta população.

Ao analisarmos as palavras dos jovens somos ainda levados a entender que entre os vários pares existem diferentes tipologias de relação, para as quais foram criadas algumas nomenclaturas que apresentam algum paralelismo com os estudos anteriormente referidos de Hay e Preedy (2006). Encontramos neste universo relações que ora se caracterizam por uma maior instrumentalização, avaliando o laço estabelecido pelos custos e benefícios que apresenta, ora estamos perante relações de tipo associativo ou altruísta, nas quais os irmãos vivem a sua gemelaridade de forma positiva, como uma mais-valia, sabendo distinguir-se reciprocamente e respeitando os seus espaços e ritmos, criando as suas próprias redes de amizade, operando, no fundo, como uma equipa. Por último, encontramos ainda uma relação em que se denota, no discurso dos jovens, uma dependência mútua acentuada que é materializada na dificuldade em estar sozinho, ou em repercussões físicas de estados de disrupção emocional.

O anexo D apresenta as três tipologias relacionais para cada par de irmãos de acordo com o seu género e zigosidade e o anexo E explicita a forma como cada um destes irmãos define a sua gemelaridade. Deste modo, poderemos inferir que as G1, G5, G6 e G8 representam relações de tipo instrumental ou funcional, em que o irmão/irmã é, acima de tudo, alguém que acrescenta algum tipo de benefício à díade, como, por exemplo, no caso de uma das irmãs DZ G5, Marta, quando afirma que gosta de ter uma irmã gémea visto que se podem substituir em eventos sociais. E: *“Porquê?”* M: *“Porque dá para trocar as cenas às vezes.”* E: *“Explica-me o que é que é “as cenas.”* M: *“Por exemplo, quando ela não quer ir ter com uma amiga vou eu.”* E: *“Substituem-se?”* M: *“Às vezes”,* ou, pelo contrário, o facto de ter uma gémea traz alguns custos como uma menor falta de atenção por parte dos pais, como no caso de Jéssica, irmã MZ G1: *“acaba sempre por haver aquela competição e talvez se não tivesse uma irmã tinha mais benefícios em casa... não que eu não quisesse ter uma irmã mas...”*; sendo que para si a gemelaridade pode ser traduzida na palavra *“comparação”* e para a sua irmã, Joelma, ser gémea *“é chato”*. No caso de um dos irmãos DZ G8 que, inquirido sobre perante as vantagens de ter um irmão gémeo, responde: Erick: *“Porque, como eu disse, eu posso sempre estar com ele, sempre que eu quiser, mesmo que ele não queira eu chamo”,* sendo que quando é inquirido acerca do que ser gémeo representa para si, diz que é *“uma vantagem”* De notar que em três dos quatro casos, os irmãos são DZ, o que leva a crer que a zigosidade diferente coloca em jogo mecanismos de distanciação emocional que permitem perspetivar o irmão/ã de uma forma pela mais-valia que representa numa dada situação e com um determinado objetivo do que pelo acréscimo relacional que representa.

No caso das relações que apresentam um teor mais associativo encontramos as G2, G3 e G4. De facto há nas palavras destes jovens um teor mais equitativo, mais generoso, ao falarem da sua relação ou do que o/a irmão/ã representa para si, como para uma das irmãs da G2, Margarida, ao dizer que gosta de ter uma irmã gémea. E: *“Tu gostas de ter uma irmã gémea?”* M: *“Gosto”*. E: *“Porquê?”* M: *“Porque foi uma coisa que me deram sem eu pedir”,* ou ainda na forma como Francisco, irmão DZ G3,

fala da sua irmã: “Ela é diferente, ela é uma companheira, é uma amiga com que podemos sempre contar, confiar, apesar das zangas é, não deixa de ser gémea, vai ser sempre gémea até ao fim da vida”, ou ainda nas palavras de Sofia, DZ G4, que é esclarecedora no que diz respeito às suas redes de amizades na escola. E: “E esses teus amigos também são amigos do teu irmão?” S: “Depende dos amigos.” E: “Há uns que sim e uns que não? Ok. E portanto esses amigos que são comuns, costumam estar com vocês os dois ao mesmo tempo ou não?” S: “Não. Às vezes estão com o meu irmão e os amigos dele e outras vezes estão com os meus amigos e comigo. É isso”. Quanto às relações no âmbito da dependência recíproca, poderemos ler no discurso dos jovens DZ G8 tais indícios, seja na forma como gostam de demarcar perante terceiros que são irmãos gémeos por autodeterminação, seja pelo modo como viveram a distância geográfica, tendo sofrido repercussões físicas e de aproveitamento escolar por esse motivo.

Se combinarmos as várias dinâmicas que se inscrevem nos processos de construção e autonomização identitária acima abordados, nomeadamente, a componente física da zigosidade e do género, a vertente escolar, social e a familiar, constatamos, assim, que há variáveis de ordem social que parecem influir na autoimagem deste universo.

**Quadro 3.8** – Combinação das dinâmicas de socialização escolar, familiar, entre pares e gemelar

Gémeos N.º	Género dos gémeos	V/ F	Gosta de ter um/a irmão/ã gémeo/a		Amigos sempre em comum	Diz que é gémeos a terceiros		Gosta de ter notas melhores que o/a irmão/ã		Ser gémeo traz mais vantagens (V) ou desvantagens (D)	
			+/-	sim		não	não	sim	sim	D	V
G1	F-F	V	+/-	sim	sim	não	não	sim	sim	D	V
G2	F-F	V	+/-	não	sim	não	não	não menciona	sim	ambas	D
G3	F-F	F	sim	sim	nem sempre	sim	sim	não	sim	ambas	V
G4	M-F	F	sim	+/-	nem sempre	não	sim	não	sim	V	V
G5	F-F	F	sim	sim	nem sempre	não	sim	sim	sim	ambas	ambas
G6	F-F	F	não	sim	sim	às vezes	às vezes	sim	sim	ambas	ambas
G7	M-M	V	sim	sim	nem sempre	sim	sim	sim	não	V	V
G8	M-M	F	sim	não	nem sempre	sim	não	sim	sim	V	V

(continuação)

Gémeos N.º	Gosta de estar sozinho		Escolaridade + elevada dos pais	Comparação notas Professores	Labelling colegas	Representações de gemelaridade pais Vestir roupas iguais	Representações de gemelaridade pais Naming
	sim	sim					
G1	sim	sim	7.º ano	não	sim	sim	sim
G2	sim	sim	7.º ano	às vezes	sim	sim	sim
G3	sim	não diz	Licenciatura	sim	não	não	não
G4	não	sim	Doutoramento	não	não	não	não
G5	sim	não	12.º ano	às vezes	às vezes	sim	não
G6	às vezes	não	Doutoramento	não	sim	sim	não
G7	não	não	9.º ano	sim	sim	sim	sim
G8	não	sim	12.º ano	sim	sim	não	sim

A leitura das informações recolhidas permite-nos retirar algumas inferências, nomeadamente que o grau de escolaridade dos pais é uma variável que influi em várias dinâmicas. Deste modo, os irmãos cujos pais possuem maiores recursos escolares são aqueles que são menos vezes alvos de comparação de notas por parte dos seus professores (G4 e G6), sendo que no caso dos irmãos de géneros diferentes G3, as questões de género poderão influir nas abordagens pedagógicas que são feitas a cada um dos irmãos, representando o elemento feminino, como já foi anteriormente mencionado, um mediador entre os professores e a família visto revelar um comportamento mais conforme aos ditames da instituição escolar. São, assim, as famílias com recursos escolares baixos e médios (G7 e G8) que mais frequentemente são alvo desta comparação e mais os pares de rapazes (G7 e G8) do que os de raparigas visto que temos duas ocorrências de respostas negativas a esta questão (G1 e G6), ambos pares femininos, sendo que a zigosidade parece não influir neste plano, já que se cruzarmos as respostas não obtemos uma correspondência.

No que diz respeito aos processos de rotulação (*labelling*) por parte dos colegas de escola denotamos, uma vez mais, que a um maior grau de escolaridade dos pais destes irmãos corresponde uma menor frequência de rotulação, sendo as irmãs DZ G6 a exceção, já que nos discursos dizem ser alvo de epítetos por parte dos seus colegas, o que se pode dever à sua similitude física, pois apesar de serem gémeas DZ têm traços fisionómicos bastante semelhantes. A questão da semelhança física faz sentido ser mencionada neste plano uma vez que são, regra geral, os irmãos MZ (masculinos e femininos) que parecem ser, de forma mais frequente, alvo destes mecanismos, o que leva a crer que uma maior parença física acarreta maior rotulação.

Quanto às dimensões sociais de representação da gemelaridade pelos pais, torna-se evidente, uma vez mais, que são os pais com habilitações académicas mais baixas que de forma mais visível vestem os seus filhos de igual, casos as irmãs MZ, de 18 anos, G1 e G2 e irmãos MZ G7, em que os progenitores possuem, respetivamente, o 7.º e o 9.º anos, visando, eventualmente e, de acordo com o estudo de Stewart supramencionado, reafirmar a gemelaridade dos filhos e dessa forma introduzir um estatuto de singularidade da família para o exterior.

No que concerne à estratégia familiar de nomear os filhos gémeos com nomes semelhantes gráfica ou sonoramente, de novo encontramos com maior frequência essa prática junto dos pais que apresentam uma escolaridade baixa ou média (G1, G2, G7 e G8).

Quanto à forma como a relação gemelar é vivida pelos diferentes pares de irmãos gémeos, e a forma como a zigosidade, o género ou a escolaridade mais elevada dos pais influi nos seus processos de autonomização identitária, constatamos que o género feminino vive de forma mais ambivalente os aspetos positivos e negativos implicados na sua condição gemelar, como nos casos das irmãs MZ G1 e G2, e no caso da irmã DZ G4, que afirma ter aspetos bons e maus. De novo constatamos que a similitude física das irmãs MZ lhes confere uma maior atenção por parte de terceiros, não sendo bem acolhida por ambas visto que lhes dificulta o processo de reconhecimento social enquanto seres individuais que, simultaneamente, fazem parte de uma díade. Por outro lado, são os rapazes que

melhor vivem a sua condição gemelar, visto que nos dois casos de irmãos do mesmo género (MZ ou DZ), todos perspetivam a sua gemelaridade como uma vantagem, sendo que um dos irmãos DZ G8 designa a condição gemelar exatamente com essa palavra.

Assim, poderemos dizer que nos processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos várias dimensões concorrem para o seu desenvolvimento ou, pelo contrário, a sua atenuação ou atraso. Essas componentes agregam tanto o plano físico como o social, sendo que a gemelaridade é sentida de forma mais acentuada através da similitude física para os irmãos MZ e as raparigas demonstram conviver pior com os vários mecanismos e estratégias sociais que acentuam a sua similaridade física (*naming*, vestir de igual ou *labelling*).

São ainda os pares cujos pais apresentam menores recursos escolares que utilizam, de forma mais visível, estes mecanismos de reafirmação da gemelaridade. De facto, as comparações por parte de terceiros parecem ser mais constantes juntos dos irmãos MZ, talvez devido, uma vez mais, à sua similitude física que engendra um estatuto de tratamento diferencial que nem sempre é bem acolhido por mitigar a individualidade de quem é dele objeto e, por isso, denotamos menor autonomia intrapar nos casos das irmãs MZ G1, G2 e G5. O menor grau de autonomia intrapar é visível, de igual forma, entre os irmãos MZ G7, e mesmo sendo os mecanismos sociais de *labelling* e *naming* ou até as comparações serem recebidas de forma mais positiva por estes irmãos, não deixam de resultar numa menor diferenciação identitária e numa autonomia mais deficitária.

Os filhos de pais com habilitações académicas elevadas ou médias (irmãos DZ G3, G4 e G6) parecem sofrer menos frequentemente estes mecanismos de reafirmação gemelar, sendo também eles os que menos sofrem comparações por parte dos colegas, amigos e professores seja em relação ao aproveitamento escolar, seja no que diz respeito às suas personalidades, evidenciando, por isso, uma maior autonomia relativamente aos seus irmãos gémeos, sendo que no caso dos irmãos DZ G3, Marta e Francisco, denotamos que é o rapaz a demonstrar maior autonomia relativamente à sua irmã e, inversamente, nos gémeos DZ de géneros diferentes G4, é Sofia a revelar-se mais autónoma e a que possui ascendência sobre o irmão, o que vem, uma vez mais ao encontro da literatura apresentada: “(...) the DZOS girls, since they were in most pairs the second-born and the lighter in birth weight, would be usually the dominant co-twin”(Koch, 1966:112). No caso dos irmãos DZ G8, denotamos que os mecanismos sociais de indiferenciação identitária acima mencionados operam num dos irmãos uma maior dependência relativamente ao irmão, visto que é Erick que acolhe de forma mais positiva o tratamento diferencial, tal como os processos de *labelling* e o que menos gosta de estar sozinho, o que pediu para se vestir de igual ao irmão e o que o chama mesmo que o irmão “*não queira*”.

Torna-se então relevante minimizar os processos sociais que exacerbam a perspetivação dos gémeos enquanto dupla acima de tudo, reduzindo ou obliterando a individualidade que jaz em cada um deles e fazendo emergir os traços idiossincráticos que lhes pertencem. No fundo, é importante ver a unidade para lá da dupla, não confundindo “personal and social identity” (Stewart,2003:268).

#### 4. CONCLUSÃO

A gemelaridade traz novos prismas sobre a forma como a identidade é vivida e dimensionada. Se este fenómeno foi primeiramente encarado enquanto objeto de estudo numa lógica eminentemente clínica, os avanços nas áreas da psicanálise, psicologia ou sociologia colocaram a gemelaridade no cerne de questões que cruzam a dicotomia entre a genética e o meio ambiente mas também no mapeamento de traços comportamentais e mentais desta população relativamente à que não é gémea. De facto, falar de gemelaridade implica compreender novas formas de negociar uma identidade que é erigida a par de outra, num plano espacial e emocional simultâneo, operacionalizando mecanismos de uniformização comportamental e social inconscientes.

A sociedade tem determinadas expectativas relativamente aos irmãos gémeos: esperamos que sejam idênticos, não distinguindo entre diferentes tipologias gemelares: “our initial reactions focus on twins as ‘identical individuals or people’ (Stewart,2003:158) . Esta dinâmica social da gemelaridade coloca múltiplas questões: será que os irmãos gémeos interiorizam expectativas sociais e culturais que espelham a forma como a gemelaridade é representada? Os estudos feitos na área e a própria investigação apresentada parecem ir no sentido de evidenciar que há casos em que sim e casos em que não, sendo que essa dinâmica social da gemelaridade gira à volta da aceitação ou não dos papéis ou definições sociais que lhe estão associados: “the social dynamics of twinship revolves around whether or not the individual twin accepts the definition (...) as legitimate”(idem).No fundo, estes irmãos podem optar por reviver a sua gemelaridade em múltiplos contextos: ao vestirem-se de igual, ou ao aceitarem os rótulos que lhe são colocados, sendo que a forma como vivem a sua gemelaridade e as escolhas que fazem advêm dos diferentes emolduramentos familiares e sociais em que agem.

No que às variáveis da zigosidade e do género diz respeito e à forma como influem nos processos de autonomização identitária destes irmãos, concluímos que parecem ser os gémeos MZ a terem, mais frequentemente, amigos em comum, sendo que os irmãos DZ de géneros diferentes confessam nem sempre ter os mesmos amigos, o que nos leva a inferir que o género é a variável que aqui atua de forma mais evidente, como os casos dos irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4 em que os dois pares confessam ter amigos “só de um” ou “só de outro” e amigos em comum, o que nos leva a depreender que há uma maior autonomização identitária destes jovens, na medida em que convivem e conciliam várias redes de sociabilidade e gostam, simultaneamente, da companhia de ambos, sendo este facto mais evidente ainda nos G4.

De acordo com a pesquisa realizada, somos ainda levados a concluir que a experiência escolar representa um momento nas vidas destes jovens em que a sua gemelaridade é colocada em plano de destaque: seja pelos colegas que frequentemente os rotulam (G1, G2, G7 e G8) de “manos”, “os gémeos”, ou dos professores que têm tanto menor tendência a comparar o seu aproveitamento quanto maior for o capital escolar das famílias em que se inserem (G4 e G6); neste âmbito são os irmãos

pertencentes a famílias com menores recursos os que menos revelam importar-se com esta comparação e sendo ainda os que mais frequentemente apresentam percursos escolares com menor sucesso escolar (G1, G2, G5, G7), atualizando, deste modo as teorias de Bourdieu e Passeron (1970), que cruzam os resultados escolares com as dinâmicas familiares das famílias pertencentes a classes menos favorecidas.

A escolaridade dos pais parece, desta forma, influir em múltiplos planos: são os pais menos escolarizados que mais frequentemente vestem os seus filhos de forma igual ou parecida (G1, G2, G5, G7), são também eles que de forma mais constante utilizam estratégias de *naming* (nomes gráfica ou sonoramente iguais ou parecidos) para os seus filhos, parecendo transpor na gemelaridade e no estatuto diferencial que o fenómeno acarreta o reconhecimento social que não obtiveram através dos seus percursos (Stewart, 2003: 152). São, igualmente, os pais com menos habilitações os que de forma mais visível optam por oferecer presentes iguais nos aniversários dos seus filhos, não os perspectivando, de forma inconsciente, enquanto seres autónomos entre si, com gostos e preferências em concordância com a sua individualidade.

De facto, o que as informações recolhidas nos transmitem é que os filhos das famílias com menores recursos desenvolvem-se, mais frequentemente, em ambientes que toldam a expressão da sua individualidade, seja através da nomeação, da comparação, seja pela utilização de roupas iguais, que implica que “quando são vestidos iguais, e sendo similares fisicamente, espera-se que aprendam a comportar-se de também de forma similar e a se identificar um com o outro” (Bacon, 2006 em Vieira e Branco, 2010a:584). Por seu turno, quanto mais elevado for o nível de escolaridade dos pais, mais frequentemente estamos perante tratamentos que vão no sentido de uma maior autonomização identitária (irmãos DZ G3, G4, e irmãs DZ G6), sendo que em nenhuma das famílias a relação gemelar é caracterizada como uma relação de dependência mútua. Assim, os filhos das famílias com maiores habilitações parecem engendrar relações de cariz instrumental (que implica uma perspetivação deslocada de si relativamente ao irmão), como nos casos das irmãs DZ 6, ou associativo (irmãos DZ de géneros diferentes G3 e G4), sendo que no caso da família cuja relação foi identificada como sendo de dependência mútua (irmãos MZ G7), o nível de escolaridade mais elevado dos pais é o 9.º ano.

No que diz respeito à forma como vivem a sua gemelaridade e às dinâmicas da relação gemelar, constatamos que são os irmãos MZ (G7) os que mais gostam de evidenciar o facto de pertencerem a uma dupla, sendo que as irmãs MZ (G1 e G2) inquiridas revelam a atitude oposta a este nível, não gostando de se “expor”, o que leva a crer que, uma vez mais, a zigosidade (e a semelhança física) é a variável que mais influi neste contexto. São, de igual forma, os irmãos MZ que percebem a sua gemelaridade de forma mais positiva, sendo unânimes ao afirmar que gostam de ter um irmão gémeo, o que vai ao encontro de estudos supramencionados, que concluem que os irmãos MZ masculinos do mesmo género são mais próximos e geralmente gostam de veicular a sua gemelaridade.

Depreendemos assim que aos processos de autonomização identitária destes irmãos estão associadas variáveis de pendor genético (género, zigosidade, peso ao nascer) e, igualmente, de cariz



social, como as interações na escola, sendo que as socializações familiares e a própria relação gemelar parecem influir de forma substantiva nestes processos, potenciando ou minimizando a individualização do *self*, dado que as representações sobre gemelaridade projetadas pelos pais parecem, de facto, operacionalizar e fazer emergir processos de *sameness* (Bacon, 2006:144) ou, pelo contrário, de diferenciação identitária entre os irmãos gémeos e no seio da socialização familiar. O grau de escolaridade dos pais influi na forma como gerem as expectativas sociais relativamente aos papéis que lhes parecem caber, sendo que a sua construção identitária parece operar-se pela congregação das múltiplas representações que lhe são transmitidas acerca da sua gemelaridade. Assim, a um maior nível de escolaridade dos pais corresponde menor comparação comportamental e académica, menor frequência dos mecanismos de rotulação, *naming*, e a uma maior incidência de relações de tipo associativo e instrumental, em que os irmãos, apesar de mostrarem proximidade entre si, conseguem perspetivar-se enquanto seres distintos e usufruir de forma positiva da sua condição gemelar.

Estes resultados vão ao encontro das pesquisas de autoras como Bacon (2006), que atribui relevância bastante significativa à forma como os pais influem no que designa de “identidade gémea”. Klein (2003), apresenta vários padrões de gemelaridade de acordo com a forma como os pais interagem com os seus filhos, que oscilam entre a total uniformização identitária (“unit identity” à individualização explícita “individual identity”, Klein:2003, citada por Vieira e Branco, 2010b, 345). Deste modo, as representações que os pais possuem relativamente à gemelaridade dos seus filhos tem implicações na forma como se perspetivam, visto que as suas crenças têm repercussões nas outras socializações: “(...) daí a importância de se identificar como os pais pensam sobre a gemelaridade, como acreditam que as suas crianças devem-se socializar, como se configuram as relações e interações entre pais e crianças, sobretudo como os gémeos respondem e significam essas experiências entre si e com os outros” (Klein, 2003, citada por Vieira e Branco, 2010a, 583 e 584). Sendo também eles próprios autores das suas identidades, os irmãos gémeos vão negociando assim as perceções e expectativas dos outros, tentando ir ao encontro de quem, de facto, são: “Whilst the parents may set the stage for twins presentations of self, twins actively engage in the business of ‘identity work’, and utilize each other to try to manage other people’s perceptions of them, to avoid social stigma and to bring off a convincing performance of who they are” (Bacon,2006:146).

As questões ligadas à gemelaridade suscitam assim uma panóplia de dinâmicas, comportamentos e representações. Importa, sobretudo, dar voz ao que esta população singular tem a dizer, na medida em que o fascínio que espoleta nem sempre é acompanhado de tratamento ou abordagens que vão ao encontro da assunção de cada um destes sujeitos enquanto um ser individual, como ficou claro nas palavras de alguns destes jovens. O estudo aqui apresentado, tentou assim, com os seus limites, congregar algumas das dimensões que representam a vastidão de problemáticas associadas, no sentido de devolver a gemelaridade a quem a vive, na primeira pessoa, e visando trazer a questão da identidade e da sua autonomização enquanto condição vital para um melhor entendimento e assunção

de si, como fica patente nas palavras de Margarida, gémea MZ, de 18 anos, acerca do conceito de gemelaridade: “(...) *É ser diferente, não é ser igual. É não ser a mesma pessoa. ser diferente no conceito de ser gémeo, os gémeos não são iguais, são diferentes.*” E: “*Dos outros?*” M: “*Sim. De nós mesmos também.*”

## BIBLIOGRAFIA

- Aboim, Sofia (2006), “Capítulo 1. Família, indivíduo e mudança social”, S. Aboim, (2006), *Conjugalidades em Mudança: Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois*, Lisboa, Imprensa das Ciências Sociais, pp.27-61.
- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola, Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Aires, Luísa (2011), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, s/l, Universidade Aberta, pp.6-30.
- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1987), “Da Teoria à Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, 2.ª edição, Porto, Edições Afrontamento, pp.55-77.
- Bacon, K. (2006), ‘It’s good to be different’: Parent and Child. Negotiations of ‘twin’ identity”. *Twin Research and Human Genetics*, 9 (1), pp. 141-147.
- Disponível em:  
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8493386&fileId=S1832427400006101>
- Baudelot, Christian e Roger Establet (1992), *Allez Les Filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega.
- Brown, Anne M, Richard E. Stafford e Steven G. Vandenberg (1967), “Twins Behavioral Differences”, *Child Development*, volume 38, 4, pp.1055-1064.
- Disponível em:  
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1127103?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104443993821>
- Cherro, Miguel (1992), “Quality of Bonding and Behavioural Differences in Twins”, *Infant Mental health Journal*, volume 13, 3, pp.206-210.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade do Bairro*, Oeiras, Celta, pp.6-15.
- Costa, António Firmino da (2001), *Sociologia*, Coimbra, Quimera Editores, pp.59-132.
- Digneffe, Françoise (1997), “Do individual ao social: a abordagem biográfica”, em Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp.203-244.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996), *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e formas de uso*, Cascais, Principia Editora.
- Hay, David A e Pat Preedy (2006), “Meeting the educational needs of multiple birth children”, *Early Human Development*, 82, pp.397-403.
- Koch, Helen (1966), *Twins and Twins Relations*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lahire, Bernard (2004), *Retratos Sociológicos, Variações e Disposições Individuais*, São Paulo, Artmed Editora, pp.19-31.

- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2012), *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*, 5.ª edição, Lisboa, Instituto Piaget.
- Parsons, Talcott e Robert F. Bales (1956), *Family Socialization and Interaction Process*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London.
- Pinto, José Madureira de (1991), “Considerações sobre a Produção Social de Identidade”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, pp.217-231.
- Pinto, Manuel “A infância como construção social” (1997), em Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (coord), *As crianças, contextos e identidades*, Braga, Bezerra, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.34-73.
- Quivy, Raymond e Luc Campenhoudt (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp.15-147.
- Rosambeau, Mary (1987), *How Twins Grow Up*, London, The Bodley Head Lt.
- Ruquoy, Danielle (1997), “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”, em Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux et al, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp.84-116.
- Seabra, Teresa (2006), “A Escola do Ponto de Vista das Crianças. Avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória”, *Cidades, Comunidade e Territórios*, 12/13, pp.105-119.
- Segal, Nancy (1985), “Monozygotic and Dizygotic Twins: A Comparative Analysis of Mental Ability Profiles”, *Child Development*, volume 56, 4, pp.1051-1058.
- Segal, Nancy (1990), “The Importance of Twin Studies for Individual Differences Research”, *Journal of Counselling & Development*, volume 68, pp.612-622.
- Segal, Nancy e Russell, J. M. (1992), “Twins in the classroom: school policy issues and recommendations”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3 (1), pp-69-84.
- Disponível em:  
[http://www.twinslaw.com/Twins\\_Research\\_files/Twins%20in%20Classroom%20School%20Policy%20Issues%20and%20Recommendations.pdf](http://www.twinslaw.com/Twins_Research_files/Twins%20in%20Classroom%20School%20Policy%20Issues%20and%20Recommendations.pdf)
- Sprinthall, Norman A, Richard V. Sprinthall, (1993), *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Amadora, MacGraw-Hill, pp.135-157.
- Stewart, Elisabeth A. (2003), *Exploring Twins: towards a social analysis of twinship*, New York: Palgrave Macmillan.
- Sutcliffe, Alastair. G. e Catherine Derom (2006), “Follow up on twins: health, behavior, speech, language outcomes and implications for parents”, *Early Human Development*, 82, pp.379-386.
- Valsiner, Jaan (2007), *Culture in Minds and Societies, Foundation of Cultural Psychology*, New Dehli, Sage Publications India Pvt Ltd, pp.15-38.
- Vieira Machado, Alexandra Oliveira e Angela Uchoa Branco, (2010a) “Cultura, crenças e práticas de socialização de gémeos monozigóticos”, em *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.16, n.º 3, pp.575-593.
- Disponível em:  
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/P.1678-9563.2010v16n3p575/2236>

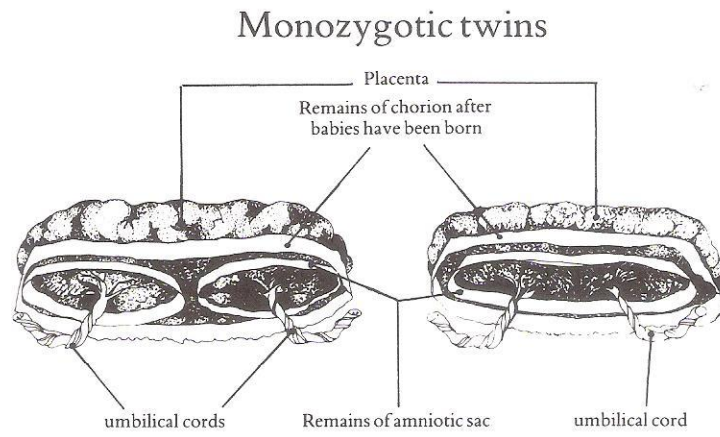
Vieira Machado, Alexandra Oliveira e Angela Uchoa Branco, (2010b) “Iguales pero diferentes: creencias sociales en la canalization cultural del desarrollo de gemelos”, *Revista de Psicologia*, Volume 28, (2), 2010, (ISSN 0254-9247), pp.341-380.

Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1465/1412>

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Figura 1: Placenta de gémeos monozigóticos



Fonte: Rosebeau, Mary (1987), *How Twins Grow Up*, London, The Bodley Head Ltd, p.29.

## **ANEXO B**

### Guião de entrevista

#### 1.º: Objetivos da entrevista:

A entrevista elaborada pretende compreender os vários mecanismos que poderão acentuar ou diminuir a noção de identidade individual que cada irmão gémeo tem de si, em ambiente escolar, família, entre os amigos e/ou ainda noutros ambientes de convívio/socialização.

#### 2.º: Apresentação ao entrevistado.

Chamo-me Vanessa Limpo, tal como tu, sou gémea, e estou a estudar as relações entre os irmãos gémeos jovens (entre os 11 e os 18 anos) e a escola, a família, os amigos e os locais onde convivem. Gostava de saber a tua opinião relativamente a estes assuntos e para isso vou-te fazer umas perguntas.

#### 3.º: Questões/tópicos

### **I - Interações na escola**

#### **- A turma**

- Estás nesta turma há quanto tempo?
- O teu irmão/ã está contigo nesta turma?
- Caso estejas com o teu irmão/ã, foste tu que pediste para ficar na mesma turma dele/a?
- Caso tenhas pedido para ficar na mesma turma que ele/ela, porque o fizeste?

#### **- Os colegas**

- Tens amigos entre os teus colegas de turma?
- Os teus colegas de turma costumam confundir-te com o teu irmão/irmã?
- Os teus colegas costumam ter/usar alguma alcunha para ti e para o teu irmão?
- Os teus colegas comparam as vossas notas?
- Eles também comparam as vossas personalidades?

#### **- O recreio/os intervalos**

- Nos intervalos e no recreio/pátio, estás com os teus amigos e o teu irmão/irmã também?
- Os teus amigos usam alguma alcunha para ti e para o teu irmão?
- Eles confundem-vos muitas vezes?
- Achas que eles dão muita importância ao facto de seres gémeo verdadeiro/falso?

#### **- Os professores**

- Os teus professores costumam dirigir-se a ti pelo teu nome próprio?
- Caso não o façam, como se dirigem a ti nas aulas?
- É frequente os teus professores confundirem-te com o teu irmão/irmã?
- Os teus professores costumam comparar as tuas notas com as do teu/tua irmão/irmã?
- Os teus professores costumam comparar a tua personalidade com a do teu/tua irmão?
- Caso tenhas reprovado de ano e o teu irmão/irmã não, os teus professores comparam esse facto ?



- Caso tenhas reprovado e o teu irmão/irmã não, os professores relembram esse facto nas aulas?

### **- A comunidade escolar**

- Os funcionários costumam abordar-te de forma individual ou chamam sempre por ti e pelo teu irmão?

- Os funcionários costumam usar alguma alcunha para ti e para o teu irmão?

- As pessoas que trabalham na tua escola (no refeitório, no recreio, na secretaria, etc.) dão muita importância ao facto de seres gémeo?

- Quando sabem que és gémeo/a as pessoas perguntam-te se és verdadeiro ou falso?

- Há quantos anos estás nesta escola?

- Se mandasses, o que mudavas na escola?

- O que faz diferença em relação aos teus colegas que não são gémeos na dia-a-dia de escola?

### **- Reprovação**

-O facto do teu irmão/irmã não estar no mesmo ano que tu faz-te sentir mais só?

- É bom estares só tu nesta turma com estes colegas?

- Os teus colegas sabem que tens um irmão/irmã gémeo/a?

- Os teus colegas que sabem que tens um irmão/irmã gémeo/a chamam-te à atenção por não teres passado e o teu irmão/irmã ter passado?

## **II - Pares e redes de sociabilidade**

### **Os Amigos**

- Tens mais amigos para além dos colegas de turma?

- Onde costumas estar/conviver com eles?

- Esses teus amigos são também amigos do teu irmão/irmã?

- Se são amigos comuns, eles estão sempre ao mesmo tempo com vocês?

- Costumas ter algumas conversas em privado com esses teus amigos?

- Se esses amigos são comuns, eles comparam as vossas personalidades?

### **Atividades extracurriculares**

- Para além da escola, praticas algum desporto ou qualquer outra atividade extracurricular?

- Se sim, o teu irmão/irmã também pratica contigo?

- Se sim, é muito importante para ti ter o teu irmão/irmã ao teu lado?

- Gostas de competir com o teu irmão/irmã?

Se sim, porquê?

Se não, porquê?

- Já alguma vez perdeste num jogo para deixar o teu irmão/ganhar?

- Nessas atividades que praticam em conjunto, os colegas e coordenadores/professores costumam tratar-vos individualmente ou enquanto irmãos?

- Costumas pertencer à mesma equipa do teu irmão/irmã?

Se sim, és tu que escolhes ficar na equipa dele ou são os professores/coordenadores que decidem?

Em caso negativo, porque decidiste não praticar essa atividade com o teu irmão/irmã?

Se não, porquê?

### **III - As interações familiares**

- Em vossa casa, vocês têm cada um o seu quarto?
- Se sim, foram vocês que pediram para partilhar o quarto ou foram os pais?
- Se não, gostam de não ter o vosso quarto?
- Costumavam brincar sempre juntos quando eram mais pequenos/as?
- Os vossos pais costumam dar-vos presentes diferentes no vosso aniversário?
- Os vosso pais vestiam-vos de igual quando eram mais pequenos/as?
- Gostavam de estar vestidos de forma igual?
- Caso tenham a mesma inicial nos vossos nomes, acham que os vossos pais escolheram nomes parecidos por serem gémeos?
- Quando os vossos pais se zangam com um de vocês, fica apenas um de castigo ou os dois?
- Os vossos pais costumam falar de vocês com os outros adultos tratando-vos individualmente ou em conjunto?
- Se tu mandasses na tua casa, o que mudarias?

### **IV - A interação gemelar:**

- Gostas de ter um irmão gémeo?
- Tens mais irmãos para além do teu irmão/irmã gémeo/a?
- Costumas dizer às pessoas que és gémeo/a?
- Quando dizes que és gémeo, costumas dizer se és verdadeiro/falso?
- Na escola gostas quando tens notas melhores que o teu/tua irmã gémeo/a?
- Achas que ser gémeo traz mais vantagens ou desvantagens? Porquê?
- Caso tenhas mais irmãos para além do teu/tua gémeo/a, costumas falar das mesmas coisas com ele/ela?
- Caso tenhas mais irmãos para além do teu/tua gémeo/a, ele costuma competir convosco nas notas na escola e em casa?
- Quando não estás com o teu/tua gémeo/a gostas de estar sozinho?
- O que é para ti ser gémeo?

## ANEXO C

**Objetivos do estudo:** O presente estudo visa compreender e conhecer o papel e influência que a escola e, nomeadamente, a experiência escolar bem como os grupos de pares (amigos) e as instâncias de socialização como a família possuem nos processos de autonomização identitária dos irmãos gémeos.

### ***Como se escolheram os intervenientes no estudo?***

Os intervenientes no estudo são vários pares de irmãos gémeos (verdadeiros e falsos) que constituem a população alvo da pesquisa.

### ***Qual o método usado no estudo?***

De forma a obter resposta à pergunta de partida da pesquisa, proceder-se-á a várias entrevistas com os irmãos gémeos, que mediante a sua autorização tal como a dos seus Encarregados de Educação, serão gravadas e posteriormente analisadas.

### ***Quem terá acesso às entrevistas e ao resultado do estudo?***

As entrevistas realizadas foram previamente analisadas pela orientadora da dissertação, a Professora Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida ([teresa.seabra@iscte.pt](mailto:teresa.seabra@iscte.pt)), docente no ISCTE, e os resultados obtidos no estudo poderão ser utilizados em projetos, conferências ou outras instâncias académicas relacionadas com a temática abordada. O estudo será objeto de avaliação por um júri que o validará.

Eu, Vanessa Viviana Custódio Garcias Limpo, confirmo que informei os intervenientes no estudo acerca dos objetivos, métodos e condições de realização da pesquisa.

O investigador:  
Vanessa Limpo

### **Autorização para a realização e gravação das entrevistas:**

Eu, enquanto encarregado de educação, tomei conhecimento dos objetivos, métodos e condições de realização da pesquisa e autorizo o meu educando a participar nas entrevistas que serão gravadas.

O encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO D

### Tipologias relacionais de acordo com género e zigosidade

<b>Gémeos N.º</b>	<b>Género dos gémeos</b>	<b>V/ F</b>	<b>Relação Funcional/ instrumental</b>	<b>Relação associativa /altruísta</b>	<b>Relação de mútua dependência</b>
G1	F-F	V	X		
G2	F-F	V		X	
G3	M-F	F		X	
G4	M-F	F		X	
G5	F-F		X		
G6	F-F	F	X		
G7	M-M	V			X
G8	M-M	F	X		

## ANEXO E

Representações sobre gemelaridade: o ponto de vista dos jovens... ser gémeo é

Gémeos Nº	Género dos gémeos	V/ F	Ser gémeo é...	
G1	F-F	V	Comparação	Chato
G2	F-F	V	Normal	Ser diferente
G3	M-F	F	Ter uma amiga	companhia
G4	M-F	F	Ter um amigo mais chegado	Ter um amigo
G5	F-F	F	Bom	Ter sempre alguém ao lado
G6	F-F	F	Ter sempre alguém consigo	Ter uma companhia
G7	M-M	V	Partilhar	Partilhar, falar, desabafar
G8	M-M	F	Uma vantagem	Normal