

**AS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES SOBRE GÊNERO
EM UM AMBIENTE VIRTUAL**

Gabriela Sagebin Bordini

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
Sob Orientação da
Prof^a. Dr.^a. Tania Mara Sperb, PhD

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Abril, 2010.**

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Doutora Tania Mara Sperb, que aceitou uma aluna com temáticas e métodos de pesquisa diferentes e que, de bom grado, pensou junto comigo. Agradeço a essa legítima orientadora, pela presença constante, pelos direcionamentos e, principalmente, pela capacidade de se divertir no trabalho.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, agradeço por todas as interrogações e contribuições que tornaram possíveis a realização desta pesquisa. À Prof^a. Doutora Guacira Lopes Louro que, ao reconhecer uma questionadora, indicou importante literatura que fomentasse outras questões. À Prof^a. Doutora Daniela Centenaro Levandowski que, ao identificar uma principiante em pesquisa, fez observações e recomendações minuciosas. E ao Prof. Doutor Jorge Castellá Sarriera, meu agradecimento pelas orientações fundamentais ao longo de toda a pesquisa.

Às direções, coordenações e funcionários das escolas participantes, meu muito obrigada pela receptividade e presteza que permitiram a execução deste trabalho. Em especial, meu agradecimento à colega Greicy Boness de Araújo que, com sua disponibilidade, possibilitou que este mestrado fosse concluído dentro do prazo. Agradeço também aos alunos participantes da coleta de dados que, dispendo-se a contar histórias de seu tempo e de outros tempos, divertiram-se junto comigo.

Aos colegas do grupo de pesquisa da Prof^a Dra. Tania Mara Sperb, pelas contribuições enriquecedoras, nas reuniões e nos corredores da universidade.

E, àqueles que me acompanharam de perto nesses dois anos tão difíceis, agora posso agradecer e reconhecer que “depois da chuva passada, céu azul se apresentou”.

SUMÁRIO

	Página
Lista de tabelas	05
Resumo	06
Abstract.....	07
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	08
1.1. Gênero, identidade e as construções sobre o masculino e o feminino	09
1.1.1 O conceito de gênero	09
1.1.2 Cultura e identidade.....	11
1.1.3 Cultura e identidades de gênero	14
1.1.4 As construções sobre o masculino e o feminino	16
1.2. Linguagem e narrativa	21
1.2.1. Revisão bibliográfica sobre a construção das identidades de gênero nas narrativas de adolescentes	26
1.3. Adolescência, identidade e <i>internet</i>	29
1.3.1. Adolescência: algumas definições.....	29
1.3.2. Adolescência e identidade	32
1.3.3. Adolescência e gênero.....	32
1.3.4. Adolescência e <i>internet</i>	35
1.4. Grupos focais <i>online</i>	37
1.5. Problema e objetivos da pesquisa	40
CAPÍTULO II: MÉTODO	42
2.1. Participantes	42
2.2. Instrumentos e Materiais	42
2.3. Delineamento e Procedimentos	43
2.3.1. Delineamento.....	43
2.3.2. Procedimentos	43
2.4. Procedimento para análise dos dados	45

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
3.1. Análise de Conteúdo.....	46
3.1.1 As narrativas dos adolescentes da escola pública	46
3.1.2 As narrativas dos adolescentes da Escola Privada	56
3.1.3. Discussão geral dos resultados da Análise de Conteúdo.....	70
3.2. Microanálise de trechos das interações nos grupos focais online	73
3.2.1 Grupo feminino de adolescentes da Escola Pública.....	73
3.2.2 Grupo feminino de adolescentes da Escola Privada.....	80
3.2.3 Grupo masculino de adolescentes da Escola Privada.....	86
3.2.4 Grupo masculino de adolescentes da Escola Pública.....	94
3.2.5 Grupo misto de adolescentes da Escola Pública	101
3.2.6 Grupo misto de adolescentes da Escola Privada	108
3.2.7 Discussão geral dos resultados das microanálises.....	115
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO.....	118
4.1 Narrativas nos grupos focais online.....	118
4.2. Concepções dos adolescentes sobre ser homem e ser mulher	119
4.3. Adolescência e identidades de gênero	121
4.4. A construção das identidades de gênero nas narrativas.....	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	133
Anexo A. Termo de consentimento institucional: Direção da Escola.....	133
Anexo B. Termo de consentimento livre e esclarecido: Adolescente participante	135
Anexo C. Termo de consentimento livre e esclarecido: Responsável pelo adolescente	136
Anexo D. Ficha de dados sociodemográficos	138
Anexo E. Glossário de <i>emoticons</i> e termos utilizados no MSN.....	139
Anexo F. Trechos microanalisados	140
Grupo feminino de adolescentes da Escola Pública.....	140
Grupo feminino de adolescentes da Escola Privada.....	146
Grupo masculino de adolescentes da Escola Privada.....	151
Grupo masculino de adolescentes da Escola Pública.....	163
Grupo misto de adolescentes da Escola Pública	167
Grupo misto de adolescentes da Escola Privada	171

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 1. Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados.....	46
Tabela 2. Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados da Escola Pública.....	46
Tabela 3. Distribuição das Narrativas da Escola Pública sobre “Sexualidade”, por Grupo e por Categoria.....	47
Tabela 4. Distribuição das Narrativas da Escola Pública sobre “Responsabilidade com a família”, por Grupo e por Categoria.....	53
Tabela 5. Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados da Escola Privada.....	56
Tabela 6. Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Sexualidade”, por Grupo e por Categoria.....	57
Tabela 7. Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Responsabilidade com a família”, por Grupo e por Categoria.....	64
Tabela 8. Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Equidade nas relações de Gênero”, por Grupo e por Categoria.....	66
Tabela 9. Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Atributos físicos característicos”, por Grupo e por Categoria.....	67

RESUMO

A adolescência é um período de redefinição das identidades, incluindo a dimensão de gênero. Nesta pesquisa, procurou-se conhecer as concepções de adolescentes sobre o que é ser homem e ser mulher, a partir de suas próprias narrativas. Participaram 41 adolescentes, com idades entre os 14 e os 15 anos, estudantes de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre. Com eles, foram realizados 6 grupos focais *online*, através do programa de bate-papo MSN: 2 grupos compostos por adolescentes homens, 2 por adolescentes mulheres, e 2 mistos. As narrativas interacionais produzidas pelos grupos foram analisadas, em primeiro lugar, segundo a Análise de Conteúdo temática, que revelou uma predominância dos papéis tradicionais de gênero. Após, um trecho de cada grupo foi microanalisado, evidenciando que a interação fomentada pelos grupos focais promoveu também questionamentos e redefinições dos sentidos comumente atribuídos ao homem e à mulher.

Palavras-chave: Narrativas interacionais; gênero; adolescência; grupos focais online.

ABSTRACT

Adolescents' gender narratives in a virtual environment

Adolescence implicates redefinition of identities, including the gender dimension. The goal of this research was to identify teenagers' conceptions about what does it mean to be a man and a woman, through their own narratives. Participated in the study 41 teenagers, between 14 and 15 years of age, who were students of a public school and of a private school, both located in the city of Porto Alegre. Through the chat software MSN, 6 online focus groups were carried out: 2 groups of young men, 2 of young women, and 2 hybrid groups. The narratives in interaction produced by the groups were analyzed, firstly, by using a thematic content analysis, that revealed a predominance of traditional gender roles. Then, a section of the narratives produced by each group was micro-analyzed, showing that the interaction fostered by the focus-groups promoted questioning and the redefinition of the meanings commonly assigned to men and women.

Keywords: Narratives in interaction; gender; adolescence; online focus groups.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero vem sendo utilizado de diversas maneiras na literatura científica. As abordagens que o consideram uma construção social e histórica, que ultrapassa as diferenças sexuais (Barbieri, 1993; Louro, 2000; Romero, Strey & Marques, 2001; Scott, 1995), não o tomam como um conceito estático. Para essas perspectivas, o conceito de gênero está em permanente construção.

O gênero também é considerado como uma das dimensões da identidade do sujeito (Louro, 2004). Para abarcar a idéia de que o gênero é construído, flexível e constituinte da identidade do indivíduo, esta deve ser tomada como em constante construção e transformação. Para alguns teóricos, a identidade está em permanente produção, sendo influenciada por aspectos sociais, raciais, étnicos, religiosos.

Essas abordagens, que tomam tanto a noção de identidade quanto a de gênero como construção coletiva e histórica, são associadas, neste estudo, às perspectivas que enfatizam o papel da cultura no desenvolvimento do indivíduo (Valsiner, 1989). Segundo estas, a cultura, através das relações sociais, orienta o sujeito em determinadas direções. As direções que o indivíduo segue em termos de gênero, por exemplo, seriam influenciadas pelas orientações que a cultura lhe oferece nas relações sociais. Assim, é a interação social que permite a identificação do sujeito como masculino ou feminino, através do contato com os significados referentes ao masculino e ao feminino, presentes na cultura. (Diamond, 2002; Louro, 2004).

Na literatura, esses significados do masculino e do feminino são chamados de diferentes maneiras. No entanto, referem-se comumente às expectativas e normas, culturalmente construídas e compartilhadas socialmente, que orientam o sujeito quanto às características, aos comportamentos, às atividades femininas e masculinas. As concepções acerca do que é ser homem e do que é ser mulher são, então, entendidas como decorrentes da interação indivíduo-cultura.

As interações entre indivíduos e entre os indivíduos e a cultura são mediadas pela comunicação. Bruner (1998) considera que aprender a usar a linguagem inclui o aprendizado da cultura e da expressão das intenções em harmonia com essa cultura. Já Bamberg (2004a), ressalta que é a capacidade de comunicação que possibilita o relacionamento com os outros e, conseqüentemente, a construção de uma identidade ou de um senso de si mesmo por parte do sujeito.

Alguns teóricos, dentre eles Bruner (2000), entendem que a relação com a cultura, dependente da comunicação e necessária para a construção da identidade do sujeito, só é

possível através da narrativa. É neste sentido que a narrativa é considerada, neste estudo, como um instrumento privilegiado para se acessar as versões pessoais dos sujeitos a respeito dos sentidos do masculino e do feminino construídos culturalmente.

Por se considerar a adolescência um período de intenso desenvolvimento (Valsiner, 1989), de redefinição da identidade e, portanto, de construção de sentidos, optou-se por trabalhar com as narrativas de um grupo de jovens adolescentes. O adolescente não é tido, nesta pesquisa, como um mero receptor de influências socioculturais. Na interação, além de o sujeito apreender os elementos da cultura, ele também os constrói e transforma (Valsiner, 1989).

Um dos contextos interativos que atualmente tem se sobressaído como espaço de expressão, construção e transformação da identidade pessoal é a *internet* (W. T. Anderson, 2002; Soares & Terêncio, 2003). Sabe-se, também, que para os adolescentes, a *internet* é essencialmente um meio de comunicação (Mello, 2007). De acordo com esses dados, acredita-se que a *internet* é um campo que possibilitará a produção de narrativas por parte dos jovens que participarão desse estudo. Através das suas narrativas, pretende-se conhecer quais são as suas concepções sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

A revisão teórica iniciará pela definição do conceito de gênero. Logo após, será revisado o conceito de identidade. Em seguida, será abordada a questão da importância dos sentidos culturalmente atribuídos ao masculino e ao feminino para a construção da identidade do sujeito, para suas ações e comportamentos. Devido ao papel fundamental da linguagem e da narrativa para as interações dos sujeitos entre si e com a cultura, a relação entre narrativa e construção da identidade será discutida. Finalmente, serão enfocados a adolescência como etapa de ressignificação da identidade, e a utilidade da comunicação via *internet* para se acessar as interações entre os jovens.

1.1 Gênero, identidade e as construções sobre o masculino e o feminino

1.1.1 O conceito de gênero

O conceito de gênero vem sendo utilizado na literatura científica de diversas maneiras. Segundo Barbieri (1993), por um lado, se observa que gênero é reduzido à sua relação com o sexual e com o indivíduo. Alguns autores, por exemplo, usam a palavra gênero simplesmente como substituto da palavra sexo, especialmente em estudos de tipo macrossocial. Outros têm usado gênero para substituir a palavra mulheres em pesquisas sobre a história destas, sobretudo em investigações que não apresentam caráter político (Barbieri, 1993, Scott, 1995).

Diamond (2002), em artigo que trata das definições de termos relacionados a sexo e a gênero, aponta que um dos motivos para essa sinonímia entre a palavra gênero e a palavra

sexo seria a persistente falta de clareza quanto à distinção entre ambas. O autor as distingue associando a palavra sexo com uma característica física, que classificaria as pessoas enquanto machos ou fêmeas, e o termo gênero a características culturais, categorizando as pessoas em homens ou mulheres. O gênero seria um aspecto mais flexível e mutável do que o sexo.

Essa noção de gênero, mais distanciada da biologia, nasce nos anos 70, estimulada pelo feminismo. Tem por objetivo, resumidamente, diferenciar o aspecto morfológico sexual dos humanos da qualidade de ser homem e de ser mulher, qualidade esta que decorre da cultura e que acompanha a presença de dois sexos na natureza (Heilborn, 1994). Portanto, mais do que uma pré-determinação biológica, gênero seria uma construção social dependente da cultura (J. Anderson, 1998), pois mesmo as influências genéticas dependem, para ocorrer, das oportunidades oferecidas pela cultura na qual o indivíduo está inserido (Bruner, 1997a). Connel (1995) define gênero como “a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (p.189).

As abordagens que trabalham com tal concepção de gênero o tomam como uma ferramenta contra o essencialismo, indo de encontro à idéia de uma essência imutável ou universal do masculino e do feminino (Felipe & Guizzo, 2004), compreendendo a possibilidade de mudanças e transformações. Contudo, mesmo entre os intelectuais que partilham dessa concepção, não há consenso quanto ao que vem a ser gênero (Louro, 2007). Para dar idéia da diversidade presente no campo dos estudos feministas, Louro (2007) conta como Donna Haraway, em 1983, resolveu a incumbência de definir o termo gênero para um dicionário marxista. Ela apresentou, como ponto comum aos significados de gênero para as feministas, o fato de partirem da afirmação de Simone de Beauvoir de que não se nasce mulher. Segundo Louro, Haraway salienta a noção de construção, compartilhada pelas feministas. O conceito de gênero seria usado para questionar a naturalização da diferença sexual, do feminino e do masculino, ainda que as concepções acerca dos processos de construção desses sejam distintas (Louro, 2007).

Em geral, para as abordagens embasadas no feminismo, as masculinidades e as feminilidades são construções sociais, culturais e históricas, que transcendem as diferenças anatômicas, baseando-se justamente na concepção de que homens e mulheres são seres socialmente sexuados (Louro, 2000; Romero et al., 2001). Nicholson (2000), porém, aponta que, mesmo dentro dessa linha que valoriza a noção de construção, existem diferentes interpretações da relação entre gênero e sexo. Segundo a autora, as feministas do final dos anos 60 lutavam pelo enfraquecimento da idéia de que as diferenças entre mulheres e homens eram causadas por aspectos biológicos (diferença macho/fêmea). Entretanto, essas feministas

teriam apoiado suas análises e interpretações em pressupostos por vezes muito próximos dessa visão biologicista à qual se contrapunham, distanciando-se desta apenas por incluírem a influência da cultura na construção do masculino e do feminino.

Nicholson (2000) enfatiza a importância atribuída pela ciência ao corpo humano e à sua divisão binária em corpo masculino/corpo feminino. Diante dessa valorização do corpo, teria havido uma tendência a manter a crença de que existem características físicas que a maioria das culturas utiliza de forma parecida para distinguir as mulheres dos homens. Tal crença teria levado à idéia de uma uniformização, na maioria das sociedades, dos aspectos de personalidade e de comportamento dos homens e das mulheres. Isso faz com que algumas feministas continuem considerando, então, as identidades de gênero de maneira dual, estudando as diferenças entre homens e mulheres. Nicholson não descarta que a maioria das sociedades faça alguma distinção masculino/feminino e que a relacione com o corpo. Aponta, contudo, para o perigo de esquecer que os sentidos e valores atribuídos ao corpo mudam ao longo do tempo e de acordo com as comunidades que fazem essas atribuições. Assim, ressalta a importância de que se estude não só as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres, mas as semelhanças e diferenças entre as próprias mulheres e entre os próprios homens, evidenciando que não há um sentido único para o masculino e para o feminino.

Nesta linha, Louro (2007, 2008) ressalta que o gênero é um constructo histórico, instável e provisório, produzido na cultura e em permanente construção, graças às diversas aprendizagens e práticas empreendidas na relação com as instâncias sociais e culturais. De acordo com essa construção social e histórica do gênero, tem-se que aquilo que se considera masculino ou feminino é determinado pelo que se diz e pensa a respeito dos homens e das mulheres em cada cultura (Louro, s/d; 2004; 2007 e 2008).

1.1.2 Cultura e identidade

A definição de cultura, entretanto, é ampla e variada (Pizzinato & Calesso-Moreira, 2007; Valsiner, 1989). Para Misra e Gergen (1993), há consenso quanto à definição de cultura enquanto produto coletivo, historicamente situado, transmitido de geração para geração através da linguagem e de outros meios. Wilson-Oyelaran (1989) acrescenta que “o sistema cultural é composto pelas várias configurações dos valores, crenças, linguagem, percepções e outros comportamentos de referência” (p. 58), compartilhadas por um grupo específico.

Segundo Valsiner (1989), a cultura seria o principal organizador do desenvolvimento humano, pois todos os processos psicológicos são de natureza social. Isto é, esses processos dependem da relação entre o organismo e o ambiente, mais especificamente, das interações sociais dos indivíduos, para se desenvolverem. Como o desenvolvimento do indivíduo

envolve essas relações variáveis entre o sujeito em desenvolvimento e o seu contexto que também se modifica, mudanças em um nível de organização (o indivíduo, por exemplo) relacionam-se com mudanças no desenvolvimento em outros níveis (seu grupo de pares, por exemplo) (Lerner, 1995).

Isso não quer dizer que o indivíduo seja tido como mero receptor da cultura que a ele é transmitida socialmente. Valsiner (1989) explica que a transmissão cultural que ocorre na socialização é um “processo ativo de reconstrução, no qual a criança em desenvolvimento reconstrói as mensagens culturais” (p. 43). O indivíduo tem, então, um papel ativo sobre o seu desenvolvimento. Hall (2004) compartilha dessa noção de atividade do sujeito, mas ressalta que este não é independente do seu contexto. O autor relaciona indivíduo e cultura, postulando que, do diálogo entre conceitos que são representados pelo indivíduo, a partir dos discursos da cultura e do desejo dele de corresponder aos mesmos, surge a identidade.

Salientando o aspecto de historicidade, Hall (2004) lembra as mudanças estruturais e institucionais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX. Segundo o autor, em decorrência dessas mudanças, observam-se diferenças na construção da identidade na modernidade e na pós-modernidade. No passado, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade – com suas identidades típicas e bem definidas – forneciam sólidas localizações sociais ao indivíduo. Hoje, por outro lado, a fragmentação e fluidez desses panoramas culturais abalam a possibilidade de existência de um sujeito integrado, com uma identidade unificada e estável. Assim, na modernidade, o indivíduo construía uma história sobre si mesmo, buscando organizar uma identidade unificada desde o nascimento até a morte. O sujeito pós-moderno, por outro lado, se utiliza do seu papel ativo sobre o seu próprio desenvolvimento assumindo determinadas identidades em diferentes momentos, de acordo com o contexto (Hall, 2004).

Como indicam Pizzinato e Calesso-Moreira (2007), notam-se, na atualidade, as transformações nos papéis e padrões de relacionamento tradicionais, bem como o surgimento de novas alternativas de definição de si mesmo. Assim, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (Hall, 2004, p13). A identidade pós-moderna, então, torna-se móvel, por ser continuamente constituída e transformada em relação às formas inconstantes pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os rodeiam. Dessa maneira, mesmo que o indivíduo crie uma história sobre si para tentar unificar diversas identidades ao redor de um eu coerente, no mundo pós-moderno, a idéia de

uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2004).

Essas idéias sugerem que, também no campo da identidade, há uma busca por superar as concepções essencialistas, ou seja, aquelas que desde o Iluminismo definiam um núcleo ou essência do ser humano. Os teóricos que tomam o desenvolvimento da identidade como um processo consideram que não há uma identidade inata, única ou fixa (Ciampa, 1994; Hall, 2004; B. de S. Santos, 2001). Ao contrário, as identidades são sempre caracterizadas pela fluidez e incompletude, por estarem em constante produção e transformação, sendo influenciadas por aspectos sociais, raciais, étnicos, religiosos, que também são mutáveis. De acordo com uma visão não essencialista, o sujeito não tem uma identidade, mas várias; e essas não necessariamente estão de acordo umas com as outras, podendo modificar-se através das relações sociais e dos contextos culturais pelos quais o indivíduo se movimenta (Sefton, 2006). Dependendo das situações com as quais se depara, o sujeito assume determinadas características (Pujal i Llombart, 2002, in Pizzinato & Calessio-Moreira, 2007).

Em resumo, o indivíduo tem um papel ativo sobre o processo de construção de identidades, mas não age independentemente da cultura. Ao contrário, é nela que ele se constitui, pois a cultura não é um elemento externo ao indivíduo (Hall, 1980). Nesta linha, Guareschi et al. (2002) trabalham com a concepção de que as pessoas constroem suas identidades a partir dos sentidos que são produzidos no seu cotidiano, nas relações que elas estabelecem, através das diferenças que as caracterizam. Ao interagir, o sujeito depara-se com práticas que o incitam a ser de determinadas maneiras. Sendo um processo histórico e social, a produção de sentidos está sempre em andamento, pois ocorrem resistência e negociação dos sujeitos em relação às posições impostas, produzindo então novos sentidos. Assim, as identidades constituem umas às outras, constituindo o sujeito, “que por sua vez é constructo de práticas sociais organizadas e legitimadas por ele mesmo” (Pires, 2002, p19).

Esse processo é circular. A existência de diferentes padrões de concepções culturais indica que as pessoas ativamente lidam com, adquirem e transformam aquilo que é enfatizado pela cultura e transmitido pela ação simbólica envolvida na comunicação social. Por sua vez, essas concepções apreendidas influenciam significativamente as percepções, descrições e explicações do sujeito (Miller, 1991). Em outras palavras, a cultura oferece ao indivíduo ferramentas para que ele organize o seu mundo, e os sujeitos seguem comunicando e negociando esses instrumentos construídos culturalmente (Pizzinato & Calessio-Moreira, 2007).

1.1.3 Cultura e identidades de gênero

A relação gênero e cultura fica clara no texto clássico em que Scott (1995) teoriza que o conceito de gênero inclui quatro elementos inter-relacionados. Primeiramente a autora cita os símbolos disponíveis na cultura, que remetem a representações a eles relacionadas. Eva e Maria seriam símbolos da mulher, por exemplo, que remeteriam a representações de inocência, purificação, corrupção, sujeira, de acordo com o contexto em que são invocados. Outro elemento implicado no gênero seriam os conceitos normativos, isto é, conceitos baseados nas interpretações acerca dos símbolos presentes na cultura, que limitam as possibilidades de entendimento dos mesmos. Esses conceitos normativos estão presentes em doutrinas, sob forma de uma oposição binária rígida, que fixa o significado atribuído ao homem e à mulher. Tais conceitos agem como afirmações, limitando os significados possíveis, o que faz com que apareçam significados dominantes, tomados como únicos.

Esses dois elementos apresentados por Scott podem ser relacionados à teorização de Connel (1995) sobre gênero e, mais especificamente, acerca das masculinidades. Este autor trabalha com a idéia de narrativas convencionais, ou seja, definições daquilo que seria adequado aos homens em uma dada cultura. Instâncias como família, grupo de pares, mídia, etc. pressionariam os homens a agirem e sentirem de acordo com essa convencionalidade. Há uma clara relação com os conceitos normativos expostos por Scott (1995), pois também essas narrativas convencionais propostas por Connel reduzem os sentidos possíveis da masculinidade a uma definição única e hegemônica, contraposta à definição – também reducionista – de feminilidade. O autor, assim, aponta a importância de se considerar que essas masculinidades hegemônicas são produzidas em relação não apenas com a feminilidade, mas com outras masculinidades.

Retornando aos constituintes do conceito de gênero propostos por Scott (1995), o terceiro elemento a ser considerado são os aspectos político, institucional, econômico e de organização social envolvidos nas relações de gênero, que indicam que esse conceito não é fixo, nem, tampouco, atemporal. Por fim, o quarto elemento implicado no conceito de gênero seria a identidade subjetiva dos sujeitos, que é generificada, mas não de forma isolada e a-histórica.

Novamente, pode-se fazer relação com as idéias de Connel (1995), que aponta que as narrativas convencionais relativas a gênero expressam a idéia – incompleta, segundo o autor – de que haveria um molde de homem e de mulher; como se a personalidade masculina fosse estampada na criança de acordo com esse molde social. Segundo Connel, tal visão desconsidera o aspecto ativo de uma pessoa em desenvolvimento. O autor ressalta, então, a característica de processo presente na idéia de gênero, pois o sujeito não recebe a

masculinidade, mas se apropria da mesma, num projeto de construção empreendido ao longo da vida. Durante esse processo, os sujeitos se deparam com instituições e forças culturais, as quais podem aceitar ou não. Assim, Connel evidencia que a construção das masculinidades e das feminilidades – além de social e cultural – é individual, enfatizando a constante reconstrução destas e a possibilidade de mudança em relação ao estabelecido. Isso se aproxima da idéia, exposta por Scott (1995), de que a identidade subjetiva dos sujeitos é generificada não de maneira a-histórica, graças aos aspectos político, institucional, econômico e de organização social envolvidos nas relações de gênero.

Para Scott (1995), nas relações de gênero, os papéis ditos adequados aos homens ou às mulheres não decorrem da fisiologia, mas são criados socialmente, construídos em uma dada cultura. Entendido dessa maneira, o termo gênero evidencia as constantes desigualdades entre mulheres e homens, atribuídas à idéia de uma essência feminina/masculina e de uma oposição natural entre ambas. Desafiando esses dualismos, a autora ressalta que o conceito de gênero não deve ser baseado na oposição entre os polos masculino e feminino. Indica, assim, a pluralidade da masculinidade e da feminilidade, pelo seu caráter histórico, social e cultural (Scott, 1995).

Dessa forma, Scott (1995) afasta-se do risco – apontado por Nicholson (2000) – de cair no dualismo polar homem/mulher, que considera, por exemplo, apenas a existência de mulheres brancas e heterossexuais (Louro, s/d). Nesta linha, Connel (1995) explica que a utilização do termo masculinidades (no plural) é o reconhecimento da multiplicidade presente no processo de moldagem da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.

Os Estudos Feministas consideram, então, que as relações entre as pessoas são constantemente arranjadas e desarranjadas pelas combinações que se estabelecem entre vários marcadores sociais – sendo gênero apenas um deles, além de raça, etnia, classe, sexualidade. De acordo com o contexto, esses marcadores combinam-se de formas particulares, que geram relações de dominação (Louro, s/d).

A noção de gênero, enquanto um marcador social, não apenas ordena, mas também hierarquiza as relações sociais. Neste trabalho, utiliza-se um dos conceitos de gênero do feminismo, segundo o qual, o gênero é “radicalmente produzido na e pela cultura” (Dornelles, 2007, p.38), sendo uma construção cultural e um organizador da cultura – visto que a classifica, organiza e hierarquiza (Dornelles, 2007).

Neste processo de classificação, organização e hierarquização, o gênero atua como uma das dimensões das identidades dos sujeitos. A identidade de gênero – enquanto reconhecimento de como o indivíduo é percebido socialmente em termos de gênero – é um dos resultados da interação social. É a interação que permite a identificação e a valoração do

sujeito como masculino ou feminino e a percepção do macho e da fêmea como menino, homem, menina ou mulher, através da comparação com os pares e do contato com os significados referentes ao masculino e ao feminino, presentes na cultura enquanto normas e expectativas sociais (Diamond, 2002; Louro, 2004).

Como a interação é uma constante ao longo da vida, considera-se que as identidades de gênero são construídas continuamente, ou que tornar-se mulher e tornar-se homem é um processo constante, uma tarefa que nunca cessa de ser executada (Latham, 2006). Louro (s/d), quanto a isso, ressalta que não há um momento específico fundador da masculinidade ou da feminilidade, nem na infância, nem na adolescência, nem na maturidade. Ao longo da existência do sujeito, o gênero se faz e se refaz constantemente porque é produzido socialmente, ou seja, dependente do contexto histórico e das circunstâncias.

Enfatizando a importância da linguagem nessa interação com a cultura e com o outro, Butler (2003) considera que a identidade de gênero é performativa. A performatividade é entendida como o poder do discurso em produzir aquilo que ele regula (Butler, 1999). Assim, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2003, p. 48). Ou seja, através da repetição de normas ou práticas que, em uma dada cultura, são tidas como constituintes de uma identidade, produz-se determinada identidade. A autora ressalta, então, que a performatividade de gênero não quer dizer que o sujeito esteja livre para optar entre quaisquer identidades possíveis. Ao contrário, questões culturais – normatizantes e reguladoras – direcionam o indivíduo a determinadas identidades. Ainda assim, há possibilidade de se questionar essas repetições, oferecendo resistência às construções estabelecidas e fixadas pela sua própria reiteração (Butler, 1999).

1.1.4 As construções sobre o masculino e o feminino

Tais questões culturais, que normatizam e regulam, estão diretamente relacionadas à linguagem. Esta, enquanto dispositivo de atribuição de significados, atravessa e institui relações de hierarquia – já que sempre que existem padrões, existe aquilo que não se enquadra nos mesmos (Silva, 2003). Nesta linha, Louro (s/d) considera que a formação da identidade de gênero tem um papel central no processo pelo qual as sociedades e grupos estabelecem limites para determinar o lugar de cada sujeito na hierarquia social, mais ao centro ou mais à margem da normalidade. As feminilidades e masculinidades hegemônicas são constituídas por práticas e linguagens que produzem marcas. Essas são comportamentos e modos de ser que ficam gravados nas histórias pessoais dos sujeitos.

Meyer (2000) explica que as feminilidades e masculinidades hegemônicas estabelecem padrões nos quais se instituem o que é ser homem e o que é ser mulher. Contudo, as identidades hegemônicas são sempre acompanhadas por outras identidades que não correspondem a esses valores dominantes, aquelas que são tidas como identidades desviantes (Butler, 2003). A existência de tal variabilidade sinaliza que as identidades não são únicas e fixas, podendo ser modificadas. Logo, “para garantir aos sujeitos modos de conduta socialmente adequados, é necessário potencializar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva” (Sabat, 2004, p104).

Louro (s/d) enfatiza que a masculinidade considerada normal não se estabelece apenas ao se contrapor à feminilidade padrão, mas também ao se colocar em oposição às outras formas de masculinidade. Os temas mais genéricos relativos ao protótipo de masculinidade são, entre outros, a paternidade, a violência e o trabalho (Seffner, 2004). Além disso, a potência sexual é um importante componente histórico da masculinidade, “que pode ser expressa de muitas formas: dimensões do pênis, capacidade de comportar-se como um atleta no momento da relação sexual, capacidade de exercer forte atração sobre as mulheres, etc.” (p. 234).

Sefton (2006), em seu estudo sobre a constituição das identidades masculinas e paternas a partir das representações presentes em livros infanto-juvenis, encontrou tanto cristalizações em termos de masculinidades, quanto algumas rupturas em relação às mesmas. A autora ressalta que o modelo de homem, na cultura brasileira, diz respeito ao homem branco, heterossexual, católico, de classe média, bem-sucedido no trabalho – sendo este ligado a atividades práticas, de tomadas de decisões, de gerência ou de chefia. Outras idéias veiculadas nos livros infanto-juvenis apresentam-no com um físico imponente e forte, já que o homem ideal deve demonstrar segurança, proteção e confiança, sendo capaz, por exemplo, de gerar e sustentar uma família e estando apto a resolver problemas de ordem prática. O verdadeiro homem é representado como racional, valente, corajoso; ele não chora, não teme a dor e não expressa seus sentimentos.

Seffner, (2008) defende que as características tidas como masculinas não são inatas. Ao contrário, são ensinadas na vida social. Neste sentido, Moita Lopes (2002) evidencia que o modelo de masculinidade dominante é imposto à criança, inicialmente, pela família e pelos primeiros pares, e que a escola dá continuidade a essa imposição. Da mesma forma, Friederichs (2008) lembra que, comumente, características associadas ao feminino, como a delicadeza, a docilidade, a obediência, são relacionas ao corpo, como se nascessem com a mulher. Assim como Seffner (2008), a autora ressalta o papel da cultura e da sociedade nessa

construção do feminino, contando sempre com a presença de grupos sociais de referência, em relação aos quais o sujeito pode se identificar ou se diferenciar.

Friederichs (2008) aponta a tendência, ligada à sociedade ocidental patriarcal, em considerar o corpo das mulheres como objetos, e, mais especificamente, objetos para o prazer dos homens. Ainda hoje há uma idéia de controle vinculada ao corpo e ao feminino, que – como ressalta a autora – favorece a constituição de corpos disponíveis a todas as exigências que o ideal de beleza atual postula, sendo a beleza um valor sempre vinculado às mulheres. Outro remanescente do patriarcado seria a associação da mulher com o privado, o qual, no regime patriarcal, dizia respeito a funções femininas/maternas, enquanto o mundo público associava-se às masculinas/paternas (Sefton, 2006).

Tais aspectos das masculinidades e feminilidades hegemônicas foram observados por Latham (2006). Para investigar as formas com que as mulheres constroem identidades de gênero, a pesquisadora analisou *webpages* de mulheres com idades entre os 16 e os 50 anos, identificando que suas identidades de gênero ora incluíam-se no discurso tradicional e ora resistiam a ele. Nas *webpages*, a pesquisadora percebeu tanto o discurso hegemônico, que reforçava o caráter de normalidade atribuído à heterossexualidade e enfatizava a subordinação da mulher ao homem, quanto outras construções que o contestavam, exaltando a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.

A pesquisadora encontrou, por exemplo, uma mulher que se posicionava como independente, autônoma e agente em sua própria vida – capaz de atuar em qualquer área de trabalho e fazer suas próprias escolhas. Por outro lado, observou também uma mulher que projetava no outro sua razão de viver e que tomava a maternidade e os cuidados com os filhos como essenciais à identidade feminina. Latham (2006) encontrou contradições também acerca da questão do corpo, com a presença tanto do mito da beleza hegemônico (corpos magros, sensuais e bonitos), quanto de significações diferentes atribuídas à importância do corpo (cuidados com a saúde e a alma). Diante desses resultados, ficou claro para a pesquisadora que não há uma identidade feminina única, visto que as autoras das *webpages* construíam e mantinham mais de uma versão de feminilidade.

Em relação aos modelos dominantes de feminilidade, tanto Miranda-Ribeiro e Moore (2003), quanto Santos e Silva (2008), em suas pesquisas, identificaram a presença de mais de um ideal de mulher, existindo contradições, inclusive, quanto às idéias veiculadas sobre o que é ser mulher e o que é feminilidade. Ambos os estudos analisaram revistas brasileiras dirigidas ao público feminino adolescente. A feminilidade foi associada à heterossexualidade, ao amor romântico e a relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008),

bem como a não ser gorda, não exagerar na bebida alcoólica, não fumar, ser discreta e só ficar com um menino por vez (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003).

Os resultados das duas pesquisas (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Santos & Silva, 2008) revelaram que é veiculado um padrão de relação entre gêneros que estimula, em geral, a subordinação da identidade feminina em favor da dominação masculina. As meninas são aconselhadas, explicitamente ou de forma velada, a colocarem os desejos dos meninos antes dos seus, protegendo assim a masculinidade. Principalmente na temática dos relacionamentos foram encontradas contradições, havendo, por um lado, um incentivo à valorização e à iniciativa feminina, e, por outro lado, a idéia de que a iniciativa da garota deve ser disfarçada para dar a entender que foi o rapaz o idealizador de qualquer ação de conquista. Quanto à imagem masculina veiculada, ambos os estudos indicaram que o modelo de homem é mais fixo. Os garotos são apresentados como sujeitos, nos quais as garotas devem basear suas condutas, e como dignos de desconfiança em um relacionamento amoroso, já que são vítimas de seus instintos sexuais.

Parece, então, que o ideal masculino é mais rígido do que o feminino. Isso tem relação com uma concepção de feminilidade enquanto algo mais natural do que a masculinidade, devendo esta ser cultivada e vigiada desde a infância (Louro, s/d). Segundo Louro (s/d), essa visão da masculinidade como algo menos natural do que a feminilidade também influencia as articulações do feminino e do masculino com a questão da sexualidade. Por ser reforçada nos meninos desde cedo, a forte articulação com a sexualidade ainda é uma das características do gênero masculino, enquanto a mulher é hegemonicamente representada como tendo menos interesse nesse aspecto. Outro atributo que Louro (s/d) aponta como realçado na formação masculina é a competitividade. Em decorrência disso, o esporte, espaço em que a competitividade se destaca, é interpretado como um interesse obrigatório aos homens e aos meninos, sendo o gosto pelo futebol “quase uma obrigação para qualquer garoto ‘normal’”, no Brasil (Louro, 2004, p. 75).

A força dessas marcas se deve ao pesado investimento que lhes é feito por instituições como família, escola, mídia, lei. Essas instâncias realizam uma pedagogia que reitera as identidades e práticas hegemônicas, fortalecendo-as. É nesse processo pedagógico que se dá a articulação entre gênero e sexualidade (Louro, s/d). As marcas que delimitam as identidades de homens e de mulheres impõem valores relativos a uma sexualidade binária, heterossexual, reprodutiva e natural (Butler, 2003).

Neste sentido, Louro (s/d) observa que, apesar do debate sobre gênero e sexualidade ter se tornado mais aberto e intenso a partir dos anos 60, as identidades feminina e masculina dominantes ainda hoje são as associadas ao modelo de identidade heterossexual. E a norma

segundo a qual se ordenam os sujeitos quanto ao gênero e à sexualidade é o homem heterossexual. Assim, mesmo que as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade tenham sido flexibilizadas, as fronteiras de gênero continuam sendo fortemente vigiadas pelas instituições vigentes. Segundo Louro (s/d), como as identidades de gênero e sexual são tradicionalmente consideradas a essência do sujeito – referências primordiais a seu respeito – elas permitem menos flexibilização do que outras identidades sociais.

Por outro lado, Louro (s/d) lembra que o indivíduo participa ativamente do processo de produção de si mesmo, agindo ou não de acordo com as identidades e práticas veiculadas pelas instituições vigentes. Esta é a posição adotada neste trabalho, considerando-se, aqui, que as direções que o indivíduo segue em relação ao masculino e ao feminino são influenciadas – mas não determinadas – pelas orientações que a cultura lhe oferece nas relações sociais (Valsiner, 1989).

Parece, portanto, que os atributos ou significados culturalmente associados ao masculino e ao feminino são um dos aspectos que merecem ser investigados, dada a sua importância na construção das identidades do sujeito. Tais atributos são chamados de papéis de gênero (Diamond, 2002; Ferreira, 1995; Louro, 2004; Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Romero et al., 2001; Tasker & Wren, 2002), papéis sociais de gênero (Almeida & Carvalheira, 2007), papéis sexuais (Valsiner, 1989) e marcas identitárias masculinas e femininas (Nascimento & Gomes, 2008).

Estes conceitos têm em comum as noções de expectativas e normas, culturalmente construídas e compartilhadas socialmente, que orientam o sujeito quanto às características, aos comportamentos, às atividades, femininas e masculinas. Diamond (2002) explica que o termo papel é utilizado para indicar que os padrões em questão são aprendidos ou atuados de acordo com um modelo prescrito socialmente. Papel de gênero diz respeito às concepções sociais de como meninos, meninas, homens e mulheres devem se comportar e ser tratados. São comportamentos impostos abertamente ou de forma velada pela sociedade (Diamond, 2002).

Já para Valsiner (1989), a partir daquilo que a cultura compartilhada oferece aos indivíduos, cada criança fará uma construção única a respeito dos papéis sexuais, posto que a cultura varia de acordo com o contexto e que cada criança tem contato com um mundo adulto particular e acesso somente a determinados objetos e modelos de interação. Essas construções transformam-se, também, na articulação com aspectos particulares do sujeito, como suas histórias pessoais, identidades sexuais, étnicas e raciais. Assim, as concepções dos indivíduos sobre atividades, objetos e maneiras de interagir relativas ao masculino e ao feminino estão em constante movimento e constituição (Valsiner, 1989).

Nesse sentido, autores que trabalham com as questões históricas e sociais relacionadas ao gênero (Louro 2004; Connel, 1995; Scott 1995) apontam a rigidez presente no conceito de papel, por remeter à idéia de simples desempenho de comportamentos específicos e por estar vinculado à crença de que existe um modelo adequado e único de feminilidade e de masculinidade. Essa visão dificulta o exame abrangente das questões de poder e desigualdade relacionadas ao gênero. Louro (2000) considera que a inscrição dos gêneros feminino e masculino nos corpos ocorre sempre em meio a uma determinada cultura, carregando, então, as marcas dessa cultura. No entanto, a questão do gênero vai além dos papéis, ultrapassando o simples aprendizado e desempenho de uma hegemonia. Deve-se levar em conta que o gênero é constituinte da identidade das pessoas e tem um importante papel na hierarquização delas (Connel, 1995; Louro, 2004).

Ao longo da revisão teórica, observa-se a importância atribuída por diversos autores à interação entre o indivíduo e a cultura, um não existindo sem o outro e ambos não podendo ser entendidos em separado. Por conseguinte, serão consideradas, neste trabalho, as construções dos indivíduos, de dois contextos, sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, ressaltando que são construídas em interação e que hierarquizam os próprios sujeitos. Nessa interação e hierarquização, propiciadas de forma privilegiada pela linguagem, as narrativas assumem um papel importante.

1.2 Linguagem e narrativa

A linguagem é fundamental tanto na transmissão quanto na construção das categorias de classificação da realidade e das concepções culturais. Bruner (1998) toma emprestado de Goodman a idéia de que aquilo que chamamos de realidade ou mundo real é uma construção humana. Não há mundo independente da atividade mental humana, da linguagem, pois é através de procedimentos simbólicos que o ser humano constrói a realidade. Para Bruner, em resumo, “o significado do símbolo é dado pelo sistema de significados no qual ele existe” (p.108). Isto é, não existe um mundo real por trás da linguagem ou que é acessado por meio desta.

Essa é uma das idéias principais da chamada Virada Linguística. Surgido entre o final do século XIX e o início do século XX nos países de língua inglesa, esse movimento inova quanto ao entendimento da linguagem (Condé, 1998). A partir daí, esta deixa de ser considerada como um meio de representação de uma realidade fixa, pré-existente e independente. Segundo Silva (2003), a linguagem passa a ser vista como “sistema de significação” (p. 78), atribuindo sentidos que constituem e definem a realidade. Os

significados não provêm das coisas, mas são fruto da linguagem, que as classifica (Hall, 1997).

Esse aspecto de construção rechaça a idéia de que os significados seriam, por si mesmos, universais. Ao contrário, se o significado não provém de uma essência imutável das coisas, as significações são sempre contextualizadas. Assim, se há universalidade de significados, esta decorre da própria linguagem. Quando, àquilo que ainda não tinha sido categorizado, se atribui um significado baseado em padrões vigentes, não se pode esquecer que esses padrões foram instituídos justamente na linguagem. Vê-se, assim, o poder outorgado à linguagem, enquanto espaço de construção e de hierarquização das realidades.

Bruner (1998), um dos expoentes da Virada Linguística, ressalta que o aprendizado da linguagem e do uso desta faz com que, ao mesmo tempo, se apreenda e se construa a cultura. Isto é, a cultura – enquanto produto coletivo e compartilhado – é construída e transmitida na linguagem. É através desta que o indivíduo se comunica, podendo assim ter em mente aquilo que os outros têm em mente e as referências culturais, organizando, a partir disso, suas próprias ações.

Essa relação com a cultura, dependente da comunicação, acontece por meio da narrativa (Bruner, 2000). As narrativas são histórias, dramas e relatos históricos que ressaltam as intenções e ações humanas (Bruner, 1998), permitindo ao indivíduo pensá-las e compreendê-las (Brockmeier & Harré, 2003). Para Bruner (1997b), a narrativa é uma forma de pensamento, um organizador da experiência, pois o indivíduo, ao construir histórias e ter contato com as histórias dos outros, dá sentido à sua experiência e à sua realidade. A ênfase recai, então, sobre os aspectos de construção e ressignificação presentes na narrativa.

Esses autores (Brockmeier & Harré, 2003; Bruner, 1997b) vão de encontro à crença da universalidade, acreditando que as histórias não são universais, pelo contrário, são muitas e diversas (Bruner, 1997b). Brockmeier e Harré (2003) consideram a narrativa como aberta, fluida e flexível. Isso porque as narrativas têm um caráter de movimento e, inclusive, de criação. Como explica Lopes de Oliveira (2006), narrando, além de o sujeito tentar explicar-se, justificando seus atos e os papéis que desempenha, é possível construir novos significados, bem como posicionar-se em relação aos mesmos.

Assim, destaca-se o papel da interação narrativa na construção das identidades. Segundo Lopes de Oliveira (2006), o contar histórias é, além de uma prática social, uma atividade organizadora da vida mental do sujeito, através da qual ele conhece a si mesmo. Costa Silva (2000) valoriza o papel da interação na construção da identidade, ao considerar que, a partir do ato de narrar – contando histórias pessoais para outras pessoas – a identidade da criança diferencia-se e integra-se na relação com o outro. Ao interagir, a criança percebe a

existência de diferentes contextos, perspectivas, realidades e intenções. Isso permite a conscientização acerca das suas perspectivas pessoais e da sua existência enquanto única e contínua. Assim, nessas interações narrativas, a criança constrói sua identidade e ao mesmo tempo apercebe-se dela.

Concordando com tal afirmação, Smith (2006) sugere que é na interação narrativa com o outro que as crianças aprendem sobre si. A autora construiu essa idéia com base em observações realizadas em ambiente escolar e através da análise de dois casos. Foram examinadas as narrativas produzidas – durante a rotina escolar e no contexto de uma intervenção criada pela pesquisadora – por duas meninas de uma turma de Jardim B, de uma escola municipal de Porto Alegre. Nos dois casos que estudou, Smith percebeu a narrativa na sua função de expressão e organização de aspectos relacionados à construção de um senso de si mesmo, como a autonomia para narrar e as temáticas ligadas à autodefinição, por exemplo. Neste sentido, Mishler (1986) reforça que qualquer história é uma forma de autoapresentação, que sustenta a identidade pessoal e social do sujeito.

A importância da narrativa para a temática da identidade é uma das dimensões do que Georgakopoulou (2007) propôs ser a “Nova Virada Narrativa”. Esta seria caracterizada pela mudança no foco das pesquisas – das grandes histórias para as pequenas histórias. Segundo a autora, havia, nos estudos acerca da identidade na narrativa, quase que uma dominância de um tipo específico de narrativa: as histórias de vida ou narrativas autobiográficas (Georgakopoulou, 2006). Essas “grandes histórias”, de regra, costumam ser não compartilhadas, referentes a experiências pessoais e acerca de eventos passados, desenvolvendo-se como a clássica narrativa laboviana (Labov & Waletzky, 1967). Georgakopoulou (2006), ao contrário, defende a pesquisa das identidades através de narrativas que não se enquadram nesse cânone, apresentando uma visão da narrativa como fala em interação – e não como uma unidade autônoma e encerrada em si mesma.

As chamadas “pequenas histórias” são essas que não correspondem à narrativa prototípica, que são contadas nas interações cotidianas e que são consideradas por Bamberg (2004b) como as “verdadeiras” histórias de vidas “vivas” (grifos do autor). Esse autor utiliza o termo “pequenas histórias” para se referir a histórias curtas, contadas na interação; histórias que geralmente não têm como tema o próprio narrador e que não tratam de uma vida inteira, às vezes, nem mesmo de uma experiência pessoal (Bamberg, 2010). Por conseguinte, explica Georgakopoulou (2007), as “pequenas histórias” abarcam toda uma gama de atividades narrativas que são pouco contempladas no meio acadêmico, como contações de eventos futuros, presentes, hipotéticos, compartilhados, enfatizando que também as alusões, suspensões ou recusas em contar devem ser consideradas.

Segundo Ochs e Capps (in Becker & Quasthoff, 2005), as narrativas se organizam em um *continuum*. Em um dos extremos, encontra-se o protótipo de narrativa, ou seja, aquela emitida por um narrador que conta algo altamente contável¹, com uma organização causal e temporal linear e com uma certa posição moral quase constante. Este tipo de narrativa não seria muito frequente no cotidiano das pessoas. Já no outro polo, estaria a narrativa que comporta múltiplos narradores, contando algo moderadamente contável que está relativamente contextualizado no discurso, com uma organização causal e temporal não linear e uma posição moral mais fluida.

Georgakopoulou (2007) observa que o novo foco das pesquisas em tipos de narrativa que estão mais afastados do polo prototípico do *continuum* está ligado às idéias – que hoje despontam – de multiplicidade, fragmentação e contingências irreduzíveis. Isto é, cada vez mais se compartilha da concepção de que as identidades não são entidades, propriedades estáticas ou projetos acabados (Georgakopoulou, 2006). Nas análises, por exemplo, uma atenção especial vem sendo dedicada ao aspecto comunicativo das narrativas. Isso é motivado pela idéia de que é nos detalhes da fala que as identidades podem ser flexionadas, retrabalhadas e invocadas (Georgakopoulou, 2007). Assim, se as identidades são vistas, atualmente, como situadas e construídas nas interações, a análise dessas identidades nas narrativas deve valorizar a fala em interação.

Kraus (2007), na linha do que foi assinalado anteriormente sobre a identidade no mundo pós-moderno, salienta que as transformações advindas com a pós-modernidade vêm causando mudanças fundamentais no processo de construção das identidades do homem contemporâneo. Para esse autor, a construção da identidade atualmente é caracterizada pela fragmentação e difusão, e o correlato desse panorama na linguagem seria o desaparecimento das grandes narrativas, pois as narrativas, como as identidades, não são mais estáveis. Assim, uma teoria pós-moderna da identidade não poderia se basear na idéia de narrativa como unidade fechada.

Simultaneamente a tais transformações, portanto, observam-se mudanças também no estudo da narrativa (Kraus, 2007). Segundo o autor, diante da fragmentação e da fluidez das identidades, não faz sentido que a análise narrativa enfoque narrativas centradas na unidade e na coerência. A vertente de estudo em que Kraus se inclui trabalha com a heterogeneidade da experiência pessoal e desconstrói a idéia de que as narrativas são unidades fechadas. Para o autor, a multiplicidade de sentidos e a construção dos mesmos na interação demandam que a teoria da identidade empregue essa nova concepção de estudo da narrativa.

¹ Tradução livre para “tellable”.

Nesse sentido, a idéia de performatividade da construção da identidade, por exemplo, diz respeito à idéia de que a identidade não está presente no sujeito, mas pode ser acessada através das histórias pessoais, onde se manifesta discursivamente. O indivíduo, ao contar sua história, tenta organizar-se em uma unidade (Kraus, 2007). Essas histórias pessoais, contudo, são comumente orais, voláteis e sujeitas a mudanças de acordo a audiência e com o contexto. Elas devem ser analisadas segundo tais características, enquanto performances, levando em consideração o seu contexto situacional.

Bamberg (2004a) ressalta a importância da interação, ao assinalar que mudanças desenvolvimentais fundamentais – como o aprendizado – emergem das tarefas interativas presentes nas conversações cotidianas das pessoas. Segundo o autor

nossas formas de fazer sentido uns dos outros, e em especial de nós mesmos, são mediadas na fala e por meio da fala; fala essa que é organizada socialmente em situações interacionais, localmente e para o propósito de construção de identidade.

(Bamberg, 2002, p. 154)

O autor (2002) acredita, então, que o sujeito delinea-se em forma narrativa, ou seja, a identidade é configurada narrativamente. Como a narrativa situa-se em situações interacionais, ela é planejada de acordo com propósitos comunicativos, o que inclui ajustes da narrativa em vista da sua audiência.

Assinalando que, ao narrar, todo indivíduo se preocupa com se fazer entender e com como ele poderá ser interpretado pelos seus interlocutores, Bamberg (2004a) realiza uma elaboração sobre a concepção de performatividade da construção da identidade. Ele utiliza o constructo de posicionamento para evidenciar o aspecto de agente que o sujeito possui na performance de identidades. O posicionamento, na visão de Bamberg (2002), supõe que o sujeito goze de uma liberdade – limitada – dado que ele pode escolher, dentre os discursos existentes, aqueles em relação aos quais se posicionará.

O autor (2004a) explica que, na narrativa, os parceiros de interação buscam ajustar constantemente suas ações de acordo com o que ocorre naquele momento. As pequenas histórias que os indivíduos contam nas suas interações cotidianas são ferramentas retóricas utilizadas para afirmar e opinar. Assim, as pequenas histórias corriqueiras e diárias são fundamentais no processo de construção da identidade do sujeito, pois nelas o indivíduo apresenta diferentes versões de si mesmo, de acordo com o contexto comunicativo. Isso possibilita o reconhecimento e entendimento de si mesmo enquanto narrador/comunicador, construindo a identidade do sujeito (Bamberg, 2004a).

Kraus (2007) também valoriza a questão da interação, ao apontar que a construção de uma identidade social se dá na relação com uma variedade de outros, com os quais o indivíduo pode estabelecer uma série de vínculos e afiliações, que por sua vez deverão ser administrados pelo sujeito. O autor mostra que alguns teóricos acreditam que a sociedade pós-moderna, individualizada e em constante modificação, sofre com a dissolução de vínculos antigos, das tradições, das histórias compartilhadas que davam idéia de referência e segurança ao indivíduo (ainda que o confinassem). Outros teóricos, por outro lado, acreditam que a mobilidade oferecida pela sociedade atual possibilita o contato com identidades coletivas diferentes, o que leva o indivíduo a refletir e autoquestionar-se constantemente quanto a sua construção identitária. Segundo esta concepção, a construção individual das afiliações, na pós-modernidade, seria caracterizada pela hibridez, transcendência de categorias e efemeridade (Kraus, 2007).

Neste sentido, Bamberg (2004b) ressalta que, na pesquisa sobre identidade, a análise de narrativas é utilizada quando há interesse nas inconsistências, contradições e ambiguidades presentes na interação. Esses aspectos permitem examinar como os narradores constroem e administram um sentido de si mesmo no dia-a-dia, ou seja, em contextos que exigem que as interações sejam calculadas. Conforme o contexto em que ocorre a narrativa, o indivíduo apresenta diferentes versões de si mesmo. A narrativa, portanto, abriga a percepção do sujeito sobre si, sempre relacionada à cultura.

Percebe-se que Bamberg (2002) considera que as identidades não são fatos consumados, ao salientar que são continuamente revisadas e renegociadas, “e que as situações comunicativas e interacionais são a base sobre a qual ocorre esse processo de renegociação” (p. 153). Dentre as situações comunicativas e interacionais, Bamberg (2004a) aponta que “as narrativas (...) sempre revelam a identidade de quem fala” (p. 223). Mais do que isso, seguindo a afirmação de Latham (2006), a linguagem é o lugar de produção das identidades de gênero. Acreditando que a narrativa é um instrumento privilegiado para se acessar as versões pessoais dos sujeitos a respeito dos sentidos construídos culturalmente acerca do masculino e do feminino, optou-se, neste estudo, por trabalhar com as narrativas de um grupo em interação. Antes disso, serão apresentados alguns trabalhos científicos que abordaram a questão da construção das identidades de gênero nas narrativas de adolescentes.

1.2.1. Revisão bibliográfica sobre a construção das identidades de gênero nas narrativas de adolescentes

Em artigo recente, Spreckels (2008) analisou a construção e negociação da identidade de gênero e da identidade grupal de um grupo de cinco amigas adolescentes. A análise se deu

sobre uma pequena narrativa e, através dela, a pesquisadora procurou responder como os indivíduos categorizam a si mesmos e aos outros na interação social, pela inclusão e exclusão de uns e de outros em categorias. Com essa pequena história, Spreckels percebeu que as participantes da pesquisa subdividiam todo o seu entorno social em diversas categorias sociais. Os dados mostraram que a categorização do outro – ou seja, de meninas que não pertenciam ao grupo de amigas investigado – foi mais proeminente que a categorização realizada pelo grupo em relação a si mesmo. Essa caracterização do outro incluía aspectos relevantes para a identidade, como aparência, comportamento e atividades vinculadas a categorias. Já em relação ao seu próprio grupo, as meninas evitavam declarações concretas sobre quem eram ou como gostariam de ser.

A partir da crença de que aspectos da identidade são produzidos em interação em um determinado contexto, Spreckels (2008) deu especial atenção ao posicionamento das participantes investigadas. A pesquisadora percebeu que, nessa pequena narrativa, as meninas atuaram uma história já vivida, retratando as meninas que não eram do seu grupo de amigas como se agissem de modo ilógico, e a si mesmas como sendo práticas e racionais. Contrastando-se com a categoria social dessas outras meninas, as participantes claramente posicionaram a si mesmas, construindo suas identidades e a identidade de seu grupo. Diante disso, a autora entendeu que a noção de identidade está ligada a de alteridade, enfatizando que a constituição da identidade deve ser vista como interdependente e intersubjetiva. Ela conclui, então, que a negociação e a construção das identidades nesse grupo se deram interativamente, através da sua afiliação e não afiliação em relação a vários outros grupos.

Georgakopoulou (2005), com um grupo de adolescentes gregas, estudou aspectos interacionais e identitários em funcionamento na atividade de falar sobre homens, que se destacou entre as conversas de quatro melhores amigas. A pesquisadora identificou que, quando o tópico das conversas eram os homens – sobretudo aqueles por quem elas apresentavam interesses românticos e eróticos – as adolescentes contavam histórias e se referiam a eles de maneiras específicas. Essas histórias e as referências aos homens construía personagens ou papéis sociais de homens, visto que traziam à tona e retrabalhavam elementos compartilhados pelas jovens, tais como as características dos indivíduos citados. Isso de dava através de alguns recursos de linguagem usados pelas participantes, como, por exemplo, a prática de classificar atividades, lugares, ocupações, atributos físicos e sociais, segundo as categorias homem/mulher.

Georgakopoulou (2005) entendeu que nisso se baseava a construção das posições de gênero nesse grupo de amigas. A pesquisadora percebeu o quanto falar sobre esses homens, imitá-los, estilizá-los e teatralizá-los era uma prática que os situava num tempo e espaço

sociais e que tinha um componente crítico e subversivo em relação às masculinidades hegemônicas. Além disso, Georgakopoulou (2005) concluiu que a construção de posições generificadas para os homens tinha um importante papel no processo de construção, exploração e naturalização das posições generificadas das próprias adolescentes.

Bamberg (2002) também encontrou que a narrativa sobre o outro tem um importante papel na construção da própria identidade. O autor examinou um trecho de uma discussão em um grupo focal, do qual participaram cinco garotos de 15 anos, habitantes de uma grande cidade americana. O segmento analisado teve como tópico a promiscuidade de uma adolescente conhecida dos jovens. Tal temática foi foco da conversa durante três minutos e meio, desenvolvendo-se em uma narrativa compartilhada pelo grupo.

Em meio ao tema “garotas”, a conversa dos jovens direcionou-se para uma colega que havia mantido várias relações sexuais com alguns garotos – tendo, talvez, engravidado – e que tinha discutido essa situação em uma carta que chegara às mãos de um dos garotos do grupo. Esse participante, então, assumiu o papel de autor do relato e de testemunha central do caso. Outro garoto interrompeu a história em alguns pontos, corrigindo o narrador principal e caracterizando a personagem. Assim, identificou-se um narrador central e um segundo falante que se destacou no papel de reformular os eventos centrais e de pressionar para que se fizesse a avaliação da personagem.

Além disso, todos os outros três adolescentes participaram ativamente da contação da história. A garota foi colocada pelo grupo em um papel de agente, pois o grupo atribuiu a ela a responsabilidade por ser caracterizada como promíscua, irresoluta, inconsequente e “burra”. As informações sobre o episódio em si foram escassas em comparação à avaliação dos eventos em termos morais e éticos. O central era a caracterização da colega como a personagem principal da história – o foco estava em quem era ela, em como ela havia lidado com sua situação e em sua posição moral.

Com o objetivo de investigar como esses garotos estavam fazendo sentido de si próprios enquanto adolescentes e pessoas do sexo masculino, Bamberg analisou essa narrativa e o evento interacional em que ela ocorreu. Para isso, fez uma análise do posicionamento, realizada em três níveis. O primeiro nível de análise tratou da narrativa em si, quem eram os personagens e como eles estavam posicionados uns perante os outros. Para isso, examinam-se as descrições das ações dos personagens e as caracterizações dos mesmos. Aí se observou que o personagem era a adolescente, caracterizada como promíscua e posicionada como sujeito, através de táticas retóricas e escolhas lexicais específicas presentes no relato dos jovens.

Num segundo nível, o pesquisador examinou como os narradores se posicionaram diante de seus interlocutores, ou seja, quem são os narradores, quem é a audiência e como se

utilizam de suas participações para se posicionarem uns diante dos outros. Contando a narrativa de forma compartilhada, o grupo tinha o moderador adulto como audiência; e cada contador tinha os outros participantes como coautores e como audiência. Bamberg ressaltou que os garotos sabiam que o objetivo do pesquisador era descobrir o que significava – na perspectiva deles – ser um adolescente de 15 anos. Diante disso, segundo o autor, o grupo se colocou na posição de ensinar ao moderador que ser um adolescente de 15 anos é ser responsável e bem-ajustado, ou seja, é ser, praticamente, um adulto.

O último nível de análise abordou as posições dos falantes diante de discursos culturais hegemônicos, ou ideologias sociais já existentes, e como, através desses posicionamentos, o sujeito chega a fazer sentido de si mesmo. Bamberg assinalou que, ao criticarem a colega de uma maneira distanciada, os garotos revelaram que a questão da promiscuidade é uma questão generificada, que coloca culturalmente homens e mulheres em posições diferentes. A posição da personagem na narrativa e a posição dos interlocutores ao narrarem, mostrou que os garotos restabeleceram papéis de gênero hegemônicos, reservando padrões de sexualidade diferentes ao masculino e ao feminino.

Salienta-se, por fim, que esta narrativa, assim como as trabalhadas nas outras duas pesquisas descritas, não poderia ser considerada uma “grande história” ou uma história de vida. As narrativas analisadas não se enquadrariam no cânone laboviano, porque incluíram pouquíssimas referências a eventos que poderiam ser considerados representativos de situações passadas ou porque foram contadas em conjunto. É importante também observar que nesses três estudos acima relatados, os autores não seguiram o método usado na maior parte das pesquisas sobre narrativas e identidades, isto é, a investigação de narrativas pessoais e autobiográficas. Em vez disso, usaram – para explicar e analisar os processos de formação de identidade – narrativas que não tematizavam prioritariamente os próprios narradores. Mesmo assim, como concluiu Bamberg (2002), essas histórias não foram contadas por acaso. Ao contrário, tais narrativas tiveram a função de revelar a base moral dos adolescentes do grupo, indicando quem eles são e o que significa ser quem são.

1.3 Adolescência, identidade e *internet*

1.3.1. Adolescência: algumas definições

Os estudos anteriormente relatados são mais um sinal do aumento na quantidade de pesquisas cujo alvo é a população jovem ou adolescente. Esse aumento, explicam Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004), vem sendo observado desde os anos 1990 e decorre do crescimento do contingente de tal população. O IBGE apurou, no censo 2000, um total

aproximado de 34 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos (Camarano et al., 2004) – que hoje representa mais de 30% do contingente populacional brasileiro (ECOS, 2004).

Salienta-se, contudo, que a categorização das pessoas como adolescentes varia conforme critérios estabelecidos por instituições oficiais (Pereira, 2007). Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal no. 8.069, 1990) considera adolescente aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Já a Organização Mundial da Saúde distingue a pré-adolescência (de 10 a 14 anos) da adolescência (dos 15 aos 19 anos). Neste estudo, será utilizada a definição cronológica do ECA.

A inexistência de uma definição cronológica única, que fixe limites etários rígidos, é considerada indicativa do aspecto de construção presente no conceito de adolescência. Essa construção fica clara quando se pensa na adolescência em termos históricos. Neste sentido, Postman (1999) assinala que, antes do surgimento da imprensa, o indivíduo se tornava adulto assim que estivesse apto a caminhar e se comunicar com as pessoas sem auxílio. De acordo com o autor, a necessidade de uma transição, de um estágio intermediário entre a infância e a adultez, é uma idéia Moderna. Ressaltando o caráter de construção, Pereira (2007) toma a adolescência como “uma construção social de um período da vida biológica”.

Compartilhando dessa idéia, Bremm e Bisol (2008) apontam que, apesar desse momento estar relacionado ao processo corporal chamado puberdade, não se resume ao mesmo. Os autores definem puberdade como um conjunto de transformações que fazem parte do desenvolvimento biológico humano. Tal processo tem início por volta dos 12 anos e inclui o aumento da massa corporal, o crescimento de pêlos e o desenvolvimento dos caracteres sexuais (seios e pênis).

Por estar prevista no desenvolvimento dos indivíduos em geral, atribui-se à puberdade o caráter de universalidade. Contudo, Bremm e Bisol (2008) evidenciam que as significações associadas às mudanças características da puberdade não são fixas, sendo constantemente interpretadas e reinterpretadas pelas sociedades. Isso faz com que as definições do que é ser adolescente sejam continuamente construídas. Desta forma, a adolescência – reforçam os autores – não é uma categoria natural. Dada a sua construção através das significações a ela atribuídas em um determinado contexto cultural, a adolescência pode ser entendida como uma construção social inventada.

Ainda que com base em uma invenção, criam-se expectativas sobre os indivíduos que se enquadram, pela idade, na categoria de adolescentes (Bremm & Bisol, 2008). Porém, é importante não tomar essas expectativas como condições, ou, como ressaltam os autores, não se presumir a existência de uma natureza única compartilhada pela totalidade dos adolescentes. Mesmo que as significações socialmente construídas sobre a adolescência

influenciem quem adolece, deve-se lembrar que são invenções, evitando-se o equívoco de tomar o período etário como causa direta de determinados comportamentos dos sujeitos (Bremm & Bisol, 2008).

Quanto às definições desenvolvimentais da adolescência, sabe-se que por volta dos 12 anos o indivíduo ingressa em um momento de desequilíbrio, em razão da enorme quantidade de novas experiências físicas, intelectuais e sociais (Bee, 2003). Atualmente, segundo L. M. Santos (2005), a adolescência é reconhecida como um momento de grandes mudanças, uma fase do ciclo de vida caracterizada por transições. Papalia, Olds e Feldman (2006) definem a adolescência como um período de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

Em termos físicos, como foi assinalado acima, ocorrem mudanças nas proporções e na forma do corpo, além da maturidade sexual (Papalia et al., 2006). O início da vida sexual e reprodutiva, e as expectativas em torno destas, são experiências fundamentais desse momento (ECOS, 2004), sendo a construção da sexualidade uma das principais questões do desenvolvimento do adolescente (Subrahmanyam, Greenfield & Tynes, 2004).

Quanto ao aspecto cognitivo, Piaget (1999) afirma que, em geral, o pensamento na adolescência apresenta um aspecto de exagero, relacionado à maturação do instinto sexual, caracterizada por desequilíbrios e intensa carga afetiva. Na adolescência, esses desequilíbrios caminharão para uma nova situação de equilíbrio, que será superior à do estágio de desenvolvimento precedente. Como explicam Piaget e Inhelder (1976), é a partir da adolescência que se pode atingir a etapa final do desenvolvimento cognitivo – as operações formais – caracterizada pela descentração do pensamento e pela abstração, que permitem ao sujeito raciocinar com base em hipóteses. Essa aptidão liberta o pensamento do real (do concreto), capacitando o indivíduo a construir reflexões e teorias (Piaget, 1999). Pode-se, então, rever o passado, questionar valores e planejar o futuro.

Essas mudanças físicas e cognitivas terão efeitos sobre o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. O próprio Piaget (1999) enfatiza que o adolescente se coloca como um adulto, mas não se sente completamente como tal. Daí advém uma necessidade de surpreender, de mostrar-se tão capaz a ponto de mudar o mundo. Esses sentimentos generosos e os planos altruístas coexistem com o egocentrismo de centrar-se exageradamente em si próprio. Como o raciocínio hipotético-dedutivo recém alcançado caracteriza-se por um distanciamento do real, a entrada do adolescente na sociedade adulta se dá pela via dos projetos em nível teórico ou fantasioso. Contudo, as situações concretas que o adolescente acaba por vivenciar, fazem com que as fantasias sejam abandonadas. Isto é, ao longo do tempo, a ação (a experiência) opera uma reconciliação entre o pensamento formal e a realidade.

1.3.2. Adolescência e identidade

Numa sociedade em que a adolescência é tida como fase natural do desenvolvimento humano, em que acontece a transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, a maturação física e essas novas capacidades cognitivas permitem e convocam o adolescente a uma tarefa principal: “a construção identitária a partir de novos referenciais” (Bremm & Bisol, 2008, p. 273). Segundo Bremm e Bisol (2008), a adolescência é tomada como o momento de elaboração, por parte do indivíduo, do seu projeto de vida, revendo os papéis que eram ocupados na infância e buscando novos referenciais além da família. Assim, o adolescente ressignificará e construirá novos significados a seu respeito e sobre o mundo.

O desenvolvimento psicossocial do adolescente é, então, caracterizado por um intenso trabalho psíquico. Aberastury e Knobel (1981) citam uma série de condutas relacionadas a esse trabalho psíquico, entre elas a busca de si mesmo e de uma identidade. Outros autores também ressaltam a importância da adolescência enquanto período de busca por autonomia e independência e de construção de uma identidade própria (Bastos & Deslandes, 2005; Subrahmanyam et al., 2004; Wagner, Falcke, Silveira, & Mosmann, 2002). Contudo, seguindo as visões pós-modernas, lembra-se que, embora o indivíduo busque construir – e construa – a idéia de uma identidade própria, não há uma identidade única e fixa.

Neste sentido, Carrano (2000), ao escrever acerca da multiplicidade das identidades na juventude, sublinha que muitas abordagens sobre esse período são reducionistas. Considerando que o eu é relacional, redefinindo-se continuamente nas relações dentro de uma dinâmica social, o autor defende que, atualmente, não se pode tomar a identidade como estática. A variabilidade de possibilidades da vida social, hoje, convida a uma experimentação de identidades de acordo com o que é requerido pelas relações sociais. A juventude é vista, assim, segundo Carrano (2000), enquanto uma diversidade de maneiras de existir em diferentes contextos. Nestes, os indivíduos se identificam e se reconhecem através de características, de condutas, de preferências e do pertencimento ao grupo, que são, no entanto, provisórios. O adolescente contemporâneo, então, além das incertezas próprias do período, depara-se com essa variabilidade de possibilidades, vivendo uma intensa experimentação identitária.

1.3.3. Adolescência e gênero

O gênero insere-se nessa experimentação identitária, por ser um dos aspectos importantes no desenvolvimento da identidade na adolescência (Oliveira, 2007; Subrahmanyam et al., 2004). Sabe-se que mesmo as crianças já classificam as pessoas quanto ao gênero, sobretudo a partir do desenvolvimento da linguagem (ao redor dos 6 anos,

principalmente aos 8), quando as distinções ficam mais evidentes (Ribeiro, 2006). Em jovens, o gênero foi recentemente pesquisado por Crouter, Whiteman, McHale & Osgood (2007). Durante nove anos, os pesquisadores acompanharam 402 pessoas, com idades entre sete e dezenove anos, e suas famílias nucleares, fazendo com que respondessem esporadicamente a uma escala que avalia o quanto o indivíduo é tradicional em relação aos comportamentos das mulheres. Entre os sete e os 13 anos, encontrou-se uma flexibilização nas atitudes acerca dos papéis das mulheres. Dos 13 aos 15 anos, ocorreu uma estabilização, seguida de um aumento nas atitudes tradicionais de gênero. Contudo, os pesquisadores enfatizam que esse padrão não é uma regra, visto que alguns jovens mostraram um desenvolvimento diferente nas atitudes de gênero. A trajetória das idéias dos jovens sobre gênero depende, segundo a pesquisa, das características pessoais e de aspectos familiares como ordem de nascimento do jovem e a presença ou ausência de irmãos.

Mais do que influenciadas por aspectos pessoais e familiares, neste trabalho, acredita-se que a identidade e as concepções dos adolescentes sobre gênero desenvolvem-se inseridas em uma dimensão histórica e sociocultural. Latham (2006) lembra que, em cada fase do desenvolvimento do sujeito, pressupõe-se que ele assuma certas posições – em termos de maturidade, responsabilidade, controle emocional, etc. – e que as identidades de gênero são construídas sobre as posições que se espera de cada idade. Miranda-Ribeiro e Moore (2003) assinalam que a identidade de gênero é um dos componentes em formação no processo de construção das identidades dos adolescentes e que, nesse processo, contribuem decisivamente a família, os pares e a mídia, entre outros.

Pinheiro (in Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005) nomeia socialização de gênero o processo de incorporação pelo indivíduo das normas, dos papéis, dos valores socioculturais que determinam o que é ser homem e o que é ser mulher. Como as categorias de gênero são construídas pelos sujeitos nas suas interações, ocorre uma constante reconstrução das mesmas. Por conseguinte, a própria socialização de gênero é um processo permanente. Segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), essa socialização se intensifica nos espaços de convivência cotidiana – a família e a comunidade, por exemplo – nos quais se reproduzem os papéis de gênero vigentes no contexto do sujeito e também as contradições existentes em tal contexto, possibilitando rupturas em relação ao instituído.

As autoras analisaram dados provenientes de entrevistas e de observação participante com adolescentes de um bairro da periferia de Natal (RN). Esses adolescentes expuseram os papéis de gênero comuns na sua comunidade e as expectativas quanto aos comportamentos e às habilidades dos indivíduos de cada sexo. Com os dados obtidos, as pesquisadoras puderam observar o peso dos tradicionais papéis e estereótipos de gênero e o quanto contribuíam na

construção das identidades dos adolescentes investigados. Chamou a atenção das pesquisadoras a reprodução por parte das próprias jovens de padrões sexistas de socialização, levando à imutabilidade das relações de gênero vigentes. Segundo as autoras, isso pode decorrer do contexto culturalmente pobre em que se encontravam os participantes, o que dificultaria a construção de um posicionamento crítico em relação às concepções mais tradicionais.

Nesta linha, Oliveira (2007) considera que a dimensão de gênero da socialização nunca está completa ou finalizada, pois o ser humano é produto de inúmeros processos de socialização ao longo da sua vida. A pesquisadora investigou as trajetórias afetivas, sexuais e reprodutivas de jovens mulheres de camadas populares do município de São Paulo. Encontrou que elas tinham como modelos de gênero a família, as amigas e os parceiros, todos importantes para as construções das suas identidades generificadas.

Quanto à família, Oliveira destacou o seu papel fundamental enquanto agente de socialização para o jovem, constituindo o fundamento das suas trajetórias sociais. Pelos relatos das jovens, percebeu-se que haviam crescido em ambientes familiares nos quais as identidades e papéis de gênero tradicionais eram bastante enfatizados. Nas lembranças de infância das jovens, Oliveira identificou uma socialização familiar diferenciada para meninos e meninas, em termos de atividades permitidas e estimuladas pela família. Também observou que a opção de algumas jovens pela maternidade tinha claras relações com as trajetórias de suas mães, indicando uma assimilação do modelo materno de gênero.

Mesmo assim, Oliveira (2007) assinalou que a identificação com esses modelos de gênero não ocorria de forma passiva e automática, sendo um processo de reiteração, tensão e questionamento em relação a tais modelos. As meninas relataram, por exemplo, entrar em conflito com seus pais pela desaprovação destes quanto às suas roupas e principalmente por uma desigualdade na distribuição das tarefas domésticas e na liberdade para sair, em comparação com os irmãos. Essa constatação vai ao encontro da afirmação de Bremm e Bisol (2008) de que, na adolescência, os papéis ocupados pelo indivíduo na família, quando criança, passam por uma revisão e ressignificação. A busca por referenciais além da família faz parte do processo de construção identitária e outros grupos assumem importância na vida do adolescente, com os quais passa a compartilhar significados.

Assim, além da família, Oliveira (2007) enfatizou o impacto dos pares e dos parceiros afetivo-sexuais, enquanto modelos, na construção das identidades de gênero das adolescentes investigadas. Observaram-se, por exemplo, similaridades (inclusive temporais) nas trajetórias afetivas sexuais das participantes e suas amigas íntimas. Também as relações com namorados, maridos e companheiros mostraram ser importantes na socialização das participantes. Houve

relatos do quanto algumas características tidas como masculinas pelas jovens – tentativa de controlar o relacionamento e a parceira, por exemplo – interferiam na relação. Essas características faziam parte do modelo masculino que as jovens possuíam, que, em geral, era aceito na relação. O relacionamento com parceiros do sexo oposto foi entendido, pela pesquisadora, como uma oportunidade para as jovens questionarem os modelos de gênero existentes na socialização familiar, podendo inclusive levar a uma modificação das suas representações sobre os papéis atribuídos ao homem e à mulher numa relação afetiva sexual.

Barker e Loewenstein (1997) também abordaram o papel da família e dos pares na socialização de gênero de jovens, neste caso, homens. Os pesquisadores entrevistaram homens de 14 a 30 anos, de baixa renda e de classe operária do Rio de Janeiro, bem como mulheres desse mesmo grupo social. Os resultados indicaram que os homens sofriam pressão, principalmente, para serem ativos sexualmente. Também chamou a atenção a pressão das famílias para que eles conseguissem um trabalho e, assim, fossem provedores para a família (mesmo aqueles ainda adolescentes). Em geral, os jovens homens encaravam tais padrões com rigidez, associando, por exemplo, ser homem com "sustentar-se a si mesmo e a sua família" (p. 182). Contudo, aqueles que mencionaram relacionamentos significativos com uma figura – da família ou do grupo de pares – que se distanciasse dos papéis de gênero tradicionais apresentaram a capacidade de questionar esses rígidos padrões. Barker e Loewenstein (1997) ressaltaram, então, a importância da família e dos pares para o enrijecimento e para a flexibilização dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres por homens jovens.

1.3.4. Adolescência e *internet*

Subrahmanyam et al. (2004) também enfatizam o quanto os grupos de pares são importantes no desenvolvimento das identidades dos adolescentes, sendo, geralmente, grupos pequenos e do mesmo sexo. Segundo os autores, é comum que esses grupos passem o dia juntos na escola e que, depois, continuem se comunicando pela *internet*. No Brasil, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2005, a comunicação com outras pessoas é a segunda finalidade de acesso à *internet* mais frequentemente citada pela população, seguida somente de “educação e aprendizado”. Deduz-se, então, que os adolescentes vêm aproveitando essa possibilidade de interação propiciada pela *internet*, já que os grupos etários mais jovens são os que mais acessam a rede. No grupo constituído por pessoas de 10 a 17 anos, foi verificado que 24,1% utilizaram a *internet* pelo menos uma vez por dia. Da mesma forma, Mello (2007) encontrou que a *internet*, entre os adolescentes, é tida essencialmente como meio de comunicação.

De fato, a ampla revisão de literatura, realizada por Subrahmanyam, Greenfield, Kraut e Gross (2001), apontou uma propensão maior dos jovens, em relação aos adultos, de utilizar a *internet* por motivações sociais, a saber, comunicar-se com amigos, conhecer pessoas, obter ajuda pessoal e participar de grupos. Quanto aos vínculos estabelecidos nessas relações virtuais, contudo, os autores não encontraram resultados definitivos que mostrassem se são mais ou menos fortes que os vínculos presenciais. De qualquer modo, a *internet* vem se constituindo como um dos contextos de interação privilegiados pelos adolescentes (Subrahmanyam et al., 2001), como um novo “espaço social” nas suas vidas, alterando, assim, as relações de pares e o autoconceito dos jovens (Hellenga, 2002).

Observa-se que a *internet* tem se sobressaído também como espaço de expressão, construção e transformação da identidade pessoal (Anderson, 2002; Soares & Terêncio, 2003). Pesquisadores vêm assinalando que, na *internet*, as pessoas podem apresentar-se de diversas formas, sentindo-se à vontade para experimentar diferentes papéis em decorrência do anonimato (Anderson, 2002; Calvert, 2002; Suler, 2001). Em canais de comunicação promovidos pela *internet*, nas salas de bate-papo ou nos grupos de *email*, por exemplo, o anonimato pode ser assegurado pelo apelido ou *nick* do usuário, por ser um pseudônimo criado por ele mesmo. Nesses contextos, a única informação a que um usuário tem acesso, antes de dar início à troca de mensagens com os outros, é o apelido ou *nick* daqueles que já participaram escrevendo. O *nick* pode ser considerado a identidade virtual do usuário, que fornece os primeiros dados a seu respeito (Soares & Terêncio, 2003).

Esse anonimato decorrente da *internet*, segundo Huffaker e Calvert (2005), amplia os espaços para o processo de autodescoberta adolescente e a flexibilidade para que eles explorem suas identidades. Esses autores realizaram análise de conteúdo em 70 *blogs* de língua inglesa, de jovens de 13 a 17 anos. Encontraram que os adolescentes frequentemente revelavam informações pessoais – nomes completos, idades e lugares onde moravam – e que a maioria dos *blogs* era utilizada para discutir questões como relacionamentos e orientação sexual. Para os pesquisadores, isso indicou que os *blogs* não eram utilizados pelos adolescentes para fingimentos.

Em uma pesquisa brasileira, por outro lado, a *internet* não apareceu como um espaço especial para a revelação de aspectos pessoais dos jovens. Dias e La Taille (2006) analisaram o conteúdo das respostas de 128 jovens de 14 a 21 anos, da Grande São Paulo, a um questionário. Como principais motivos de acesso a uma sala de bate-papo, encontraram a busca por diversão e pelo estabelecimento de novas relações (conhecer pessoas). Contudo, segundo os relatos dos jovens, ainda que a interação fosse um dos objetivos, esta tendia a ser superficial. Os assuntos abordados com mais frequência nas salas de bate-papo eram gostos e

interesses, ao passo que aspectos da vida pessoal e sexo foram pouco citados. Sobre os assuntos íntimos, homens referiram achar mais fácil falar disso na *internet*, sentindo-se mais protegidos do que as mulheres nas salas de bate-papo. Já as mulheres, mais do que os homens, relataram que já tinham se passado por alguém diferente na *internet*. Ambos referiram modificar mais frequentemente informações como idade, nome e aparência física, tanto por segurança e discrição, quanto por diversão. Segundo os autores, essas trocas feitas pelos usuários permitir-lhes-iam experimentar diferentes posições.

Neste sentido, Valkenburg, Schouten e Peter (2005) concluíram que a *internet* pode desempenhar um papel importante na exploração identitária na adolescência, por ser um campo que predispõe à experimentação. Ainda que as questões do desenvolvimento adolescente abordadas virtualmente e presencialmente costumem ser as mesmas (Subrahmanyam, Smahel & Greenfield, 2006), algumas das estratégias às quais os jovens recorrem para compartilhar informações identitárias, ao participarem de salas de bate-papo, são inovadoras. Os *nicks*, por exemplo, podem ser usados para construir e mostrar uma identidade virtual, sobretudo uma identidade generificada (Subrahmanyam et al., 2004; Subrahmanyam et al., 2006). A revelação da identidade generificada – seja ela verdadeira ou falsa – no ambiente virtual, em um nível grupal, pode ser uma ferramenta usada pelos adolescentes para entender diferenças e papéis de gênero na sexualidade, através das reações dos usuários durante a interação (Subrahmanyam et al., 2006).

Greenfield e Yan (2006) enfatizam essa característica interativa e social da *internet*. Os autores defendem que a *internet* seja considerada como um ambiente social, no qual as costumeiras questões dos adolescentes – como identidade, sexualidade – fazem-se presentes. Ou, como salientam Subrahmanyam et al. (2004), que a cultura de um ambiente virtual seja considerada como uma cultura construída e moldada pelos usuários, que endereçam, nesse contexto, as principais questões desenvolvimentais da adolescência. Diante disso, a *internet* apresenta-se como um ambiente de pesquisa desafiador, visto que se configura como um universo complexo, no qual os jovens não são apenas participantes, mas coconstrutores – mais do que as mídias que são apenas assistidas ou utilizadas (Greenfield & Yan, 2006). Frente à *internet* como um ambiente de pesquisa, os autores assinalam a necessidade de novos métodos de coleta e de análise dos dados.

1.4. Grupos focais *online*

Um dos modelos que está se sobressaindo desde a década de 90 é o grupo focal *online* (Weisman, 1998), também chamado grupo focal mediado por computador, virtual, *cyber* e eletrônico. Esses são grupos focais que têm lugar na *internet*, nos quais os participantes e o

moderador se comunicam pelo computador. O moderador do grupo segue um guia de entrevista elaborado anteriormente e os participantes discutem o tópico proposto pela pesquisa, escrevendo seus comentários e lendo as opiniões do grupo na tela do computador (existem *softwares* que permitem a comunicação através de imagem e som, mas essas ferramentas ainda não têm sido muito utilizadas em pesquisas).

Comparados aos grupos presenciais, os grupos virtuais apresentam similaridades quanto ao conteúdo das opiniões obtidas (Duarte, 2007; Walston & Lissitz, 2000) e quanto ao formato do grupo (Chase & Alvarez, 2000). Contudo, pesquisas têm ressaltado particularidades quanto ao processo de comunicação nestas duas técnicas de grupo focal. A sua realização *online*, por exemplo, impossibilita o contato físico e a comunicação não-verbal entre os membros, reduzindo a chance de troca de opiniões e elaboração sobre os pontos trazidos à pauta (Chase & Alvarez, 2000; Clapper & Massey, 1996; Schneider, Kerwin, Frechtling & Vivari, 2002). Essa falta de acesso à comunicação não-verbal influencia também o trabalho do moderador, ao qual é aconselhável dominar a tecnologia e a linguagem virtual para ter um maior controle sobre os grupos focais *online* (Chase & Alvarez, 2000; Duarte, 2007; Sweet, 2001; Walston & Lissitz, 2000).

Uma das especificidades da linguagem dos grupos focais *online*, que os moderadores devem conhecer, são os chamados “*emoticons*” (*emotion icons*). Esses ícones na forma de um rosto ou de um gesto são disponibilizados por *sites* e podem ser enviados junto com as mensagens escritas. Essa ferramenta é amplamente usada em conversas mediadas por computador para simular expressões faciais. O seu uso nos grupos focais *online* é indicado por diversos autores para possibilitar uma maior expressão das emoções (Alvarez, Cuenca, Noronha & Schor, 2007; Chase & Alvarez, 2000; Kralik, Price, Warren & Koch, 2006), reduzindo, assim, as desvantagens da impossibilidade de interação face a face (Duarte, 2007). Além dos “*emoticons*”, Walston e Lissitz (2000) apontaram outras estratégias comuns para enfatizar o que está sendo escrito, como as repetições – de pontuação (“???” e “!!!”) e de letras (“siiim”) – e o uso de caixa alta (“NÃO”).

Essas particularidades estão presentes nos dois modelos de grupos focais *online*, isto é, os assíncronos e os síncronos (Duarte, 2007; Murray, 1997; Walston & Lissitz, 2000). Os primeiros ocorrem, geralmente, através de grupos de discussão virtuais ou de troca de *emails*, nos quais a discussão não se dá em tempo real, permitindo que os membros opinem e leiam os comentários de todos em qualquer momento (Murray, 1997). Nos grupos focais *online* síncronos, ao contrário, os membros interagem simultaneamente (Walston & Lissitz, 2000), em salas de bate-papo (*chat*) ou através de *softwares* que possibilitam conferências *online*, como o MSN ou o MIRC (Duarte, 2007; Monolescu & Schifter, 2000). Comumente, os

grupos síncronos não ocorrem presencialmente, ou seja, cada participante encontra-se em um lugar distinto. Contudo, há referência a grupos síncronos nos quais os membros localizam-se em uma mesma sala com os computadores ligados em rede (Walston & Lissitz, 2000).

Na comunicação virtual síncrona, estando todos *online*, o moderador dá início à discussão, reassegurando a confidencialidade do que será compartilhado (Walston & Lissitz, 2000). Depois, apresenta-se e faz uma introdução acerca do que será realizado (Duarte, 2007). A partir dessa conversa informal, ele envia a questão de abertura da pesquisa. Os comentários e a identificação do participante que os fez vão aparecendo na tela de cada membro, de acordo com a ordem em que foram postados. Na parte de baixo da tela há uma caixa de texto para que o usuário escreva o seu comentário.

Quanto às participações dos componentes de grupos focais *online* síncronos, comparadas àquelas nos grupos presenciais, Schneider et al. (2002) salientaram que os participantes fazem comentários mais curtos e emitem pequenas frases que simplesmente expressam concordância com opiniões já apresentadas. Isso propicia uma oportunidade de participação mais equânime entre os membros de grupos síncronos, mas também torna os comentários menos elaborados. Segundo os autores, isso pode decorrer da alta velocidade em que se dá a postagem dos comentários, permitindo que a discussão não pare enquanto um participante está escrevendo sua mensagem. Por conseguinte, o moderador de um grupo focal síncrono pode ter de pedir com frequência aos participantes que elaborem mais as suas colocações (Schneider et al., 2002). Pelo dinamismo dos grupos em tempo real, então, o moderador deve ser rápido na digitação e estar preparado para lidar com essa simultaneidade de participações (Duarte, 2007; Sweet, 2001).

Além disso, os grupos focais *online* síncronos impossibilitam a interrupção de um participante por outro, pois os comentários vão aparecendo na tela de acordo com a ordem em que foram enviados, não sendo necessário esperar que um membro termine de emitir sua opinião para que outro tenha a sua vez. Segundo Montoya-Weiss, Massey e Clapper (1998) e Schneider et al. (2002), essa impossibilidade de interrupções faz com que grupos focais *online* síncronos possam ter mais participantes e durem mais tempo do que os grupos presenciais.

Quanto ao uso dos grupos focais *online*, ressalta-se que a sua utilidade depende do propósito da discussão a ser realizada (Monolescu & Schifter, 2000). Chase e Alvarez (2000) consideram que os grupos focais *online* são apropriados para explorar idéias e abordar percepções e sentimentos, sobretudo quando se trata de tópicos delicados com os quais pode ser difícil lidar presencialmente. A opção pela técnica *online* é aconselhada, principalmente, nos casos em que a *internet* é o *setting* natural dos participantes (Alvarez et al., 2007), um ambiente com o qual eles estejam totalmente familiarizados.

Neste sentido, a população jovem vem sendo associada aos grupos focais *online*, pois muitos jovens adultos e adolescentes estão acostumados com conversas eletrônicas (Alvarez et al., 2007; Chase & Alvarez, 2000; Duarte, 2007). Este público interage com naturalidade com as novas tecnologias de comunicação (Schwartz, 2000) e, pela sensação de anonimato que a *internet* propicia, divide opiniões facilmente neste meio (Chase & Alvarez, 2000). Os grupos focais *online*, desta forma, “oferecem ambiente familiar e reconfortante” para esses participantes (Chase & Alvarez, 2000, p.366).

De acordo com esses dados, a *internet* pode se constituir como um campo que possibilita a produção de narrativas por parte dos jovens que participarão desse estudo. Assim, nesse estudo, pretende-se usufruir dessas vantagens da coleta de dados através da *internet*, para acessar as concepções dos jovens sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

1.5. Problema e objetivos da pesquisa

Na adolescência, como mostrou a revisão de literatura, ocorre uma busca pela construção ou redefinição das identidades por parte do sujeito. Mortimer e Larson (2002) definem a adolescência como o período de preparação para a vida adulta, determinado pelos papéis do adulto no contexto em que o jovem se encontra. Em termos de gênero, esses papéis identificam os indivíduos como homens e mulheres, orientando-os quanto às características, aos comportamentos, às atividades femininas e masculinas.

Esses significados atribuídos ao masculino e ao feminino são culturalmente construídos e compartilhados socialmente através da interação (Diamond, 2002; Louro, 2004). Connel (1995) explica que, em uma determinada cultura, existem narrativas convencionais, que definem condutas e sentimentos adequados ao homem e à mulher. Entretanto, por serem fruto de convenções, as definições decorrentes dessas narrativas são incompletas, não abrangendo a totalidade de significados associados ao masculino e ao feminino (Connel, 1995).

Como aponta Scott (1995, p. 93), “‘homem’ e ‘mulher’ são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas”. Entende-se, então, que a incompletude das narrativas convencionais seja resultado do papel ativo do sujeito na elaboração de significados. Sendo capazes de fazer construções próprias a respeito do masculino e do feminino, os indivíduos contribuem para a redefinição permanente de suas identidades.

Para Bamberg (2004a), a construção de uma identidade, ou de um senso de si mesmo por parte do sujeito, é possibilitada pela comunicação, que o capacita a se relacionar com os

outros. Nas narrativas que ocorrem em interação com outras pessoas, o indivíduo tem de apresentar diferentes versões de si mesmo, de acordo com o contexto. Assim, a narrativa interacional abriga a percepção do sujeito sobre si, sempre relacionada à cultura. Como os indivíduos constroem-se na cultura, não deixando de ter um papel ativo nessa construção, as interações tendem a proporcionar inconsistências, contradições e ambiguidades.

São estas inconsistências, contradições e ambiguidades, presentes na interação e que fazem parte do processo de construção de sentidos – incluindo aí os significados suprimidos e negados que são associados ao homem e à mulher – que se esperava encontrar nessa pesquisa. Com este estudo, pretendeu-se conhecer as concepções dos jovens sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, através das narrativas produzidas em um ambiente virtual².

² Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de bolsa de Mestrado.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Participantes:

Participaram do estudo 41 estudantes, com idades entre os 14 e os 15 anos. A seleção dos participantes foi não-aleatória e por conveniência (Salkind, 1997), sendo 20 alunos de uma escola privada de Porto Alegre e 21 alunos de uma escola pública da mesma cidade. Calculou-se o nível socioeconômico dos participantes desses dois contextos de acordo com o índice de Hollingshead (1975)³. Os participantes da escola privada obtiveram um status socioeconômico de média 53,14, com desvio padrão de 9,30. Já os alunos da escola pública obtiveram uma média de 39,70, com desvio padrão de 13,70. Isto é, a média da escola privada está próxima do limite superior da faixa que compreende o estrato social composto por empresários médios, pequenos profissionais e técnicos; e a da escola pública, quase alcança o limite inferior da mesma faixa, classificando-se, no entanto, na faixa que compreende, por exemplo, artesãos, funcionários de escritório e funcionários de vendas. Os desvios-padrão revelam que há participantes com escores distantes das médias dos grupos tanto na escola pública, quanto na escola privada. Diante disso, não se considerou que os componentes da escola pública formassem um grupo uniforme quanto ao estrato social, nem tampouco os da escola privada.

2.2 Instrumentos e Materiais:

1- Ficha de dados sociodemográficos: cada participante completou esse instrumento (Anexo D) antes do início do grupo focal *online*.

2- Computadores: foram utilizados os computadores da sala de informática da Escola em que os participantes estudavam.

3- Software Windows Live Messenger (MSN): em todos os computadores foi instalada a versão 8.1 deste programa de bate-papo da Microsoft, de distribuição gratuita, que permite conversar em tempo real, via *internet*. O MSN possibilita a comunicação instantânea de um grupo de pessoas conectadas à *internet*, através da troca de mensagens digitadas ou faladas. Neste estudo, foi utilizada apenas a ferramenta de troca de mensagens por escrito. Todas as conversas foram automaticamente gravadas pelo programa.

³ Este índice combina os níveis de educação e ocupação dos responsáveis pelos adolescentes para gerar um escore composto. Hollingshead apresenta cinco estratos sociais: 66-55 pontos (empresários/profissionais); 54-40 pontos (empresários médios/profissionais pequenos/técnicos); 39-30 pontos (artesãos/funcionários de escritório/funcionários de vendas); 29-20 pontos (operadores de máquina/trabalhadores semiqualeificados) e 19-08 pontos (trabalhadores não qualificados/trabalhadores de serviços braçais).

4- Grupos focais online: para a coleta dos dados, foram realizados seis grupos focais *online* (Chase & Alvarez, 2000), conduzidos de modo síncrono (Murray, 1997). Em cada escola, os participantes selecionados foram divididos em três grupos, um do sexo masculino, um do sexo feminino e um misto. Cada grupo se reuniu uma única vez e contou com a participação de 7 adolescentes, à exceção de um grupo que teve 6 participantes. Para facilitar a discussão e manter o foco dos participantes no tópico, a pesquisadora foi moderadora do grupo (Owen, 2001). O tópico que se pretendeu discutir foram os significados de ser homem e de ser mulher. A questão que abriu a discussão e serviu de estímulo para a participação dos adolescentes foi: “Queria que vocês contassem histórias ou situações que mostram bem o que é ser homem ou o que é ser mulher hoje.”.

5- Narrativas: neste estudo, as narrativas tiveram um uso instrumental (Becker & Quasthoff, 2005), ou seja, os significados de ser homem e de ser mulher foram acessados através de narrativas interacionais, produzidas nos grupos focais *online*. Considerou-se que havia uma narrativa, quando se mencionava a ocorrência de uma sequência de eventos ou de acontecimentos, envolvendo seres humanos como personagens ou autores, e indicando que algo aconteceu (Bruner, 1998).

2.3 Delineamento e Procedimentos:

2.3.1. Delineamento

É um estudo qualitativo. A unidade de análise é a narrativa, obtida através da técnica de grupo focal *online*. A pesquisa tem caráter exploratório (Robson, 1993), buscando-se conhecer as concepções dos adolescentes sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, a partir de suas próprias narrativas. O estudo foi realizado no contexto escolar, na sala de informática de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre.

2.3.2. Procedimentos

O projeto desta pesquisa, sob o número de protocolo 2008/093, foi aprovado, em 09 de março de 2009, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-PSICO), com sede em Porto Alegre, na Rua Ramiro Barcelos, 2006. Após a aprovação, foram escolhidas duas escolas de Porto Alegre, uma pública e outra privada. As escolas foram selecionadas por conveniência, preferindo-se aquelas com sala de informática com um mínimo de dez computadores que tivessem acesso à *internet*. A pesquisa foi apresentada às orientadoras pedagógicas das escolas e o Termo de Consentimento Institucional para a direção da escola (Anexo A) foi assinado.

A pesquisadora, então, expôs o estudo aos alunos de todas as turmas de primeiro ano do Ensino Médio de ambas as escolas. Na escola privada, o número de alunas interessadas em participar não era suficiente para a realização da pesquisa nos moldes previstos. Diante disso, foram também convidadas as alunas da oitava série do Ensino Fundamental. Todos os adolescentes que se dispuseram a colaborar receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o adolescente participante (Anexo B). Após leitura e assinatura desse documento, a pesquisadora esclareceu que só seria possível participar quando do recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável pelo adolescente participante (Anexo C) já assinado. Recebidas as assinaturas, fez-se uma equiparação do número de participantes do sexo feminino e masculino interessados.

Os adolescentes disponíveis na escola privada foram divididos em 3 grupos, assim formados: um grupo com 7 meninos, um grupo com 6 meninas e um grupo com 4 meninos e 3 meninas. Já os grupos da escola pública foram compostos do seguinte modo: um grupo com 7 meninos, um grupo com 7 meninas e um grupo com 3 meninos e 4 meninas. Diante do fato de que o contingente de alunos dispostos a colaborar foi maior na escola pública, optou-se por realizar grupos focais *online* também com o excedente de interessados, para que todos pudessem participar. Assim, analisaram-se os dados dos três grupos da escola pública acima descritos, ainda que tenham sido realizados outros dois grupos, compostos pelo excedente de interessados.

Cada grupo focal *online* contou com adolescentes diferentes e se reuniu uma única vez. As escolas determinaram os dias e os horários da realização dos grupos, que ocorreram em dias diferentes e tiveram a duração de aproximadamente uma hora e meia. Na escola pública, a coleta de dados foi realizada no horário letivo e, na escola privada, no horário que os adolescentes tinham livre.

Os grupos focais tiveram lugar na sala de informática da escola, na qual cada participante, bem como a moderadora, tinha um computador com *internet* à sua disposição – sempre na presença de um funcionário. Ao chegarem à sala, os adolescentes eram recebidos com os computadores já conectados ao MSN, com endereços de contato criados previamente pela pesquisadora. Os participantes preenchiam a Ficha de dados sociodemográficos (Anexo D) e, em seguida, eram instruídos a escolher um *nick*, sendo alertados de que deveriam optar por *nicks* que não os identificassem, para manter o anonimato. Após a criação dos *nicks*, eram orientados a escolher uma cor e um tipo de fonte com os quais deveriam escrever suas mensagens do início ao fim da coleta de dados. Isso feito, a pesquisadora lembrava que o objetivo da pesquisa era “conhecer as idéias dos jovens sobre o que é ser homem e o que é ser

mulher atualmente”. Por fim, alertava que, a partir do momento que a comunicação pelo MSN fosse iniciada, não seria mais permitido interagir oralmente.

Em seguida, a moderadora iniciava a troca de mensagens em tempo real com o grupo, com uma rápida conversação para testar se todos conseguiam enviar e receber mensagens. Depois disso, lançava a questão de abertura: “Queria que vocês contassem histórias ou situações que mostram bem o que é ser homem ou o que é ser mulher hoje.”. Durante o grupo focal, a moderadora procurava intervir o mínimo possível e buscava facilitar a discussão, fazendo com que os participantes não se desviassem do foco do grupo. Toda a conversa por escrito era automaticamente gravada pelo próprio *software*.

2.4 Procedimento para Análise dos Dados

As narrativas obtidas foram analisadas, primeiro, através da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2008). A unidade de análise foi a narrativa e o foco da análise foram os temas presentes nas mesmas. A interação nos grupos focais *online* propiciou a produção de narrativas interacionais.

Uma segunda análise examinou o conjunto das interações em cada grupo focal *online*. De cada um dos seis grupos, retirou-se um trecho considerado ilustrativo do processo de construção das identidades de gênero dos adolescentes participantes. Os seis trechos selecionados foram, então, microanalisados (cf. Bamberg, 2002): a análise foi feita em três níveis. O primeiro deles teve como foco as posições e os papéis em que os personagens das histórias e situações contadas eram colocados pelo grupo. No segundo nível, foram analisadas as posições e os papéis assumidos pelos componentes do grupo – uns em relação aos outros – durante as interações. A análise no terceiro nível salienta, por fim, as posições dos participantes frente aos discursos culturais hegemônicos e a influência destes na construção das identidades dos adolescentes.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Análise de Conteúdo

Os resultados indicaram quatro grandes temas presentes nas narrativas produzidas nos seis grupos focais *online*: **Sexualidade, Responsabilidade com a família, Equidade nas relações de gênero e Atributos físicos característicos**. Abaixo, a Tabela 1 mostra os temas e categorias referentes às narrativas produzidas pelos grupos da escola privada e da escola pública.

Tabela 1

Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados

Temas	Categorias
Sexualidade	Hiposssexualização da mulher; Hipersexualização do homem; Homossexualidade; Amizade X Sexualidade; A desilusão da primeira vez; Pedofilia.
Responsabilidade com a família	Responsabilidade; Irresponsabilidade.
Equidade nas relações de gênero	Igualdade e desigualdade.
Atributos físicos característicos	A macheza do homem; A beleza da mulher.

Como os resultados provenientes dos dados dos alunos da escola pública e da escola privada mostraram diferenças entre si, estes são apresentados separadamente.

3.1.1 As narrativas dos adolescentes da escola pública:

Tabela 2

Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados da Escola Pública

Temas	Categorias
Sexualidade	Hiposssexualização da mulher; Hipersexualização do homem; Homossexualidade; A desilusão da primeira vez; Pedofilia.
Responsabilidade com a família	Responsabilidade; Irresponsabilidade.

A Tabela 2 mostra os dois grandes temas presentes nas narrativas produzidas nos grupos focais *online* na Escola Pública: **Sexualidade e Responsabilidade com a família**. A apresentação de cada tema segue sempre a mesma ordem. Inicialmente, mostra-se uma tabela com a distribuição do número de narrativas por categoria, relativas ao tema. Logo após, o

tema e suas respectivas categorias são expostos, sendo que cada categoria é exemplificada por alguma narrativa considerada ilustrativa. Ao final, se discute cada tema à luz da teoria revisada na introdução. Todas as passagens retiradas dos grupos focais *online* estão em itálico e entre aspas.

Tema Sexualidade

A Tabela 3 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes com relação ao tema **Sexualidade**.

Tabela 3

Distribuição das Narrativas da Escola Pública sobre “Sexualidade”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
Hipossexualização da mulher	05	02		07
Hipersexualização do homem		03	03	06
Homossexualidade		03		03
A desilusão da primeira vez	03			03
Pedofilia			01	01
Total	08	08	04	20

a) Hipossexualização da mulher. São narrativas referentes à caracterização da mulher como um ser pouco sexualizado. Encontram-se, aqui, narrativas acerca da repressão à expressão da sexualidade feminina, da censura à promiscuidade feminina e da condenação ao posicionamento ativo da mulher em termos da sua sexualidade. A narrativa a seguir, extraída do grupo de *adolescentes mulheres da escola pública*, exemplifica esta categoria.

“Ronalda:

pior e qandu t gpsta de alguem e

Ronalda:

resolve te da valor depois qe tu j´passo pelamão de todo mundo

Ronalda:

néh

Ronalda:

tinha uma mina aii

Ronalda:

qe eu conec

Ronalda:

qe ela fikava até com gurii de 11 anos

Ronalda:

e olha qe ela era tri gatinha

Ronalda:

no meu aniversário ela fiko com 5 gurii

Ronalda:
 ela comec a ama um gurii
 pesquisadora:
 e ai?
 Ronalda:
 qandu ela amo o gurii não qis namora com ela mais
 Ronalda:
 pq ela era muito puta a
 pesquisadora:
 pela fama?
 benhê:
 pois
 josnilda:
 é
 Josnelda:
 é”

b) Hipersexualização do homem. Referem-se à caracterização do homem como um ser intensamente sexualizado. Incluem-se aqui, narrativas acerca da aceitação e estímulo à promiscuidade masculina, bem como da crítica à mesma (uma narrativa), da condenação do comportamento pouco promíscuo do homem e sua associação à homossexualidade, e da aceitação da traição como atributo masculino. A seguir, apresenta-se uma narrativa representativa desta categoria que foi extraída do *grupo de adolescentes homens da escola pública*.

“Roonaldo:
 porque tipo,tem um monte de mina no coolegio, e ele é gay e não pega ninguém, e uma ainda pediu e ele nego é mttt gay
 pesquisadora:
 uma ainda pediu?
 como assim?
 Roonaldo:
 a mina chega e pedi e ele nega ,isso é mt gay”

c) Homossexualidade. Fazem referência a homens adultos ou adolescentes que são ou que parecem ser homossexuais ou transexuais. Abaixo, encontra-se um exemplo desta categoria, extraído do *grupo de adolescentes homens da escola pública*.

“B2:
 aki na escola tem um traveco
 Almeidinha:
 siiiiiiiiiiim um q c veste de mulher
 B2:
 qe coloca batom
 B2:
 ele comprimenta o chu-chu

Almeidinha:

tem um[a] q estudava na noite e gostava de c chamado de tereza

Chu-Chu:

ele vem vstido de mulher bota batom cabelo lembido pra traz, fala tipo mulher mas vem de cueca e com uma coisa mole ali

OAISJOIASJOIASJOIASJOIASJAOSJOAISJAOISJ

Almeidinha:

dai os guri chutavam ele no banheiro dos homi

Almeidinha:

e as guria dos da mulher

dae ele fiko mal

Almeidinha:

e corto o bilau

pesquisadora:

bah, perai!!!!

voces tao falando todos da mesma pessoa?

Almeidinha:

sim

pesquisadora:

da tereza?

?

Almeidinha:

sim

ele corto o pinto

pesquisadora:

a tereza nao usava nem o benheiro dos homens nem o das mulheres?

Almeidinha:

e teve uma infecção e quase morreu

não

pesquisadora:

como assim cortou o pinto?

Almeidinha:

chutavam ele dos dois

Almeidinha:

ele pegou uma faca e corto o bilau

Chu-Chu:

quase morreu akele desgrçado

Chu-Chu:

qué coirta o 2 e meio encebado dele

pesquisadora:

a tereza cortou, entao?

Almeidinha:

o pinto

Chu-Chu:

ou o terezo

Chu-Chu:

sim corto o pintinho mole

Chu-Chu:

quase bateu as canela

Almeidinha:

pego uma infecção e quase morreu

pesquisadora:

mas o que houve depois?

Roonaldo:

não sei

Chu-Chu:

quase foi inncaxotado

Almeidinha:

pego uma infecção e quase morreu

eajsioejasoiejasoiejaseas

Chu-Chu:

pego pineumooids

Roonaldo:

o cid tá certo ele cortou porque todo mundo folgava nele

pesquisadora:

como asism? folgavam nese?

Almeidinha:

não deixavam ele i no banheiro

Chu-Chu:

ja falamo que ela era um putinho que quis se putinha

Chu-Chu:

e quase morreu-se

Roonaldo:

ninguém quer act ela nu banheiro

pesquisadora:

isso é folgar?

Chu-Chu:

Roonaldo:

ninguém quer act ela nu banheiro

Roonaldo:

masculino por ele sem gay e gosta de ver o nosso treco e no das gurias por ele ser um homem que é mulher”

d) A desilusão da primeira vez. Narrativas referentes à perda da virgindade da mulher, que incluem a ilusão quanto ao parceiro ou relacionamento e a desilusão de perceber que o interesse do homem não era o mesmo da mulher. A narrativa abaixo, do *grupo de adolescentes mulheres da escola pública*, ilustra esta categoria.

“Ronalda:

Minha amiga essa ela namoro 3 meses e se juravam amor eterno,ele tranzo com ela e depois termino o namoroo com ela

pesquisadora:

terminou o namoro com ela assim?

benhê:

ele comeu ela depois deu um fora nela

Ronalda:

termino não ele dexo de fala com ela

Ronalda:

depois de dois dias qe ele tinha tranzado com ela

Ronalda:

e ela fiko trii mal

SemNome:
ela era virgem^?
Ronalda:
ela perdeu a virgindade com ele!”

e) Pedofilia. Narrativa que versa sobre um homem pedófilo famoso e provém do *grupo misto da escola pública*. A seguir, a narrativa.

“Glugluzin:
vamo fala do michael jacson
AMOR DA ANA:
MOONWALK
Bunny:
ele vai aproveitar do menino deus agora, coitado
pesquisadora:
mas a historia do michael jackson, qual pe?
qual é?
AMOR DA ANA:
o loco morreu
Bunny:
que ele morreu hoho
AMOR DA ANA:
ele estuprava criancinhas
AMOR DA ANA:
e viro branco por causa de uma 'doença'
Bunny:
ele vai se aproveitar no menino deus agora lá no céu”

Discussão dos resultados do tema Sexualidade e suas respectivas categorias

O tema **Sexualidade** foi o mais frequente entre as narrativas dos adolescentes da escola pública, como mostra a Tabela 3. Possivelmente, isso resulte do momento vivido por esses participantes, no qual, segundo a literatura, assumem grande importância a vida sexual e a vida reprodutiva (ECOS, 2004). As narrativas acerca da sexualidade foram divididas em cinco categorias: **Hipossesexualização da mulher, Hipersexualização do homem, Homossexualidade, A desilusão da primeira vez e Pedofilia.**

Na categoria **Hipossesexualização da mulher** foram incluídas narrativas que associam a mulher a um ser pouco sexualizado. É importante ressaltar que a maioria das narrativas aqui categorizadas foi produzida pelo grupo de adolescentes mulheres. Tais narrativas tratam principalmente da adolescente que assume uma posição ativa em relação à própria sexualidade e sofre, por isso, sanções por parte do grupo de pares. A adolescente que expressa sua sexualidade livremente – demonstrando explicitamente interesse por alguém ou ficando com vários adolescentes – e a mulher que engana o marido para sair de casa sozinha e se relacionar com outros são taxadas de “puta” e “vadia”.

Outras narrativas apontam um incentivo ao comportamento pouco sexualizado da mulher. Isto é, uma mãe que se comporta corretamente é aquela que é divorciada e não se relaciona com outros homens; a adolescente que se coloca na posição de ser difícil de conquistar por um adolescente é mais atraente. Em resumo, a categoria **Hipossexualização da mulher** mostra a desvalorização social da sexualidade feminina e do posicionamento ativo da mulher, bem como a hegemonia da heterossexualidade. Assim, percebem-se semelhanças entre as características associadas à mulher pelos participantes e aquelas encontradas na literatura, como ser discreta, só ficar com um menino por vez (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003) e ser heterossexual (Latham, 2006).

Por outro lado, a categoria **Hipersexualização do homem** inclui as narrativas que relacionam ser homem a uma heterossexualidade exacerbada. Tanto o grupo misto, quanto o grupo de adolescentes homens produziram narrativas aqui categorizadas. Essas narrativas tratam da aceitação da traição como atributo masculino e da aceitação ou até do estímulo à promiscuidade por parte dos homens. Isto é, a promiscuidade aparece como um atributo masculino tão importante que a sua ausência é condenada pelo grupo de pares, ainda que haja uma narrativa que contradiga essa regra, abordando o comportamento não promiscuo de um adolescente homem.

O grupo misto produziu três narrativas aqui categorizadas. Uma delas é história de um adolescente que vai a uma festa com a namorada e se mantém fiel. As outras narrativas são sobre traição. Uma trata de um adolescente que trai a namorada na frente desta. A outra, de um que não traía a namorada mesmo que outras mulheres se oferecessem para ele. Nesta, contudo, um participante inventa um final alternativo para a história, no qual o namorado trai a namorada, para não correr o risco de ser traído por ela.

Enquanto isso, as narrativas do grupo de adolescentes homens dão a idéia de que o comportamento promiscuo não é uma opção, ele é próprio do homem, incontrolável. A parte complementar disso é que, quando há referência, em outra narrativa, a um comportamento não marcado pela heterossexualidade ativa ou promiscua, ocorre a condenação pelo grupo de pares através da interpretação do personagem como “gay”. Assim, se revela a relação entre masculinidade e sexualidade (heterossexualidade), visto que o homem que resiste ao oferecimento de uma mulher é taxado de homossexual. Esses resultados vão ao encontro daqueles de Miranda-Ribeiro e Moore (2003) e de Santos e Silva (2008), que apresentam a idéia de que meninos são dignos de desconfiança, já que são vítimas de seus instintos sexuais. Tal hipersexualização dos homens está de acordo com as colocações de Seffner (2004), que aponta o quanto a potência sexual é um componente histórico da masculinidade.

A categoria **Homossexualidade** também diz respeito à sexualidade do homem e aparece como uma exclusividade do grupo de adolescentes homens. Tal categoria engloba situações de preconceito em relação a homens homossexuais ou transexuais narradas pelo grupo, bem como narrativas que associaram ser um homem homossexual – e, mais ainda, transexual – à bizarrice e à anormalidade. Como explica Louro (s/d), a masculinidade tida como normal não é construída unicamente com base na sua contraposição à feminilidade padrão. Ao apresentar outras formas de masculinidade e depreciá-las, os adolescentes constroem a masculinidade padrão, excluindo dela a homossexualidade e a transexualidade.

Já a categoria **A desilusão da primeira vez** refere-se centralmente à sexualidade feminina e periféricamente à sexualidade masculina. Tal categoria inclui apenas narrativas produzidas pelo grupo de adolescentes mulheres e tratam da perda da virgindade pela mulher. São histórias que envolveram o enredo de adolescentes abandonadas pelos namorados depois de perder a virgindade com ele. Isto é, são narrativas que incluem a ilusão de uma adolescente quanto ao parceiro ou relacionamento e a desilusão ao perceber que o interesse do homem na relação não era o mesmo. Este resultado corrobora os obtidos por Santos e Silva (2008), os quais apontam a feminilidade como associada à heterossexualidade, ao amor romântico e a relacionamentos duradouros e monogâmicos, bem como a relação entre masculinidade e promiscuidade.

A categoria **Pedofilia**, com uma narrativa que parece ter sido produzida em resposta a um acontecimento muito recente no momento da realização do grupo focal (morte do astro *pop* Michael Jackson), também se relaciona com características associadas à masculinidade – no caso, sexualidade e violência (Seffner, 2004).

Tema Responsabilidade com a família

A Tabela 4 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes com relação ao tema **Responsabilidade com a família**.

Tabela 4

Distribuição das Narrativas da Escola Pública sobre “Responsabilidade com a família”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
Responsabilidade		05	01	06
Irresponsabilidade			02	02
Total		05	03	08

a) Responsabilidade. São narrativas que se referem à responsabilidade da mulher, do homem ou de ambos com a sua família, na função de mãe e de pai. Abaixo, um exemplo retirado do grupo de adolescentes homens da escola pública.

“Roonaldo:

minha mãe me teve com 16 anos, e meu pai com 18, e nem por eles serem novos, deixaram faltar coisa pra mim, ela parou os estudos pra me cuidar e volto, termino, se formo em técnica de enfermagem, meu pai trabalha em carro forte e hoje em dia eu tenho tudo

Roonaldo:

ssjaiojsjoisajsaoisajiosajsaioj

pesquisadora:

agora essa inclui um pai tb guerreiro?

Roonaldo:

é ele começa trabalhar logo, não pode aproveitar, tudo pra dar o melhor pra mim”

b) Irresponsabilidade. Fazem referência à irresponsabilidade do homem com a sua família, na função de pai. A seguir, uma narrativa produzida pelo grupo misto da escola pública ilustra esta categoria.

“Naldo:

a mãe do meu afilhado namorava a 3 meses e engravidou, e o pai do bebê não quis assumir...

Naldo:

então, o pai dele tá começando a assumir só agora, e ele já tá com 8 meses, mas mesmo assim ele é "pai" só quando quer!

Naldo:

e então, isso relata bem o que é ser mulher

AMOR DA ANA:

e o q é não ser homem

Naldo:

porque, ela tá criando ele sozinha

Naldo:

nem é pelo financeiro, mas ele vai crescer sabendo que o pai dele não quer ele!

Bunny:

ele só tá assumindo que eh pai

Naldo:

é, mas ele assumi agora porque o bebê tá crescendo é a melhor parte, ele tá começando a falar e caminhar

AMOR DA ANA:

agora q a criança tá crescendo

o cara quer ficar com o filho

Naldo:

porque antes, nem ligava pra saber como o bebê estava!

Bunny:

a parte "difícil" de acordar toda a noite pra cuidar ele não quer né

pesquisadora:

e agora como tá sendo, quer dizer, ele começou a assumir em que sentido?

Naldo:

pois eh, eu não sei.... mas ele nunca quis assumir e até em parte de financeiro, até hoje ele deu 1 pacote de fraldas, e uma lat de nestogeno

Naldo:

foi a unica coisa que ele deu pro bebê nesses 8 meses

Bolinho de arroz:

é obvio, ele não vai querer deixa de fazer as coisas dele por causa da criança, mas isso é a obrigação dele

AMOR DA ANA:

e a justiça

abre um processo?

Naldo:

ela abriu

mas isso demora

AMOR DA ANA:

já passo 8 meses

AMOR DA ANA:

era 8 meses a menos de espera

AMOR DA ANA:

e dps ele tem que pagar pensao retroativa e tal

Naldo:

siim, mas em quanto a justiça não se agiliza, ele não ganha nada do pai dele!”

Discussão dos resultados do tema Responsabilidade com a família e suas respectivas categorias

O tema **Responsabilidade com a família** foi o segundo mais frequente entre as narrativas dos adolescentes da escola pública, como mostra a Tabela 3. Isso pode ser influência do modelo familiar dos participantes deste contexto. Oliveira (2007) destacou o papel da família como agente de socialização para o jovem, constituindo a base das suas trajetórias sociais. É possível que, assim como as jovens do estudo de Oliveira, esses adolescentes da escola pública tenham crescido em ambientes familiares nos quais as identidades e papéis de gênero tradicionais fossem bastante enfatizados. As narrativas acerca da responsabilidade com a família foram divididas em duas categorias: **Responsabilidade** e **Irresponsabilidade**.

Na categoria **Responsabilidade** foram incluídas as narrativas que faziam referência à responsabilidade da mulher, do homem ou de ambos com a sua família, na função de mãe e de pai. São narrativas produzidas principalmente pelo grupo de adolescentes homens. Das cinco histórias sobre responsabilidade com a família, contadas por esse grupo, três delas incluem um pai e uma mãe responsáveis, que trabalham e se sacrificam para proporcionar uma vida digna à família. As outras tratam de uma mãe “*guerreira*”, que se responsabiliza sozinha pelo sustento e cuidado dos filhos, superando adversidades sem a ajuda do pai dos mesmos. A narrativa do grupo misto, aqui categorizada, trata de um homem responsável, enquanto pai, por engravidar uma garota e “*assumir*” o filho (cuidar e pagar parte das contas).

Por outro lado, a categoria **Irresponsabilidade** consiste de duas narrativas produzidas no grupo misto sobre a irresponsabilidade do homem com a sua família, na função de pai. Em uma delas o pai abandona a família e na outra o pai “*só é pai quando quer*”, pois não ajuda financeiramente e pouco se interessa pelo filho, deixando toda a responsabilidade nas mãos da mãe da criança.

A responsabilidade para com a família, tanto do homem, quanto da mulher, faz parte do ideário de uma masculinidade e de uma feminilidade prototípicas (Friederichs, 2008; Seffner, 2004), o que explicaria a presença de narrativas com essa temática. Já a irresponsabilidade com a família, enquanto característica associada ao homem, talvez faça parte dos atributos relacionados à masculinidade hegemônica, no contexto desses adolescentes participantes. É possível que histórias sobre irresponsabilidade paterna sejam tão comuns quanto histórias que falam de um pai responsável. As mulheres, por outro lado, não aparecem associadas à irresponsabilidade com a família.

3.1.2 As narrativas dos adolescentes da Escola Privada:

Tabela 5

Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados da Escola Privada

Temas	Categorias
Sexualidade	Hipossexualização da mulher; Hipersexualização do homem; Homossexualidade; Amizade X Sexualidade.
Responsabilidade com a família	Responsabilidade; Irresponsabilidade.
Equidade nas relações de gênero	Igualdade e desigualdade.
Atributos físicos característicos	A macheza do homem; A beleza da mulher.

A Tabela 5 mostra os quatro grandes temas presentes nas narrativas produzidas nos grupos focais *online* na Escola Privada: **Sexualidade**, **Equidade nas relações de gênero**, **Responsabilidade com a família** e **Atributos físicos característicos**. A apresentação de cada tema segue a ordem: apresentação da tabela com a distribuição do número de narrativas por categoria, relativas ao tema; exposição do tema; exposição das categorias, com exemplificação delas a partir de uma narrativa considerada ilustrativa; discussão do tema à luz da teoria revisada na introdução.

Tema Sexualidade

A Tabela 6 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes com relação ao tema **Sexualidade**.

Tabela 6

Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Sexualidade”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
Hipossexualização da mulher		07	02	09
Hipersexualização do homem	03	02	02	07
Homossexualidade		01		01
Amizade X Sexualidade	05			05
Total	08	10	04	22

a) Hipossexualização da mulher. São narrativas referentes à hipossexualização da mulher, ou seja, à caracterização da mulher como um ser pouco sexualizado. Incluem-se aqui, narrativas acerca da repressão à expressão da sexualidade feminina, da censura à promiscuidade feminina, da condenação ao posicionamento ativo da mulher em termos da sua sexualidade e das reações familiares negativas e positivas (somente uma narrativa) diante da sexualidade da mulher. Apresenta-se, abaixo, um exemplo ilustrativo desta categoria, produzido no *grupo de adolescentes homens da escola privada*.

“TECO:

*tem pai que faz festa quando filho perde virgindade
n foi o caso do meu pai*

TECO:

mas ja vi historias

TECO:

de pais que ficaram mt felizes comisso...

TECO:

agora chega uma menina pra contar pro pai...

bom

TECO:

nem conto o fim da historia...

TECO:

era uma vez uma filha...

Ronaldo:

o pai fik puto e quase dsa na guria

TECO:

*a moral é que a vida sexual é mt mais facil pra um homem do que pra uma mulher
infelizmente*

pesquisadora:

mas entao, como seria

TECO:

mulher sofre nesse aspecto

pesquisadora:

quer diser

a mulher chega pra contar isso pro pai e...

TECO:
quer dizer que ela nem conta
zina:
o pai fica brabo
deixa de castigo
TECO:
ela ja sabe o fim...
zina:
fica chocado
Ronaldo:
ela nem conta de medo
zina:
muito mais fácil ficar quieta
zina:
guardar pra si
zina:
do que se encomodar”

b) Hipersexualização do homem. Referem-se à hipersexualização do homem, ou seja, à caracterização do homem como um ser muito sexualizado. Incluem-se aqui, narrativas acerca da aceitação e estímulo à promiscuidade masculina, da condenação do comportamento pouco promíscuo do homem, da censura à virgindade masculina e das reações familiares diante da sexualidade do homem. Uma narrativa pertencente a esta categoria, retirada do *grupo misto da escola privada* é apresentada abaixo.

“CAPITÃO BIGÃO:
ela falo
CAPITÃO BIGÃO:
que
CAPITÃO BIGÃO:
tiraria
o cabaço
dele
q gora
*hora**
q ele quizece
ela falo
CAPITÃO BIGÃO:
pra todo mundo
so q ele
é mongolão
e nao comeu
Doctor Hardlove:
fico quieto eu acho
pesquisadora:
e os outros que tavam ali?
pesquisadora:
como reagiram?

Doctor Hardlove:

rimo

ahsuhausha

ahsuhausuhsa

CAPITÃO BIGÃO:

reagiram

CAPITÃO BIGÃO:

xingando ele

pq ele nao comeu

q ele era um cabaço

pesquisadora:

xingando o guri?

CAPITÃO BIGÃO:

mongolão

simmmm

qle nerdi loko

pesquisadora:

e a fabi, o que fez daí?

CAPITÃO BIGÃO:

dai

ela

CAPITÃO BIGÃO:

se fes

de salame

ah sei la

Doctor Hardlove:

foi embora começo a aula

CAPITÃO BIGÃO:

dai agora

ela deve

Doctor Hardlove:

tpo

bateu

CAPITÃO BIGÃO:

ta prokurando

Doctor Hardlove:

e ela se foi

CAPITÃO BIGÃO:

otro pra come ela

Doctor Hardlove:

so dexo o recado

CAPITÃO BIGÃO:

PRIMEIROOO

xina:

ela já deve tá acostumada a oferece o cú pra ela é normal

Doctor Hardlove:

ZERINHO

oq a galinha come?EMILHO:

segundo

Doctor Hardlove:

(to fora)

pesquisadora:

*e o guri foi xingado de mongolao
oq a galinha come?EMILHO:
claro”*

c) Homossexualidade. A narrativa faz referência a um adolescente que parece ser homossexual. Abaixo, a narrativa produzida pelo grupo de adolescentes homens da escola privada.

“TECO:

*eu ouvi umas historias sobre um guri do colegio que todo mundo chamava de gay e ele era super amiguinho das gurias, mas ele usava disso pra tentar se aproximar delas e ficar com elas, so que ele exagerou um pouco no teatrinho de gay e elas nao queriam...
enfim...*

Ronaldo:

*ate ano passado, havia um guri que todos alegavam ser gay, porque so andava com gurias e flava sobre muitos assuntos de gurias
pesquisadora:*

enfim, como foi esse exagero dele?

Ronaldo:

*mas isso era o jeito de ser dele, pq o pai dele havia morrido e ele convivia ao redor de muitas mulheres em casa, e acabava tendo sempre que ouvir assuntos sobre mulheres
zina:*

provavelmente se for o mesmo que to pensando foi de ter tanto contado com elas que ficou meio afeminado mesmo

**contato*

TECO:

eu sei que ele era tao aparentemente gay que dormia na casa das gurias, ai a minha amiga me disse que ele tentava ficar com algumas e nao conseguia porque bem.. achavam ele gay ou nao gay mas um amigo gay

Ronaldo:

mas mesmo assim ele nao era gay

pesquisadora:

mas o que querem dizer com ele ficou afeminado???

Ronaldo:

mas todos achavam que era

Alê Menezes:

afeminado , com jeito de mulher

TECO:

poses e falas e olhadas

bem

zina:

com pensamentos, atitudes, e etc de uma mulher

TECO:

femininas

Ronaldo:

afeminado por como conviver sempre com garotas akbar na maior parte das vezes flando sobre assuntos de garotas

Alê Menezes:

falar e agir como garota

pesquisadora:

tipo?

Alê Menezes:

isso é afeminação'

Ronaldo:

agir nem tanto

mas flar sim

zina:

olhar para a bunda de um guri

TECO:

tipo o andar dele era meio rebolado

zina:

andar com a mãozinha no queixo pra lá e pra cá se rebolando”

d) Amizade X Sexualidade. Narrativas que tratam da desvalorização de uma amizade por causa de uma relação a dois. Isto é, dizem respeito à deslealdade feminina para com as amigas, quando um parceiro homem está em jogo, e à lealdade masculina aos amigos, que não se fragiliza por causa de uma parceira. Um exemplo de narrativa produzida pelo *grupo de adolescentes mulheres da escola privada* e apresentado a seguir, ilustra esta categoria.

“Manuella:

sei lá, eu to com um cara e no trabalho dele, tem várias correndo atrás... e esses tempos uma amiga minha encontrou ele numa festa e ficou com ele... e ainda teve a cara de pau de me liga e dizer que ele estava na festa, sozinho... eu acho que uma amiga de verdade não faria isso”

Discussão dos resultados do tema Sexualidade e suas respectivas categorias

O tema **Sexualidade** foi o mais frequente entre as narrativas dos adolescentes da escola privada, como mostra a Tabela 6. Mais uma vez, acredita-se que isso resulte do momento vivido pelos participantes, em que a vida sexual e a vida reprodutiva destacam-se (ECOS, 2004). As narrativas acerca da sexualidade foram divididas em quatro categorias: **Hipossexualização da mulher, Hipersexualização do homem, Homossexualidade e Amizade X Sexualidade.**

A categoria **Hipossexualização da mulher** reuniu as narrativas que associaram a mulher a um ser pouco sexualizado. Foi a categoria que contou com o maior número de narrativas, sendo importante destacar que quase todas foram produzidas pelo grupo de adolescentes homens. Tais narrativas trataram da censura à promiscuidade feminina e da condenação ao posicionamento ativo da mulher em termos da sua sexualidade. Isto é, enfatizaram a repressão existente à expressão da sexualidade feminina, posta em prática, sobretudo, pelas mães e pais das adolescentes.

O grupo misto produziu narrativas sobre as sanções impostas pelo grupo de pares às adolescentes que assumem uma posição ativa em relação à própria sexualidade ou que

simplesmente não se enquadram no modelo de mulher discreta e difícil de ser conquistada. Essas adolescentes, que se “*enfiam no meio dos homens*” e que se oferecem sexualmente, ficam mal faladas e são chamadas de “*vadia*” e “*farinha*”. Novamente são percebidas semelhanças entre os atributos e comportamentos associados à mulher pelos participantes e aqueles encontrados na literatura (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Santos & Silva, 2008).

Embora o grupo de adolescentes homens também tenha produzido uma narrativa sobre a condenação dos pares a esse tipo de comportamento, as outras seis situações narradas faziam referência às reações familiares diante da sexualidade da mulher. Cinco dessas narrativas tratavam da repressão do pai e/ou da mãe à expressão da sexualidade da filha. O pai de uma menina, ao ouvir o relato da perda da virgindade ou de uma relação sexual fica “*puto*”, brabo e com vontade de bater na filha ou naquele que com ela se relacionou. Na mãe, tal relato provoca susto, irritação, nervosismo e preocupação. Por outro lado, como aparece em uma única narrativa desse grupo de adolescentes homens, diante de uma notícia como essa, a mãe poderia apoiar a menina, conversando com ela e demonstrando interesse pelo relato da situação.

Tais narrativas vão ao encontro da afirmação de Oliveira (2007) acerca do papel fundamental da família como agente de socialização de gênero para o jovem, constituindo a base das suas trajetórias sociais. As reações dos familiares à expressão da sexualidade feminina narradas pelos adolescentes homens parecem promover, em geral, uma socialização de gênero padronizada para as adolescentes, fixando características e atitudes que associam a mulher a um ser pouco sexualizado. A categoria **Hiposssexualização da mulher**, ao englobar essas narrativas e aquelas que se referem às recriminações dos pares, aponta a desvalorização social provocada pela expressão da sexualidade feminina e pelo posicionamento ativo da mulher, bem como a hegemonia da heterossexualidade.

Em contrapartida, a categoria **Hipersexualização do homem** inclui as narrativas que associam ser homem à heterossexualidade muito ativa. Todos os grupos da escola privada produziram narrativas nesta categoria. Essas narrativas tratam da aceitação ou até do estímulo à sexualidade do homem. Isto é, a sexualidade aparece como um atributo masculino tão importante que a sua presença é estimulada, enquanto a ausência de intensidade na vida sexual é condenada. Neste sentido, há relatos de valorização da promiscuidade masculina e de censura à virgindade de um homem.

O grupo das adolescentes contou histórias em que adolescentes homens perdem a virgindade por pressão dos amigos, sendo que, caso a parceira seja mais velha, isso será valorizado. Além disso, há uma narrativa sobre o homem que é promíscuo para se vangloriar para os amigos. No grupo misto, as narrativas seguem a mesma linha. Uma delas aborda a

censura dos colegas a um adolescente – rindo e o chamando de “mongolão” – por ser virgem e não ter feito sexo quando alguém se ofereceu como parceira. A outra é a história de um adolescente que poderia ter se relacionado com duas mulheres simultaneamente, mas que ficou jogando videogame com elas. Quanto a essa influência dos pares na vida sexual do homem, Louro (s/d) chama a atenção para a competitividade como uma característica que é reforçada na formação masculina. Assim, parece haver uma competição entre os adolescentes homens em relação à precocidade sexual e à promiscuidade.

O grupo de adolescentes homens narrou duas situações semelhantes em que a vida sexual ativa do filho é aceita pela família e é, inclusive, motivo de orgulho paterno. Também aqui a família se sobressai como agente de socialização de gênero para os adolescentes homens, promovendo uma socialização de gênero padronizada (Oliveira, 2007), fixando características e atitudes que associam o homem à sexualidade ativa. Em resumo, a categoria **Hipersexualização do homem** mostra que a articulação histórica entre masculinidade e sexualidade heterossexual (Louro, s/d; Seffner, 2004) persiste, com a valorização da sexualidade masculina pelos pares e familiares.

A categoria **Homossexualidade** também tem relação com a sexualidade do homem, referindo-se à definição de homossexualidade. A categoria conta com apenas uma narrativa, produzida no grupo de adolescentes homens. Esta trata de um adolescente que parece ser homossexual. Na narrativa em questão, é estabelecida uma relação causal entre a história do adolescente, alguns comportamentos exibidos por ele e a sua não classificação enquanto homossexual. Percebe-se, nessa narrativa, a fixação sutil dos significados atribuídos ao homem e à mulher. Segundo Scott (1995), tal fixação limita o espectro de significados possíveis, promovendo a dominância de apenas alguns deles. Aqui, os adolescentes fixam claramente os significados relativos à feminilidade (“*andar meio rebolado*”, “*olhar para a bunda de um guri*”). Enquanto isso, a fixação dos significados relativos à masculinidade acontece de uma forma mais velada. Embora um dos narradores flexibilize os significados referentes à heterossexualidade masculina (que pode ocorrer mesmo em um homem afeminado, não se reduzindo à relação comum entre heterossexualidade e macheza), outro narrador ressalta a consequência da não associação entre heterossexualidade e macheza: dificuldade de exercer a heterossexualidade. Assim, nota-se que a masculinidade hegemônica é construída em contraposição à feminilidade hegemônica e a outras masculinidades (Connell, 1995).

Já a categoria **Amizade X Sexualidade** tem como foco a sexualidade feminina e, por contraposição, a masculina. Tal categoria inclui apenas narrativas produzidas pelo grupo das adolescentes, basicamente acerca da deslealdade da mulher para com suas amigas. Quatro

dessas narrativas basearam-se no enredo de uma adolescente que era traída por uma amiga, que se relacionava com alguém de quem ela gostava, ignorando seus sentimentos. Também foi aqui categorizada a história de um adolescente homem que relativizou a situação de um grande amigo seu ter se relacionado com sua ex-namorada, perdendo o amigo, pois ela não era mais sua namorada. A categoria trata, então, da desvalorização de uma amizade por parte das mulheres, quando um homem está em jogo, em oposição à valorização da amizade por parte dos homens. Isto é, a relação a dois assume tanta importância na vida das adolescentes, que, se preciso for, elas são desleais para com suas amigas; o que não acontece com os adolescentes homens. Essa supervalorização da relação a dois poderia ser relacionada a alguns dos elementos típicos da feminilidade apontados por Santos e Silva (2008), como o amor romântico e os relacionamentos duradouros e monogâmicos.

Tema Responsabilidade com a família

A Tabela 7 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes com relação ao tema **Responsabilidade com a família**.

Tabela 7

Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Responsabilidade com a família”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
Responsabilidade		01		01
Irresponsabilidade	01			01
Total	01	01		02

a) Responsabilidade. Narrativa que faz referência à responsabilidade da mulher e do homem com a sua família, na função de mãe e de pai. Abaixo, um exemplo de narrativa retirado do grupo de adolescentes mulheres da escola privada.

“ zina:

tenho um amigo que o pai dele vende pastel e a mãe dele é uma empresária bem sucedida, e o cara só vende pastel porque quer, porque quem sustenta a família é ela

zina:

não deve ganhar muito mais que um salário mínimo

pesquisadora:

e ele continua vendendo pasteis

zina:

porque se sente inútil não fazendo nada mas praticamente daria no mesmo

zina:

porque ele pelo menos tá fazendo alguma coisa para ajudar mesmo que seja muito pouco com as despesas

Alê Menezes:

é fazer algo”

b) Irresponsabilidade. Narrativa relacionada à irresponsabilidade do homem com a sua família, na função de pai. A narrativa abaixo, retirada do *grupo de adolescentes mulheres da escola privada*, ilustra esta categoria.

“gpesquisa4@hotmail.com:

uma guria por exeplo de 15 anos, namora com um grui de 18 anos, tem a sua primeira relação e engravida.... ela em quanto mulher se apavora, mas mesmo assim, não foge da realidade... Já o homem de 18 anos que deveria ser mt mais maduro, não, ele foge, prefere não assumir seus erros... O homem concerteza não pensa tanto nos valores.”

Discussão dos resultados do tema Responsabilidade com a família e suas respectivas categorias

O tema **Responsabilidade com a família** contou com apenas duas narrativas dos adolescentes da escola privada. As narrativas acerca da responsabilidade com a família foram divididas em duas categorias: **Responsabilidade e Irresponsabilidade**.

Na categoria **Responsabilidade** foi incluída a narrativa do grupo de adolescentes homens, que conta a história de um pai de família que vende pastéis para não se sentir inútil, ainda que a sua contribuição financeira seja quase nula se comparada à da mãe, uma empresária bem-sucedida que sustenta a família. Essa narrativa se refere à responsabilidade da mulher e do homem com a sua família, na função de mãe e de pai, já referida por Friederichs (2008) e Seffner (2004) como parte do modelo de masculinidade e de feminilidade prototípicas. Além disso, essa narrativa parece tratar da relação entre a paternidade e o trabalho, que, na cultura brasileira, se expressa pelo postulado de que o pai deve ser capaz de gerar e sustentar uma família (Sefton, 2006).

Por outro lado, a categoria **Irresponsabilidade** consiste de uma narrativa produzida no grupo de adolescentes mulheres sobre a irresponsabilidade do homem enquanto pai. Nesta, o adolescente que engravida a namorada, foge, ao passo que ela encara a realidade. A irresponsabilidade com a família é, então, uma atitude associada apenas ao homem. A presença de tal narrativa pode indicar que esse tipo de comportamento já esteja incluído nos significados relativos à masculinidade hegemônica.

O pequeno número de narrativas acerca do tema **Responsabilidade com a família** talvez seja resultado do modelo familiar desses adolescentes. É possível que, para esses adolescentes, sejam mais comuns as histórias de pais e mães que se comportaram de maneira responsável em relação à família. Isso, então, estaria sendo encarado como o padrão, não chamando a atenção dos participantes a ponto de associarem com frequência a responsabilidade ou irresponsabilidade com a família à mulher e ao homem.

Tema Equidade nas relações de gênero

A Tabela 8 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes referentes ao tema **Equidade nas relações de gênero**.

Tabela 8

Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Equidade nas relações de Gênero”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
Igualdade e desigualdade	03	01	01	05
Total	03	01	01	05

a) Igualdade e desigualdade. Narrativas referentes ao posicionamento igualitário da mulher em relação ao homem, mesmo que sem um posicionamento semelhante por parte dos homens, ou à desigualdade na relação entre homens e mulheres. Abaixo, uma narrativa pertencente a esta categoria, retirada do *grupo de adolescentes homens da escola privada*.

“TECO:

bem eu fui jantar pensando em ter dinheiro pra pagar os dois, ai quando eu comentei que ia levar ela pra jantar ela aceitou... ai na hora que eu fui colocar o dinheiro no negocinho de couro ela me fez dividir com ela”

Discussão dos resultados do tema Equidade nas relações de gênero e sua respectiva categoria

O tema **Equidade nas relações** foi o segundo mais frequente entre as narrativas dos adolescentes da escola privada, presente em todos os grupos de participantes. São cinco narrativas, todas incluídas na categoria **Igualdade e desigualdade**, três delas produzidas pelo grupo de adolescentes mulheres. Essas narrativas abordam o posicionamento igualitário da mulher em relação ao homem, mesmo que sem um posicionamento semelhante por parte dos homens, bem como a desigualdade na relação entre homens e mulheres.

A narrativa do grupo misto trata de um casal em que a esposa não aceita a traição do marido, o traindo também, mas aceita a violência física do marido calada. Também uma das histórias contadas pelo grupo das adolescentes aborda a aceitação pela esposa das restrições impostas pelo marido, no sentido de não trabalhar, não estudar e não desfilar. As outras duas narrativas do grupo de adolescentes mulheres, pelo contrário, apresentam um enredo em que o homem da relação posiciona-se como repressor da mulher (impedindo-a de trabalhar, estudar e desfilar) ou como possuidor de direitos que ela não tem (enquanto ele estiver viajando, ela ficará em casa). Apesar disso, a mulher da relação questiona tais imposições ou restrições e

não as aceita. Assim também é a narrativa do grupo de adolescentes homens, em que um jovem tenta pagar o jantar dele e de sua acompanhante, mas ela o faz dividir.

O tema **Equidade nas relações** é, então, caracterizado por narrativas em que o homem toma as relações entre homens e mulheres como assimétricas. Dentre essas narrativas, algumas incluem uma mulher que aceita essa desigualdade, enquanto outras trazem uma mulher que a questiona. Assim como nas *webpages* construídas por mulheres, investigadas por Latham (2006), as narrativas aqui categorizadas apresentam tanto a subordinação da mulher ao homem, quanto a resistência feminina ao discurso tradicional, contestando esse modelo de subordinação e reforçando a igualdade de direitos entre os gêneros. Ao contrário dos adolescentes estudados por Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), os participantes dessa pesquisa não somente reproduziram padrões sexistas de socialização, mas os questionaram também. Esses adolescentes, contudo, fazem parte de um contexto diferente daquele dos jovens do estudo dessas pesquisadoras. Possivelmente, o acesso a meios de comunicação e de informação abra espaço para a construção de um posicionamento mais crítico quanto às concepções tradicionais.

Tema Atributos físicos característicos

A Tabela 9 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelos adolescentes referentes ao tema **Atributos físicos característicos**.

Tabela 9

Distribuição das Narrativas da Escola Privada sobre “Atributos físicos característicos”, por Grupo e por Categoria

Categorias	Mulheres	Homens	Misto	Total
A macheza do homem		01		01
A beleza da mulher	01		01	02
Total	01	01	01	03

a) A macheza do homem. A narrativa diz respeito à associação entre ser homem e as características força física, resistência à dor e coragem. Nesta categoria aparece apenas uma narrativa produzida pelo *grupo de adolescentes homens da escola privada*, que é reproduzida abaixo.

“sr. incrível:

ta vo conta uma que aconteceu ontem mesmo aqui no col: um guri tava passando muito mal durante o cabo de guerra dai chegou outro e falou para ele "mostra que tu é homem e vai continua" dai ele respondeu "não é questão de ter pau ou não, eu to passando mal não da pra continuar", tipo esse tipo de história?

pesquisadora:

tipo, o qu aconteceu na sequencia?

sr. incrivel:

ele continuou no cabo de guerra mas acho que não porque o outro falou que se não continuasse era gay

Alê Menezes:

eles perderam que burros

pesquisadora:

o cara ficou la ou nao?

sr. incrivel:

ficou sim

pesquisadora:

ele ficou no cabo de guerra mesmo passando mal?

sr. incrivel:

sim

zina:

pra mostrar que não é puto

zina:

por incentivo dos outros

óbviamente

Alê Menezes:

tem que mostrar que é macho

pesquisadora:

e em que sentido mostra bem o que é ser homem

Alê Menezes:

sim o cara só continuou pra dizer que é

pesquisadora:

macho como?

zina:

macho do tipo de guentar a dor

sr. incrivel:

macho, tipo forte sem medo

zina:

forte

frio

sr. incrivel:

lutar até o fim etc

Alê Menezes:

macho , um konan , legionário mostrar sua macheza”

b) A beleza da mulher. Narrativas que se referem à relação entre as mulheres e o cuidado e a vaidade, em termos físicos. Abaixo, um exemplo de narrativa produzida pelo grupo misto da escola privada.

“blair:

diz uma mulher q quer um homem probre....

CAPITÃO BIGÃO:

depende da mulher

CAPITÃO BIGÃO:

kkkkkkkkkk

naooo

imagina uma
 eu quero me casa
 cum
 carrozero
 kkkk
 Doctor Hardlove:
 um agricultor
 CAPITÃO BIGÃO:
 naoo nao
 oq a galinha come?EMILHO:
 EX PRESIDARIO
 CAPITÃO BIGÃO:
 com o pedrero
 Doctor Hardlove:
 com o mato bem cuidado
 pesquisadora:
 mas e com quem essa mulher se casaria, afinal?
 CAPITÃO BIGÃO:
 um extrupador la do central
 pesquisadora:
 ah é? e pq escolheria um estuprador?
 CAPITÃO BIGÃO:
 tem q ser né, uma mina horrivel
 oq a galinha come?EMILHO:
 mule
 CAPITÃO BIGÃO:
 q pedi
 dinheiro
 na
 equina
 todas mulanbenta
 oq a galinha come?EMILHO:
 SEM DENTI
 CAPITÃO BIGÃO:
 xeia de dunença
 nao deve
 CAPITÃO BIGÃO:
 se depila”

Discussão dos resultados do tema Atributos físicos característicos e suas respectivas categorias

Os **Atributos físicos característicos** foram o tema de apenas três das narrativas produzidas pelos adolescentes da escola privada. Essas narrativas foram divididas em duas categorias: **A macheza do homem** e **A beleza da mulher**.

A categoria **A macheza do homem** conta com apenas uma narrativa, produzida pelo grupo de adolescentes homens. A situação narrada inclui um adolescente que estava passando mal, durante uma competição escolar, e que é incentivado por outro a continuar participando, para mostrar que era homem. Ele responde que ali não estava em jogo “*ter pau*” ou não ter.

Contudo, o grupo acrescenta que ele continuou na competição para mostrar que era “*macho*” e que não era “*puto*”. Esta narrativa, então, diz respeito à associação entre os homens e a força física, a resistência à dor e a coragem, mais do que à relação entre a masculinidade e a genitália do homem. A categoria **A macheza do homem** mostra, assim, que um dos atributos da masculinidade hegemônica é a macheza, como já havia apontado Sefton (2006), ao concluir que o protótipo de homem inclui não chorar e não temer a dor.

A categoria **A beleza da mulher** inclui duas narrativas que se referem à relação entre as mulheres e a beleza física. A narrativa produzida pelo grupo de adolescentes mulheres conta a história de um jovem que havia prometido a uma jovem guardar segredo acerca do relacionamento entre eles. Contudo, ele quebrou a promessa, argumentando que era muito difícil não revelar para todos que tinha ficado com uma mulher tão bonita, pois isso valoriza um homem. Já a narrativa do grupo misto conta que uma mulher feia, ou seja, sem dentes, sem se depilar e cheia de doenças, só conseguiria se relacionar com um estuprador. Assim como os resultados de Latham (2006) apontaram que a feminilidade está associada à beleza e aos cuidados com a saúde, as narrativas aqui categorizadas indicam que o protótipo de mulher para esses adolescentes inclui a beleza física, no sentido de cuidados e vaidades em relação ao próprio corpo.

Em resumo, o tema **Atributos físicos característicos** remete à diferenciação entre homens e mulheres baseada em características físicas, que ocorre na maioria das culturas. A divisão binária entre corpo masculino e corpo feminino reduz os sentidos atribuídos às mulheres e aos homens, como se existissem um homem e uma mulher únicos (Nicholson, 2000) – que aqui se traduzem em o homem macho e mulher bonita.

3.1.3. Discussão geral dos resultados da Análise de Conteúdo

Como esperado, o tema **Sexualidade** predominou nas narrativas dos adolescentes, já que a construção da sexualidade é considerada como uma das principais questões do desenvolvimento do adolescente (Subrahmanyam et al., 2004). Os significados associados ao homem e à mulher foram semelhantes nos dois contextos: a heterossexualidade explícita e a ênfase na sexualidade ativa foram associadas ao homem; já a repressão à expressão da sexualidade foi associada à mulher. As categorias **Hipersexualização do homem** e **Hiposssexualização da mulher** estiveram presentes tanto na escola pública, quanto na privada. Portanto, os estereótipos associados ao homem e à mulher se repetiram nos dois contextos. Esses resultados explicitam a reprodução por parte dos adolescentes de padrões sexistas de socialização, como já havia sido observado no estudo de Traverso-Yépez e Pinheiro (2005).

No entanto, quando se observa a produção específica de cada grupo, vê-se que, na escola pública, os adolescentes homens e o grupo misto produziram narrativas categorizadas como **Hipersexualização do homem** e o grupo de adolescentes mulheres contou histórias incluídas na categoria **Hiposssexualização da mulher**. Já na escola privada, todos os grupos narraram situações que foram categorizadas como **Hipersexualização do homem**, principalmente o grupo das adolescentes. Com relação à **Hiposssexualização da mulher**, foram os grupos de adolescentes homens e misto que produziram essas narrativas.

O conteúdo das narrativas categorizadas como **Hiposssexualização da mulher**, em ambos os contextos, remete à condenação – seja pelos pares, seja pelos pais – da expressão não velada ou indiscreta da sexualidade feminina. Na escola pública, foi o grupo das adolescentes que mais produziu essas narrativas; na escola privada, o dos adolescentes. Já o conteúdo das narrativas referentes à **Hipersexualização do homem**, nos dois contextos, mostrou associação entre ser homem e a ênfase na vida sexual ativa. Na escola pública, essa associação entre o homem e a sexualidade ativa foi apresentada como promíscua, desleal e incontrolável. Na escola privada, essa associação foi feita de outra forma: as narrativas associaram ser homem a uma vida sexual intensa e aceita pelos pares e familiares. Os dados mostram, então, que as narrativas produzidas pelos participantes da escola privada, classificadas na categoria **Hipersexualização do homem**, apresentaram idéias menos estereotipadas associadas ao homem.

As narrativas do grupo de adolescentes homens indicaram que estes estavam atentos aos significados reducionistas e estáticos atribuídos à feminilidade, ao contrário dos adolescentes homens da escola pública. Estes não narraram histórias ou situações diretamente relacionadas à sexualidade da mulher. As adolescentes da escola privada também foram consideradas mais atentas à variabilidade dos significados associados ao homem e à mulher. Elas emitiram narrativas que davam visibilidade à questão da equidade nas relações de gênero, contando histórias e situações referentes à aceitação ou à resistência da mulher quanto às relações assimétricas entre os gêneros. Já o grupo das adolescentes da escola pública reproduziu a repressão à sexualidade da mulher. Essas diferenças podem estar relacionadas a particularidades dos dois contextos investigados. Sabe-se que a socialização de gênero é um processo permanente, que, segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), se intensifica nos espaços de convivência cotidiana, nos quais se reproduzem os papéis de gênero vigentes no contexto do indivíduo e também as contradições existentes em tal contexto, possibilitando rupturas em relação ao instituído.

Os adolescentes da escola pública pareceram estar mais centrados nas questões que dizem respeito diretamente à sua identidade de gênero, isto é, adolescentes homens falaram

sobre o que é ser homem e adolescentes mulheres falaram sobre o que é ser mulher. Na escola privada, os adolescentes estiveram mais abertos para tratar de assuntos que envolvem as relações de gênero em um sentido mais amplo. Conforme Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), é possível que os adolescentes da escola pública se encontrem em um contexto culturalmente mais empobrecido, o que pode dificultar a construção de um posicionamento crítico em relação às concepções mais hegemônicas.

O tema **Responsabilidade com a família** não ocorreu de maneira equilibrada nos dois contextos. Este tema foi o segundo mais frequente nas narrativas dos adolescentes da escola pública. Já na escola privada, esse foi o tema de apenas duas narrativas. Isso pode dever-se ao contexto do qual provêm os participantes. De acordo com Barker e Loewenstein (1997), homens de baixa renda e de classe operária são socializados para serem, principalmente, provedores de sua família. Já a mulher vem sendo associada à maternidade e aos cuidados com os filhos (Latham, 2006). É provável, então, que os adolescentes da escola pública tenham tido modelos de mãe que se sacrificaram pela família e venham de um contexto próximo daquele investigado por Barker e Loewenstein – em que ser provedor é um atributo valorizado nos homens. Apesar disso, a categoria **Irresponsabilidade** sugere que, na cultura dos adolescentes da escola pública, ser homem está associado, também, à característica de irresponsabilidade paterna. Por fim, ressalta-se que, mesmo contando com números desiguais de narrativas, algo é comum à escola pública e à privada quanto ao tema **Responsabilidade com a família**: a mulher nunca aparece associada à irresponsabilidade, seguindo o padrão tradicional de mulher.

Além disso, outros temas e categorias merecem destaque. No grupo de adolescentes mulheres da escola pública, por exemplo, sobressaíram-se as narrativas que remetem à perda da virgindade pelas adolescentes, à ilusão e à posterior desilusão. No grupo de adolescentes mulheres da escola privada destacaram-se as narrativas que tratam da deslealdade feminina em relação às amigas, bem como da equidade nas relações de gênero – uma particularidade presente em todos os grupos de adolescentes da escola privada. Entre os adolescentes homens da escola pública, como dito acima, houve associação da mulher à responsabilidade com a família; entre os da escola privada, destacou-se a importância dos pais na diferenciação da sexualidade feminina da masculina.

Os grupos mistos das duas escolas despenderam grande parte do tempo em atividades diferentes da narração. No grupo da escola pública, por exemplo, muitos turnos de fala consistiram de discussões, críticas, piadas e agressões mútuas entre a ala dos adolescentes homens e a ala das adolescentes mulheres. As discussões envolveram questões de gênero e comumente trouxeram generalizações sobre as mulheres e os homens. No grupo da escola

privada, o mesmo ocorreu, com os adolescentes homens tendo feito algumas piadas e críticas às mulheres em geral. Contudo, neste grupo, as adolescentes não responderam a tais tentativas de interação dos adolescentes.

Em resumo, a análise de conteúdo das narrativas formuladas nos grupos focais *online* revelou que muitos dos significados atribuídos ao homem e à mulher foram semelhantes nos dois contextos, sobretudo aqueles relacionados à sexualidade. Essa análise temática revelou a presença de muitos dos estereótipos de gênero que, segundo a literatura, dizem respeito à masculinidade e feminilidade hegemônicas. No entanto, a divisão categórica do conjunto dos dados não foi capaz de dar conta dos questionamentos e flexibilizações dos adolescentes, em relação aos padrões tradicionais de gênero que estiveram presentes nas interações. Esses movimentos, importantes no processo de construção das identidades do gênero e que não foram identificados na análise de conteúdo levada a efeito, serão investigados na microanálise que se segue.

3.2. Microanálise de trechos das interações nos grupos focais *online*

Com base em Bamberg (2002), realizou-se uma microanálise de seis trechos das interações dos grupos focais *online*, sendo um trecho de cada grupo focal. A partir da análise temática, selecionaram-se trechos que continham narrativas consideradas exemplos do processo de construção das identidades de gênero dos adolescentes participantes. A microanálise inicia com a apresentação do tema e categoria do trecho que será examinado e, subsequentemente, de um pequeno resumo do tema e categoria do trecho precedente. Em seguida, investiga-se a narrativa escolhida de acordo com os três níveis de posicionamento utilizados por Bamberg (2002), aqui chamados de: posicionamentos dos personagens (Nível 1), posicionamentos do narrador perante seus interlocutores (Nível 2) e posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas (Nível 3). Os trechos que contêm essas narrativas encontram-se no Anexo F e, para facilitar o seu entendimento, foi elaborado um Glossário de *emoticons* e termos utilizados no MSN (Anexo E). As passagens retiradas do conjunto de interações são apresentadas em itálico e entre aspas, ao lado do número da linha em que aparecem no Anexo F. Os pseudônimos que aparecem nos relatos foram escolhidos pelos próprios participantes dos grupos focais *online* e estão sublinhados no texto.

3.2.1 Grupo feminino de adolescentes da Escola Pública

Tema da narrativa no trecho analisado: Sexualidade (Hipossexualização da mulher).

Tema precedente: Sexualidade (Hipossexualização da mulher). O homem que tem fama de bom pegador ou de galinha, para interessar-se, precisa encontrar uma mulher que não seja

fácil. A conversa sobre tal tópico chega ao momento em que o grupo comenta que, atualmente, as mulheres são muito fáceis, ou seja, agem de modos que fazem com que não seja necessário ao homem empreender esforços para conquistá-las. SemNome aponta que elas fazem isso porque querem. Neste ponto da discussão, Ronalda interrompe, afirmando, em letras maiúsculas, que há homens que prestam, que “*nem tudo ta perdido*”(1).

Trecho analisado:

Após a interrupção de Ronalda, SemNome contra-argumenta que são raros os homens que prestam, ao que Participante, alguns turnos adiante, completa dizendo que também são raras as mulheres que prestam. Quando a moderadora pergunta se elas conhecem algum guri que preste, SemNome diz que o único que conheceu, ela perdeu. O grupo conversava sobre tipos de guris, em quais tribos se inserem aqueles que não prestam, e de quais tipos elas gostam. A moderadora, contudo, insiste com SemNome, perguntando sobre o guri que prestava. De início, o grupo continua conversando sobre as diferentes tribos de guris, enquanto SemNome, a partir das perguntas da moderadora, conta uma história.

Narrativa:

A história contada por SemNome contém dois personagens, a própria narradora (SemNome) e aquele que era o único guri que ela havia conhecido que prestava e que ela tinha perdido, seu melhor amigo. O pivô da traição poderia ser qualificado como personagem individual, pois são feitas referências explícitas a ele. No entanto, a narradora não o nomeia, denominando-o “outro”. Há também a menção plural e generalizada a outros guris, em “*mas agora a gnt se fala, e ele me da conselhos do qe fazer com os outros*”(139). Assim, a narradora opta por apresentar como indivíduos apenas ela mesma (“*eu*”) e o seu melhor amigo (“*ele*”).

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Segundo Bamberg (2002), duas coisas são importantes na análise dos personagens: suas ações e suas caracterizações.

Ações dos personagens:

Quanto às ações, dois personagens são colocados em papéis que envolvem agentividade, SemNome e o melhor amigo. Ambos realizam ações e são mencionados na posição de sujeitos (“*mas dai eu fiquei com outro e contei pra ele, dai ele fico tri bravo*” linha 70). No entanto, o olhar mais atento revela que as ações sempre partem de SemNome, ao que o melhor amigo reage.

Três passagens, em especial, chamam a atenção. Uma delas é a introdução da narrativa: “*dai eu gostava dele, e ele de mim, mas eu ã sabia qe ele gostava de mim*”(62). Nesta, os personagens são citados separadamente, dando a idéia do desconhecimento por

parte de ambos acerca do sentimento do outro. Contudo, é frisado apenas o desconhecimento da personagem principal. Por algum motivo, tem mais importância para a narrativa o fato de que ela não soubesse. Depois disso, é dito que ela tem certeza de que ele não iria traí-la, e, logo após: “*mas dai eu fiquei com outro e contei pra ele, dai ele fico tri bravo*”(70). Essa sequência narrada, ainda que não nomeie a ação de SemNome como traição, leva a audiência a tal conclusão. A justaposição da fidelidade do melhor amigo à ação contrária (“*mas*”) e subsequente (“*dai*”) de SemNome ter ficado com “*outro*”, provocando brabeza no amigo, deixa subentendido que ele é posicionado como aquele que age corretamente, ao contrário dela.

Outra ação importante, do ponto de vista do posicionamento dos personagens, é a de que SemNome contou para o melhor amigo que havia ficado com outro e de que ele ficara brabo. Esta sequência de ações é repetida duas vezes, uma durante a contação e outra quando a moderadora pergunta à narradora se o melhor amigo tinha ficado sabendo e como havia reagido. O curioso é que, tendo a oportunidade de responder algo diverso, a resposta foi a repetição da sequência *eu contei–ele ficou brabo*. Aqui, novamente o ouvinte é direcionado a entender que a personagem havia feito algo errado. Por outro lado, para o leitor, surge a questão: por que contar que havia ficado com outro, àquele que lhe interessava, se ela não tinha compromisso com nenhum dos dois? Isso leva a pensar que SemNome conta para ver qual seria a reação do melhor amigo, posicionando-se de forma desafiadora.

A terceira passagem que chama a atenção é “*dai qd dic qe fiquei com outro ele veio e me dic qe gostava de mim, dai ja era tarde*”(126-127). A descoberta de que o melhor amigo gostava de SemNome abriria a possibilidade de um outro final para essa história, um desfecho em que eles ficassem juntos. Não é o que acontece, pois “*já era tarde*”. Então, o que está posto aqui é que o melhor amigo, mesmo interessado, não pôde mais ficar com SemNome porque ela havia ficado com outro. A posição da personagem é de condenada por suas atitudes.

Caracterizações dos personagens:

Ressalta-se que apenas o melhor amigo é caracterizado explicitamente. Este personagem, “*O GURI PERFEITO*”, inicialmente é construído através da ausência de determinados atributos, conforme fica claro em “*não era bonito, mas não era tarado, galinha, pegador!*”(63-64). Além disso, a narradora o define como carinhoso e romântico, o seu melhor amigo, que não a trairia. Essa descrição, acompanhada da classificação do personagem como perfeito, indica uma generalização dos atributos e comportamentos atraentes nos homens. Somente quando a narradora fala sobre a certeza de SemNome de não

ser traída é que se identifica uma característica do melhor amigo que ela assume ser do seu interesse pessoal.

A partir da metade da narrativa, aproximadamente, outras construções do melhor amigo são realizadas. O personagem aparece como não tendo dito que gostava de SemNome, declarando-o somente ao saber que ela havia ficado com outro. Por essa atitude, ele é classificado como lento. Percebe-se, aqui, uma crítica à prudência ou à incerteza em termos de relacionamentos. Ao final da narrativa, esse personagem é mencionado como aquele que dá conselhos a SemNome sobre como agir com outros homens. Isto é, mesmo tendo ficado brabo com SemNome, o melhor amigo continuou agindo como tal, remetendo a uma idéia de maturidade e racionalidade.

Esses dados também caracterizam SemNome, ainda que indiretamente. Por exemplo, se as qualidades do guri perfeito são atraentes em geral, ela também as considera importantes. No entanto, aquilo que se destaca é a certeza de que o melhor amigo não a trairia, o desconhecimento de que ele gostava dela e a sua lentidão em lhe revelar. A personagem é construída, então, como uma mulher heterossexual que toma como fundamental a consciência de que seus sentimentos por um homem são recíprocos. O fato de que eles ficavam raramente não é suficiente para ela ter certeza disso e ela, tampouco, pergunta ao homem o que ele sente. Fica com outro e usa isso para testar a reação do melhor amigo. Isto é, ela “caga com ele” – nas palavras da narradora – por não suportar a incerteza de não saber se o melhor amigo gosta dela. Além disso, ela é caracterizada como emotiva, visto que chora durante quatro dias por tê-lo perdido. Ao final, decide não gostar mais de nenhum daqueles com quem tinha se relacionado, ou seja, aparece como decidida.

O que se conclui disso é que SemNome perde a chance de se relacionar com “*O GURI PERFEITO*” por ter ficado com outro, e que isso ocorre porque ele não explicita seu interesse com rapidez suficiente. Nesse enredo, está presente uma adolescente agente, que expressa seu interesse afetivo de forma controlada, que se atrapalha porque precisa de demonstrações explícitas de afeto por parte do parceiro, que é emotiva e, ao final, decidida. O adolescente homem também é agente, possui as características do homem perfeito, mas demora demais em mostrar interesse pela parceira. Ele xinga a parceira, mas, ao final, é maduro e racional.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

Diante dessas construções, faz-se necessário analisar por quem e para quem essa história foi contada, como explica Bamberg (2002). A narrativa aqui analisada possui um contador, SemNome. Esta tem a moderadora e as outras participantes do grupo como interlocutoras. Além disso, a narrativa, por ser interacional – construída em um grupo –

possui como ouvinte a moderadora, uma mulher adulta, pesquisadora de uma universidade renomada, que quer descobrir o que elas pensam que é ser homem e ser mulher.

No início da contação, as outras adolescentes não se mostram interessadas na história de SemNome. No entanto, quando ela diz que ficou com outro guri, contou para o melhor amigo e ele ficou brabo, Ronalda pergunta-lhe por que ela o tinha traído. SemNome explica que eles nunca tinham namorado. Contudo, logo depois, responde à pergunta da moderadora (“*mas entao, o que deu errado?*” linha 79) dizendo que essa história tinha dado errado porque ela tinha ficado com outro. A moderadora pergunta, então, se ela ficava também como o melhor amigo e se ele tinha ficado sabendo que ela havia ficado com o outro. É possível que, essa pergunta, tendo sido feita pela pesquisadora, uma figura de autoridade, tenha sido tomada como uma crítica e tenha levado a uma resposta que resguardasse a imagem de SemNome. Ela responde que ela mesma contou para ele, subentendo-se que ela não tinha virado fofoca, que não estava sendo falada por aí.

A interpretação da pergunta da moderadora como uma crítica antecipa as reais reprimendas, feitas pelas outras participantes, que se mostram impressionadas (“*bah*” linha 87, “*foi mau*” linha 89, “*O.o*” linha 91). Não é por acaso que, neste ponto da conversa, a audiência dirige sua atenção à narrativa. O interesse não é exatamente pela história, o foco é condenar a ação de SemNome. A moderadora pergunta como seguiu a história, ao que a narradora aproveita para responder tentando refazer a imagem da personagem. Ela diz que o melhor amigo ficou brabo, mas que ela gostava dele de verdade, tendo chorado quatro dias pelo acontecido e decidido, então, não gostar mais de nenhum dos guris com quem tinha ficado.

Ainda assim, as outras adolescentes seguem menos interessadas na história em si e mais ocupadas em posicionar-se perante o grupo e a moderadora. Não são feitas reprimendas diretas a SemNome; tal condenação se faz presente a partir do posicionamento das componentes em relação ao ato da personagem principal (“*tipo eu odeio esse negocio de traição*” linha 93, “*eu odeio traição tmb*” linha 101, “*não qe pra ti não faz pros outros*” linha 103). O ápice deste momento é a pergunta de Josnelda “*e quem gost?*” (104). Essa pergunta é, na verdade, uma afirmação que, sob a forma de pergunta, se torna um desafio. Quem se atreveria a flexibilizar sua opinião acerca do tópico e destoar, portanto, do todo que está subentendido na pergunta de Josnelda?

SemNome percebe, então, que a moderadora tinha perguntado ao grupo se elas achavam errado o que tinha acontecido, ao que Participante respondera que considerava muito errado, completando com “*meeu se tu gosta pra q vai fica com outro??*”(117). Ao usar dois pontos de interrogação, Participante indica a força da pergunta (Walston & Lissitz, 2000), e,

ao iniciar com “*meeu*” – um tratamento que se usa para homens – dá a entender que o destinatário mais adequado para essa questão seria um homem. SemNome explica-se, argumentando que não sabia que o melhor amigo gostava dela, pois eles ficavam raramente. Neste momento, a moderadora intervém, apontando para o grupo que anteriormente elas haviam falado que as mulheres deveriam fazer com os homens aquilo que eles fazem com elas. Segundo o que tinham dito as adolescentes, os homens as iludem e ficam com várias. O grupo, então, fica ambivalente e não chega a um consenso.

SemNome segue contando que, quando ela disse ao melhor amigo que havia ficado com outro, ele revelou que gostava dela, mas aí era tarde demais. A moderadora, então, comenta que o melhor amigo chegara tarde, abrindo uma possibilidade de questionamento à afirmação de que a relação tinha dado errado porque SemNome tinha ficado com outro. SemNome e algumas participantes agarram-se a esta oportunidade e passam a caçoar do melhor amigo, caracterizando-o como lento. Isso parece relaxar os ânimos de algumas adolescentes, que riem. Ainda assim, quando a moderadora aponta ao grupo que elas parecem odiar traição, SemNome persiste em tentar refazer sua imagem, enfatizando que traição não tem perdão. Isso deixa claro o quanto as participações de um dos interlocutores, em uma situação interacional, são condicionadas pelo contexto, ou seja, pela imagem que o indivíduo tenta veicular naquela situação e pelas reações provocadas no grupo (Bamberg, 2004a).

Por fim, acerca da condenação à traição, Participante explica e aconselha “*se tu ta namorando é sérinho e taal . pô respeita. mas se foi uma pegada ou outra, ele nao vaai dexa de fica com outra por causa de vc*”(141-142). Essa passagem encerra o assunto tentando reaproximar o grupo, unindo as adolescentes (“*tu*”) em contraposição aos homens (“*ele*”). Assim, do foco em uma quase traição cometida por uma mulher e sua condenação, passa-se ao aconselhamento às mulheres de que sejam fiéis em casos de namoro, culminando na asserção de que homens não são fiéis em outros casos. Esse desfecho parece ser um convite às adolescentes para que baseiem sua posição ativa na posição ativa do homem. Mais do que isso, ao omitir o complemento subentendido da frase “*mas se foi uma pegada ou outra*” (leia-se “*mas se foi uma pegada ou outra*”, *não respeita*), deixa claro o receio da adolescente conselheira de recomendar ao grupo e à moderadora que não sejam fiéis a um homem se não forem compromissadas com ele. Esse trecho termina com a pergunta da moderadora sobre a aceitação da traição, se esta depende do quanto é seria a relação, ao que várias componentes concordam.

Em suma, a narradora do trecho em análise é a mesma componente que antes havia dito que as mulheres, hoje em dia, são fáceis porque elas querem. É esta adolescente que ousa iniciar uma narrativa pessoal e individual logo após outra participante ter comentado que

mulheres que prestam não são fáceis de encontrar. E a história que ela se dispõe a contar versa sobre a perda de um suposto parceiro que presta. Desde o início, ela coloca a personagem mulher adolescente em uma posição de agente, da qual partem as ações que são respondidas pelo personagem homem adolescente, também apresentado como agente.

Da forma como ilustra a si mesma e ao outro personagem e da maneira como monta a sequência de eventos relatada, a narradora expõe a personagem feminina à opinião do grupo. Este, formado apenas por mulheres adolescentes, empenha-se em repreender a quase traição cometida pela personagem principal. Diante da dimensão das críticas, a narradora parece arrepende-se e esforça-se, então, para criar uma boa imagem perante o grupo. Para isso, ela mostra-se emotiva, afetuosa e dependente da retribuição masculina dos seus sentimentos. Essa mobilidade das identidades construídas remete ao assinalamento de Hall (2004) de que, hoje, ao indivíduo é oferecida uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais pode identificar-se temporariamente. Dependendo das situações com as quais se depara, o sujeito assume determinadas características (Pujal i Llobart, 2002, in Pizzinato & Calesso-Moreira, 2007), como no caso relatado.

O personagem masculino, ao contrário, aparece como prudente, controlado, pouco afetuoso, maduro e racional. Tais características aproximam-se daquelas citadas por Sefton (2006) como sendo associadas ao homem, ou seja, racionalidade e controle sobre a expressão dos seus sentimentos. A crítica feita ao personagem refere-se à sua falta de prontidão para ficar com uma adolescente que estava interessada por ele, corroborando os resultados da análise de conteúdo empreendida anteriormente.

Na última parte do trecho, a recomendação de uma componente do grupo que assume a posição de conselheira clarifica por quem e para quem fora narrada essa história. Uma adolescente mulher que se posiciona como agente enquanto personagem de um quase triângulo amoroso deve ser aconselhada – assim como todas as adolescentes que se posicionem de forma ativa em relacionamentos com homens adolescentes – a manter-se fiel em casos de namoro. Aquela que desrespeitar essa norma será condenada pelos adolescentes homens e mulheres. Já no caso de não haver compromisso, o mais prudente é a adolescente não se arriscar (seguir sendo fiel ao parceiro homem), sob pena de perder um parceiro em potencial e de ser duramente criticada pelas mulheres adolescentes. Esses resultados indicam que ser discreta e só ficar com um menino por vez ainda são características associadas à feminilidade hegemônica (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003).

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

Há, no trecho examinado, diferentes posições assumidas em relação à feminilidade hegemônica. Ocorre uma mínima tentativa de questionamento, com a apresentação de uma

adolescente mulher no papel de agente. Contudo, a forma de organização da narrativa, os personagens e suas ações conduzem, de certo modo, o grupo a condenar os atos dessa mulher adolescente e agente. Como explica Valsiner (1989), o indivíduo se serve da cultura como um direcionador. De fato, observa-se nesse trecho, uma construção já pendente para o lado do discurso tradicional acerca da mulher, exigindo, dessa forma, muito empenho do grupo para questionar veementemente os atributos e comportamentos que compõem a feminilidade hegemônica.

Quanto ao processo de construção das identidades de gênero dessas adolescentes mulheres, percebe-se que se baseia na condenação das ações de uma igual. Isto é, elas se utilizam da história contada por uma componente para ressaltar que ser mulher é não ser como ela, é não correr o risco de fazer algo que possa ser interpretado como traição. Ou seja, ser mulher adolescente diz respeito a ser fiel e ser discreta no que concerne ao relacionamento com homens. Repete-se aqui o que Spreckels (2008) descreveu acerca da construção da identidade de um grupo de adolescentes mulheres a partir do contraste com outras adolescentes.

Ao final do trecho, outro pequeno questionamento à feminilidade hegemônica é feito pelo grupo, quando se subentende que a mulher adolescente não é obrigada a ser fiel em casos que não envolvam compromisso. Mas, por outro lado, nessa mesma passagem percebe-se que a identidade da mulher ainda é construída com base na oposição à identidade masculina. Corrobora-se, então, a observação de Spreckels (2008) de que as noções de identidade e alteridade estão ligadas, sendo a construção da identidade do indivíduo e do grupo dependente da interação com o outro.

3.2.2 Grupo feminino de adolescentes da Escola Privada

Tema da narrativa no trecho analisado: Equidade nas relações de gênero (Igualdade e desigualdade).

Tema precedente: não há nenhuma narrativa antes do trecho em análise.

Trecho analisado:

Nos primeiros momentos do grupo focal *online*, Petúnia comenta que, na atualidade, não há muita diferença entre ser homem e ser mulher, porque “*as mulheres tao dominaaando*”(147-148). Tomate complementa, dizendo que o domínio da mulher também inclui a vida em família. Silveira exemplifica, citando as mulheres gerentes de empresas. Anônima opina que as mulheres atingiram a igualdade em relação aos homens em termos profissionais. Manuella, contudo, contra-argumenta, mencionando que, em algumas profissões, ainda existe a preferência pela contratação de homens. Silveira completa sua

participação anterior sobre as gerentes de empresas, comentado que, antigamente, essa era uma área em que o preconceito com a mulher estava presente. A moderadora pede para explicarem essa questão do preconceito, ao que Petúnia e Anônima referem-se ao machismo. Petúnia ainda acrescenta que se trata de achar que a mulher não pode fazer determinadas coisas. Todo o grupo colabora, as componentes completam e complementam as participações umas das outras. Gpesquisa4@hotmail.com explica que, atualmente, as mulheres possuem mais obrigações do que os homens, pois precisam dar conta de coisas que antes ficavam a cargo deles. Petúnia, então, conta uma história para exemplificar como era ser mulher em uma época machista.

Narrativa:

A história contada por Petúnia contém dois personagens, a avó e o avô da narradora. Há também a menção plural e generalizada à mulher, nas participações de Tomate e de Gpesquisa4@hotmail.com, bem como à mãe de Gpesquisa4@hotmail.com. Contudo, essas menções ocorrem em passagens que se configuram como opiniões das participantes e não como coconstruções da história contada. Assim, a narradora apresenta como indivíduos apenas a avó e o avô, sendo a personagem principal a avó.

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Ações dos personagens:

Dois personagens são posicionados como agentes, a avó e o avô, sujeitos dos atos realizados na história. No entanto, examinando mais atentamente, percebe-se que as suas ações são apresentadas, na maioria das vezes, aos pares; a avó inicia uma atividade cuja continuidade é barrada pelo avô. Isso ocorre em três passagens nessa narrativa.

Na primeira delas, “*minha avó tava no último semestre da faculdade e meu avô impediu ela de acabar*”(182-183), o avô põe fim à ação que a avó executava. Na segunda passagem, “*ela tinha uma loja também e ele fez ela fechar*”(194), novamente fica claro que o avô impede a continuidade da ação realizada pela avó. Na terceira passagem, “*ela era tri bonitaaa e o meu avô também nao deixou ela desfilar*”(215-219), mais uma vez se nota que o avô aparece na posição de repressor da avó. O uso do pretérito imperfeito do indicativo, nos verbos referentes à avó, e do pretérito perfeito simples, naqueles relacionados ao avô (sublinhados), revela a posição em que cada um dos personagens é colocado. O primeiro dos tempos verbais é utilizado para fazer referência a uma ação que, no passado, era contínua, enquanto o segundo indica processos verbais finitos e com localização temporal definida (Infante, 2005). Então, a avó, embora submissa ao desejo do marido, é colocada na posição de agente, visto que realiza ações e que pára de executá-las somente ao ser impedida. O avô

também é colocado na posição de agente e suas ações são de repressão às atividades da esposa.

A posição de submissa da avó, além de presente nas passagens acima examinadas, fica subentendida no relato de que “*ela até tentou continuar mas no fim, nada..*”(204-205). A preferência da narradora pelo uso da palavra “*até*” e dos pontos finais repetidos no fim da frase mostram a intenção de Petúnia de apontar que não houve tanto esforço por parte da avó. Do contrário, a narradora teria provavelmente preferido uma construção frasal do tipo “*ela tentou mesmo continuar*” ou “*ela realmente tentou continuar*”.

Caracterizações dos personagens:

A caracterização dos personagens não é muito elaborada, não conta com atribuições explícitas de qualidades ao avô e à avó. Ambos são caracterizados indiretamente, através das ações que realizam. A avó aparece como a personagem principal, ainda que ela e o avô sejam referidos em uma frequência equilibrada ao longo da narrativa. A avó é citada sempre em primeiro lugar nas passagens, com o avô sendo mencionado logo em seguida. Ela é o sujeito das ações que o avô, a seguir, impede.

A narradora apresenta a avó como uma pessoa que trabalhava, estudava e queria desfilar e aponta que o desejo de que ela ficasse apenas em casa era do avô, e não dela. Com isso, tal personagem é caracterizada como alguém com pretensões que ultrapassam àquelas esperadas em relação a uma mulher em uma sociedade patriarcal. Além disso, o enredo permeado pelas repetidas imposições do avô (“*impediu ela de acabar*” linha 182-183, “*não deixou que ela trabalhasse*” linha 186, “*fez ela fechar*” linha 194) remete à idéia de que a avó, se tivesse liberdade, teria continuado com suas atividades. Por outro lado, o uso da palavra “*até*”, em “*ela até tentou continuar*”(204), dá a idéia de que a avó não era tão independente do avô ou tão alheia aos costumes da época.

Essa mulher tem ambições, tem a possibilidade de segui-las e não as coloca em prática para não desagradar ao parceiro homem, assemelhando-se à mulher referida por Miranda-Ribeiro e Moore (2003) e Santos e Silva (2008). Essas pesquisas recentes mostraram que as revistas para o público adolescente feminino veiculam, em geral, um padrão de relação entre gêneros no qual a mulher coloca os desejos do homem na frente dos seus, protegendo assim a masculinidade do companheiro. Disso se depreende que tal idéia, presente na mídia contemporânea, é reflexo de antigos padrões patriarcais.

Outra das características da personagem avó é a beleza, um atributo que também vem sendo continuamente relacionado ao feminino (Friederichs, 2008). Mais do que isso, a passagem em que o avô não permite que a avó desfile revela que, quanto à beleza e à possibilidade de desfilar, a avó não é caracterizada como sujeito de um desejo. Ela não é

apresentada como possuidora de uma vontade (de desfilar), visto que “*tinham convidado ela*”(220). O uso da expressão “*tinham convidado*” afasta do personagem avó a iniciativa da ação. Essa construção frasal pode indicar que a narradora procura evitar a confusão entre a característica de autonomia da avó e o desejo de desfilar, que, em relação a uma mulher naquela época, poderia ser associado à indiscrição.

Enquanto isso, o avô é apresentado como um marido que reprime todos os desejos da esposa que não se relacionam com o mundo privado. Ele delibera sobre as atividades da avó e esta acata suas decisões. Tal personagem é caracterizado como possuidor de um desejo de que a esposa fique somente em casa. Essa construção, portanto, caracteriza o personagem como um homem tradicional, já que a mulher, no patriarcado, é associada ao mundo privado e o homem modelo, na cultura brasileira, é associado a atividades de tomadas de decisões, de gerência ou de chefia (Sefton, 2006).

Em resumo, essa narrativa conta a história de uma mulher de antigamente, que tem atividades e ambições que são reprimidas pelo marido. No enredo, está presente uma mulher agente, autônoma, que tem pretensões que envolvem o mundo público. Seu par é um personagem também agente, um homem tradicional que reprime tais desejos da esposa. Esta tenta continuar realizando suas atividades, mas anui. Não há referência direta, ao longo da narrativa, à causa dessa atitude da avó.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

Diante dessas construções, faz-se necessário analisar por quem e para quem essa história foi contada, como explica Bamberg (2002). A narrativa aqui analisada possui um contador, Petúnia. Esta tem a moderadora e as outras participantes do grupo focal *online* como interlocutoras. Além disso, a narrativa, por ser interacional – construída em um grupo – possui como ouvinte a moderadora (uma pesquisadora mulher), que pede a ajuda dos adolescentes para descobrir o que pensam que é ser homem e ser mulher.

Tal narrativa é formulada por uma componente, sem muita participação das demais adolescentes. Talvez isso se deva ao fato de que essa história é justamente a que inaugura a produção do grupo, sendo a primeira narrativa contada. Além disso, a rapidez da comunicação *online* pode ter levado as outras componentes a participarem em atraso, pois quando Petúnia começa a contar sua história, as outras adolescentes ainda estão respondendo à pergunta anterior da moderadora. É possível, então, que o grupo ainda estivesse adaptando-se às peculiaridades da tarefa proposta pela pesquisa, já que em outros momentos houve bastante interação ao longo da contação de histórias.

Quanto à narradora, destaca-se que é neta dos personagens principais, o que pode ter relação com a pobreza da caracterização dessas figuras, perceptível na ausência de atribuições

explícitas de qualidades ao avô e à avó. As outras participantes tampouco colaboram com a caracterização dos personagens, talvez em solidariedade à narradora. Além disso, essa pequena participação do grupo pode decorrer dos efeitos dessa narrativa sobre as componentes, que estão em um momento de redefinição das suas identidades, (Bremm & Bisol, 2008), processo do qual o pertencimento ao grupo é parte importante (Carrano, 2000).

Neste sentido, são interessantes as reações provocadas no grupo pela desistência subentendida da avó em relação às suas vontades (“*ela até tentou continuar mas no fim, nada..*” linha 204-205). Após tal relato da narradora, ocorrem as únicas participações do grupo em relação à narrativa aqui analisada. Gpesquisa4@hotmail.com comenta que sua mãe, enquanto exemplo da mulher atual, é cobrada em casa e no trabalho, um efeito das mudanças advindas com os novos tempos. Em seguida, [Tomate](#) opina sobre a mulher de hoje e de antigamente. Segundo esta participante, a última era uma escrava, por não ter liberdade sobre suas escolhas. Já a mulher de hoje em dia domina o mundo do trabalho, o mundo da família e o “*mundo lá fora*”(212), não sendo mais obrigada a obedecer ao marido. Isso vai contra o exposto por Friederichs (2008), ao apontar a delicadeza, a docilidade e a obediência como características geralmente associadas ao feminino.

Observa-se, em tal sequência de participações, a posição em que a mulher de hoje é colocada pelo grupo, isto é, cobrada a dominar todos os âmbitos que fazem parte de sua vida e capaz de fazê-lo. Essa posição é assinalada antes mesmo da narrativa em questão ser produzida, quando [Petúnia](#), ao citar o machismo, faz referência à idéia de que a mulher não pode fazer determinadas coisas. Aparentemente, a história analisada é narrada com o intuito de mostrar o quanto essa idéia machista estava presente em outros períodos, para, em seguida, apontar que isso não é mais assim, pois hoje a “*maioria das mulheres não são mais obrigadas a obedecerem os maridos*”(212-213).

Ao mesmo tempo, a posição do avô como um homem adulto heterossexual e tradicional não é posta em questão pelo grupo. É possível que isso decorra do fato de que tal personagem é avô de uma das componentes, o que pode ter provocado constrangimentos no grupo. De fato, o único juízo de valor em relação ao mesmo é emitido pela narradora, neta do personagem, ao colocar três pontos de exclamação ao final da frase em que conta que ele “*nao deixou que ela (a avó) trabalhasse!!!*”(186). Na escrita virtual, a repetição de algum caractere sinaliza ênfase no seu som ou significado (Walston & Lissitz, 2000). No caso da passagem citada anteriormente, os três pontos de exclamação servem para revelar o quanto [Petúnia](#) considera impressionante o fato de o avô não ter deixado a avó trabalhar. Esta é a qualificação mais direta realizada em relação a tal personagem.

Assim, o grupo parece ter-se unido para explicar o pouco esforço da avó da narradora em fazer valer as suas vontades. De acordo com as construções de Gpesquisa4@hotmail.com e de Tomate não é a mulher de antigamente que tem a obrigação de dominar os diversos aspectos da vida em sociedade, mas sim a mulher de hoje em dia. Isso dá a entender que, para este grupo de mulheres adolescentes, a personagem da história, enquanto uma mulher de outra época, não está em uma posição de desistência, posto que essas novas obrigações da mulher são, justamente, recentes e, portanto, não atribuíveis à avó. Tanto o é, que nenhuma participante perguntou por que a personagem abriu mão das suas ambições ou por que o avô agiu da forma relatada. Aqui, subentende-se que, apesar de o comportamento passivo de uma mulher de antigamente não gerar reprimendas, o da uma mulher dos dias hoje seria passível de críticas. Ao contrário, o comportamento repressor do homem relativo à mulher não merece ser comentado.

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

Não é possível proceder a esta análise sem fazer referência ao trecho subsequente, no qual uma narrativa é construída com base na narrativa aqui examinada.

Tema subsequente: Equidade nas relações de gênero (Igualdade e desigualdade). O trecho subsequente está em evidente continuidade com o trecho analisado. A pedido da moderadora, o grupo coonstrói hipóteses quanto ao desfecho da história contada anteriormente, caso essa se passasse nos dias de hoje. Segundo as adolescentes, atualmente, se um marido impusesse restrições à esposa quanto ao direito de trabalhar, estudar e desfilar, esta largaria o marido, ao invés de abrir mão das outras coisas como fez a avó de Petúnia. O comportamento do marido, contudo, seria o mesmo do personagem da narrativa precedente, ou seja, reprimir a mulher. Tal sequência de interações parece ser construída pelo grupo para revelar que os significados associados à mulher modificaram-se ao longo do tempo, o que não ocorreu com os significados referentes ao homem.

Assim, quanto ao processo de construção das identidades de gênero dessas adolescentes mulheres, percebe-se que se baseia na condescendência para com uma mulher de outra época que abriu mão de seus desejos por vontade do marido. Essa atitude compreensiva é apresentada pelo grupo como sendo unicamente direcionada à mulher de antigamente. Essa condescendência não se estenderia a uma mulher de hoje em dia, pois esta tem a obrigação de “dominar” o mundo profissional, o mundo familiar e o “*mundo lá fora*”(212). Ou seja, o grupo de adolescentes se utiliza da história contada para associar a mulher de hoje à independência, autonomia e não submissão, ao mesmo tempo em que lhe impõe uma obrigação, reduzindo o significado de ser mulher.

Além disso, ao posicionar a avó não como uma desistente, considerando o contexto diverso no qual a sua história se passou, este grupo de mulheres adolescentes demonstra que, de fato, a identidade subjetiva dos sujeitos é generificada de maneira contextualizada e não de forma a-histórica (Scott, 1995). O grupo parece ter se unido não só como um conjunto de amigas solidárias à avó da colega que narrava a história, mas como um coletivo de mulheres adolescentes, que estão construindo suas identidades femininas.

Esse processo de construção das suas identidades femininas tem como base a comparação tanto com outras identidades femininas (avó) quanto com as identidades masculinas (avô). Isso é ressaltado por Connel (1995), quanto à construção das masculinidades. Segundo esse autor, as masculinidades hegemônicas são produzidas em relação não apenas com a feminilidade, mas com outras masculinidades. Disso se depreende que também as feminilidades são construídas dessa forma, como apontam os resultados da análise desse trecho.

Quanto às posições assumidas em relação à feminilidade hegemônica, nota-se uma flexibilização do posicionamento da mulher atual apenas em uma passagem do trecho subsequente à narrativa analisada. Conforme se vê em “*acho que ela não obedeceria...*”(241), a atitude da mulher perante um homem não é reduzida a uma certeza, sendo posta em dúvida. No entanto, em outros momentos, como assinalado acima, os significados atribuídos à feminilidade foram bastante reducionistas, pois a mulher seguiu sendo posicionada como um corpo disponível a todas as exigências que lhe são impostas (Friederichs, 2008), ainda que essas sejam, atualmente, diferentes.

Em relação à masculinidade hegemônica, percebe-se que não há muita relativização. O posicionamento do homem é cristalizado em uma associação com o machismo “*mas ele continuaria pedindo a ela largar, pq apesar do tempo os homens ainda continuam sendo machistas*”(241-242). Como se a tendência em considerar o corpo das mulheres como objetos, ligada à sociedade ocidental patriarcal e apontada por Friederichs (2008), ainda hoje tivesse influência no imaginário dos homens. Fazendo isso, o grupo estaria, de acordo com Connel (1995), desconsiderando o aspecto ativo que o indivíduo possui, que permite que ele aceite ou não as instituições e forças culturais.

3.2.3 Grupo masculino de adolescentes da Escola Privada

Tema da narrativa no trecho analisado: Sexualidade (Hipossexualização da mulher).

Tema precedente: Responsabilidade com a família (Responsabilidade). A narrativa anterior trata de um homem que vende pastéis para não se sentir um inútil, ajudando a sustentar a família mesmo que sua esposa seja uma empresária bem sucedida que pode sustentá-la

praticamente sozinha. Isso repercute no grupo, até que se chegue à construção de que “*é da nossa cultura agora, todo mundo (homens e mulheres) fazer alguma coisa (trabalhar)*”. A moderadora pergunta, então, se há situações em que, hoje em dia, ser homem ou mulher faça diferença. Diante dos exemplos formulados pelo grupo, Ronaldo comenta que o tratamento desigual que mulheres e homens recebem, muitas vezes é vantajoso para elas. Isso fomenta a criação de uma teoria pelo grupo, segundo a qual as mulheres se aproveitam do machismo, que Alê Menezes exemplifica dizendo que elas “*querem tanto se- igualar aos homens mas se ele não paga sua conta na janta não é cavalheiro*”(356-357). Cavalheirismo, segundo o grupo é tratar bem a mulher, fazendo-a se sentir bem, muitas vezes com o objetivo de fazer “*mais moral*”(370 e 378) com ela.

Trecho analisado:

Nesse ponto, TECO comenta que fica chateado ao ver as pessoas “*chamando uma gurria de vadia, so porque ela curte ficar com varios guris...*”(403-404 e 408). A moderadora pergunta se isso acontece e todos confirmam. O grupo, então, defende que isso é uma questão pessoal da mulher (“*se uma gurria quer ficar com 30 na festa problema é dela*” linha 423, “*a vida é dela*” linha 429, “*por mim tudo bem*” linha 435), mas Emilho aponta que “*no outro dia já vai ter fofoquinhas ai dela rolando pela bocva da gurizada*”(437-438). A moderadora pede exemplos dessas “*fofoquinhas*”, ao que Zina começa a contar uma história ocorrida naquele mesmo dia.

Narrativa:

A história contada por Zina contém três personagens: um amigo do narrador que chamou uma gurria de vadia, a gurria vítima dos comentários deste e que ficou com 37 pessoas e o próprio narrador (Zina). Não são feitas referências explícitas a nenhuma outra pessoa. Ocorrem menções às gurias que ficam com várias pessoas, até mesmo reduzindo essas a uma só, com o uso da terceira pessoa do singular (“*pra se achar a pegadora*” linha 479, “*mostrar que os guris desejam ela*” linha 483). Também há referência àqueles que não estão no mesmo lugar que a personagem (“*não cabe a nós julgar*” linha 456, “*e nem aos outros cabe a julgar*” linha 489). Contudo, essas gurias e todos aqueles que não estão nesse lugar não executam ações no relato de Zina, não sendo, portanto, considerados personagens. Salienta-se que narrador identifica apenas a si mesmo (“*eu*”) e ao amigo (“*um amigo meu*”), apresentando a personagem como uma qualquer, sem identificação (“*uma gurria*”, “*ela*”).

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Ações dos personagens:

Quanto às ações, logo no início da narrativa, a informação de que aquilo que está para ser relatado aconteceu “*hoje mesmo*” (444) dá a entender que essa história é uma resposta à

pergunta anterior da moderadora, sobre a ocorrência de situações em que uma guria promíscua é chamada de vadia. Isto é, essas histórias são tão comuns, que o grupo tem um exemplo muito recente. Em relação aos personagens, a guria aparece como protagonista da narrativa e agente, já que a história trata justamente das suas ações. O amigo é apresentado como coadjuvante com papel de agente, pois julga as ações da principal figura da narrativa. Por fim, o narrador também aparece na posição de agente, mais especificamente, com o papel de observador.

As ações descritas na narrativa são poucas e curtas, o que impossibilita uma análise longa dos posicionamentos dos personagens com base nas mesmas. Para esse propósito, apenas duas passagens são interessantes. A primeira delas é “*um amigo meu chamou uma guria de vadia porque ela ficou com 37 pessoas em bariloche*”(446-447). Aqui se percebe que o narrador apresenta a guria em uma posição que inclui certa agentividade, pois ela executa a ação de ficar com 37 pessoas. Ainda que seja mal falada, essa personagem não é posicionada como vítima. Ao contrário, o grupo, através de seus comentários sobre o ocorrido (“*o problema é dela*” linhas 450 e 453, “*ela que fique com quantos ela quer*” linha 455), a coloca como sujeito de seus atos.

Esses mesmos comentários do grupo também posicionam o amigo. Se ficar com várias pessoas é problema da guria, como aponta o grupo, o fato de o amigo ter julgado seu comportamento posiciona-o como machista e infantil. Essa posição é oposta à do narrador. Este, ao contrário, no papel de observador que fica impressionado e pensativo quanto às causas do comportamento da guria, posiciona-se como alguém maduro, que não entende tal ato disparatado. A expressão “*o que leva uma pessoa a fazer isso*”, presente na passagem “*fiquei pensando o que leva uma pessoa a fazer isso*” (470 e 473), remete, justamente, à idéia de uma ação absurda ou inexplicável para o senso comum. Percebe-se, então, também a posição em que a guria é posta, de alguém que comete algo absurdo.

Caracterizações dos personagens:

Apenas a guria é caracterizada explicitamente. A caracterização dos personagens não é direta, esses não contam com a atribuição explícita de qualidades por parte do narrador e são apresentados como não possuindo histórias pregressas. A riqueza da caracterização está nos significados subentendidos nas participações do grupo e do narrador.

A guria, por exemplo, que é definida explicitamente como vadia, possui outras características, perceptíveis ao longo da interação do grupo. Os comentários dos adolescentes e do próprio narrador após o relato de que ela é chamada de vadia por ter ficado com várias pessoas a colocam na posição de promíscua e, mais ainda, de promiscua por vontade própria (“*se ela gosta o problema é dela*” linhas 451 e 453). Isso corrobora os resultados de alguns

estudos, segundo os quais os modelos dominantes de feminilidade associam a mulher a relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008), bem como a só ficar com um menino por vez (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003).

Os comentários do narrador revelam o posicionamento em que ele, especificamente, a coloca. A passagem “*o problema é dela se ela achou certo*” (450 e 452) dá a idéia de que tal atitude, para ele, não é correta. A expressão “*o que leva uma pessoa a fazer isso*”(473) deixa subentendido que o que ela fez é absurdo, mas abre espaço para a dúvida do porquê ela agiu dessa forma. A sequência dessas participações mostra que, de uma posição de completa escolha sobre seus atos, a guria é posta, pelo narrador, em uma posição menos agente, podendo inclusive ter sido levada a cometê-los. Ao final, volta-se à idéia anterior de que a guria comporta-se desse modo por um motivo pessoal, conforme se nota no comentário de Alê Menezes “*ficar com 37 é gostar muito da coisa*” (481 e 485), que termina com “*não tem explicação*” (487). Ou seja, a ação da guria é absurda, mas não é imotivada, ela é promíscua porque gosta “*muito da coisa*”.

Essa flexibilização da interpretação do grupo sobre o papel da guria, seguida do retorno ao seu posicionamento como promíscua por vontade própria, remete ao assinalado por Louro (s/d). Esta autora observa que as identidades de gênero e sexual, por serem tomadas como aquilo que primordialmente define o sujeito, permitem menos flexibilização do que outras identidades sociais. Neste sentido, vê-se que a caracterização da mulher como um ser pouco interessado em aspectos sexuais ainda é hegemônica.

Além disso, o grupo tenta caracterizar a personagem como não merecedora da atenção do amigo. Essa idéia é construída a partir dos comentários agressivos do grupo e do narrador (“*nao entendo porque se ela gosta o problema é dela*” linhas 449, 451 e 453, “*o problema é dela se ela achou certo*” linhas 450 e 452, “*ela que fique com quantos ela quer*” linha 455). A não importância atribuída à personagem principal da história pode ser percebida no fato de que ela não é, nem mesmo, nomeada. Diante disso, o amigo é colocado no papel de quem está dando muita importância a uma pessoa ou a uma atitude que não merecem tamanha atenção, sendo posicionado como infantil.

Apesar de ser referido somente uma vez, o amigo e essa posição em que é colocado pelo grupo são importantes na construção das identidades de gênero nessa história, sobretudo, através da sua caracterização em oposição ao observador. Ainda que o amigo seja caracterizado como confiável – o que se nota pela descrição detalhada dos atos da guria que a ele é atribuída (“*37 pessoas*” e “*em bariloche*” linha 447) – ele é posicionado como imaturo. Enquanto isso, o observador posiciona-se como maduro e racional, pois ele reage ao relato do amigo de maneira pensativa, questionando os motivos da guria para uma ação tão absurda. A

confiança, maturidade e racionalidade caracterizam tipicamente o homem ideal (Sefton, 2006), o que explicaria a agressividade dos comentários do grupo em relação ao posicionamento imaturo do amigo, distante dessa masculinidade prototípica.

Em resumo, na narrativa analisada, um personagem adolescente homem e imaturo valorizou muito a promiscuidade de uma adolescente mulher, enquanto um observador maduro e racional ficou impressionado com as atitudes de ambos. A contraposição entre os posicionamentos dos personagens amigo e observador-narrador servem para mostrar como o narrador e seus interlocutores adolescentes se posicionam um perante os outros e, juntos, frente à moderadora. Isso será aprofundado a seguir, com a análise de por quem e para quem essa história é contada.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

A narrativa em questão possui um contador, Zina. Este tem a moderadora e os outros participantes do grupo como interlocutores. Esse trecho se sobressai, em meio aos outros já examinados, por ser configurado, em diversos momentos, como uma construção do grupo dirigida à moderadora. Cabe lembrar, então, que esta se encontra no papel de pesquisadora de uma universidade renomada, bem como de mulher adulta que o grupo corteja (“*pesquisadoira LINDAA*”, “*me ligaa*”, “*bezos*”). É esta pessoa quem modera esse grupo de homens adolescentes, perguntando-lhes, basicamente, o que acham que é ser homem e mulher atualmente.

Na primeira passagem da narrativa (“*um amigo meu chamou uma guria de vadia porque ela ficou com 37 pessoas em bariloche*” linha 446-447), já pode ser identificada uma das posições do narrador perante o grupo e à moderadora. Os detalhes descritos no relato (“*37 pessoas*” e “*em bariloche*”) servem para dar credibilidade ao narrador, já que ele inicia sua história logo depois do grupo ter falado em “*fofoquinhas*” (437 e 440). Como ele não identifica os personagens claramente, utilizando inclusive artigos indefinidos (“*um amigo meu*” e “*uma guria*”), é preciso que dê esses detalhes para se mostrar confiável enquanto narrador.

Há também outra posição do narrador em relação aos seus interlocutores, que dá a entender que ele não se interessa por esse tipo de história que ele está contando. Isso é perceptível na sequência das suas participações. Imediatamente após o seu curto relato, ele declara que o “*o problema é dela (da guria) se ela achou certo*” (450 e 452), como quem diz “isso não é problema meu, conto isso só para ajudar nessa pesquisa, mas eu não sou como esse meu amigo, eu não me importo com esse tipo de coisa”. O grupo tenta apoiar esse posicionamento e tomá-lo como seu, mas segue falando sobre a guria, contradizendo suas intenções. A seguir, o narrador, enquanto porta-voz do grupo, encerra o assunto dizendo “*não*

cabe a nós julgar” (456). Zina utiliza o pronome “nós” para reunir os participantes sob uma aura de superioridade em relação à guria e de maturidade em relação ao amigo.

A moderadora, contudo, insiste. Mostra interesse pela guria e sugere ser possível alguém falar diretamente para uma adolescente que a considera uma vadia (“*e como ela reagiu, qd ele falou pra ela?*” linha 457). TECO, então, interfere, persistindo no projeto grupal de mostrar que essas gurias promíscuas não são importantes. Usa o pronome “ninguém” em “*ninguem fala na cara*” (459), deixando claro que elas não são dignas de nenhuma atenção e que essa atitude de ficar com várias pessoas não merece ser questionada cara a cara. O grupo concorda imediatamente, com o narrador procurando retomar o seu lugar de sujeito experiente e maduro, ao deixar subentendido que o comentário de TECO é uma obviedade.

Nos momentos seguintes, outra participação é feita para colaborar com a empreitada do grupo em denotar experiência. Em resposta a uma participação de Ronaldo, que posicionava a guria como uma pessoa que é promíscua por prazer (“*se ela gosta o problema é dela*” linhas 451 e 453), Alê Menezes constrói a frase “*mas te muitas q não ficam com 1928901 pq, gostam mas para se aparecer*” (467). Observa-se que ele trata do assunto no presente (“*tem*” e “*gostam*”), um tempo verbal usado para descrever algo permanente (Infante, 2005), dando a idéia de que tem propriedade para falar do tópico.

Também estão nessa linha algumas participações do narrador e de TECO. Diante da pergunta da moderadora ao narrador, sobre sua reação à atitude do amigo, TECO interfere, respondendo por Zina. Posiciona-se como maduro e experiente, ao construir a frase “*quando me dizem isso*” (471). A indeterminação do sujeito, a partir da colocação do verbo na terceira pessoa do plural, sugere que ele não se inclui no grupo que realiza esse tipo de ação (Infante, 2005). Assim como o uso do pronome “quando”, nessa construção, mostra que isso lhe acontece com frequência (Infante, 2005). A passagem “*eu deixo ele pensar como quer, a pessoa é livre pra pensar tbm*” (477 e 480) é outra em que se posiciona como maduro. Essas participações, provavelmente, servem ao objetivo de TECO de se posicionar como cavalheiro, que, diante de alguém que fala mal de uma guria, não concorda. Pode haver um esforço desse participante em frisar esse traço, visto que ele considera o cavalheirismo como “*uma virtude em um homem*” (367).

Enquanto isso, o narrador responde, simultaneamente, à moderadora. Zina diz “*fiquei pensando*” (470), utilizando uma locução verbal com um dos verbos no gerúndio. O uso dessa forma, que indica processos prolongados (Infante, 2005), dá a idéia de que pensou profundamente ou longamente sobre as atitudes da guria, mas não comentou nada, posicionando-se como racional e maduro. Contudo, em seguida, o grupo passa a responder ao

questionamento do narrador. Os participantes começam a levantar hipóteses do porquê uma pessoa ficaria com 37 pessoas (“*pra se achar a pegadora, mostra que consegue ficar com vários*” linha 479, “*mostrar que os guris desejam ela*” linha 483). Essas hipóteses possivelmente são formuladas com base na experiência dos participantes como adolescentes homens, que estão socialmente autorizados a ficar com muitas pessoas, segundo o que o grupo disse ao longo desse encontro. O narrador, então, interrompe, excluindo-se desse grupo de adolescentes que sabem por que uma pessoa seria promíscua e que ficam comentando sobre esse comportamento. Ele é enfático ao se posicionar fora desse grupo, ou seja, como um homem, ao dizer “*não cabe a mim julgar*” (484). Ao que Emilho o acompanha, falando, pelo grupo, que “*nem aos outros cabe a julgar*” (489).

Enfim, a análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores revela as posições que os adolescentes desse grupo tentam assumir. Observa-se, claramente, uma união dos participantes com o objetivo de se colocarem nas mesmas posições. Já havia ficado claro, na contraposição entre o personagem do amigo e do narrador, que há uma tentativa permanente do grupo em se fazer parecer maduro, racional, confiável e cavalheiro. Segundo Sefton (2006), na cultura brasileira, o verdadeiro homem é representado como racional e confiável. Isto é, esses homens adolescentes estão esforçando-se em se apresentar como homens adultos.

Atribui-se isso à interlocução com a moderadora. Na interação com uma figura de autoridade e mulher, esses adolescentes posicionam-se, na verdade, como sedutores, homens que são cavalheiros para “fazer mais moral” com uma mulher. Eles se empenham em dizer à pesquisadora que ela pode lhes perguntar o que é ser homem ou mulher, pois eles – que são homens e, portanto, confiáveis – saberão ajudá-la, por estarem no mesmo *status* etário em que ela se encontra.

Nos momentos em que esse esforço do grupo não é suficiente, com algumas participações de componentes tendendo para o posicionamento enquanto adolescentes mais imaturos, percebe-se a força que o narrador e o participante TECO empregam para posicionarem – ao menos a eles mesmos – como homens, deixando o grupo de lado. Esses movimentos corroboram as idéias de Bamberg (2004a) sobre as participações dos interlocutores em situações interacionais. Segundo esse autor, essas participações dependem do contexto, isto é, da imagem que o indivíduo pretende veicular e das reações provocadas no grupo em determinada situação.

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

Ao final desse trecho, ficam evidentes as ambivalências surgidas no grupo, graças à tentativa que os adolescentes fazem de se posicionar em relação à moderadora como um

conjunto de homens maduros, sendo, na verdade, homens adolescentes. Quando a moderadora pergunta, generalizando, se *guris* também ficam com muitas pessoas para se sentirem superiores, vários participantes concordam imediatamente. Contudo, quando TECO se posiciona como um homem maduro, que não gosta de ser chamado de “pegador”, assumindo uma posição em “*eu nao gosto*” (506), praticamente todo o grupo concorda com ele. O grupo diz, nas entrelinhas, que “os *guris*, sim, são promíscuos para se sentirem superiores, mas nós não, nós não gostamos de ser chamados de pegadores, somos maduros demais para isso”.

Assim como no grupo de meninos investigado por Bamberg (2002), os adolescentes deste grupo focal *online* posicionam-se como bons participantes de pesquisa, respondendo àquilo que é pedido pela moderadora-pesquisadora. Eles constituem-se, para tanto, como um grupo de homens confiáveis, racionais e maduros. Além disso, individualmente e interacionalmente, os adolescentes esforçam-se por apresentar a si mesmos como um bloco que possui uma posição bem estabelecida quanto à masculinidade, baseando-se, principalmente, no posicionamento do narrador. Como ressalta Bamberg (2002), eles constroem, reproduzem e constituem cultura enquanto interagem, ocupando e restabelecendo, assim como o grupo estudado pelo autor, posições de gênero hegemônicas, que apresentam padrões de sexualidade diferentes para o homem e para a mulher.

Nesse grupo, fica claro o padrão imposto à mulher. A *guria* promíscua não deve nem mesmo ser comentada, por se comportar de forma contraditória em relação à feminilidade hegemônica, que se baseia em relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008), em só ficar com uma pessoa por vez e em ser discreta (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003). Também se repete, aqui, o ocorrido com o grupo analisado por Bamberg (2002). As posições dos adolescentes revelam que ser ou tornar-se uma “*vadia*” (“puta”, no texto de Bamberg) é algo acessível apenas às mulheres, sobretudo, àquelas que se engajam em “trabalhos de popularidade” – nas palavras do autor – ou em “*se aparecer*” – nas palavras de um dos participantes.

Além disso, os meninos investigados pelo pesquisador (Bamberg, 2002) não poderiam ser posicionados como “putas” porque esse tipo de “trabalho de popularidade” não está incluído no seu modelo de masculinidade. Os adolescentes desse grupo focal *online*, por outro lado, revelam que homens também se engajam na atividade de “*se aparecer*”. Para eles, “*guris*” ficam com várias pessoas para se sentirem superiores, assim como a *guria* chamada de *vadia*. Essa é uma das particularidades do processo de construção das identidades de gênero masculinas desses adolescentes. Isto é, a contraposição entre ser um homem adolescente – promíscuo ou não confiável, por estar à mercê dos seus instintos sexuais

(Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Santos & Silva, 2008) – e ser um homem – confiável e racional (Sefton, 2006).

Todo esse movimento feito pelos adolescentes, em termos das suas identidades de gênero, mostra que, de fato, a masculinidade hegemônica não é estabelecida somente em oposição à feminilidade padrão, mas também ao se contrapor às outras formas de masculinidade (Louro, s/d). Além disso, na análise desse trecho, é fácil notar que as posições em que os adolescentes se colocam e colocam uns aos outros, mesmo parecendo fixas, são inconstantes e abertas à negociação.

3.2.4 Grupo masculino de adolescentes da Escola Pública

Tema da narrativa no trecho analisado: Responsabilidade com a família (Responsabilidade).

Tema precedente: Sexualidade (Hipersexualização do homem). O grupo opõe dois tipos de mulheres, a “safada” – exemplificada por uma personagem que enganava o marido – e a “santinha”. Esse é o tipo que estuda, tal qual a moderadora, é a mulher que “*é fiel, cuida da casa, trabalha, não dá valor para o marido*” e “*da amor e carinho pro marido*”. Como exemplo dessas mulheres, dois integrantes citam suas namoradas e um deles cita a sua mãe. Chu-Chu, então, confundindo “ser um bom exemplo de homem ou mulher” com “ser um exemplo de bom homem ou de boa mulher”, fala que sua namorada era um bom exemplo de mulher, apesar de ele não ser um bom exemplo de homem. Isso é explicado pelo grupo em uma narrativa coconstruída, que conta que a namorada de Chu-Chu gosta muito dele, é legal, mas ele não lhe dá valor e a perdeu. Ele é chamado de “bundão” por dois componentes e se defende dizendo “*a culpa não é minha vai falar com o meu pai que influencia a se assim ele traiu minha mãe e a mulher dele*” e “*a minha madrasta é uma vagabunda!*”.

Trecho analisado:

Nesse ponto, B2 comenta que sua mãe é um exemplo de mulher guerreira. Os outros participantes estão envolvidos com o tópico anterior, sobre ser promíscuo e não dar valor à namorada. O grupo se divide entre aqueles que se dizem fiéis e aqueles que os chamam de “bando de guei” (605). Os componentes ofendem-se mutuamente, sendo que aqueles que ficam com poucas, que não fazem sexo ou que nunca ficaram, são chamados de homossexuais. Enquanto isso, B2 explica à moderadora que sua mãe é uma guerreira porque trabalha muito para lhe dar tudo do bom e do melhor. O grupo, contudo, não participa, com exceção de Roonaldo, que concorda que a mãe de B2 é uma mulher exemplar e, alguns turnos adiante, comenta que seus pais também são pessoas exemplares. A moderadora aponta que o grupo, embora dê exemplos de vários tipos de homens e de mulheres, mostra-se mais concentrado em chamar de gay àqueles que não ficam com ninguém. Roonaldo, então,

começa a narrar uma situação vivida por Almeidinha, para explicar porque ele está sendo chamado de gay, ao que este responde, esclarecendo que o homem que “*não pega mulheres é motivo de chacota*” (668-669) e reforçando que odeia homossexuais. É neste momento que B2 posta uma mensagem de 6 linhas contando a história de sua mãe guerreira (674-679).

Narrativa:

A história contada por B2 contém um personagem central, a mãe do narrador (B2). Nesta história são feitas referências explícitas a outras pessoas, como a avó de B2, seu pai, sua irmã e o senhor de quem a mãe cuida. No entanto, esses não são considerados personagens individuais, pois não têm a função de agentes no relato do narrador.

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Ações dos personagens:

A mãe é a protagonista desta história. É uma personagem com certa agentividade, pois é apresentada como alguém que realiza ações (“*se separou*” linha 674-675, “*nunca deixo faltar comida*” linha 676-677, “*trabalha todas as noites*” linha 677). Por outro lado, a construção de tal personagem, qualificada anteriormente como “*guerreira*” (600), a coloca também na posição de vítima, ainda que não seja receptora de nenhuma ação. Isso se dá através da associação da mãe com ações que denotam sofrimento (“*perdeu a mãe dela*” linha 674, “*se separou do meu pai*” linha 674-675 e “*sofreu mt na infância*” linha 674) e sacrifício (“*trabalha todas as noites cuidando de um senhor*” linha 677-678 e “*sempre deixa de comprar as coisas pra ela*” linha 678-679). Na relação com as outras pessoas citadas na narrativa, a mãe aparece como uma pessoa que experimentou perdas e sofrimento ao longo de sua história, e que, mesmo assim, trabalha muito e abdica constantemente de suas coisas pelo bem dos seus filhos.

Ela também é posicionada como vítima em relação ao pai de B2. Este, conforme o que se subentende, não auxiliou a família. Essa posição em que o personagem pai é colocado vai de encontro ao protótipo de masculinidade, que inclui em si a paternidade (Seffner, 2004) e a capacidade de gerar e sustentar uma família (Sefton, 2006). Ao contrário disso, a presença do conectivo “*assim*” em “*tendo assim qe nos sustentar e trabalhar*” (675-676), utilizado para apontar conclusão e consequência (Infante, 2005), coloca a separação entre o pai e mãe de B2 como causa da obrigação da mãe em sustentar os filhos e trabalhar. A mãe, então, é posicionada, mais uma vez, como uma vítima que supera as contingências com o seu esforço.

Caracterizações dos personagens:

A mãe é caracterizada diretamente apenas uma vez, como “*guerreira*” (600), logo no início do trecho examinado. Na narrativa em si, apesar da personagem não ser caracterizada explicitamente, a descrição das suas ações funciona como um rico qualificador. Para isso, a

história é desenvolvida pelo narrador em dois blocos. O primeiro deles vai do início do relato até a palavra “*mais*” (674-676). Neste bloco, o narrador caracteriza a personagem, apresentando todas as adversidades pelas quais teve que passar. A maioria dos verbos utilizados remete a situações negativas, como morte, separação e sofrimento (“*minha mãe perdeu a mãe dela*” linha 674, “*se separou do meu pai quando eu tava novo*” linha 674-675 e “*sofreu mt na infância*” linha 674); e a locução verbal “ter que”, em “*tendo assim qe nos sustentar e trabalhar*” linha 675-676, sugere obrigação. Quase todos esses verbos estão no passado, tempo verbal que indica processos verbais finitos e com localização temporal definida (Infante, 2005). Isto é, a personagem é posicionada como uma pessoa sofrida, que se deparou com uma série de dificuldades ao longo de sua história.

O segundo bloco (676-679) é o principal na construção da personagem como “*guerreira*”. Este bloco complementa o primeiro, posicionando a mãe como alguém que, diante das adversidades, consegue dar à família “*as coisas do bom e do melhor*” (614), sacrificando-se para isso. A ideia de superação das adversidades está presente na passagem “*mais nunca deixo faltar comida dentro de casa*” (676-677). Ou seja, contrariando (“*mais*”) todas aquelas dificuldades pelas quais passou, expostas no bloco anterior, a mãe foi capaz de nunca ter deixado faltar comida à sua família. A noção de sacrifício é construída com base na passagem “*trabalha todas as noites cuidando de um senhor qe n caminha e é cego*” (677-678). Nesta, o uso do pronome indefinido “todas” dá a entender que esse trabalho é feito sem folgas (Infante, 2005). A mesma passagem também indica que a mãe realiza um trabalho difícil, o que se deduz dos cuidados que um homem que não caminha e não enxerga deve precisar. Por fim, a passagem “*ela sempre deixa de comprar as coisas pra ela pra da pra mim e pra minha Irma*” (678-679) mostra o quanto a mãe abre mão dos seus desejos e necessidades em prol dos seus filhos, com o uso do advérbio “sempre” servindo para reforçar esse traço de sacrifício da personagem.

Enfim, essa narrativa trata do sacrifício feito por uma mãe para superar as adversidades e proporcionar uma vida digna à família. A caracterização dessa personagem está de acordo com o encontrado por Latham (2006) acerca das identidades de gênero de mulheres. A autora também observou o posicionamento da mulher como independente e agente, sobretudo em termos profissionais. Por outro lado, os resultados da sua pesquisa indicaram que a identidade feminina ainda é associada à maternidade, juntamente com os cuidados para com os filhos. Portanto, a caracterização dessa personagem como guerreira vai ao encontro dos aspectos que vêm sendo apontados pela literatura como parte das identidades femininas.

Esse posicionamento da mãe como guerreira está presente não só no relato do narrador, mas também nos significados implícitos e explícitos nas participações do grupo. Cid Moreira, por exemplo, qualifica diretamente a mãe de B2 como guerreira, ao passo que Chu-Chu e Almeidinha valorizam indiretamente a história narrada (“*copio do google mano ?*” linha 683 e “*boaa B2*” linha 685). Por outro lado, é visível que o grupo participa pouco da construção dessa narrativa e quase não interage em função dela. Isto se deve ao momento interacional em que a história é produzida, a saber, em meio a uma briga entre os componentes do grupo, cujo tópico é a desvalorização daqueles que não ficam com muitas pessoas.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

A narrativa em questão possui um contador, B2. Este tem a moderadora e os outros participantes do grupo focal *online* como interlocutores. Apesar de não contar com participações do grupo ao longo da formulação da narrativa, esta também é considerada uma narrativa interacional. Ou seja, embora não seja coconstruída, essa narrativa é produzida no grupo em um dado momento, por um narrador específico e para uma determinada audiência. Neste caso, a narrativa é produzida após outras duas histórias. A primeira delas trata da hipossexualização da mulher – com uma personagem promíscua sendo considerada um mau exemplo de mulher. A história seguinte traz um homem promíscuo como um mau exemplo de homem, mas, ao mesmo tempo, o coloca na posição de vítima dos comportamentos aprendidos com seu pai e sua madrasta.

Nesta sequência, B2 opta por voltar ao tópico exemplos de mulher. Como a tentativa de colocar as namoradas como exemplo fora reprimida pelo grupo anteriormente, ele exemplifica com a própria mãe. O grupo, contudo, perde-se em meio à briga que surge. Ocorre que, ainda que o homem promíscuo tenha sido nomeado como um mau exemplo, logo depois, aqueles que se posicionam como não sendo promíscuos (B2 e Roonaldo) são rejeitados pelo grupo. Almeidinha os posiciona na categoria de homens incapazes de ficar com várias, posicionando-se, ao mesmo tempo, fora dessa categoria. Para isso, ele usa o pronome demonstrativo “aqueles” em “*são aqles q pegam uma mulher na vida e outra na morte, dai pegam uma em q namora né!*” (610-611). Esse pronome indica algo distante de quem fala – Almeidinha – e das pessoas a quem se fala – os outros componentes do grupo que também não estão na posição de B2 e Roonaldo (Infante, 2005).

Chu-Chu, enquanto isso, posiciona-os como inexperientes em termos sexuais (“*nao fazem nada só beijinho no colegio e eras isso*” linha 612). Roonaldo, então, concentra-se em desviar o grupo das críticas à sua posição de fiel, apontando uma nova vítima. Ele posiciona Almeidinha como mais inexperiente ainda, através do uso do advérbio de tempo “nunca” (“*e*

tu que nunca pego ninguém, fica como?” linha 616). Almeidinha tenta se defender, reforçando o advérbio de afirmação “mesmo” com a repetição de suas últimas letras (“*repito, não me conhece mesmooo*” linha 618).

Observa-se que a ambivalência em relação aos exemplos de homens gera uma discussão e que os participantes, através de suas opiniões, hipersexualizam o homem. Seja pela desvalorização da fidelidade, seja pela condenação àqueles que ainda não ficaram, a hipersexualização do homem é constituída, nesse trecho, pela contraposição à homossexualidade, de forma agressiva (“*tu é ga (gay) meu ;x nem vem trova aqui*” linha 622). A moderadora tenta trazer o grupo para o tópico da mulher guerreira, mas apenas Roonaldo participa. Ele apóia B2, dizendo que sua mãe é exemplar. Como ninguém mais colabora, a moderadora pergunta se o grupo está cansado e diz que precisa de histórias para sua pesquisa.

Roonaldo, neste momento, insiste no tópico dos exemplos, posicionando-se como um filho que tem admiração pelos pais e que conversa francamente com eles. Seguindo esse exemplo de maturidade de Roonaldo, que tenta ajudar a pesquisadora, o grupo concorda com a moderadora quando ela aponta que existem vários tipos de homens e de mulheres. Ela então pergunta “*vcs deram exemplos de homens e mulhers bem diferentes mas agora há pouco tavam brigando pq uns acham que qem nao pega niguem é gay como é isso?*” (657 e 659-661), dando a entender que o grupo se posiciona de formas diferentes acerca das masculinidades, uma mais flexível e questionadora e outra mais rígida e infantilizada. Essa interferência da moderadora poderia ter incentivado uma relativização da questão, mas o grupo retorna ao seu posicionamento inflexível que associa masculinidade à promiscuidade. Isso revela que, neste grupo, as posições estão sendo construídas com base mais na interlocução com o grupo de pares do que com a moderadora.

Almeidinha, então, defende-se, tentando sair da posição em que fora colocado. Ele concorda com o grupo, generalizando que “*o homem q não tem mulheres tem um pé la !*” (662). No entanto, Roonaldo não aceita e conta que uma adolescente do colégio se ofereceu para Almeidinha e que ele não ficou com ela, chamando-o de gay novamente. Almeidinha ignora, colocando-se acima dessas ofensas. Ele se posiciona como alguém que tem experiência, e que, por isso, pode explicar para a moderadora que o homem que não é promíscuo (“*pegarino*” linha 668) é motivo de chacota. Ao final, ele reforça: “*odeio gays !*” (673).

É então que B2 se distancia do grupo, colocando-se na posição de alguém mais maduro, que não se envolve nessas discussões. A maturidade e experiência são qualidades associadas ao modelo de homem, na cultura brasileira, no sentido de ser seguro, racional e

não sentimental (Sefton, 2006). Colocando-se em tal posição, B2 conta a história de sua mãe, que serve para exemplificar uma mulher guerreira. Ou seja, enquanto o grupo se perde em acusações mútuas, que revelam a ambivalência desses adolescentes quanto ao seu posicionamento como homens, um integrante posicionado como maduro aponta a posição prototípica das mulheres. O grupo valoriza sua participação (“*algem tinha q fala algo produtivo*” linha 690), mas não consegue avançar nesse outro tópico.

É importante ressaltar o posicionamento de B2, ao ser questionado pela moderadora acerca do assunto homossexualidade. Na posição de maduro, ele responde “*deixa eles ser gay po se é a opção deles*” (696). Contudo, ele completa com “*desde qe n cheguem perto de mim*” (696), uma oração iniciada pela conjunção de condição “desde que” (Infante, 2005). Isto é, a condição que B2 impõe para a sua despreocupação com o tópico homossexualidade, é a demonstração explícita de preconceito com os homossexuais. Nota-se, então, o quanto a masculinidade, para esses adolescentes homens, está ligada à heterossexualidade, ou, mais ainda, a uma hiper-heterossexualidade. Ao final desse trecho, tem-se um reforço do relato de Roonaldo sobre Almeidinha, que é produzido aqui para sublinhar que ser homem, para esse grupo, está associado à hipersexualização. Roonaldo explica “*a mina chega e pedi e ele nega ,isso é mt gay*” (706).

Essa associação da sexualidade com a masculinidade é apontada por Louro (s/d) como sendo fortemente articulada, o que fica claro na narrativa analisada. A aqui chamada hiper-heterossexualização também é encontrada na literatura. Seffner (2004), por exemplo, explica que a potência sexual é um importante componente histórico da masculinidade, citando a capacidade de atrair mulheres como um dos seus aspectos. Em resumo, nesse grupo, percebe-se a importância da interação entre os pares para a construção das identidades de gênero masculinas. Como ressalta Connel (1995), o grupo de pares é uma das instâncias que pressionam os homens a agirem e sentirem conforme determinam as convenções sobre a masculinidade.

A análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores e dos participantes em relação uns aos outros revela as posições que os adolescentes desse grupo assumem, que são condenados por assumir e que são estimulados a adotar, isto é, expõe a pressão do grupo de pares. Conforme os posicionamentos do narrador e dos participantes do grupo, a heterossexualidade bastante ativa é tão fundamental que não convém a um homem nem mesmo dizer-se fiel. Se for esse o caso, o homem que não é promíscuo, mas zela por sua masculinidade deve, no mínimo, explicitar a sua distância em relação à homossexualidade.

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

Ressalta-se, em primeiro lugar, a importância do grupo de pares na construção das identidades de gênero dos adolescentes desse grupo focal *online*, no trecho examinado. Como concluiu Oliveira (2007), acerca das identidades de gênero de jovens mulheres, os pares agem como modelos. No caso do grupo investigado, observa-se a importância das opiniões dos participantes sobre os posicionamentos uns dos outros quanto às masculinidades.

Quanto às feminilidades, observa-se a concordância do grupo quanto ao posicionamento da mulher. A personagem da narrativa é posicionada como agente, no sentido de que se esforça para superar as adversidades que aparecem e se sacrifica pela família. Este é o padrão de feminilidade encontrado por Latham (2006) em sua pesquisa com *webpages* de mulheres. Isto é, ser mulher, hoje, está relacionado à posição de agente, mas ainda está associado a ser mãe, cuidar dos filhos e basear a sua razão de viver no outro (Latham, 2006). Não há questionamento por parte do grupo em relação a essa posição em que a personagem é colocada pelo narrador. Pelo contrário, ao longo do grupo focal *online*, outras personagens mulheres, em outras narrativas produzidas, também são posicionadas de acordo com esses critérios da feminilidade hegemônica.

Por outro lado, quanto às masculinidades, percebe-se a ambivalência do grupo. A associação da masculinidade com a heterossexualidade é generalizada e não é posta em questão. Contudo, as peculiaridades da heterossexualidade deixam o grupo em dúvida e provocam brigas. Ainda que a promiscuidade seja criticada na narrativa anterior à analisada, quando alguns participantes posicionam-se como fiéis às namoradas, o grupo imediatamente os condena, chamando-os de gays. Eles se defendem, mas não com o questionamento à rigidez do grupo, e sim com a condenação de outros participantes, que não têm namoradas e que não ficam com ninguém. Disso, o grupo evolui para a união em torno da consideração de que o homem que não é promíscuo ou que não aproveita uma oportunidade de ficar com uma mulher é homossexual.

Em resumo, observa-se uma luta entre os participantes para se posicionarem de acordo com suas idéias sobre o que é ser homem. Como explica Louro (s/d), a masculinidade considerada normal é construída também em oposição a outras formas de masculinidade. As ambivalências daí decorrentes geram uma briga no grupo. Porém, mesmo que a competitividade seja um atributo relacionado à masculinidade (Louro, s/d), a luta entre os componentes dá lugar, ao final, à união do grupo. Dessa forma, os adolescentes definem que ser homem é ser heterossexual e ter uma sexualidade bastante ativa, como apontou Seffner (2004). Isso é evidenciado pela última participação do narrador, quando a posição de maduro em que se colocava é sobrepujada pela posição de heterossexual que não aceita homossexuais.

Essa rigidez pode ser explicada pela idade em que os adolescentes se encontram, na qual há indícios de que aconteça uma estabilização nas atitudes acerca dos papéis de gênero (Crouter et al., 2007). Além disso, Louro (s/d) aponta que existe uma forte articulação entre masculinidade e sexualidade. Tal associação é reforçada desde cedo, segundo a autora, o que se percebe através da narrativa do trecho anterior, em que Chu-Chu atribui a seu pai a causa do seu comportamento promíscuo. Um contexto culturalmente empobrecido, em que esses adolescentes talvez se encontrem, pode explicar, também, a dificuldade do grupo em questionar essas associações tradicionais em termos de masculinidade (Traverso-Yépez e Pinheiro, 2005).

3.2.5 Grupo misto de adolescentes da Escola Pública

Quanto aos grupos mistos, é importante esclarecer que não há como ter certeza quanto ao sexo dos participantes. Ainda que o número de componentes do sexo masculino e do sexo feminino seja conhecido, a comunicação pelo MSN permite que um se faça passar pelo outro. Diante disso, com o intuito de facilitar a escrita das análises dos grupos mistos, aqueles adolescentes que se apresentam como homens ou mulheres serão assim referidos no texto. Para exemplificar, aqueles que se incluem no grupo de mulheres (“*os homens reclamam de muita coisa e reclamam que nós reclamamos demais*”) ou que se utilizam de regras de concordância nominal que flexionam as palavras no feminino (“*fiquei dançando sozinha*”) serão, para fins da análise, considerados mulheres.

Tema da narrativa no trecho analisado: Sexualidade (Hipersexualização do homem).

Tema precedente: Sexualidade (Hipersexualização do homem). O grupo trata do tópico festas. Naldo narrava uma história pessoal em que ela conhece um adolescente homem em uma festa e, tempos depois, começa a namorá-lo. Quando a moderadora pergunta sobre o tópico festas e namoro, o grupo produz uma narrativa em contraposição a de Naldo. Nesta, Bunny conta a situação vivida por uma amiga, que foi traída pelo namorado em uma festa. A moderadora questiona ao grupo se isso mostra o que é ser homem, ao que a narradora confirma e posiciona os homens adolescentes como imaturos (“*os jovens sim*”, “*depois eles amadurecem.. eu acho*”). Já os adolescentes homens se esquivam dessa pergunta, enfatizando que a questão em jogo, na situação narrada, não é ser homem, mas sim o contexto festa (“*q as pessoas acabam em festa !*”, “*festas definitivamente nao é coisa pra casal*”). Naldo, então, os contraria, finalizando sua narrativa anterior com o comentário de que foi em muitas festas com o namorado e nunca teve esse tipo de problema.

Trecho analisado:

Neste momento, AMOR DA ANA define que ser homem é conseguir rejeitar uma mulher bonita para manter-se fiel, em um caso no qual a namorada fosse menos bonita e não tivesse como descobrir a traição (708-709). Bunny, então, dá outra definição, associando o homem à responsabilidade com a família. Quando a moderadora pergunta se já se passou algo assim com alguém, referindo-se à rejeição de uma mulher bonita, Glugluzin responde em relação à participação de Bunny (“*sustenta a familia no fim do mes? ta loka?*” linhas 717 e 717) e Naldo confirma que já. A moderadora estimula a flexibilização das definições de gênero, sugerindo que nem todos os homens e mulheres são iguais (“*nao necessariamente todos os homens e mulheres sao assim como estamos falando*” linha 724-725). Em resposta a essa mensagem da moderadora, Bunny começa a narrar uma história diferente sobre ser homem, que acaba mostrando-se, também, uma história diferente sobre ser mulher.

Narrativa:

A história contada por Bunny contém um personagem central, o seu amigo que, quando namorava, não ficava com ninguém. Nesta história são feitas referências genéricas a outras pessoas (“*nenhuma guria que chegasse nele*” linha 727), mas estas não aparecem como personagens individuais. Quando a história passa a ser coconstruída, outro personagem é citado, nomeadamente “*a mina*”, isto é, a namorada do amigo de Bunny.

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Ações dos personagens:

O amigo de Bunny é o protagonista desta história. Ele é o principal agente das ações citadas (“*nao ficava*” linha 726, “*dizia que não*” linha 754) e receptor das ações executadas por outros (“*guria que chegasse nele*” linha 727, “*a mina até traiu ele*” linha 769). Isto é, o amigo é um personagem que, no início da narrativa, é colocado pela narradora na posição de agente, de onde partem os referidos atos. Ao final da história, quando outros participantes assumem o posto de narradores, esse passa de agente para receptor. Na relação com os outros personagens, ele é apresentado por Bunny na posição de fiel e como uma pessoa que age de acordo com o que pensa. Quando AMOR DA ANA interfere na narrativa, o amigo ainda é colocado na posição de agente (“*dependendo a mina pegava*” linha 755). Mas ao ser, hipoteticamente, posicionado como fiel, por Carlos e AMOR DA ANA, ele fica à mercê dos atos da namorada, correndo o risco de ser passado para trás (“*dpois a mina vailah trai eli e eli fica com famad bobo !*” linha 785).

O outro personagem, a mina ou namorada do protagonista, tem um papel coadjuvante na história, inclusive sendo mencionada apenas através dessa expressão genérica (“*mina*”), que representa popularmente “garota” ou “menina” (Buarque de Holanda Ferreira, 1986). Ela só executa alguma ação depois da troca de narradores. Esses dão vida à personagem na sua

relação com o namorado. Nessa relação, inicialmente, a mina talvez o tenha traído. Isso se depreende do uso da locução adverbial “daqui a pouco”, que coloquialmente funciona como um advérbio de dúvida, em “*daqui a pouco a mina até traiu ele?*” (769). Na sequência, a personagem executa a ação de traição, com o verbo “trair” sendo colocado no presente (“*a mina vailah trai eli*” linha 785), tempo verbal que é usado para se referir a um fato próximo ou de realização garantida (Infante, 2005). Esse posicionamento da personagem está em total desacordo com aquilo que a literatura aponta como o ideal de mulher, presente em revistas dirigidas às adolescentes brasileiras – isto é, a mulher que tem relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008).

Caracterizações dos personagens:

Os personagens não são caracterizados diretamente, ou seja, os narradores não qualificam explicitamente as ações executadas pelo amigo e pela mina. A caracterização dos mesmos não é extensa e fica apenas subentendida nas falas dos narradores.

Quanto ao amigo, seguindo a sequência de participações do grupo, pode-se compreender que ele é caracterizado pela narradora como um homem corajoso, como aquele que AMOR DA ANA havia definido no início do trecho examinado. Isto é, “*quando tava namorando nao ficava com nenhuma guria que chegasse nele*” (726-727), agindo como o homem modelo de AMOR DA ANA, que tem “*coragem de dar um fora numa gata pq tá namorando*” (708). Essa característica, ser corajoso, é uma das qualidades masculinas esperadas, na cultura brasileira (Sefton, 2006). Além disso, o amigo é um namorado fiel, ao contrário do adolescente homem que a própria narradora havia citado como personagem da narrativa do trecho precedente, que “*ficou com outra na frente dela* (da namorada)”.

Somando-se a isso, o personagem da narrativa em questão não só deixa de ficar com outras porque está namorando, como também deixa de aproveitar oportunidades em que ele tem a garantia de que poderia ficar com alguém. Ele não “chegava” nas pessoas, elas é que “chegavam”, ao que ele “*dizia que nao porque tava namorando*” (754). Essa explicação atribuída ao personagem (“*porque tava namorando*”) posiciona-o como um homem verdadeiramente fiel. Assim, a narradora dá a entender que ele não era fiel por falta de oportunidades, mas porque ele acreditava na fidelidade como um valor. Nisso, esse personagem está em linha com o modelo de homem ideal, que tem como um de seus atributos a confiança (Sefton, 2006).

Contudo, imediatamente após ser colocado nessa posição, o amigo é posicionado como infiel (“*dependendo a mina pegava*” linha 755) pelo novo narrador, AMOR DA ANA. Em primeiro lugar, o uso da palavra “dependendo”, que aqui serve como advérbio de dúvida (Infante, 2005), denota que o personagem é infiel, mas não sempre. Em segundo lugar, a

expressão “*fica dando uma de santo*” (768) reforça o seu posicionamento como infiel, pois a locução verbal no gerúndio (“*fica dando*”) indica um processo prolongado (Infante, 2005). Além disso, a expressão “dar uma de” é comumente utilizada para descrever uma situação em que uma pessoa se comporta, num dado momento, de um modo que não condiz com aquilo que ela é. Ou seja, ainda que o faça com alguma constância, o amigo apenas se comporta como “*santo*”, mas ele não é “*santo*”.

Na sequência, as hipóteses dos narradores caracterizam tanto o amigo quanto a personagem mina, que ganha vida nesse momento da narrativa. Mina, a namorada do personagem principal, é colocada por AMOR DA ANA na posição de uma mulher possivelmente traidora e, em seguida, apresentada por Carlos como uma namorada de fato traidora. O amigo, enquanto receptor das ações descritas nessas hipóteses, é posicionado por de AMOR DA ANA como tendo sido, possivelmente, traído pela namorada. Logo após, na hipótese de Carlos é caracterizado como tendo sido, certamente, traído e tendo ficado, portanto, com fama de bobo.

Em resumo, nessa narrativa, um personagem homem é caracterizado, por um dos narradores, como um homem que abre mão de ficar com outras pessoas, pois acredita na fidelidade. Isso vai de encontro ao que Miranda-Ribeiro e Moore (2003) e Santos e Silva (2008) observaram acerca da imagem de homens adolescentes que, nas revistas voltadas às adolescentes, aparecem como não confiáveis em um relacionamento amoroso, por causa dos seus instintos sexuais. Justamente, logo depois, o personagem passa a ser posicionado como um homem que não tem a fidelidade como valor, apenas se comporta dessa maneira. Os novos narradores dão a entender que ele é infiel para se precaver daquilo que é hipotetizado no final da narrativa, ou seja, de ficar com fama de bobo, por estar sendo fiel enquanto é traído pela namorada. Por fim, percebe-se que essa movimentação nas posições dos personagens está a serviço dos posicionamentos dos próprios componentes do grupo.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

A narrativa em questão possui três contadores, ou seja, é coconstruída. Ela é produzida em duas fases, a primeira com Bunny narrando e a segunda com AMOR DA ANA como narrador e Carlos como um amplificador do que é dito por ele. Em cada fase da narrativa, o(s) seu(s) contador(es) te(ê)m a moderadora e os outros participantes como interlocutores. A história contada é claramente construída em interação, os participantes – mesmo aqueles que não narram – opinam sobre os personagens e sobre suas ações.

O exame da sequência de participações revela que essa narrativa é produzida após duas histórias interligadas pelo tema (Hipersexualização do homem) e pelo assunto (namoro e festas). A primeira delas se torna um exemplo de homem não hipersexualizado ou promíscuo.

A narrativa seguinte parece ser produzida em contraste com a anterior, ao trazer uma personagem mulher na posição de vítima de um personagem homem, agente e traidor. A narradora, neste último caso, é Bunny, que aproveita uma pergunta da moderadora para posicionar os homens adolescentes como imaturos (“*depois eles amadurecem.. eu acho*”). Ao final, Naldo se contrapõe à personagem traída, relatando ter ido a várias festas com o seu namorado sem ter sido traída.

O trecho subsequente inicia com a resposta de AMOR DA ANA a essas participações de Bunny e Naldo sobre os homens. Ele é enfático ao definir que ser homem é ser corajoso, no sentido de rejeitar uma mulher bonita porque está namorando. Ele ressalta a característica de coragem, especificando que, no exemplo dado, “*a namorada nao ia descobrir (a traição)*” (709). Assim, AMOR DA ANA ousa abrir um espaço de questionamento sobre a fidelidade enquanto valor, mostrando-se corajoso e questionador. Este posicionamento de AMOR DA ANA está de acordo com o modelo de homem ideal encontrado por Sefton (2006), isto é, racional e valente.

Bunny lança outra idéia sobre ser homem, que associa a masculinidade à responsabilidade com a família, outra das qualidades associada ao homem prototípico na cultura brasileira (Sefton, 2006). Glugluzin nega-se a ficar em tal posição, posicionando a moderadora como ingênua. Ele a chama de louca por perguntar se alguém já tinha passado por isso (acordar cedo, trabalhar, sustentar a família). Considerando apenas a posição de mulher da moderadora, é como se dissesse “Vocês, mulheres desse grupo, acham que ser homem é se responsabilizar pela família? Pois eu, enquanto homem, digo que não”. Assim, ele indica o posicionamento fundamental do grupo no trecho em questão, a saber, oposição entre homens e mulheres.

A moderadora, então, tenta estimular a flexibilização das definições dos adolescentes sobre gênero, apontando que “*nao necessariamente todos os homens e mulheres sao assim como estamos falando*” (724-725). Isto é, ela sugere uma variabilidade e aproxima-se do grupo, ao se incluir nele com o uso do verbo “estar” na primeira pessoa do plural (Infante, 2005). Bunny, então, posiciona-se como colaboradora, contando a história aqui analisada, que mostra essas diferenças apontadas pela moderadora.

Durante a narrativa, o grupo é levado a discutir sobre as mulheres que “chegam” nos homens, devido a um comentário de Naldo. Esta participante se mostra contrária a tal atitude (“*é ridículo*” linha 741) e coloca essas mulheres na posição de “*puta*” (731). O curioso é que apenas uma adolescente comenta sobre isso, também se posicionando contrariamente (“*eunão acho tri as guras chegarm*” linha 749). Isso corrobora as observações de Louro (s/d) de que a mulher é hegemonicamente representada como tendo menos interesse pela sexualidade, bem

como o padrão cultural assinalado por Tanenbaum (2000), segundo o qual mulheres e meninas não têm liberdade para se expressar sexualmente.

Alguns dos adolescentes homens, por outro lado, posicionam-se como favoráveis (“*nada a ver eu acho tri as gurias chegarem*” linha 735-736). No entanto, mais uma vez, se percebe que suas participações servem para insistir no posicionamento básico do grupo, de oposição entre homens e mulheres. Isso se depreende do comentário final de AMOR DA ANA sobre as mulheres que “chegam”, a saber, “*é legal poder dar fora tbm*” (739). Ou seja, o foco de sua participação não é discutir esse assunto, mas provocar as participantes.

Mais adiante, Bunny segue com seu posicionamento de colaboradora, explicando à moderadora como são as situações em que a mulher “chega” no homem. Naldo também colabora, mas na posição de corretora de Bunny, corrigindo as explicações desta. Isto sugere uma desunião por parte das adolescentes mulheres deste grupo, ao passo que os homens unem-se para provocá-las. A união de Bunny e Naldo só ocorre quando aquela deixa o posto de narradora e de questionadora, quando AMOR DA ANA se coloca no lugar de narrador e coloca as duas na posição de ingênuas.

Essa situação é importante sob dois aspectos. Em primeiro lugar, chama a atenção que Bunny abra mão de sua história sem reagir. Ela confirma, assim, que os atributos obediência e docilidade ainda estão associados ao feminino, como ressaltou Friederichs (2008). Em segundo lugar, a troca de narradores, a partir da passagem “*dependendo a mina pegava*” (755), indica, novamente, o posicionamento grupal de oposição entre homens e mulheres. Mudando o final da narrativa proposto por Bunny, AMOR DA ANA a coloca na posição de ingênua, juntamente com Naldo, que deixara claro, no trecho precedente, crer na confiança entre casais. Esse posicionamento das adolescentes como ingênuas corrobora os achados de Santos e Silva (2008), que mostram a associação entre o amor romântico e a feminilidade.

A partir daí, contudo, Naldo se une a Bunny, defendendo o seu posto de narradora com a passagem “*um chato se intrometeu ai*” (761). Diante disso, AMOR DA ANA se mostra menos opositor e faz uma hipótese que revela a preocupação implícita nessa narrativa. Ele especula que, enquanto o personagem homem se comporta de maneira fiel, a personagem mulher o tenha traído. Carlos segue essa linha e narra uma situação futura, na qual “*a mina*” trai o namorado e este fica com “*famad bobo !*” (785).

Assim, percebe-se porque os adolescentes homens desse grupo mostram-se tão opositores durante esse trecho. Eles parecem não tolerar a posição em que o personagem homem é colocado pela narradora mulher adolescente. Até o momento em que é AMOR DA ANA quem define que ser homem é ser fiel e rejeitar mulheres, o grupo interage. No entanto, quando é Bunny quem coloca um personagem homem nessa posição, AMOR DA ANA e

Carlos unem-se para reposicioná-lo como infiel e para provocar as adolescentes, gerando no grupo uma luta entre os participantes homens e mulheres. Apesar de bem-humorada, essa luta segue até o final do grupo focal *online*, impedindo que sejam produzidas outras narrativas, dada a concentração dos participantes em se agredirem.

Em suma, com a análise dos posicionamentos dos participantes em relação uns aos outros, fica clara, mais uma vez, a importância da interação entre os pares para a construção das identidades de gênero (Oliveira, 2007). Neste grupo, a narradora mulher e questionadora dá a palavra ao homem, quando este se “intromete”. Dois homens assumem o posto de narrador, que não é reclamado em momento algum pela narradora anterior, posicionada, então, como passiva diante deles. Estes se colocam na posição de agentes, modificando o final da história contada, para posicionar as adolescentes do grupo como ingênuas e para evitar que o personagem homem seja colocado na posição de fiel. Evidenciam-se, assim, as posições que os adolescentes desse grupo assumem e os movimentos feitos por eles na construção das suas identidades de gênero na relação com os modelos hegemônicos.

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

No trecho examinado, a concentração do grupo na oposição entre os adolescentes homens e mulheres destaca o valor dos pares na construção das suas identidades de gênero. Quanto a isso, Oliveira (2007) apontou que não só os pares do mesmo sexo são importantes, tendo identificado que o relacionamento com parceiros do sexo oposto oportuniza o questionamento dos modelos de gênero herdados da socialização familiar. Isso é o que se observa neste grupo, embora os participantes não sejam, em princípio, parceiros afetivos e sexuais. Não obstante, a possibilidade de pensar sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, em um grupo misto, parece ter promovido o questionamento e a repetição de estereótipos baseados na masculinidade e na feminilidade hegemônicas.

Os personagens da narrativa ora questionam os padrões tradicionais, ora os reforçam. Como já visto anteriormente, a personagem mulher é caracterizada como uma traidora, uma posição contrária à feminilidade prototípica. Enquanto isso, o personagem homem é inicialmente posicionado como fiel, contrariando os estereótipos relativos à masculinidade hegemônica. No entanto, em seguida, esse personagem passa a ser posicionado como infiel, adequando-se ao padrão de masculinidade adolescente.

Tais posições dos personagens e suas modificações são esclarecidas com a análise dos posicionamentos dos narradores em relação aos interlocutores. Os participantes homens posicionam-se como agentes, “intrometendo-se” na narrativa de uma adolescente e fazendo dessa narrativa e de suas participações uma provocação às participantes. Eles se preocupam menos com os seus posicionamentos do que com as posições em que procuram colocar as

adolescentes do grupo, isto é, ingênuas e receptoras das atitudes deles. Isso ocorre em paralelo ao seu esforço em transformar a imagem do personagem da narrativa, posicionando-o como infiel.

Disso se depreende que a preocupação dos adolescentes homens com o posicionamento das participantes é provavelmente a mesma do personagem homem. Isto é, assim como o personagem homem é infiel, para não correr o risco de estar sendo “feito de bobo”, os adolescentes do grupo posicionam as adolescentes como passivas e ingênuas, para não correrem o risco de serem encarados por elas de igual para igual. Os adolescentes e o personagem parecem precaver-se do enfraquecimento de suas masculinidades, reforçando-a. Isso estaria de acordo com uma concepção de masculinidade como menos natural do que a feminilidade, precisando, portanto, ser cultivada e vigiada (Louro, s/d).

Ocorre, então, o enfraquecimento das posições das adolescentes mulheres do grupo, com a narradora abdicando do seu posto e com as adolescentes não contrariando o novo final da história construído pelos narradores homens. Depois, no entanto, aquilo que os adolescentes homens possivelmente temiam acontece. Após o trecho analisado, as adolescentes passam a participar ativamente do jogo de oposição entre homens e mulheres, mostrando-se tão opiniáticas e questionadoras quanto eles. Isso leva a pensar que, por um lado, o trecho examinado revela o quanto os sentidos possíveis da masculinidade são reduzidos a uma definição única e hegemônica, contraposta a uma definição inflexível de feminilidade, como explica Connel (1995). Ao mesmo tempo, no entanto, a narrativa analisada estimula uma posterior flexibilização do padrão tradicional de feminilidade.

3.2.6 Grupo misto de adolescentes da Escola Privada

Tal como no caso da Escola Pública, na análise do grupo misto da Escola Privada, aqueles que se apresentam como homens ou mulheres serão assim referidos no texto.

Tema da narrativa no trecho analisado: Sexualidade (Hipersexualização do homem).

Tema precedente: Sexualidade (Hipossexualização da mulher). No trecho precedente são produzidas duas narrativas classificadas na categoria Hipossexualização da mulher. O grupo começa por caracterizar uma adolescente da escola – “fabi” – como “farinha”, “vadia” e “puta”. Doctor Hardlove, contudo, opta por relatar que “s.” – uma colega do grupo – “se faz de difícil”, “mas se infia no meio dos homi e dps fala q n é dada”. Isso gera no grupo muitos comentários acerca das “piriquetes”, “essas funquera q so q fazer sexo”. Depois disso, o grupo retorna ao caso de fabi, coconstruindo uma narrativa cujo narrador principal é novamente Doctor Hardlove. Ele conta praticamente toda a história em que a adolescente se oferece para desvirginar um colega dos participantes – João – e, no mesmo dia, faz tal

proposta para outro aluno do colégio. Essa narrativa termina com a passagem “*ela falo q transava com ele quando ele kizesse*”, “*deu*”, “*curto e grosso*”.

Trecho analisado:

Em seguida, CAPITÃO BIGÃO conta que o colega não aceitou a proposta de fabi (801 e 803). Enquanto isso, Doctor Hardlove comenta que “*o do R é grande e gorsso mas n vem ao caso*” (802), referindo-se à sua última participação (“*curto e grosso*”). Alguns participantes consideram que “*vem sim ao caso*” (808) e se concentram em falar disso. Contudo, na primeira oportunidade oferecida pela moderadora, o foco do grupo volta a ser o colega que havia rejeitado fabi e tem início a narrativa sobre essa situação.

Narrativa:

A história contada contém dois personagens centrais, a adolescente do colégio que se oferece para desvirginar um colega do grupo e o próprio, que rejeita a sua proposta – fabi e joão, respectivamente. Além disso, aqueles que assistiram a cena narrada – “*todo mundo*” (830) – executam ações, sendo o seu conjunto considerado como um personagem. Doctor Hardlove participa desse conjunto, visto que estava presente na situação relatada e se incluí nesse coletivo.

Análise dos posicionamentos dos personagens:

Ações dos personagens:

Os protagonistas desta história são fabi e joão. Fabi é a principal agente das ações citadas (“*ela falo*” linha 816, “*ela se fes de salame*” linhas 862 e 864-865, “*foi embora*” linha 867, “*ela se foi*” linha 873). Seu papel é ativo, pois ela deixa claro que está disposta a executar algo em “*tiraria o cabaço dele q gora hora* q ele quizece*” (822-827), com a expressão “a hora que ele quisesse” indicando sua completa disposição. João, por outro lado, tem o papel de receptor da maior parte das ações referidas, ainda que seja apresentado com certa agentividade. O conjunto de pessoas que assistem a cena aparece como personagem coadjuvante, na posição de um observador com alguma agentividade, visto que reagem à situação.

Os narradores colocam todos esses personagens em relação uns com os outros. Nessas relações, fabi fala “*na lata*” (821) – ou seja, para joão – e “*pra todo mundo*” (830) – isto é, para todos – que está disposta a desvirginá-lo (“*tiraria o cabaço*” linha 822-823) quando ele quisesse. Este personagem, na contraparte das relações narradas, recebe uma proposta, fica quieto, não faz sexo e, ao final, é xingado por aqueles que estavam presentes. Ele, então, é receptor de algumas das ações referidas (“*tiraria o cabaço dele*” linha 822-824 e “*reagiram xingando ele*” linhas 851 e 853) e, quando é agente, sua ação é ficar inerte (“*fico quieto*” linha 843, “*não comeu*” linha 833).

O coletivo que assiste a cena é um observador participante, pois observa e reage ao acontecimento, rindo e xingando João. Ao final, Fabi é posicionada como sem relações – suas ações são solitárias ou encerradas em si mesmas. Ela, por exemplo, “*se fes de salame*” (864-865), uma ação praticada por ela sobre si mesma, como indica o uso da voz reflexiva (Infante, 2005). Contudo, apesar de ser colocada nessa posição, ela aparece buscando outras interações em “*ela deve tá prokurando otro pra come ela*” (869, 872 e 874).

Caracterizações dos personagens:

Os personagens são caracterizados diretamente e indiretamente, ou seja, os narradores qualificam seus atributos e atribuem um valor às suas ações, tanto de modo explícito, quanto implícito. No trecho examinado, contudo, a caracterização de Fabi se dá apenas de maneira indireta. Diante disso, volta-se ao trecho anterior, no qual a narrativa elaborada conta com caracterizações diretas da personagem.

No trecho precedente, Fabi é caracterizada por parte do grupo como “*farinha*”, “*todo mundo passa o salame*”, bem como “*vadia*” e “*puta*”. E, mais adiante, R explica que ela “*disse que dava sem compromisso pro João*”). Isso a posiciona como uma adolescente ativa, que expressa sua sexualidade com liberdade e que procura relações sexuais e não um relacionamento duradouro. Ela é novamente colocada nessa posição na passagem “*e ela falou*”, “*q transava com ele quando ele kizesse*” e na sequência final “*deu*”, “*curto e grosso*”, que indicam um posicionamento direto e disponível em termos sexuais. Na narrativa aqui analisada, a caracterização de Fabi segue essa linha, mas é feita de modo menos explícito. Das ações atribuídas à personagem subentende-se que ela é indiscreta, sexualmente disponível e muito interessada em sexo.

A indiscrição se depreende a partir do modo como Fabi anuncia que faria sexo com João (“*na lata*” linha 821 – sem rodeios – e “*pra todo mundo*” linha 830). A disponibilidade sexual é apontada com o uso da expressão na “*hora* q ele quizece*” (826-827), o que significa que ela está sempre disposta a fazer sexo. Ao final, ela é posicionada mais uma vez como segura de suas ações e interessada em sexo. Isso se nota pela sua reação após todos terem xingado João, por ele não ter respondido à proposta. Segundo CAPITÃO BIGÃO, Fabi “*se fes de salame*” (864-865), expressão usada quando uma pessoa finge que não ouve ou se faz passar por bobo. Além disso, frente à rejeição de João “*ela deve ta prokurando otro pra come ela*” (869, 872 e 874), com a locução verbal no gerúndio indicando uma ação prolongada (Infante, 2005) e o pronome indefinido “outro” sugerindo que a pessoa procurada é indefinida, podendo ser qualquer uma (Infante, 2005).

Tais características de Fabi vão de encontro àquelas geralmente atribuídas às mulheres. A construção da personagem parece caracterizá-la quase que ao inverso da representação

hegemônica que aponta a mulher como possuindo pouco interesse em sexo, e da tradição paternalista que associa às mulheres à delicadeza e a um objeto para o prazer dos homens (Friederichs (2008). Além disso, fabi está muito distante também do padrão que relaciona as adolescentes ao amor romântico, a relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008) e à discrição (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003).

Em comparação com fabi, João é menos caracterizado pelo grupo. No trecho precedente, ele é apresentado como um adolescente homem que diz que é virgem, diante de um grupo de colegas. No trecho aqui examinado, ele é imediatamente referido como “o cabaço” (801) que não aceitou a proposta de fabi. Ele é posicionado como bobo na passagem “so q ele é mongolão e nao comeu” (831-833), com o conectivo “e” atuando como uma conjunção que indica que ele não ter “comido” é consequência de ser “mongolão” (Infante, 2005). Essas características distanciam o personagem do padrão de masculinidade, que tem a sexualidade (Louro, s/d) e potência sexual (Seffner, 2004) como importantes aspectos.

Mais adiante, Doctor Hardlove coloca João na posição de sem atitude, pois, quando fabi revela que faria sexo com ele na hora em que ele quisesse, ele “fico quieto” (843). Além disso, os narradores contam que ele foi alvo de risadas e xingamentos (“cabaço” linha 855, “mongolão” linha 857) e não mencionam nenhuma reação da sua parte. Essa falta de atitude atribuída ao personagem vai de encontro ao homem modelo, que toma decisões, é valente e corajoso (Sefton, 2006). Isso serve aos posicionamentos dos próprios participantes homens do grupo, nas construções de suas masculinidades, como se mostra a seguir.

Análise dos posicionamentos do narrador perante seus interlocutores:

A narrativa analisada possui dois contadores principais, ou seja, é coconstruída. Em um primeiro momento, CAPITÃO BIGÃO ocupa o lugar de narrador, contando com poucas participações do grupo. Doctor Hardlove está, nesse momento, na posição de testemunha que atesta a veracidade do que é relatado, visto que se coloca como observador da cena descrita pelo narrador. Ele se inclui no coletivo que assistiu ao acontecido, através do uso do pronome “nós” em “rimo” (847) (Infante, 2005). Mais adiante, quando o narrador se mostra incerto quanto aos fatos que relata (“ah sei la” linha 866), Doctor Hardlove assume o seu posto, enquanto aquele cria hipóteses acerca da personagem.

O exame da sequência de participações revela que tal narrativa é produzida após duas histórias interligadas pelo tema (Hipossexualização da mulher), como continuação de uma delas. Chama a atenção que, nessas duas histórias, Doctor Hardlove é quem lança a narrativa ao grupo. Disso se depreende que ele tem algum interesse em contar histórias que incluem uma mulher adolescente mal falada pelo seu comportamento sexual. Outra observação

importante é a de que a sexualidade do participante R vem sendo alvo de chacota do grupo, sobretudo de CAPITÃO BIGÃO, desde o trecho anterior.

Em meio a esse panorama, o grupo constrói a narrativa aqui analisada. Nesta, CAPITÃO BIGÃO usa o termo “*cabaço*” (801) para se referir a João, reduzindo-o à sua condição de virgem. Agindo dessa maneira, ele mostra a importância da virgindade para a imagem de homem que ele próprio está tentando passar ao grupo, ou seja, de alguém que considera ser virgem um motivo de vergonha. Enquanto isso, Doctor Hardlove refere-se aos atributos sexuais do participante R (“*o do R é grande e gorsso*” linha 802), ao que CAPITÃO BIGÃO aproveita para questionar a sua masculinidade (“*ja sintiu?*” linha 806). R, o foco desses comentários, não participa. Esses posicionamentos revelam o aspecto competitivo presente nas interações entre os adolescentes homens do grupo, que posicionam R, em especial, como o elemento mais fraco superado pelos outros, reforçando, assim, suas masculinidades. Também serve a esse propósito o posicionamento de Doctor Hardlove, quando ele responde com uma autoironia às provocações em relação à sua heterossexualidade. Ele se mostra tão seguro de sua preferência sexual, que pode brincar com isso, colocando-se acima de todos os outros adolescentes do grupo.

Ainda que o grupo esteja concentrado nessas chacotas, na primeira oportunidade, CAPITÃO BIGÃO volta à história de João. Isso ocorre porque a temática envolvida nas chacotas e na narrativa é a mesma, ou seja, a hipersexualização do homem. Logo após fazer o seu primeiro relato, ele aproveita para chamar o personagem de “*mongolão*” (832). Mais adiante, segue contando como os que observaram a situação reagiram. Chama a atenção que Doctor Hardlove, tendo sido um dos observadores, abdica de participar nesse momento, contando apenas que as pessoas riram. CAPITÃO BIGÃO detalha mais as reações dos observadores, com a sua credibilidade garantida pela presença de Doctor Hardlove. Quando a moderadora pergunta se as pessoas haviam xingado João, dando a entender que tal reação não é tão compreensível, o narrador responde enfaticamente que “*simmmmm*” (858), repetindo as últimas letras – um artifício usado no meio virtual para ressaltar o que é dito (Walston & Lissitz, 2000). Além disso, ele dá seu juízo de valor sobre o personagem (“*gle nerdi loko*” linha 859), reforçando a sua caracterização de bobó, sem atitude.

Quando o tópico muda para as atitudes de Fabi, a configuração da narrativa também se modifica. O narrador revela não ter certeza sobre o que fala (“*ah sei la*” linha 866) e passa, então, a criar hipóteses sobre a personagem. Essa é mais uma maneira encontrada por CAPITÃO BIGÃO para ridicularizar a ação de João e, assim, reforçar a sua heterossexualidade perante o grupo. Ele especula que Fabi, depois da rejeição de João, está “*prokurando otro pra come ela*” (872 e 874). Enquanto isso, Doctor Hardlove assume o

posto de narrador, contando que, após a rejeição de João, Fabi foi embora. Ele se coloca em uma posição diferente da de CAPITÃO BIGÃO, pois seu relato não se foca em colocar João em uma posição vergonhosa. Ele se centra nas atitudes de Fabi, dando a entender que ela não se importou com a rejeição, tendo ido embora simplesmente pelo horário de aula.

Logo em seguida, CAPITÃO BIGÃO candidata-se (“*PRIMEIROOO*” linha 876) para fazer sexo com a personagem, que estaria procurando uma companhia para isso. Utilizando a escrita em caixa alta – que enfatiza o que dito, na comunicação virtual (Walston & Lissitz, 2000), simulando o tom de voz alto – ele mostra a intensidade do seu interesse por sexo. Além disso, ele estimula uma competição entre os participantes do grupo pelo primeiro lugar em uma fila imaginária, ao que oq a galinha come?EMILHO responde “*segundo*” (881). Isso corrobora as observações de Louro (s/d) de que a competição e, sobretudo, a sexualidade heterossexual, são aspectos reforçados na formação masculina, tornando-se atributos associados ao homem. Por outro lado, Doctor Hardlove – o outro adolescente do grupo – se esquivava. Somente mais adiante se percebe que o seu posicionamento menos voltado a afirmações de heterossexualidade é decorrente da presença de sua namorada no grupo focal *online*.

Quando o grupo passa a falar sobre o que a história contada trata, as participantes finalmente colaboram com a discussão, posicionando-se contra as atitudes de Fabi. Elas tentam relativizar a imagem de mulher veiculada, dizendo que nem todas as mulheres são assim, que Fabi não é um exemplo de mulher, mas de “*puta*” (1026). Corroboram-se, assim, os achados de Tanenbaum (2000) de que meninas também se envolvem na ação de “falar mal de puta”, condenando um comportamento que não condiga com a representação da mulher como menos interessada em sexo (Louro, s/d). Ao mesmo tempo, Doctor Hardlove aproveita para se posicionar como defensor de sua namorada, dizendo que as adolescentes do grupo focal *online* não são “*farinha*” (935), enquanto R questiona as definições únicas sobre ser homem. O grupo, nesse momento, já está disperso e, então, volta a colocar R na posição de pouco sexualizado e masculino.

Em suma, a análise dos posicionamentos dos participantes revela que os adolescentes homens que contam a história colocam-se em posições complementares. Por um lado, CAPITÃO BIGÃO posiciona-se como hipersexualizado, centrando seu relato em João, colocando-o na posição de bobo e pouco ativo na sua sexualidade. Enquanto isso, Doctor Hardlove mostra-se menos interessado em garantir sua heterossexualidade perante o grupo, pois a presença de sua namorada já é suficiente para afirmá-la. Ele se foca nas ações da personagem mulher, assim como fizera nas narrativas do trecho precedente. Doctor Hardlove parece, assim, mais preocupado com sua posição como namorado de uma participante, do que

como integrante do grupo. Com a namorada como sua principal interlocutora não lhe convém ter sua imagem associada ao interesse por sexo com qualquer mulher disponível. Tanto o é, que ele centra suas participações nas ações da personagem mal-falada, sugerindo condenar o comportamento promíscuo.

Quanto às participantes, ressalta-se que elas praticamente não interagem com o grupo nesse trecho e nem colaboram com a narrativa. Isso mostra que, nesse grupo misto, as adolescentes posicionam-se de acordo com o padrão de relação entre gêneros que é veiculado pelas revistas brasileiras para adolescentes mulheres. Segundo esse modelo, a identidade feminina está subordinada à dominação masculina (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Santos & Silva, 2008).

Análise dos posicionamentos em relação à feminilidade e masculinidade hegemônicas:

Como assinalado acima, os posicionamentos dos personagens da história narrada vão na direção contrária aos padrões de gênero hegemônicos. João é virgem, admite isso perante o grupo de pares e rejeita uma mulher que se oferece. Além disso, ele não tem atitude. As características atribuídas à Fabi também vão de encontro àquelas geralmente relativas às mulheres. A construção da personagem parece caracterizá-la quase que ao inverso da tradição paternalista que associa as mulheres à delicadeza e a um objeto para o prazer dos homens (Friederichs (2008), bem como do padrão que relaciona as adolescentes ao amor romântico, a relacionamentos duradouros e monogâmicos (Santos & Silva, 2008) e à discrição (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003).

Ao contrário, os posicionamentos dos participantes, uns perante os outros, estão em linha com a masculinidade e, principalmente, com a feminilidade, hegemônicas. Ao longo das interações, o grupo segue o padrão de subordinação da mulher à dominação do homem. Como assinalado na literatura, as adolescentes mulheres colocam os desejos dos adolescentes homens antes dos seus (Miranda-Ribeiro & Moore, 2003; Santos & Silva, 2008). As adolescentes desse grupo, nesse trecho, protegem a masculinidade, não participando da construção da narrativa e dando muito espaço aos adolescentes homens, para que eles opinem livremente. Ao final, quando algumas das participantes emitem suas opiniões acerca dos personagens construídos pelos narradores, elas posicionam-se de acordo com a feminilidade hegemônica, ao condenarem atitudes que fogem do modelo de mulher romântica, monogâmica e discreta.

Quanto aos participantes homens, destaca-se que a condenação feita ao personagem que rejeitou uma relação sexual é peculiar. Diante da preocupação de CAPITÃO BIGÃO em mostrar-se heterossexual, poder-se-ia esperar que o personagem fosse chamado de homossexual, como alguns participantes fazem uns com os outros ao longo do grupo focal.

Contudo, ele é considerado “mongolão” (857) e “nerdi” (859), por ser posicionado como sem atitude. Isso talvez seja um reflexo do processo de construção das masculinidades no grupo, formado por adolescentes de 15 anos, que podem não ser homossexuais e estar na mesma condição de João (virgem). Assim, é possível que eles tenham conseguido colocar-se no lugar do personagem com essa narrativa, não vendo, portanto, sentido em chamá-lo de homossexual.

Da mesma forma, a produção dessa narrativa, bem como das anteriores, flexibiliza o posicionamento de Doctor Hardlove. A sua maior preocupação com sua posição frente à namorada, o libera da necessidade de afirmação da sua heterossexualidade perante o grupo, observada em CAPITÃO BIGÃO e oq a galinha come?EMILHO. Isso confirma o resultado da pesquisa de Oliveira (2007) de que o relacionamento com parceiros do sexo oposto cria oportunidades de questionamento, podendo fomentar a modificação das representações sobre os papéis masculinos e femininos. Nesse sentido, parece que Doctor Hardlove autoriza-se e é autorizado pelo grupo a posicionar-se como um homem que não tem tanto interesse por mulheres e que não gosta de mulheres promíscuas.

Por fim, ressalta-se a importância da narrativa para a performatividade da construção das identidades desses adolescentes. As sequências analisadas deixam claro que as identidades não são fixas e não estão presentes no sujeito, mas se manifestam discursivamente e podem ser acessadas a partir da narrativa, que, justamente, está sujeita a mudanças baseadas na audiência e no seu contexto de produção (Kraus, 2007). A narrativa analisada propiciou relativizações quanto a alguns aspectos da masculinidade hegemônica, confirmando que as histórias corriqueiras e diárias têm um importante papel no processo de construção das identidades do sujeito, pois nelas ele pode apresentar diferentes versões de si mesmo, de acordo com o contexto comunicativo (Bamberg, 2004a).

3.2.7. Discussão geral dos resultados das microanálises

Antes da discussão dos resultados expostos acima, é necessário salientar que as narrativas microanalisadas não têm o papel de representantes dos grupos analisados ou dos indivíduos que compõem tais grupos. Tais narrativas foram escolhidas como representantes de um dos diversos momentos em que está ocorrendo o processo de construção das identidades de gênero desses adolescentes, em um contexto específico – diante de um grupo de pares, em uma situação artificial proposta por uma pesquisadora adulta. Assim, os movimentos em relação às masculinidades e feminilidades, identificados nessas narrativas, não são os únicos realizados por esses adolescentes. Se outras narrativas tivessem sido analisadas em profundidade, é provável que os resultados não fossem exatamente os mesmos.

Ainda assim, os resultados da análise de conteúdo temática (item 3.1.) foram, em alguma medida, reiterados pela microanálise. As particularidades dos conteúdos das narrativas dos dois contextos, por exemplo, foram ratificadas. As narrativas produzidas pelos grupos da escola privada deram mais margem a questionamentos e relativizações das características e comportamentos atribuídos ao homem e à mulher. Nesses grupos, mesmo quando as narrativas apresentaram personagens em linha com os modelos estipulados pela masculinidade e feminilidade hegemônicas, em algum momento, houve chance de questioná-los – ora pela maneira como os participantes posicionavam-se uns perante os outros, ora pelas opiniões deles sobre a história contada e sobre o tópico correspondente.

Por outro lado, as narrativas dos grupos da escola pública pareceram menos abertas a flexibilizações em termos dos padrões femininos e masculinos. Quanto aos atributos associados à feminilidade, tanto o grupo de adolescentes homens, quanto o de adolescentes mulheres revelaram rigidez. O grupo misto posicionou-se de modo mais questionador, mas, mesmo assim, também não foi capaz de discutir as contradições levantadas. Já a masculinidade foi encarada de modo pouco flexível por todos os grupos.

Tais divergências nos posicionamentos dos personagens e dos participantes da escola pública e da escola privada podem ser relacionadas justamente a esses dois contextos. Assim, embora não se tenha considerado que os participantes formassem dois grupos uniformes quanto ao seu estrato social, o conjunto de alunos da escola pública e o conjunto da escola privada revelaram-se suficientemente diferentes, a ponto de posicionarem seus personagens e a si mesmos de modos particulares. Isso pode ter decorrido de outras peculiaridades dos contextos dos quais eles provêm, não restritas à ocupação e ao nível educacional dos seus responsáveis. A comunidade da qual o indivíduo faz parte, por exemplo, também atua como um elemento socializador (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

No caso da pesquisa de Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), as adolescentes mulheres de um bairro de periferia reproduziram padrões sexistas de socialização, o que foi atribuído, entre outras coisas, à pobreza cultural do contexto em que elas se encontravam. Em relação aos adolescentes homens, Barker e Loewenstein (1997) encontraram que jovens de periferia e da classe trabalhadora enfrentavam pressão social para se posicionarem frente à família, amigos e sociedade como sexualmente ativos e, principalmente, como provedores para a família. Essas características também foram percebidas nas adolescentes e nos adolescentes da escola pública, aqui investigados, sugerindo que eles talvez pertençam a contextos culturalmente mais pobres do que os adolescentes da escola privada. Isso pode ter dificultado a construção, por parte deles e delas, de posicionamentos mais críticos nas suas narrativas e

interações, que relativizassem os padrões tradicionais de gênero, tal qual propuseram Traverso-Yépez e Pinheiro (2005).

A relação entre os posicionamentos identificados na microanálise e o sexo dos componentes dos grupos também apresentou semelhanças com o obtido através da análise de conteúdo. As narrativas microanalizadas confirmaram que adolescentes homens reforçaram padrões rígidos e hegemônicos de masculinidade – ora em termos sexuais, ora em relação à maturidade e racionalidade – e que adolescentes mulheres ressaltaram padrões rígidos e hegemônicos de feminilidade – seja quanto à sexualidade, seja quanto à obrigação de independência e autonomia. No entanto, as microanálises mostraram-se mais sensíveis do que análise de conteúdo à identificação dos movimentos no processo de construção das identidades de gênero dos participantes. Tal técnica revelou que os estereótipos reproduzidos foram também questionados e postos à prova durante as narrativas interacionais.

Nesse sentido, as narrativas apresentaram, por exemplo, personagens mulheres que se comportavam ativamente em relação à sexualidade e participantes mulheres que se posicionavam como agentes nas discussões com pares adolescentes homens, e se baseavam naquilo que é permitido ao homem para calcular aquilo que lhes deve ser permitido. Apresentaram, também, personagens homens que se posicionavam de forma mais passiva e menos pronunciada quanto à sexualidade, bem como participantes homens que não se interessavam em competir com os pares quanto à masculinidade. Essas posições atípicas foram criticadas e rechaçadas, mas ressalta-se que o contexto grupal e a presença da moderadora geraram, muitas vezes, a necessidade de grande esforço por parte dos participantes para retornarem aos padrões hegemônicos.

A ambivalência entre posições de gênero tradicionais e posições que questionavam a feminilidade e a masculinidade hegemônicas revela o caráter processual da construção das identidades de gênero desses adolescentes. Corrobora-se, assim, a observação de Hall (2004) de que determinadas identidades são assumidas em diferentes momentos e de acordo com o contexto, bem como a idéia de que o indivíduo participa ativamente do processo de produção de si mesmo, não estando à mercê das identidades e práticas veiculadas pelas instituições vigentes (Louro, s/d).

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

Para facilitar a leitura das conclusões desse estudo, estas serão desenvolvidas em tópicos.

4.1 Narrativas nos grupos focais *online*

Quanto às narrativas em si, os alunos da escola privada – graças ao grupo feminino – produziram um número um pouco maior de narrativas do que os da escola pública (32 e 28, respectivamente). Os grupos que mais narraram foram os grupos de adolescentes homens das duas escolas e o de adolescentes mulheres da escola privada. Nos dois contextos, os grupos que menos narraram foram os mistos, provavelmente pela dificuldade de focalização na tarefa devido a um maior grau de distração dos adolescentes. Todos os grupos apresentaram narrativas fragmentadas, geralmente curtas e entrecortadas por outros assuntos. Essas narrativas podem ser classificadas como “pequenas histórias” (Bamberg, 2010), já que não correspondem à narrativa prototípica, tratando-se, algumas vezes, de contações de eventos futuros, presentes, hipotéticos ou compartilhados (Georgakopoulou, 2007).

Possivelmente, a ocorrência de tantas pequenas narrativas, como resposta dos adolescentes ao pedido de que contassem histórias e situações, esteja associada às transformações advindas com a pós-modernidade. Como assinalou Kraus (2007), essas transformações vêm causando mudanças no processo de construção das identidades do indivíduo contemporâneo, que hoje são caracterizadas pela fragmentação e difusão. Na linguagem, o efeito dessas transformações seria justamente o desaparecimento das grandes narrativas (Kraus, 2007). No adolescente, essas mudanças podem estar sendo mais intensas, pois os jovens se identificam e se reconhecem através de características, de condutas, de preferências e do pertencimento ao grupo, em variados contextos e de modo provisório, o que os faz viver uma intensa experimentação identitária (Carrano, 2000). Essa provisoriade e fluidez podem ter como correlato linguístico, a fragmentação e sobreposição de temas nas narrativas.

Além disso, o contexto de realização da coleta de dados também pode ter sido um fator de influência sobre o tamanho das narrativas produzidas pelos adolescentes. De acordo com Schneider et al. (2002), em comparação com os grupos presenciais, nos grupos *online* síncronos, os participantes fazem comentários mais curtos e emitem pequenas frases para expressar concordância com opiniões já apresentadas. Segundo os autores, os comentários tendem a ser, também, menos elaborados, visto que a postagem das mensagens se dá rapidamente e que a discussão não pára enquanto um participante está escrevendo o seu

comentário. Diante disso, nos grupos realizados nesta pesquisa, o moderador teve de ser muito rápido na digitação e estar muito atento, além de pedir repetidas vezes aos adolescentes que elaborassem mais as suas colocações, o que Duarte (2007), Schneider et al. (2002) e Sweet (2001) já haviam observado em seus estudos.

A continuidade das narrativas parece ter sido outro aspecto alterado pela utilização dos grupos focais *online* para coleta de dados. Novamente, foi a rapidez da comunicação que, nesse caso, pode ter dificultado a concentração do grupo em um único assunto. Na comunicação *online* síncrona não existe a possibilidade de um participante interromper o outro, pois os comentários vão aparecendo na tela de acordo com a ordem em que foram enviados, não sendo necessário esperar que um membro termine de emitir sua opinião para que outro tenha a sua vez. Desta forma, como a interação dos participantes em um grupo focal *online* síncrono depende da velocidade com que cada componente é capaz de escrever suas mensagens e acompanhar as dos outros, fica difícil que o grupo siga uma sequência de interações, em que todos os componentes participam de modo linear.

Ao contrário de Montoya-Weiss et al. (1998) e de Schneider et al. (2002), que assinalaram vantagens advindas da impossibilidade de interrupções, neste estudo, tal independência entre as participações dos componentes trouxe prejuízo à elaboração das narrativas. Ocorreu com frequência, por exemplo, que, enquanto um participante escrevia uma mensagem mais longa ou em resposta a alguma mensagem postada anteriormente, outros já escreviam mensagens relacionadas a outros assuntos. Assim, embora os participantes fossem familiarizados com o MSN, o uso de tal ferramenta dificultou a interação grupal na construção conjunta das narrativas.

4.2. Concepções dos adolescentes sobre ser homem e ser mulher

No entanto, mesmo com as ressalvas acima, foi possível acessar as concepções desses adolescentes sobre ser homem e ser mulher. No geral, a análise temática revelou que quase todas as narrativas sobre ser homem ou ser mulher trataram do relacionamento entre homens e mulheres. A partir dos temas e categorias obtidos com tal análise, ficou claro que ser homem é se relacionar de determinada forma com mulheres e que ser mulher é se relacionar de determinada forma com homens. Isso não surpreende, pois, como foi dito anteriormente, o início da vida sexual e reprodutiva e as expectativas a elas relacionadas são experiências fundamentais da adolescência (ECOS, 2004), com a construção da sexualidade tendo especial destaque no desenvolvimento do adolescente (Subrahmanyam et al., 2004). Huffaker e Calvert (2005), por exemplo, pesquisando a experimentação identitária virtual, encontraram

que, na sua maioria, os *blogs* de língua inglesa criados por adolescentes eram utilizados para discutir questões ligadas a relacionamentos e orientação sexual.

Ao associarem que ser homem é se relacionar de um modo com as mulheres e que ser mulher é se relacionar de outro modo com os homens, esses adolescentes revelaram o quanto, ainda hoje, as identidades de homens e de mulheres são delimitadas por marcas que impõe a sexualidade binária e heterossexual como norma, conforme explica Butler (2003). Segundo Louro (s/d), instâncias como a família, a escola, a mídia e a lei realizam uma pedagogia que reitera e reforça a articulação entre gênero e sexualidade. A autora aponta que, mesmo com todo o debate sobre gênero e sexualidade iniciado nos anos 60, as identidades hegemônicas feminina e masculina continuam sendo as associadas ao modelo de identidade heterossexual, como se percebeu nas narrativas produzidas pelos adolescentes de ambos os contextos.

Essas narrativas reproduziram as narrativas convencionais, ou seja, as definições daquilo que é esperado dos indivíduos em uma dada cultura (Connel, 1995). Pôde-se notar que as idéias associadas ao homem e à mulher pelos adolescentes investigados não se afastaram daquelas já apontadas pelos pesquisadores citados na revisão teórica. Focando-se nas masculinidades, Connel (1995) ressaltou que essas convenções acerca de como o homem deve agir e sentir reduzem os sentidos possíveis da masculinidade a uma definição única e hegemônica, contraposta à definição – também reducionista – de feminilidade. Os resultados obtidos com a análise de conteúdo mostraram que a recíproca é verdadeira, revelando que a feminilidade também é construída com base na negativa da masculinidade, o que corrobora as observações de Scott (1995). Segundo a autora, o termo gênero evidencia as constantes desigualdades entre mulheres e homens, atribuídas à idéia de uma essência feminina/masculina e de uma oposição natural entre ambas.

Isso é visível no grande número de narrativas que abordou o relacionamento entre homens e mulheres, já que, neste relacionamento, o homem e a mulher assumiam posições complementares. Os homens eram hipersexualizados, as mulheres hipossexualizadas; o posicionamento contrário provocava consequências para o indivíduo. A mulher que expressava ativamente sua sexualidade e o homem que era pouco sexualizado sofriam sanções por parte dos pares e dos pais. A complementaridade das posições ficou ainda mais clara em narrativas que relatavam um intercâmbio de posições, possível no par homem passivo-mulher ativa. Essas constatações mostraram que a hipersexualização do homem e a hipossexualização da mulher são duas faces de uma mesma moeda, ressaltando o binarismo enquanto característica do gênero, como apontado por Scott (1995).

As narrativas que não remetiam ao relacionamento entre homens e mulheres foram poucas. No contexto da escola pública, as histórias e situações nas quais o foco não era essa

relação consideraram que ser homem ou mulher era ser responsável com a família. Também na escola privada, as poucas narrativas que não aludiam ao relacionamento entre homens e mulheres abordavam essa questão, bem como a associação entre masculinidade e a característica de ser macho. As narrativas cujo tema foi a responsabilidade com a família revelaram uma idéia mais igualitária acerca das relações de gênero. Tanto as mulheres quanto os homens foram associados ao cuidado e ao sustento da família, ainda que essa associação tenha sido mais proeminente com a mulher.

4.3. Adolescência e identidades de gênero

A opção por trabalhar com participantes com idades entre os 14 e os 15 anos permitiu o acesso aos estereótipos, presentes na cultura, relativos ao homem e à mulher, uma vez que o gênero é mais um dos aspectos da identidade que está em desenvolvimento na adolescência (Oliveira, 2007; Subrahmanyam et al., 2004). A presença de tantos estereótipos nas narrativas dos participantes correspondeu aos achados da pesquisa de Crouter et al. (2007), que revelaram que, dos 13 aos 15 anos, ocorre uma estabilização nas atitudes dos jovens acerca dos papéis das mulheres, após uma flexibilização das mesmas entre os sete e os 13 anos. Em linha com essas constatações, as narrativas produzidas nos grupos realizados associaram o feminino e o masculino, sobretudo, aos atributos relativos à feminilidade e à masculinidade hegemônicas.

Butler (2003) explica que as identidades hegemônicas são sempre acompanhadas por outras identidades não associadas aos valores dominantes. Justamente por isso, o discurso hegemônico é constantemente potencializado, pois a conquista de espaço por parte dos discursos desviantes prejudicaria a fixação de uma identidade definitiva (Sabat, 2004). A repetição dos estereótipos de gênero, observada nas narrativas dos adolescentes, indica a tentativa de potencialização do discurso hegemônico, motivada provavelmente pela busca pela definição de uma identidade de gênero única e fixa.

No entanto, a adolescência é considerada como um período de questionamentos e redefinições identitárias (Bremm & Bisol, 2008); momento que poderia propiciar a valorização das identidades desviantes, não associadas aos valores dominantes. Neste sentido, embora os participantes pertençam a uma faixa etária estável em relação às atitudes quanto aos papéis de gênero, a própria pesquisa de Crouter et al. (2007) mostrou que alguns jovens apresentam trajetórias diferentes no desenvolvimento dessas atitudes.

De fato, a análise aprofundada de trechos interacionais revelou que, além de construir e reproduzir estereótipos, os adolescentes também questionaram e relativizaram a masculinidade e a feminilidade hegemônicas. Assim, ainda que a análise de conteúdo

executada não tenha permitido explorar tais movimentos, através das microanálises investigaram-se as particularidades dos processos de construção das identidades de gênero e o papel da narrativa nos mesmos.

4.4. A construção das identidades de gênero nas narrativas

Os trechos microanalisados indicaram que os participantes da escola pública mostraram-se mais rígidos do que aqueles da escola privada quanto às posições em que se colocavam e em que colocavam os personagens das narrativas, quanto às masculinidades e feminilidades. Além disso, percebeu-se que, em geral, os adolescentes homens reforçaram os padrões hegemônicos de masculinidade e que as adolescentes mulheres ressaltaram os padrões hegemônicos de feminilidade. Contudo, foram as particularidades do processo de construção das identidades de gênero que mais chamaram a atenção.

As microanálises revelaram questionamentos e relativizações desses padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Mulheres em papéis que possuíam agentividade e posicionadas ativamente, bem como homens no papel de receptores de determinadas ações e posicionados passivamente, por exemplo, foram encontrados em todos os grupos. Isso comprova o quanto as masculinidades e as feminilidades são construções sociais, culturais e históricas, que ultrapassam a questão anatômica (Louro, 2000; Romero et al., 2001). Esses movimentos dos adolescentes durante as interações revelaram que eles repetem, reelaboram e constroem diferenças não só entre homens e mulheres, mas entre as próprias mulheres e entre os próprios homens, mostrando que não há um conjunto uniforme de homens e outro de mulheres, com características únicas e contrapostas. Assim, através das microanálises, foi possível observar que, de fato, as masculinidades não são produzidas apenas em contraposição às feminilidades, mas em relação com outras masculinidades, o mesmo sendo verdadeiro para a produção das feminilidades (Connel, 1995; Louro, s/d).

A formulação das narrativas em uma situação interacional fomentou tais flexibilizações, ainda que tenham sido momentâneas. Narrando, os adolescentes buscaram desempenhar determinados papéis diante dos outros componentes do grupo e frente à moderadora, preocupando-se, visivelmente, com se fazer entender e ajustando suas participações de acordo com a audiência (Bamberg, 2002 e 2004a). As diferentes posições em que se colocavam e colocavam uns aos outros não eram fixas, e, ora estavam em linha com os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, ora se distanciavam desses. Assim, a construção das identidades de gênero desses participantes ocorreu em movimento, em meio à interação narrativa proporcionada pela pesquisa. Disso se depreende a importância das situações interacionais e das pequenas histórias contadas cotidianamente pelos indivíduos

para o processo de construção das suas identidades de gênero, que mostraram redefinir-se permanentemente.

São esses movimentos que, segundo Guareschi et al. (2002), fazem com que sejam produzidos novos sentidos. A variabilidade e velocidade com que os participantes posicionavam a si próprios a aos personagens, por exemplo, fizeram com que padrões hegemônicos fossem reproduzidos, bem como que identidades que se desviavam deles fossem elaboradas. Isso revela também o papel da narrativa interacional para que o indivíduo não só apreenda a cultura, mas a construa, como apontou Bruner (1998). A linguagem é, então, o lugar de produção das identidades de gênero (Latham, 2006) e é através dela que o indivíduo pode oferecer resistência às construções estabelecidas e fixadas pela sua própria reiteração (Butler, 1999), abrindo espaço para novas identidades.

Os questionamentos aos padrões de gênero, fomentados pela interação entre os componentes dos grupos, mostraram o papel ativo do indivíduo sobre o processo de construção de identidades, que não ocorre independentemente da cultura. Tal qual afirmou Hall (1980), é na cultura que o sujeito se constitui, ou, como se observou, é em meio aos significados comumente atribuídos aos homens e às mulheres que as identidades de gênero de cada adolescente se constroem. Os participantes, contudo, não pareceram estar à mercê dos significados hegemônicos, muitas vezes resistindo e renegociando-os. Ou seja, ainda que a cultura, transmitida socialmente, ofereça ao indivíduo direções a serem seguidas – a masculinidade e a feminilidade hegemônicas – não se pode esquecer, como salienta Valsiner (1989), que aí opera um processo de reconstrução, em que o sujeito reelabora as mensagens culturais, podendo construir outras masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido, as narrativas interacionais mantiveram em movimento a construção e re-elaboração de significados, propiciando possíveis mudanças em relação aos padrões tradicionais de gênero. A *internet* contribuiu para isso, porque, mesmo sem os benefícios do anonimato – os participantes facilmente identificaram uns aos outros – ela mostrou ser um espaço privilegiado de expressão, construção e transformação da identidade pessoal (W.T. Anderson, 2002; Soares & Terêncio, 2003), no qual são abordadas as principais questões desenvolvimentais da adolescência (Subrahmanyam et al., 2004).

Dentre as configurações grupais experimentadas, os grupos focais mistos, especificamente, mostraram-se interessantes para a promoção de questionamentos quanto aos padrões hegemônicos de gênero. Por colocar homens e mulheres uns diante dos outros, essa configuração grupal pode fomentar um debate acerca das posições em que os participantes se colocam e colocam os outros componentes. Com um moderador com um papel mais ativo, que tivesse o objetivo de facilitar flexibilizações e relativizações das idéias dos participantes,

a produção de narrativas poderia ter funcionado, mais ainda, como um instrumento contra o essencialismo.

Por fim, ressalta-se que os resultados aqui encontrados não podem ser estendidos para outros indivíduos e populações, pelo pequeno número de participantes envolvidos. Futuramente, poderiam ser realizadas outras pesquisas, com amostras maiores e mais variadas quanto à idade e ao nível socioeconômico. Também seria interessante a repetição desse estudo, com moderadores homens e mulheres, com papéis mais ativos quanto ao questionamento das posições adotadas pelos participantes.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, J. & Carvalheira, A. (2007). Flutuações e diferenças de gênero no desenvolvimento da orientação sexual: Perspectivas teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (25), 243-350.
- Alvarez, M.C.A., Cuenca, A.M.B, Noronha, D.P. & Schor, N. (2007). Saúde reprodutiva: uma contribuição para avaliação de biblioteca virtual. *Cadernos de Saúde Pública*, 23 (10), 2317-2326.
- Anderson, J. (1998). *Sistemas de gênero, redes de atores e uma proposta de formação*. Programa de Formação em Gênero. Montevideo: REPEM/CEAAL.
- Anderson, W. T. (2002). *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix.
- Bamberg, M. (2002). Construindo a masculinidade na adolescência: Posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: L. P. Moita Lopes & L. Cabral Bastos (Eds.), *Identities: Recortes multi e interdisciplinares* (pp. 149-185). Campinas: Mercado de Letras.
- Bamberg, M. (2004a). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M. (2004b). Talk, small stories and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369.
- Bamberg, M. (2010). *Narrative Analysis and Identity Research: A Case for 'Small Stories'*. Manuscript submitted for publication.
- Barbieri, M T. (1993). Sobre la categoría genero. Una introducción teórico-metodologica. *Debates en Sociología*, 18, 1-19.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Original published in 1977)
- Barker, G. & Loewenstein, I. (1997). Where the boys are: Attitudes related to masculinity, fatherhood, and violence toward women among low-income adolescents and young adult males in Rio de Janeiro, Brazil. *Youth & Society*, 29, 166-196.
- Bastos, O.M. & Deslandes, S.F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência e Saúde coletiva*, 10 (2), 389-397.
- Becker, T. & Quasthoff, U.M. (2005). Different dimensions in the field of narrative interaction. In U. M. Quasthoff & T. Becker (Eds.), *Narrative interaction* (pp. 01-11). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed. (Original published in 1977)
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e Adolescente*. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília/DF.
- Bremm, E.S. & Bisol, C.A. (2008). Sinalizando a Adolescência: Narrativas de Adolescentes Surdos. *Psicologia Ciência E Profissão*, 28 (2), 272-287.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Bruner, J. S. (1997a). A narrative model of self-construction. In J.G. Snodgrass & R.L. Thompson (Eds.), *The self across psychology* (pp.145-161). N.Y.: The New York Academic of Sciences.
- Bruner, J. (1997b). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J.S. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis* (M. A. Domingues, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original work published 1986).
- Bruner, J.S. (2000). *A cultura da educação* (M. A. Domingues, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original work published 1996)
- Buarque de Holanda Ferreira, A. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Butler, J.P. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: G. L. Louro (Ed.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J.P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trans.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Calvert, S. L. (2002). Identity construction on the internet. In S. L. Calvert, A. B. Jordan e R. R. Cocking (Eds.), *Children in the Digital Age: Influences of Electronic Media on Development* (pp. 57-70). Westport, CT: Praeger.
- Camarano, A.A., Mello, J.L., Pasinato, M.T. & Kanso, S. (2004). Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Década*, 12 (21), 11-50.
- Carrano, P.C.R. (2000). Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 1, 11-27.
- Chase, L. & Alvarez, J. (2000). Internet Research: The Role of the Focus Group. *Library & Information Science Research*, 22 (4), 357-369.
- Ciampa, A. C. (1994). Identidade. In S. T. Lane & W. Godo (Eds.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.

- Clapper, D. & Massey, A.P. (1996). Electronic focus group: a framework for exploration. *Information & Management*, 30, 43-50.
- Condé, M.L.L. (1998). *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume.
- Connel, R.W. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, 20 (2), 185-206.
- Costa Silva, C. L. (2000). O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. Em F. Indursky & M. C. Campos (Eds.), *Discurso, memória e identidade* (pp. 287-295). Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- Crouter, A.C., Whiteman, S.D., McHale, S.M. & Osgood, D.W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*, 78 (3), 911-926.
- Diamond, M. (2002). Sex and gender are different: sexual identity and gender identity are different. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7 (3), 320-334.
- Dias, A.C.G. & La Taille, Y. de. (2006) O uso das salas de bate-papo na *internet*: um estudo exploratório acerca das motivações, hábitos e atitudes dos adolescentes. *Interação em Psicologia*, 10 (1), 43-51.
- Dornelles, P.G. (2007). *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Duarte, A.B.S. (2007). Grupo Focal *online* e *offline* como técnica de coleta de dados. *Informação & Sociedade: estudos*, 17(1), 81-95.
- ECOS - Comunicação em Sexualidade. (2004). *Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social: Estudo exploratório em 5 capitais*. São Paulo.
- Felipe, J & Guizzo, B.S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. In D.E. Meyer & R.F. Soares (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 31-40). Porto Alegre: Mediação.
- Ferreira, M.C. (1995). Masculinidade, feminilidade e ajustamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 8 (2), 205-224.
- Friederichs, Marta Cristina. (2008). *Corpos escritos na internet: Representações do corpo em blogs*. Retrieved from http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST53/Marta_Cristina_Friederichs_53.pdf
- Georgakopoulou, A. (2005). Styling men and masculinities: interactional and identity aspects at work. *Language in Society*, 34, 163-184.
- Georgakopoulou, A. (2006). Small and large identities in narrative inter(action). In A. De Fina, D. Schiffrin e M. Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity*, (pp. 83-102). Cambridge: Cambridge University Press.

- Georgakopoulou, A. (2007). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative – State of the Art* (pp. 145-154). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Greenfield, P. & Yan, Z. (2006). Children, Adolescents, and the internet: A New Field of Inquiry in Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 42 (3), 391–394.
- Guareschi, N, Oliveira, F.P., Giannchini, L.G., Comunello, L.N., Pacheco, M.L. & Nardini, M. (2002). As relações raciais na construção das identidades. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 55-64.
- Hall, S. (1980). Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe e P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: working papers in cultural studies* (pp. 1972-1979). London: Hutchinson.
- Hall, S. (1997) A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22 (2), 15-46
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade* (9ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Heilborn, M. L. (1994). De que gênero estamos falando? *Sexualidade, Gênero e Sociedade*, 1 (2), 1-8.
- Hellenga, K. (2002). Social space, the final frontier: Adolescents on the internet. In J. T. Mortimer & R. W. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood* (pp. 208-249). New York: Cambridge University Press.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four-factor Index of Social Status*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven, CT.
- Huffaker, D.A. & Calvert, S.L. (2005, January). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (2), 2005, Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html>
- Infante, U. (2005). *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007). Acesso à *internet* e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. In *Pesquisa nacional por amostras de domicílios*. Retrieved from <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet/internet.pdf>
- Kralik D., Price K., Warren J. & Koch T. (2006) Issues in Data Generation using Email Group Conversations for Nursing Research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), 213-220.
- Kraus, W. (2007). The narrative negotiation of identity and belonging. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative – State of the Art* (pp. 123-132). Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins Publishing Co.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Latham, E.E.M. (2006). *Linguagem, identidade e gênero na comunicação mediada por computador: um estudo de webpages pessoais de mulheres*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Brasil.
- Lerner, R.M. (1995). The place of learning within the human development system: A Developmental Contextual Perspective. *Human Development*, 38, 361-366.
- Lopes de Oliveira, M.C.S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento da adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 427-436.
- Louro, G.L. (s/d). Currículo, gênero e sexualidade. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Louro, G.L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, 25 (2), 59-76.
- Louro, G.L. (2004). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (7ed.). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G.L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218.
- Louro, G.L. (2008) Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, 19 (2), 17-24.
- Mello, H. D. (2007). *Representação e uso da internet por adolescentes de Florianópolis*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Meyer, D. E. E. (2000). Cultura teuto-brasileiro-evangélica: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação e Realidade*, 25 (1), 135-161.
- Miller, J.G. (1991). The social construction of the person: How is it possible? In R. A. Shweder (Ed.), *Thinking through cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (pp. 156-185). MA: Harvard University Press.
- Miranda-Ribeiro, P. & Moore, A. (2003). *Papéis de gênero e gênero no papel: Uma análise de conteúdo da Revista Capricho, 2001-2002*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar.
- Mishler, E.G. (1986). The analysis of interview narratives. In T. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 233-255). New York: Praeger.
- Misra, G., & Gergen, K.J. (1993). Beyond scientific colonialism: A reply to Poortinga and Triandis. *International Journal of Psychology*, 28, 251-254.
- Moita Lopes, L. P. (2002). *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

- Monolescu, D. & Schifter, C. (2000). *Online Focus Group: A Tool to Evaluate Online Students' Course Experience*. *The internet and Higher Education*, 2(2), 171-176.
- Montoya-Weiss, M.M., Massey, A.P., & Clapper, D.L. (1998). On-line focus groups: conceptual issues and a research tool. *European Journal of Marketing*, 32(7/8), 713-723.
- Mortimer, J. & Larson, R. (Eds.). (2002). *The Changing Adolescent Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Murray, P.J. (1997). Using virtual focus groups in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 7 (4), 542-554.
- Nascimento, E. F & Gomes, R. (2008). Marcas identitárias masculinas e a saúde de homens jovens. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (7), 1556-1564.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, 8 (2), 09-41.
- Oliveira, E. R. B. (2007). *Sexualidade, Maternidade e Gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de extratos populares*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Organização Mundial da Saúde. *El embarazo y el aborto en la adolescencia*. Ginebra: OMS; 1975.
- Owen, S. (2001). The practical, methodological and ethical dilemmas of conducting focus groups with vulnerable clients. *Journal of Advanced Nursing*, 36 (5), 652-658.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, C. S. (2007). Os wannabees e suas tribos: adolescência e distinção na internet. *Revista de Estudos Feministas*, 15 (2), 357-382.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Pires, S.M.F. (2002). *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Pizzinato, A. & Calessio-Moreira, M. (2007). Identidad, maternidad y feminilidad: Retos de la contemporaneidad. *Psico*, 38 (3) 224-232.
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Ribeiro, J.S.B. (2006). Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, 26, 145-168.

- Romero, S.M., Strey, M.N. & Marques, J.C. (2001). Relações de gênero na escolha da profissão de administrador/a: Uma pesquisa preliminar com estudantes. *Psico*, 32 (1), 39-59.
- Sabat, R. (2004). Só as bem quietinhas vão casar. In D. Meyer e R. Soares (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade*, (pp. 95-106). Porto Alegre: Mediação.
- Salkind, N. J. (1997). *Exploring research*. New Jersey, USA: Upper Saddle River.
- Santos, B. de S. (2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Santos, L. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 57-66.
- Santos, D.B. & Silva, R.C. (2008). Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros: *Saúde e Sociedade*, 17 (2), 22-34.
- Schneider, S. J., Kerwin, J., Frechtling, J. & Vivari, B.A. (2002). Characteristics of the Discussion in *Online* and Face-to-Face Focus Groups. *Social Science Computer Review*, 20(1), 31-42.
- Schwartz P. (2000). *A arte da visão de longo prazo: planejando o futuro em um mundo de incertezas*. São Paulo: Best Seller.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Seffner, F. (2004). Representações da masculinidade bissexual: um estudo a partir dos informantes da Rede Bis-Brasil. In C. F. Cáceres, T. Frasca, M. Pecheny e V. Terto Júnior (Eds.), *Ciudadanía sexual en América Latina: abriendo el debate*, (pp. 219-238). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Seffner, F. (2008). Homens = sexo, violência e poder: dá para mudar esta equação? *Salto para o Futuro, Brasília*, 18 (26), 15-19.
- Sefton, A.P. (2006). *Pai não é de uso diário? Paternidades na Literatura Infanto-juvenil*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Silva, T. T. da. (Ed.). (2003). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (2ed). Petrópolis: Vozes.
- Smith, V.H. (2006). *A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.

- Soares, D. H. P. & Terêncio, M. G. (2003). A *internet* como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 139-145.
- Spreckels, J. (2008). Identity negotiation in small stories among German adolescent girls. *Narrative Inquiry*, 18 (2), 393–413.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22 (1), 07-30.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an internet teen chat room. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 651–666.
- Subrahmanyam, K., Smahel, D. & Greenfield, P. (2006). Connecting developmental constructions to the internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. *Developmental Psychology*, 42 (3) 395–406.
- Suler, J. (2001) *The Psychology of Cyberspace*. Retrieved in September 20, 2008, from <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/psycyber.html>.
- Sweet, C. (2001) Designing and conducting virtual focus groups. *Qualitative Market Research: an International Journal*, 4(3), 130-135.
- Tanenbaum, L. (2000). *Slut! Growing up female with a bad reputation*. New York: Perennial.
- Tasker, F. & Wren, B. (2002). Editorial: Sexual Identity and Gender Identity: Understanding Difference. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7 (3), 315-319.
- Traverso-Yépez, M.A. & Pinheiro, V.S. (2005). Socialização e gênero e adolescência. *Revista de Estudos Feministas*, 13 (1), 147-162.
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P. & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, 7 (3) 383–402.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Wagner, A. W., Falcke, D., Silveira, L. M. B. O. & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 75-80.
- Walston, J.T & Lissitz, R.W. (2000). Computer-Mediated Focus Groups. *Evaluation Review*, 24 (5), 457-483.
- Weisman, R. X. (1998). *Online or off target? American Demographics*, 20 (11), 20–21.
- Wilson-Oyelaran, E. (1989). Toward contextual sensitivity in developmental psychology: A Nigerian perspective. In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context* (pp. 51-66.). Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL: DIREÇÃO DA ESCOLA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PESQUISA: As narrativas de adolescentes sobre gênero em um ambiente virtual.
TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL: Direção da Escola

À direção da Escola,

Estamos realizando um estudo para conhecer as idéias atuais dos jovens sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Pesquisas vêm mostrando que os significados atribuídos ao masculino e ao feminino são culturalmente construídos e compartilhados socialmente, através da interação. Assim, pretende-se realizar um estudo para acessar as idéias de um grupo de jovens sobre o masculino e o feminino, construídas e compartilhadas na interação em um ambiente virtual.

A pesquisa é de tipo qualitativo, com duração um mês, aproximadamente, a ser realizada no início do ano letivo de 2009. Planeja-se realizar sessões de grupo focal *online* com cerca de 30 adolescentes, no total. Grupos focais são reuniões em torno de um tópico, a ser discutido pelo grupo. Cada sessão contará com a participação de dez jovens, ocorrendo em um dia específico e tendo duração de uma hora, aproximadamente. Os participantes se reunirão com a pesquisadora na sala de informática da escola, na qual cada adolescente terá um computador com Internet à sua disposição. Os adolescentes serão instruídos a criar um endereço de contato para acessar o *Software* MSN e a escolher um pseudônimo, para resguardar a identidade de cada um. O grupo focal se desenvolverá, então, via Internet, através do *Software* MSN. A conversa será por escrito e terá início a partir do pedido da pesquisadora de que os jovens contem algo que eles consideram como exemplo do que é ser homem ou do que é ser mulher hoje. Toda a discussão será automaticamente gravada pelo próprio *software*. Previamente à realização do estudo, os alunos e os responsáveis pelos alunos serão contatados para que autorizem a sua participação na pesquisa.

A identidade dos participantes será mantida em sigilo e os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Os arquivos de texto gerados pelos grupos focais ficarão registrados em CD e serão guardados na Universidade, após o término do estudo, na sala da pesquisadora responsável, por um mínimo de oito anos. Será mantido o caráter confidencial das informações registradas.

O presente estudo, ao descobrir o que pensam atualmente os adolescentes sobre ser homem e ser mulher, contribuirá para a adequação de currículos e atividades escolares de acordo com as crenças dos jovens sobre gênero. Além disso, poderá colaborar com a educação para a saúde no contexto da adolescência, pois já se sabe que as idéias associadas ao homem e à mulher influenciam as maneiras como meninas e meninos lidam com sua saúde. Não há custo, nem risco para o aluno e para a escola que participarem desse estudo.

As pesquisadoras responsáveis por esse projeto de pesquisa são a Prof^a Dra. Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Gabriela Sagebin Bordini. Ambas se disponibilizam a resolver qualquer dúvida pelos telefones (51) 99192155, 33251997 ou 99864452.

Pelo presente consentimento, declaramos que fomos informados de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e justificativa do presente projeto de pesquisa.

Autorizamos a realização desta pesquisa na nossa escola.

Direção da Escola

Orientação Pedagógica

Pesquisadora responsável

Porto Alegre, _____ de 2009.

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ADOLESCENTE PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa “As narrativas de adolescentes sobre gênero em um ambiente virtual”. Você pode nos ajudar a fazer esta pesquisa, participando de uma discussão em grupo sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Você está sendo convidado a participar de apenas um encontro, que durará uma hora, aproximadamente. Esse encontro acontecerá na sala de informática da escola e a discussão será pela Internet, no MSN, por escrito. Você criará um endereço de contato para usar o MSN e também inventará um apelido (“*nick*”), que não precisará contar para ninguém. O seu grupo terá aproximadamente dez pessoas da sua idade, colegas seus ou alunos de outra turma. A pesquisadora estará presente durante toda a discussão. A conversa será gravada, mas o seu nome verdadeiro não aparecerá na pesquisa.

Esta pesquisa poderá contribuir para a saúde dos jovens, pois já se sabe que as idéias associadas ao homem e à mulher influenciam na maneira como meninas e meninos cuidam da sua saúde. Você não corre nenhum risco ao participar desse estudo, mas também não prometemos nenhuma vantagem pela participação. Você pode escolher não participar ou poderá desistir de participar em qualquer momento durante a pesquisa. Se você não quiser participar ou desistir depois, isso não lhe trará qualquer prejuízo. Se você escolher participar, enviaremos um documento igual a este para os seus pais ou responsáveis. Você só poderá participar desse estudo, se seus pais ou responsáveis permitirem.

Se você tem alguma pergunta, por favor, entre em contato com Gabriela Bordini, no telefone (51) 9919 2155 ou com a Prof^a Tânia Mara Sperb nos telefones 33251997 ou 99864452.

Sua assinatura mostra que você entendeu essa pesquisa e que concorda em participar.

Participante

Pesquisadora responsável

Porto Alegre, _____ de 2009.

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: RESPONSÁVEL PELO ADOLESCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Estamos realizando uma pesquisa para conhecer as idéias atuais dos jovens sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Sabe-se que a Internet transformou-se em um dos meios de comunicação mais difundidos entre os adolescentes. Assim, pretende-se realizar um estudo para acessar as idéias de um grupo de jovens sobre o masculino e o feminino, construídas e compartilhadas na interação em um ambiente virtual.

Serão realizadas sessões de grupo focal *online* com adolescentes, na escola. Grupos focais são reuniões em torno de um tópico, a ser discutido pelo grupo. Cada sessão ocorrerá em um dia específico, tendo duração de uma hora, aproximadamente. Os participantes se reunirão com a pesquisadora na sala de informática da escola, na qual cada adolescente terá um computador com Internet à sua disposição. Os adolescentes serão instruídos a criar um endereço de contato para acessar o *Software* MSN e a escolher um pseudônimo, para resguardar o anonimato de cada um. O grupo focal se desenvolverá, então, via Internet, através do *Software* MSN. A discussão será por escrito e terá início a partir do pedido da pesquisadora de que os jovens contem algo que eles consideram exemplificar o que é ser homem ou o que é ser mulher. A identidade dos participantes será mantida em sigilo e os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Os arquivos de texto gerados pelos grupos focais ficarão registrados em CD e serão guardados na Universidade, após o término do estudo, na sala da pesquisadora responsável, por um mínimo de oito anos. Será mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Seu filho pode contribuir com esse estudo, participando de uma sessão de grupo focal. Estamos lhe enviando este termo de consentimento apenas porque seu filho já se disponibilizou voluntariamente a participar. Todo processo será anônimo, isto é, os nomes dos participantes da pesquisa não serão utilizados. O presente estudo, ao descobrir o que pensam atualmente os adolescentes de classe média sobre ser homem e ser mulher, contribuirá para a adequação de currículos e atividades escolares de acordo com as crenças dos jovens sobre gênero. Além disso, poderá colaborar com a educação para a saúde no contexto da adolescência, pois já se sabe que as idéias associadas ao homem e à mulher influenciam

inclusive as maneiras como meninas e meninos lidam com sua saúde. Não há custo, nem risco em participar desse estudo, mas também nenhuma vantagem pode ser prometida pela participação. Os senhores têm a liberdade de não permitir que seu filho participe ou de desistir da participação em qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete prejuízo ao seu filho.

Os pesquisadores responsáveis por esse projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Gabriela Sagebin Bordini. Se os senhores tiverem alguma pergunta, por favor, entrem em contato com Gabriela Bordini, no telefone (51) 99192155 ou com a Prof^a Tânia Mara Sperb nos telefones 33251997 ou 99864452.

Sua assinatura mostra que o(a) Sr(a) entendeu o objetivo dessa pesquisa e como ela será desenvolvida, e que permite a participação de seu filho(a).

Responsável pelo(a) adolescente participante

Pesquisadora responsável

Porto Alegre, _____ de 2009.

Anexo D

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Este questionário é parte da pesquisa sobre gênero da qual você participou, através de um grupo focal no MSN. Contamos com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É importante que você seja o mais sincero possível ao responder este questionário. Lembramos que as informações são anônimas.

1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	2. Religião: _____ <input type="checkbox"/> nenhuma religião
-----------------	---	---

3. Como você se considera? <input type="checkbox"/> Branco(a). <input type="checkbox"/> Negro(a). <input type="checkbox"/> Pardo(a) / mulato(a). <input type="checkbox"/> Amarelo(a) (de origem oriental). <input type="checkbox"/> Indígena ou de origem indígena.	4. Cidade onde mora: _____ 5. Bairro onde mora: _____
---	--

6. DADOS DOS PAIS			
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Incompleta <input type="checkbox"/>		
Profissão da mãe: _____		Idade da mãe: _____	
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Incompleta <input type="checkbox"/>		
Profissão do pai: _____		Idade do pai: _____	

7. Escreva, na tabela abaixo, todas as pessoas que moram na sua casa atualmente:
 (Na coluna Escolaridade, complete com “nenhuma escolaridade, ou “ens. Fundamental incompleto”, ou “ens. Fundamental completo”, ou “ens. Médio incompleto”, ou “ens. Médio completo”, ou “Superior incompleto”, ou “Superior completo” ou “Pós-graduação”)

Grau de parentesco (pai, mãe, irmão, avó, etc)	Idade	Feminino/ Masculino	Profissão	Escolaridade

8. Você trabalha ou estagia? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Estagio
9. Você tem filho(a)(s)? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Quantos? _____

Anexo E

GLOSSÁRIO DE *EMOTICONS* E TERMOS UTILIZADOS NO MSN

termo/emoticon:	significado:
afz	(interjeição de aborrecimento)
aham/uhum	(sim)
ctz	(certeza)
gnt	(gente)
hunf	(interjeição de aborrecimento)
kkk/jioaio/easheuia/JJJ/sijissjio	(ou com mais repetições, risada)
loka(o)	(louca, louco)
mt	(muito/muita)
n	(não)
Ngn	(ninguém)
pq	(por que/porque)
tbm/tb	(também)
vc	(você)
wow	(uau)
...	(silêncio)
[2]/2	(idem)
[3]/3	(idem também)
:)	(sorrindo)
;	(incerto)
:/	(indeciso, sem emoção, emoção indefinida)
:~	(lágrimas, geralmente de emoção, ou assobio)
;x	(desconcertado)
:x	("eu não deveria ter dito isso", segredo)
x)	(rindo com os olhos fechados ou envergonhado)
-./-- '	(indignação)
./*_*	("olhinhos" brilhando)
↗ /↖"	("olhar de lado", entediado ou sarcástico)
^^	(sobrancelha levantada, saliente)
^ _ ^	(sorriso "fofinho", feliz)
>.<	(dor ou rejeição)
;O/=O	(surpreso)
=P	(língua para fora, sarcasmo, deboche, brincadeira)
=D	(sorriso grande ou risada)
8D	(alegria, sorrindo com olhos arregalados)
Oo/O.o	(estranhando algo)

Anexo F
TRECHOS MICROANALISADOS

Grupo feminino de adolescentes da Escola Pública

Ronalda:

1. NEM TUDU TA PERDIDO

participante:

2. mas viram trouxas dos homens

SemNome:

3. mas é mt raro os homens qe prestam

SemNome:

4. mt raro de encontra hj em dia

Josnelda:

5. mas tem

benhê:

6. sim

Josnelda:

7. existe AINDA

SemNome:

8. eles agora são tudo vida loka

benhê:

9. tem

participante 2:

10. pior, vida loka

Ronalda:

11. tchumtchaaa

participante:

12. e mulher q presta tbm nao é facil nao, vamos combinaa

Ronalda:

13. sijissjiosjisojsijsijsijsiosjiosjiosjis

benhê:

14. um em um milhão

SemNome:

15. é

josnilda:

16. ushashahshausha

pesquisadora:

17. bom, isso quero saber mais

SemNome:

18. e esses tchuntcha não prestam

pesquisadora:

19. conhecem algum?

Ronalda:

20. siojsiojsisjsijiojsiojs

SemNome:

21. sim

SemNome:

22. suhadiusahduihaius

pesquisadora:

23. ih...

Ronalda:
24. tipo acham qe eu gosto de
Josnelda:
25. tchum tcha?
participante 2:
26. ???
Ronalda:
27. guri tchumtchaa
pesquisadora:
28. nao precisa dizer quem é esse unico que presta
Ronalda:
29. não é bem assim
SemNome:
30. dhushusdhfusdhfuihdsu
Ronalda:
31. eu gosto do jeito qe eles se vestem
pesquisadora:
32. mas conta aí, como ele é
SemNome:
33. o unico qe eu axei qe prestava eu caguei com ele
Ronalda:
34. tem gente qe gosta de pagoderoo
Ronalda:
35. e tal
participante:
36. eeu nao
benhê:
37. mas e verdade g....
participante 2:
38. Ba eu não gosto
SemNome:
39. sim
SemNome:
40. mas pagodeirUo daé
pesquisadora:
41. ah, entao, tu ja conheceu um memso?
SemNome:
42. a maioria tem banda
SemNome:
43. dai qe tempo tem pras mina?
SemNome:
44. ja conheci
Ronalda:
45. sim
pesquisadora:
46. e como foi isso?
benhê:
47. pois
participante 2:
48. por isso q pagodero n da
Ronalda:
49. pior

pesquisadora:

50. conheceu e deu errado essa hiostoria?]

pesquisadora:

51. o que que houve?

Ronalda:

52. mas eu gosto de guri de abrigoh não tchumtchaa

benhê:

53. deve ser dhato

Ronalda:

54. eu mesmo nunca fui de bond

participante:

55. odeeeio bond

Ronalda:

56. certoo

Josnelda:

57. 2'

pesquisadora:

58. deve ser chato?

participante 2:

59. 3

Ronalda:

60. só servii pra brigaaa

Ronalda:

61. e tal

SemNome:

62. dai eu gostava dele,e ele de mim, mas eu ã sabia qe ele gostava de mim

63. e tpo ele era O GURI PERFEITO, ele não era bonito, mas não era

64. tarado,galinha,pegador!

65. era carinhoso,romantico

benhê:

66. [4]

SemNome:

67. e tenho ctz qe ele não iria me trair

pesquisadora:

68. hum

participante:

69. naao, sao akeles guris q nao fazem nada o dia inteiro e ficam arrumando brigas

SemNome:

70. mas dai eu fiquei com outro e contei pra ele, dai ele fico tri bravo

Ronalda:

71. e pq acabo?

pesquisadora:

72. como assim? certeza que nao ia trair

SemNome:

73. e antes ele era meu melhorm amigo

pesquisadora:

74. como tinha certeza?

SemNome:

75. pq ele num era galinha

Ronalda:

76. pq tu traioo??

SemNome:

77. a gnt nunk namoro
Ronalda:
78. bã namoro com melhor amigoh é ruim
pesquisadora:
79. mas entao, o que deu errado?
Ronalda:
80. destroii a amzade
SemNome:
81. pior fik estranho ;x
SemNome:
82. pq eu fiquei com outro
SemNome:
83. dai deu errado
pesquisadora:
84. hum, tu ficava com ele tb?
pesquisadora:
85. e dai ficou com outro? ele ficou sabendo?
SemNome:
86. sim
benhê:
87. BAH
SemNome:
88. sim dai eu mesma contei pra ele
josnilda:
89. foor maau
pesquisadora:
90. e como foi?
Josnelda:
91. O.o
pesquisadora:
92. tu contou e ele?
participante:
93. tipo eu odeio esse negocio de traição
SemNome:
94. ele fico mt bravo, mas eu gostava dele de vdd
SemNome:
95. fiquei 4 dias chorando po ele ☹
SemNome:
96. dai dps decidi não gosta de nenhum
benhê:
97. [2]
participante 2:
98. 2
participante 2:
99. ops 3
SemNome:
100. não me apegar a eles
Ronalda:
101. eu odeioo traição tmb
pesquisadora:
102. e ele, compo reagiu? quando soube?
Ronalda:

103. não qe pra ti não faz pros outros
 Jasnelda:
 104. e quem gost?
 participante:
 105. uhum
 SemNome:
 106. fico mt bravo, me chingo mt dhsaidhsusdau
 SemNome:
 107. a gnt discutiu mt akele dia
 pesquisadora:
 108. putz
 pesquisadora:
 109. mas entao, voces, acham que isso é errado?
 benhê:
 110. pois
 SemNome:
 111. e ele tinha uma festa pra ir no dia
 benhê:
 112.
 Jasnelda:
 113. siim siim
 benhê:
 114. sim
 participante 2:
 115. sim
 SemNome:
 116. isso oqe?
 participante:
 117. mto. meu se tu gosta pra q vai fica com outro??/
 jasnilda:
 118. aham
 pesquisadora:
 119. voces nao tavam dizendo que as mulheres tem que fazer com os homens o
 120. que eles fazem com elsas?
 SemNome:
 121. pq eu não sabia se ele gostava de mim, e a gnt fikva mt raramente
 Jasnelda:
 122. nem sempre
 benhê:
 123. não
 participante 2:
 124. ai, sei la
 participante:
 125. éé. tbm, por um lado sim
 SemNome:
 126. dai qd dic qe fiquei com outro ele veio e me dic qe gostava de mim, dai já
 127. era tarde
 benhê:
 128. eu acho q nao se paga na mesma moeda
 pesquisadora:
 129. hum...
 pesquisadora:

130. que historia
pesquisadora:
131. ele chegou tarde
SemNome:
132. é mt lento dsuahduisahduis
pesquisadora:
133. nao foi exatamente uma historia de traição
josnilda:
134. sem br turbo
Josnelda:
135. sjkjasudaushduiash
SemNome:
136. é pq a gnt não namorava
participante 2:
137. uahuahuahsdua
pesquisadora:
138. mas parece que vcs odeiam traição?
SemNome:
139. mas agora a gnt se fala, e ele me da conselhos do qe fazer com os outros
Josnelda:
140. sim sim
participante:
141. se tu ta namorando é sérinho e taal . pô respeita. mas se foi uma pegada ou
142. outra, ele nao vaai dexa de fica com outra por causa de vc
SemNome:
143. traição não tem perdão
pesquisadora:
144. bom, entao, nao ficaram de mal, continuaram amigos
benhê:
145. POIS
SemNome:
146. a gnt fico de mal 2 meses

Grupo feminino de adolescentes da Escola Privada

Petúnia:

147. na questão de trabalho eu acho que nao tem muita diferença né.. pq as
148. mulheres tao dominaaando hahaha!

Tomate:

149. hehe'

Anônima:

150. aham

pesquisadora:

151. hum, mas ng lembra de alguma historia

Tomate:

152. no trabalho, e na vida em familia! :)

pesquisadora:

153. tipol sobre isso do trabalho

154. vcs tem algum exemplo?

Silveira:

155. ultimamente tempo gerentes dde empresas mulheres

Anônima:

156. a mulher hoje chegou numa igualdade no trablaho

Tomate:

157. Complicado de novo! dexa eu pensar!

Silveira:

158. temos*

pesquisadora:

159. vcs conhecem alguem que seria um exemplo?

160. pergunto isso pq, na verdade, na minha pesquisa eu vou trabalhar com

161. historias

Manuella:

162. sei lá, eu acho ainda que em algumas profissões, me certos lugares ainda

163. existe preferencia por homens

Silveira:

164. coisas que antigamente teria preconceito..

pesquisadora:

165. por isso preciso das historias, entenderam?

Petúnia:

166. aham...

pesquisadora:

167. preconceito em qu sentido?

Petúnia:

168. machismo!

169. tipo

Anônima:

170. machismo

Manuella:

171. é

Petúnia:

172. de achar que a mulher nao pdoe fazer as coisas

Silveira:

173. isso

Petúnia:

174. e tal

gpesquisa4@hotmail.com:

- 175. hoje em dia a mulher ela é mulhões de coisas ao mesmo tempo, ela é mãe,
- 176. mulher, esposa, trabalhadora... Tem que dar conta de coisas que
- 177. antigamente o homem era mais encarregado... Hoje em dia concerteza a
- 178. mulher tá com mais obrigações quem os homens..

Petúnia:

- 179. por exemplo

pesquisadora:

- 180. hum...

gpesquisa4@hotmail.com:

- 181. milhões*

Petúnia:

- 182. minha avó tava no último semestre da faculdade e meu avô impediu ela de
- 183. acabar sabe?

pesquisadora:

- 184. entao acham que mudou ser homem e mulher de antigamente pra cá?

Petúnia:

- 185. último*
- 186. e nao deixou que ela trabalhasse!!!

Silveira:

- 187. sim isso mudou muito

pesquisadora:

- 188. hum, essa historia é boa, petunia

gpesquisa4@hotmail.com:

- 189. concerteza..

Anônima:

- 190. mudou, ficou mais parecido, né?

Manuella:

- 191. mudou demais

pesquisadora:

- 192. como foi isso?
- 193. ela tava cursando e aí,...

Petúnia:

- 194. ela tinha uma loja também e ele fez ela fechar
- 195. querendo que ele só ficasse em casa e tal
- 196. sim sim
- 197. ultimo semestre

pesquisadora:

- 198. e ela?

Petúnia:

- 199. de pedagogia se eu nao me engano

pesquisadora:

- 200. e o que vcs acham dessa historia?
- 201. como ela reagiu? a vó?

Petúnia:

- 202. nao sei direito
- 203. mas pelo que ela me contou
- 204. ela até tentou continuar
- 205. mas no fim, nada..
- 206. e também

gpesquisa4@hotmail.com:

- 207. minha mãe por exemplo a 15 anos ela é mãe e paai. Ela é combrada em

208. casa, cobrada no trabalho, ela se combra... A mulher concerteza esta sendo
 209. mt mais afetada pelas mudanças.
- Tomate:
 210. na verdade antigamente ser mulher era ser escrava, sem ter livre escolha,
 211. hoje isso mudo.... além da mulher domina tanto o trabalho quanto a vida em
 212. familia, ela também domina o mundo lá fora, ou seja, maioria das mulheres
 213. não são mais obrigadas a obedecerem os maridos
- Anônima:
 214. concordo
- Petúnia:
 215. ela era tri bonitaaa
 216. e o meu avô
 217. também
 218. nao deixou ela
 219. desfilas
 220. que tinham convidado ela e tal
- pesquisadora:
 221. hum, entao elas tem obrigações novas, e nao mais essa de obededer marido?
- Tomate:
 222. uhum
- Anônima:
 223. é, isso aí ^_^
- pesquisadora:
 224. gurias, se fosse hoje, como acham que seria essa historia da v[ó da petunia?
- Tomate:
 225. ridiculo
- gpesquisa4@hotmail.com:
 226. concerteza, as mulheres obedeciam os maridos a milhões de anos atrás.
- pesquisadora:
 227. como vcs acham que seria essa historia na atualidade?
- Petúnia:
 228. bom o que a gente vê até mesmo nas novelas, é a mulher mandar mais em
 229. casa.. por ter essa autonomia
- Manuella:
 230. eu acho que ela não deveria ter largado tudo por causa dele... hj obviamente
 231. as mulheres largarizam os maridos
 232. largariam*
- pesquisadora:
 233. autonomia? em que sentido?
- Anônima:
 234. é, provavelmente largaria o marido...
- Tomate:
 235. hoje a mulher não tem mais a necessidade de obedecer marido, pai, avo...
 236. hoje ela escolhe o que ela quer para ela mesma!
- Petúnia:
 237. porque muitas mulheres que 'obedeciam' os maridos, são as que dependiam
 238. financeiramente deles acredito
- pesquisadora:
 239. hum, entao, na verdade isso era por causa de questpes financeiras?
 240. e hoje, acham que essa historia aconteceria?
- Silveira:
 241. acho que ela não obedeceria... mas ele continuaria pedindo a ela largar, pq

242. apesar do tempo os homens ainda continuam sendo machistas
gpesquisa4@hotmail.com:

243. não necessariamente pela questão financeira não

Tomate:

244. NÃO

Petúnia:

245. nao no caso da minha vó.. pq ela nem tinha casado ainda. .foi quando eles
246. casaram q ele disse p ela parar!!

pesquisadora:

247. ah, isso é interessante
248. olhem só
249. a siilveira disse que o homem hoje em dia seguiria fazendo o mesmo
250. tipo, a vó nao agiria como agiu
251. mas o vó agiria?
252. é isso?

Silveira:

253. isso

gpesquisa4@hotmail.com:

254. mas tb o preconceito em relação a uma mulher trabalhando fora de casa. Na
255. antes a mulher tinha que cuidar dos filhos e da casa, e o marido que
256. trabalhava fora.. Talvez pro proteção a mulher, não acredito que seja por
257. outra coisas...

pesquisadora:

258. entao, essa atitude do vô ainda é exemplo do que é ser homem?

Petúnia:

259. baa..

pesquisadora:

260. proteção a mulher?

Petúnia:

261. talvez sim
262. talvez nao
263. eu odeio generealizar
264. pq acho q cada um é cada ummm sabe?
265. mas
266. enfim

Anônima:

267. talvez

Tomate:

268. eu acho q não seria a proteção a mulher

gpesquisa4@hotmail.com:

269. não do que é ser homem... MAAS do que é ser preconceituoso e antigo.

Tomate:

270. pq depende do caso

Petúnia:

271. tem muito homem por ai q pensa q pode mandar sim!! q amulher n pode
272. trair, q a mulher n pode sair sozinha e pa

pesquisadora:

273. isso ainda hoje?

Petúnia:

274. simmmm

pesquisadora:

275. hoje os homens ainda pensam isso?

Manuella:
276. concerteza
Anônima:
277. sim

Grupo masculino de adolescentes da Escola Privada

pesquisadora:

278. entao, hoje, ser homem e ser mulher tem a ver com trabalhar?

zina:

279. trabalho porque o trabalho é necessário pra qualquer cidadão

sr. incrível:

280. não interessa se é homem ou mulher tem que se sustentar

pesquisadora:

281. ou com sustentar a familia

zina:

282. um pouco

EMILHO:

283. é pode ser isso, mais ou menos nmé

284. né*

Alê Menezes:

285. é depende

pesquisadora:

286. mais ou menos

zina:

287. relativamente

pesquisadora:

288. ???

EMILHO:

289. é

pesquisadora:

290. pq?

zina:

291. é

292. porque tem muitas outras coisas baseadas em atitudes e etc que tem a ver

293. com ser homem e ser mulher

294. não só o fato de sustentar família

pesquisadora:

295. em atitudes tipo quais?

zina:

296. isso foi só um exemplo de evolução

297. da cultura

pesquisadora:

298. tem situações em que ser homem ou mulher faz diferença?

sr. incrível:

299. não

TECO:

300. deve ter

Alê Menezes:

301. tipo mulher é o sexo feminino (deixando de lado o que ela é sexualmente ,

302. ou o que ela faz) já o homem é odo sexo masculino(deixando de lado seus

303. atos e o q eles sao)

Ronaldo:

304. não

pesquisadora:

305. alguma situação especifica, em que isso influencia?

H:

306. ?

EMILHO:
 307. talvez
 308. talvez*

sr. incrível:
 309. hoje em dia não, existem mulheres em todos os campo de trabalho

pesquisadora:
 310. talvez, qual?

TECO:
 311. tu quer saber alguma situação onde a anatomia dos dois altera alguma coisa

pesquisadora:
 312. bom, não precisamos falar só de trabalho...

zina:
 313. mulheres no exército

TECO:
 314. ou tu quer saber se as atitudes deles alteram alguma coisa?

Ronaldo:
 315. a minha mãe era do exército, é um exemplo

pesquisadora:
 316. é, será que em alguma situação a pessoa ser homem ou ser mulher faz
 317. diferença

zina:
 318. sim

EMILHO:
 319. n, eu pensava bem em todos os ramos de trabalho podem ser ocupados por
 320. homens ou mulheres

TECO:
 321. sei lá acho que não pegam mulheres pra carregar saco de cimento

zina:
 322. entrar em uma festa, homens pagam 30 e mulheres 20

pesquisadora:
 323. ah

TECO:
 324. até porque mulher não merece isso tem que ser bem tratada

pesquisadora:
 325. é, tipo essas coisas...

Ronaldo:
 326. isso não deixa de ser um preconceito

pesquisadora:
 327. hum...

TECO:
 328. mulher tem que ser muito bem tratada, isso é fato.

sr. incrível:
 329. não nem no trabalho braçal, por exemplo nossa professora de química é
 330. muito mais forte que meu pai por exemplo, eu acho

pesquisadora:
 331. e o homem?

EMILHO:
 332. é
 333. jioaioaioa

TECO:
 334. mas porque ela quis...

zina:

335. também, porém tem a mais tempo essa idependência a muito mais tempo
Ronaldo:
336. as mulheres reclamam que nao sao tratadas de maneiras iguais mas muitas
337. vezes, tem situaçoes em que elas saem ganhando
pesquisadora:
338. mas, como vcs falaram, numa fest faz diferença...alguma história sobre
339. isso?
TECO:
340. garanto que se ela nao tivesse malhado nem nada hoje ela seria uma
341. gordinha professora e deu.
sr. incrivel:
342. pior que é
Alê Menezes:
343. as mulhers se aproveitam do preconceito
Ronaldo:
344. concordo
pesquisadora:
345. se aproveitam como?
zina:
346. sim, a maiorias dos homens podem beber mais e dar mais gastos a
347. "empresa"
348. *consumir
Ronaldo:
349. elas reclamam que n tem direitos iguais
zina:
350. vem daí
Ronaldo:
351. mas qnd deixam as coisas mais faceis para elas nao reclamam
sr. incrivel:
352. dfeixam os homens pagarem uma bebida na festa, nem todas claro
TECO:
353. elas se aposentam mais cedo...
pesquisadora:
354. ah ta
Ronaldo:
355. como essa situaçao de pagar menos em festas
Alê Menezes:
356. nessa mesma história , querem tanto se- igualar aos homens , mas se ele não
357. paga sua conta na janta não é cavalheiro
pesquisadora:
358. hum
Alê Menezes:
359. e simultaneamente querem ser iguais
pesquisadora:
360. entao ser homem hoje em dia ainda é ser cavalheiro?
TECO:
361. com certeza
pesquisadora:
362. tipo, pagar a conta e tal?
zina:
363. muito por aí
Alê Menezes:

364. mas nenhuma cobra do bar " eu quero pagar igual"

EMILHO:

365. é

pesquisadora:

366. H, tu tá vivo?

TECO:

367. ser cavalheiro é uma virtude em um homem

sr. incrível:

368. sim

Ronaldo:

369. isso é muito mais coisas relacionadas

zina:

370. um homem cavalheiro faz muito mais moral com as mulheres

Ronaldo:

371. sim

sr. incrível:

372. é possível ser homem e não ser cavalheiro

H:

373. hehee, to to lendo

zina:

374. sim

Alê Menezes:

375. claro

Ronaldo:

376. sim

pesquisadora:

377. e que outros exemplos ou histórias de cavalheirismo vcs tem p contar?

EMILHO:

378. é mas como disseram faz muita mais moral pras mulheres

pesquisadora:

379. ou de falta de cavalheirismo

zina:

380. ser cavalheiro não é só puxar uma cadeira

381. ou pagar uma bebida

Alê Menezes:

382. dar preferência, as mulheres tratadas diferentemente com carinho

EMILHO:

383. mas sim ser gentil

zina:

384. exato

TECO:

385. acho que cavalheirismo implica em fazer uma mulher se sentir bem

Alê Menezes:

386. educado

zina:

387. com certeza

EMILHO:

388. certamente

pesquisadora:

389. hum, então, ser homem está associado a ser cavalheiro pra ter moral com as

390. mulheres? alguma história em mente?

sr. incrível:

391. normalmente as mulheres não gostam dos homens que as tratam que nem
392. lixo, e acham
393. que mulher só serve pra ficar em casa lavando rouipa

EMILHO:
394. certamente*
395. é

sr. incrível:
396. sim

Ronaldo:
397. cavalheirismo e saber trtar uma mulher como ela merece

zina:
398. muitos pensam assim
399. mas não para ter moral com as mulheres

pesquisadora:
400. e hoje em dia como é o tratamento que elas merecem???

zina:
401. só para ter um tratamento diferenciado

Alê Menezes:
402. isso não é cavalherismo primeiro é educação

TECO:
403. eu fico bem chateado quando eu vejo a gurizada chamando uma guria de
404. vadia

zina:
405. com mais atenção
406. afeto
407. etc etc

TECO:
408. so porque ela curte ficar com varios guris...

pesquisadora:
409. ah, aham

Ronaldo:
410. é

pesquisadora:
411. e isso acontece?

Ronaldo:
412. claro

TECO:
413. seguido

sr. incrível:
414. muito

zina:
415. muito

H:
416. demais

Ronaldo:
417. demaisd

Alê Menezes:
418. muito

zina:
419. todo dia

EMILHO:
420. sim inumeras vezes

pesquisadora:
421. mas entao fofoquem um pouco pra mim
422. contem uma situaçao dessas

sr. incrivel:
423. se uma guria quer ficar com 30 na festa problema é dela

Ronaldo:
424. se ela gosta bom pra ela

zina:
425. óbvio

Ronaldo:
426. ngn tem que se meter

Alê Menezes:
427. aram

H:
428. é

zina:
429. a vida é dela

pesquisadora:
430. mas aí é chamada de vadia?

zina:
431. sim

TECO:
432. tipo nao digo que ela tenha que ficar se expondo no orkut com fostos em
433. que a roupa seja
434. curta, mas se ela gosta de ficar com varios guris e fazer com eles o que ela
435. quiser... por mim tudo bem

Alê Menezes:
436. sim

EMILHO:
437. é mas dai elas sabe que no outro dia já vai ter fofoquinhas ai dela rolando
438. pela bocva da gurizada

Ronaldo:
439. cada um faz o que lhes deixa feliz

pesquisadora:
440. tipo quais fofoquinhas?

Alê Menezes:
441. cadum cadum

zina:
442. tipo

pesquisadora:
443. tipo, o que se fala?

zina:
444. hoje mesmo

EMILHO:
445. de que ela é vadia, "puta" ,...

zina:
446. um amigo meu
447. chamou uma guria de vadia porque ela ficou com 37 pessoas em bariloche
448. mas aí

Ronaldo:
449. nao entendo porque

zina:

450. o problema é dela
Ronaldo:
451. se ela gosta
zina:
452. se ela achou certo
Ronaldo:
453. o problema é dela
EMILHO:
454. é
Alê Menezes:
455. ela que fique com quantos ela quer
zina:
456. não cabe a nós julgar
pesquisadora:
457. e como ela reagiu, qd ele falou pra ela?
Ronaldo:
458. se ela acha legal e se sente bem fazendo isso, bom pra ela
TECO:
459. ninguem fala na cara
460. isso é fato
zina:
461. mas ele não falou pra ela
462. é óbvio
pesquisadora:
463. ah bom, isso é falado nas internas...
Ronaldo:
464. claro que não
465. fato
zina:
466. /interna
Alê Menezes:
467. mas te muitas q não ficam com 1928901 pq , gostam mas para se aparecer
pesquisadora:
468. e como tu reagiu qd ele contou?
zina:
469. sei lá
470. fiquei pensando
TECO:
471. quando me dizem isso
pesquisadora:
472. para se aparecer?
zina:
473. o que leva uma pessoa a fazer isso
TECO:
474. eu so dou uma risadinha
475. mas nem concordo
zina:
476. e fiquei impressionado tb
TECO:
477. eu deixo ele pensar como quer
pesquisadora:
478. a fazer isso o que?

sr. incrível:
479. sim pra se achar a pegadora, mostra que consegue ficar com varios

TECO:
480. a pessoa é livre pra pensar tbm

Alê Menezes:
481. ficar com 37

zina:
482. de ficar com 37 pessoas em uma festa

TECO:
483. mostrar que os gurus desejam ela

zina:
484. não cabe a mim julgar

Alê Menezes:
485. é gostar muito da coisa

pesquisadora:
486. hum, e pelo que vcs falaram é a mesma coisa com os gurus?

Alê Menezes:
487. não tem explicação

TECO:
488. quando o que a maioria deseja é parar de usar as proprias maos...

EMILHO:
489. e nem aos outros cabe a julgar

Alê Menezes:
490. que ela é a boa

pesquisadora:
491. tipo, tambem ficam com todas
492. pra serem os "pegadores"
493. ou nao?

TECO:
494. nao

sr. incrível:
495. sim

zina:
496. já os gurias se ficam com 37 em uma festa são os fodas

EMILHO:
497. siim

TECO:
498. nem todo o guri faz isso

Alê Menezes:
499. sim

sr. incrível:
500. tem muitos gurus que pensam que são melhores que os outros porque pegam
501. mais

pesquisadora:
502. ah

EMILHO:
503. acho que todo guri gosta de pegar umas 7 gurias numa festa e ser chamdo de
504. pegador

sr. incrível:
505. não todos claro

TECO:
506. eu nao gosto e_e'

pesquisadora:
 507. mas entao os homens q fazem isso sao os fodas?
 sr. incrivel:
 508. 2
 Ronaldo:
 509. idem
 zina:
 510. se eu pego 37 em uma festa amanhã fazem uma estátua pra mim
 Alê Menezes:
 511. 3
 Ronaldo:
 512. 4
 H:
 513. 5
 pesquisadora:
 514. e as mulheres sao vadias?
 EMILHO:
 515. jisaiaskosako
 TECO:
 516. naao
 pesquisadora:
 517. há alguma diferença aí, pelo que parece
 zina:
 518. com certeza
 TECO:
 519. sempre tem isso
 520. ...
 Alê Menezes:
 521. sim
 zina:
 522. talvez um preconceito
 TECO:
 523. mas tipo quase piroque isso
 Ronaldo:
 524. é
 Alê Menezes:
 525. essa é agrande discussão
 TECO:
 526. é quando tipo o cara ta sempre pegando a filha dos outros
 527. ai ele cresce
 528. e nao deixa pegar a filha dele...
 529. hipocresia é tenso...
 zina:
 530. tensu
 pesquisadora:
 531. isso acontece?
 zina:
 532. sim
 Alê Menezes:
 533. porqu mulher ainda é vista como o sexo frágil , a que tem que ficar com um
 534. guri e ponto , já o homem tem que ser garanhão
 535. heranças do passado

pesquisadora:
536. será que os pegadores depois se tornam rigidos com as filhas? Alguma
537. história?

TECO:
538. provavelmente sim

zina:
539. njem sempre
540. mas provavelmente

EMILHO:
541. siim

TECO:
542. porque ele sabe o que os guris gostam de fazer

pesquisadora:
543. hum, entao essa é uma herança do passado?

sr. incrível:
544. acho que nem os pegadores, mas todos pais gostam de p'roteger as filhas

zina:
545. certamente

Alê Menezes:
546. claro

sr. incrível:
547. sim claro

Ronaldo:
548. claro

pesquisadora:
549. e essas gurias que ficam com vários
550. elas nao sao vistas como as pegadoras?

TECO:
551. nao

EMILHO:
552. n

pesquisadora:
553. tipo, nao sao bem vistas?

zina:
554. muito talvez pelas amigas delas

EMILHO:
555. muitas vezes n

TECO:
556. até porque elas nao sao vistas como as gurias que pegaram varios guris

pesquisadora:
557. pelas amigas?

Alê Menezes:
558. com as gurias
559. sim

zina:
560. mas pelos guris principalmente não

TECO:
561. sao vistas como a guria que varios pegaram

zina:
562. sim

Alê Menezes:
563. pelos guris como putas

zina:
564. exato

H:
565. sim

Ronaldo:
566. aham

EMILHO:
567. ah pelas amigas siim, mas tem muitas amigas falsas

sr. incrivel:
568. o que eu acho errado e bem isso quenaod dizem: se um guri pega todas é
569. pegador, e a guria pega todos é vadia

pesquisadora:
570. hum, entao aí temos uma situação em que faz diferença ser homem ou
571. mulher

zina:
572. é

Alê Menezes:
573. elas querem pra mostrar pra elas e para o ego delas que são desejadas

zina:
574. concordo

TECO:
575. sempre tem aquele tio
576. que manda tu passar o rodo...

zina:
577. SDFHSDUHSUIHSDFUHDSFIUSDHU

pesquisadora:
578. ah é?

zina:
579. sempre

sr. incrivel:
580. gdsahgdashgdhgaghdgha]

EMILHO:
581. jiosjiosioasa
582. aha

pesquisadora:
583. como assim?

Alê Menezes:
584. claro meu pai meu tio meu vo , mas já a minhas primas tem que ser santas

pesquisadora:
585. tu tem um tioo que t disse isso?

TECO:
586. o tio chega e pergunta, e as guria hein?
587. na minha epoca era 3
588. por dia

pesquisadora:
589. hum

TECO:
590. uma atras da outra...

Alê Menezes:
591. mazá ghalo essa puxo a familia

zina:
592. puxo o tio

593. deusulivre
pesquisadora:
594. entao isso acontece hoje em dia
Ronaldo:
595. sempre assim
TECO:
596. claro que sim
zina:
597. claro
Alê Menezes:
598. claro
EMILHO:
599. siim

Grupo masculino de adolescentes da Escola Pública

B2:

600. minha mae é um exemplo de mulher guerreira

pesquisadora:

601. é o exemplo que vcs deram de mulher de hoje em dia

Roonaldo:

602. eu e o b2 damos valor pra nossas namoradas *-*' né?

B2:

603. éééé

pesquisadora:

604. o que guerreira?

Chu-Chu:

605. bando de guei

pesquisadora:

606. como assim?

607. o que ela faz?

608. fez?

Roonaldo:

609. somos fiéis só isso

Almeidinha:

610. são aqles q pegam uma mulher na vida e otra na morte, dai pegam uma em q

611. namora né !

Chu-Chu:

612. nao fazem nada só beijinho no colegio e eras isso ;|

Almeidinha:

613. Tem*

B2:

614. sei lá ela trabalha pra me da as coisas do bm e do melhor e pra isso trabalha

615. MT

Roonaldo:

616. e tu que nunca pego ninguém, fica como?

pesquisadora:

617. hum, temos duas historias rolando agora, entao

Almeidinha:

618. repito, não me conhece mesmoo hunf

Roonaldo:

619. ah sim

pesquisadora:

620. o que vcs acham dessa de mulher que trabalha muito pra dar tudo do bom e

621. do melkhor pro filho?

Roonaldo:

622. tu é ga meu ;x nem vem trova aqui

pesquisadora:

623. acham que é um exemplo do que é ser mulher hoje?

Almeidinha:

624. tah bom !

B2:

625. siiiiiiiiim

Roonaldo:

626. é uma mulher exemplr

627. e ela é tri legal conheço ela tb

Chu-Chu:
628. me perdi na conversa

B2:
629. *.*

Chu-Chu:
630. :/

pesquisadora:
631. tao cansados, ne?

B2:
632. capaz

Almeidinha:
633. nao não !

B2:
634. fico ate as 6 se precis
635. >D

pesquisadora:
636. ahahaha

Almeidinha:
637. yeaah dude !

pesquisadora:
638. nao podemos até as 6
639. e olhem só

Chu-Chu:
640. :~

B2:
641. ate as cinco pras 6

pesquisadora:
642. to precisando de historias

Chu-Chu:
643. IOAJSOISJIASJIA
644. eu ja falei a minha

pesquisadora:
645. e nem precisa ser historia real

Almeidinha:
646. eu disse a da norminha

Cid Moreira:
647. pega umas história na internet

pesquisadora:
648. até a da norminha valeu

Almeidinha:
649. o ronaldo não contribuiu ! hunf

Roonaldo:
650. minha mãe tb trabalha e me dá tudo do melhor *-*' e meu pai tb e eles são
651. exemplares, me dão conselhos do melhor pra mim e meu futuro, sempre
652. conversamos bem francamente

pesquisadora:
653. entao, ser homem e ser mulher hoje tem a ver com varias coisas

Almeidinha:
654. milhares

Roonaldo:
655. claro

Cid Moreira:

656. mtas
 pesquisadora:
 657. vcs deram exemplos de homens e mulheres bem diferentes
 André M.:
 658. demaix
 pesquisadora:
 659. mas agora há pouco tavam brigando pq uns acham que quem nao pega
 660. niguem é gay
 661. como é isso?
 Almeidinha:
 662. o homem q não tem mulheres tem um pé la !
 663. ejoiasjeioajeoijsesa
 pesquisadora:
 664. no final das contas nao entendi...
 665. o homem que nao tem mulheres?
 Roonaldo:
 666. porque tipo,tem um monte de mina no coolegio, e ele é gay e não pega
 667. ninguém, e uma ainda pediu e ele nego é mttt gay
 Almeidinha:
 668. tipo, homem tem q c pegarino ! e oq não pega mulheres é motivo de
 669. chacota
 pesquisadora:
 670. uma ainda pediu?
 671. como assim?
 672. é mesmo?
 Almeidinha:
 673. odeio gays !
 B2:
 674. minha mae perdeu a mae dela com 4 anos e sofreu mt na infancia, se
 675. separou do meu pai quando eu tava novo ainda tendo assim qe nos sustentar
 676. e trabalhar sofreu mts dificuldades no decorrer desse tempo mais nunca
 677. deixo faltar comida dentro de casa ela trabalha todas as noites cuidando de
 678. um senhor qe n caminha e é cego e ela sempre deixa de comprar as coisas
 679. pra ela pra da pra mim e pra minha Irma
 Chu-Chu:
 680. que que é pegarino
 Almeidinha:
 681. afz
 pesquisadora:
 682. bah isso é historia
 Chu-Chu:
 683. copio do google mano ? :x
 Almeidinha:
 684. —"
 685. boaa B2
 Roonaldo:
 686. jsiosjosijsiosjsiosjsia
 B2:
 687. n n é historia mesmo
 Pesquisadora:
 688. e o que tu pensa sobre essa conversa de ser gay, B2?
 Roonaldo:

689. isso ae B2 é a história do cara
- Almeidinha:
690. algem tinha q fala algo produtivo
- Cid Moreira:
691. mae guerrera a do cara da letra verde (B2)
692. x)
- Roonaldo:
693. da o forebes pra ele tb, puxa saco >.<'
- Almeidinha:
694. Dksaopdkaspodkaspodkapsodkasopdasd
- André M.:
695. Oasijasoijas
- B2:
696. sl deixa eles ser gay po se é a opção deles desde qe n cheguem perto de mim
- Almeidinha:
697. boa
698. oq tu faria c tivesse um filho gay ?
699. easheuiasheuiashieuahseas
- André M.:
700. asjoaijaisojasas
- pesquisadora:
701. pois é, mas quem nao pega ng é necessariamente gay?
- Roonaldo:
702. jsaijsaoisaj
703. siim
- Almeidinha:
704. sim
705. sjeoijaseiojsaoiejsaoijasoiejsaoijesaijesa
- Roonaldo:
706. a mina chega e pedi e ele nega ,isso é mt gay
- B2:
707. denpende

Grupo misto de adolescentes da Escola Pública

AMOR DA ANA:

708. homem é ter coragem de dar um fora numa gata pq tá namorando com uma
709. mina pior que ela mesmo sabendo q a namorada nao ia descobrir

pesquisadora:

710. hum

Carlos:

711. wow

Bunny:

712. tá então, eu acho que ser homem é acordar cedo , pra ir pro trabalho e voltar
713. só de noite, esperando no fim do mes o dinheiro pra sustentar a familia

pesquisadora:

714. ja aconteceu algo assim com alguém?

Glugluzin:

715. sustenta a familia no fim do mes?

Naldo:

716. aconteceu com uma guri

Glugluzin:

717. ta loka?
718. eaHUEAHUEA

Bunny:

719. -.-

Naldo:

720. guri8

Carlos:

721. oaisjoaijssoaj

Naldo:

722. guria*

pesquisadora:

723. estao aparecendo muitas idéias aqui
724. e nao necessariamente todos os homens e mulheres sao assim como estamos
725. falando

Bunny:

726. eeh, eu tenho um amigo que quando tava namorando nao ficava com
727. nenhuma guria que chegasse nele ;x

pesquisadora:

728. e chegavam nele?

Carlos:

729. esse ai eh macho !

AMOR DA ANA:

730. isso é o normal

Naldo:

731. mas guria chegar tbm, é pedir pra ser chamada d puta

Bunny:

732. mas isso depende do caráter do cara né

pesquisadora:

733. as gurias chegavam nele?

Bunny:

734. aham

AMOR DA ANA:

735. nada a ver

736. eu acho tri as gurias chegarem
Carlos:
737. ehh
Naldo:
738. hahaha
AMOR DA ANA:
739. é legal poder dar fora tbm
pesquisadora:
740. e como era pra ele? o que ele fazia?
Naldo:
741. é ridiculo
Bunny:
742. --
743. ah tipo, geralmente eh uma amiga que vai
Glugluzin:
744. EI GENTE
Bunny:
745. dai fala
Glugluzin:
746. OLHA Q MASSA
747. http://1.bp.blogspot.com/_Jh2yuK7Ago/SQmVCLjNEnI/AAAAAAAAAA4/QKB84eQcu-s/s400/Retardados.jpg
748.
Titi:
749. eunão acho tri as guras chegarm
750. skdopsdkspoad
Bunny:
751. aah eu tenho uma amiga ali e tal que quer ficar contigo
pesquisadora:
752. e ele,. o qe fazia?
Naldo:
753. a siim, mas não assim, nessas palavras
Bunny:
754. dizia que nao porque tava namorando
AMOR DA ANA:
755. dependendo a mina pegava
Naldo:
756. e nem falar quem é diretamente
Titi:
757. sadijasiodjosai
pesquisadora:
758. mas nao era esse quie nao ficava com ninguem?
759. como que pegava?
AMOR DA ANA:
760. sojisaoijasojiajsiojisao
Naldo:
761. é,, mas um chato se intrometeu ai
762. didaojadijdiaojdaoijdajadodjao
pesquisadora:
763. hahahahaha
Titi:
764. oisjdoisajdoisaj
AMOR DA ANA:

765. chato? eu? lalaaa
Naldo:
766. é ¬¬
AMOR DA ANA:
767. mas sei lá
768. o cara fica dando uma de santo
769. daqui a pouco a mina até traiu ele?
pesquisadora:
770. e vcs aham que isso de não ficar pq tá namorando tem a ver com ser hmem
771. hoje?
Glugluzin:
772. naldo...
Naldo:
773. tem sii
774. siim*
pesquisadora:
775. como assim? dando uma de santo?
AMOR DA ANA:
776. sendo fiel
pesquisadora:
777. o que é um homem santo?
AMOR DA ANA:
778. um homem fiel
Glugluzin:
779. jseus
780. 8D
Bolinho de arroz:
781. aushausuhasuh
Bunny:
782. HIOESAHOIEHASOIEHA
AMOR DA ANA:
783. UHASUHASUHASUH
Glugluzin:
784. jesus*
Carlos:
785. sim depois a mina vai lá trair eli e eli fica com fama de bobo ! ;O
pesquisadora:
786. hum
Bunny:
787. de corno
Glugluzin:
788. chifrudoooooooooo
Carlos:
789. ehh
AMOR DA ANA:
790. baa se me traissem eu tentaria ficar com todas as amigas dela
Glugluzin:
791. guampa manera!!
Bolinho de arroz:
792. auhsuahuahs
Naldo:
793. não, se ambos se gostarem e tiverem confiança

Glugluzin:
794. 8D

Bunny:
795. HIEOSAHEIOAHEOIAHEOIAH

Naldo:
796. isso não ocorre

Bolinho de arroz:
797. ai q horror!

Bunny:
798. guampa manera

AMOR DA ANA:
799. IOJSAOJISAOIJASJOI

Glugluzin:
800. huuhhuhuu

Grupo misto de adolescentes da Escola Privada

CAPITÃO BIGÃO:

801. e o cabaço

Doctor Hardlove:

802. o do R é grande e gorsso mas n vem ao caso

CAPITÃO BIGÃO:

803. nao aceito

804. como q tu sabe?

Doctor Hardlove:

805. ahushuas

CAPITÃO BIGÃO:

806. ja sintiu?

blair:

807. soakpsoakpsokapsok

oq a galinha come?EMILHO:

808. a vem sim ao caso?

michael jackson:

809. djksbjdksbdjksbdsjk

Doctor Hardlove:

810. a n sei

michael jackson:

811. ui

pesquisadora:

812. hein, gente

Doctor Hardlove:

813. é q

pesquisadora:

814. ela falou como

Doctor Hardlove:

815. eu fui balança pra ele um dia

CAPITÃO BIGÃO:

816. ela falo

Doctor Hardlove:

817. e akele monstro saiu

CAPITÃO BIGÃO:

818. que

Doctor Hardlove:

819. ashuahusha

pesquisadora:

820. tipo, pra ele, pros amigos?

oq a galinha come?EMILHO:

821. na lata msm

CAPITÃO BIGÃO:

822. tiraria

823. o cabaço

824. dele

825. q gora

826. hora*

827. q ele quizece

828. ela falo

Doctor Hardlove:

829. como q é n tendi pesquisar
 CAPITÃO BIGÃO:
 830. pra todo mundo
 831. so q ele
 832. é mongolão
 833. e nao comeu
 Doctor Hardlove:
 834. ahusahu
 oq a galinha come?EMILHO:
 835. -6
 pesquisadora:
 836. mas ela falou pra ele?
 oq a galinha come?EMILHO:
 837. foi o joão?
 pesquisadora:
 838. e o que ele disse/
 michael jackson:
 839. siiiiim
 oq a galinha come?EMILHO:
 840. jkkkkkkkkkkkkkk
 michael jackson:
 841. qq
 oq a galinha come?EMILHO:
 842. JOÃO EH NOIS
 Doctor Hardlove:
 843. fico quieto eu acho
 pesquisadora:
 844. e os outros que tavam ali?
 CAPITÃO BIGÃO:
 845. ?
 pesquisadora:
 846. como reagiram?
 Doctor Hardlove:
 847. rimo
 848. ahsuhausha
 849. ahsuhausuhsa
 xina:
 850. aushuahsuash
 CAPITÃO BIGÃO:
 851. reagiram
 blair:
 852. oskapokspoks
 CAPITÃO BIGÃO:
 853. xingando ele
 854. pq ele nao comeu
 855. q ele era um cabaço
 pesquisadora:
 856. xingando o guri?
 CAPITÃO BIGÃO:
 857. mongolão
 858. simmmm
 859. qle nerdi loko

pesquisadora:

860. e a fabi, o que fez daí?

CAPITÃO BIGÃO:

861. dai

862. ela

oq a galinha come?EMILHO:

863. MIAAAAAAAAAUUUUUUUUUUUU

CAPITÃO BIGÃO:

864. se fes

865. de salame

866. ah sei la

Doctor Hardlove:

867. foi embora começo a aula

CAPITÃO BIGÃO:

868. dai agora

869. ela deve

Doctor Hardlove:

870. tpo

871. bateu

CAPITÃO BIGÃO:

872. ta prokurando

Doctor Hardlove:

873. e ela se foi

CAPITÃO BIGÃO:

874. otro pra come ela

Doctor Hardlove:

875. so dexo o recado

CAPITÃO BIGÃO:

876. PRIMEIROOO

Doctor Hardlove:

877. ahsuhausha

xina:

878. ela já deve tá acostumada a oferece o cú pra ela é normal

Doctor Hardlove:

879. ZERINHO

pesquisadora:

880. ah, ta

oq a galinha come?EMILHO:

881. segundo

Doctor Hardlove:

882. (to fora)

pesquisadora:

883. e o guri foi xingado de mongolao

oq a galinha come?EMILHO:

884. MICHAEL JACKSON CHIFRES

CAPITÃO BIGÃO:

885. =O

Doctor Hardlove:

886. corno style

oq a galinha come?EMILHO:

887. claro

pesquisadora:

918. ahushau
CAPITÃO BIGÃO:
919. po
920. e nao quiseram
921. q eu botasem
Doctor Hardlove:
922. desse e compra unm
CAPITÃO BIGÃO:
923. a musica
Doctor Hardlove:
924. ashuyahsu
CAPITÃO BIGÃO:
925. -- '
pesquisadora:
926. mas quem sabe alguem conta uma historia ou situação de mulher que não
927. seja asism
oq a galinha come?EMILHO:
928. halss preto velha
CAPITÃO BIGÃO:
929. eu axo
930. brabo em
931. UASUAssha
oq a galinha come?EMILHO:
932. poe a musica ae
933. ninguem morri
934. ^^
Doctor Hardlove:
935. sei la as guria q tao aki elas n sao puta.... farinha essas coisa
oq a galinha come?EMILHO:
936. trenzinho
Doctor Hardlove:
937. (ps da sala)
CAPITÃO BIGÃO:
938. NEm a moça bunita da pesquisa n dexa
Doctor Hardlove:
939. ahushuas
CAPITÃO BIGÃO:
940. ahh tah
941. depois
xina:
942. aushuahsuhsuhausha
CAPITÃO BIGÃO:
943. a gtente
944. vai fase
oq a galinha come?EMILHO:
945. dfexa m,oça bunita?
CAPITÃO BIGÃO:
946. um sexo
oq a galinha come?EMILHO:
947. dexa nois va?
pesquisadora:
948. ta, mas as guria q tao aqui

