

O TRABALHO DE FRONTEIRA NAS RELAÇÕES ENTRE GÊNEROS EM ESPAÇOS DE “BRINCAR AO FAZ-DE-CONTA”

Manuela Ferreira

Resumo Pretende-se com este artigo mostrar o papel activo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de género quando brincam ao “faz-de-conta” no contexto do JI. O recurso a descrições etnográficas de situações observadas em *zona de transgressão de género* procura mostrar como o género, sendo uma categoria relacional e internamente heterogénea, é negociado e mantido pelo contínuo *trabalho de fronteira das relações entre géneros*.

Palavras-chave Crianças, identidade de género, trabalho de fronteira, zona de transgressão.

Introdução

Este texto refere-se a um grupo de 18 crianças¹ que ao longo de um ano lectivo se encontraram quotidianamente no contexto co-educativo de um Jardim de Infância (JI) público, situado em meio rural. Aí, procurava, de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância, captar os modos como as crianças “brincavam” umas com as outras para mostrá-las não só como protagonistas das suas próprias experiências de vida, mas também como actores sociais competentes, envolvidos numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças, onde elas eram capazes de se organizar socialmente como grupo.² Assim, além da identificação dos processos socioculturais e de sociabilidade onde se salientaram dimensões da acção estruturadoras de uma *identidade partilhada como crianças* — as crianças como membros e participantes num grupo e numa cultura infantil, de que o brincar ao “faz-de-conta” é paradigmático —, constataram-se outras dimensões mais particularistas e idiossincráticas que ao diferenciarem e hierarquizarem as crianças entre si, na sua experiência subjectiva em grupos alocados a variáveis estruturais específicas — género, idade e classe social —, eram constitutivas de *identidades particulares*, unindo-as nas suas semelhanças e /ou separando-as nas suas diferenças.

O recurso a descrições etnográficas de situações observadas entre crianças serve então o argumento de que o género age como diferença significativa, mas também como dispositivo reflexivo para a distinção entre o Eu e o Outro (cf. James, 1993: 190), tornando-se, por isso, um instrumento de análise poderoso para compreender, nos processos sociais locais, como jogam as crianças quer com as características e os poderes que se lhe atribuem, quer com os que são socialmente

construídos por elas nas conjunturas inerentes à participação na cultura de pares e nas diferentes competências sociais exibidas. Neste sentido, tão importante como compreender o que as crianças sabem/aprendem acerca do género através das suas brincadeiras são os usos que dão a esse conhecimento, no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares.

Da apropriação genderizada dos espaços à sua interrogação ou... algumas preocupações teóricas

A investigação desenvolvida, com as crianças do JI da Várzea, encontrou na constatação de que tinham efectuado uma ocupação diferenciada dos espaços-sala, desenhando uma cartografia genderizada, as primeiras interrogações para uma reflexão que integrasse os contributos dos Estudos de Género. Basicamente, aquela cartografia traduzia-se em duas grandes dissimetrias: i) uma relação inversamente proporcional entre uma dominância das *meninas nos espaços de "faz-de-conta"*, promotores de actividades com carácter mais expressivo, e uma presença dos *meninos nos espaços da plástica*³ que apelam a actividades de índole mais abstracta, técnica e instrumental; ii) uma relação que aprofundava e afinava divisões com base em oposições de género nos espaços de "faz-de-conta" — uma dominância das *meninas na casa (quarto e cozinha)* e dos *meninos nos jogos de construção e carros*.

Uma tal ocupação dos espaços, indissociável dos valores simbólicos de género que lhes estão previamente associados e/ou que lhes foram inscritos pelas crianças nos seus usos sociais e reconceptualizações através das rotinas do *brincar* — saber o que *brincar*, onde *brincar* e a *quê*, como, com *quê* e com quem *brincar* —, subscreve a ideia de que meninas e meninos têm um conhecimento semelhante dos recursos disponíveis para a expressão de identidades de género, que se organizam de modo segregado e em torno do seu próprio género.⁴ Nesta medida, a aceitação de um mundo genderizado no JI, em que as crianças quando ali chegam já sabem distinguir-se como meninas ou meninos e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do *outro*, conta que a adopção de uma identidade de género nas crianças ocorre precocemente.⁵ Tal assunção é geralmente explicada com base no modelo da socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais (Grieshaber, 1998; Bower, 1998). Estes, por sua vez, tendem a reflectir as representações e concepções dominantes da sociedade de que a moda (Gilbert, 1998), os brinquedos (Garvey, 1977; Brougère, 1994) ou os *media* (Kline, 1993; Jordan, 1995) se apresentam como alguns dos veículos mais populares.

Todavia, isso não é sinónimo, nem de que as crianças tenham uma noção clara e consolidada das implicações desse seu posicionamento, nem que este seja igual para todas elas. Apesar da maioria das crianças pensar em termos de género e de ser importante para si verem-se como meninas ou meninos, isso não significa que

estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como "adequados" e, muito menos, que num contexto, para muitas novo, como o JI, saibam aqueles que são convenientes para ali se tornarem membros de um ou outro grupo ou qual o tipo de comportamentos que essa pertença requer delas para que sejam aceites como tal.

Importa então distinguir entre a adopção de papéis masculinos e femininos e identidade dos sujeitos. No primeiro caso, os papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para os seus membros, os quais, ao definirem os seus modos de se relacionar e comportar, permitiriam a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e a responder a essas expectativas. No segundo caso, a identidade dos sujeitos, transcendendo o mero desempenho de papéis, constrói o seu sentido de pertença por referência a múltiplas dimensões sociais como o género, classe social, sexo⁶ e idade, incluindo, neste caso, a sua condição institucional de pares e "alunos" do JI. As identidades, concebidas como relações sociais plurais e múltiplas, fragmentadas e contraditórias, instáveis e em transformação, implicam portanto *negociações* de identidade de género (Jordan, 1995) que permitem a sua distinção *vs.* articulação.

Avança-se assim para um outro posicionamento analítico onde se visa desconstruir a polaridade dos géneros como identidades rígidas e metafísicas e a lógica simplista que supõe a relação do masculino-feminino como construída na oposição entre um pólo dominante (masculino) e um outro dominado (feminino). Perturbar a ideia de relação única e permanente entre ambos os géneros, introduzindo de permeio as redes complexas de poder que, no seu exercício, nas suas estratégias, nos seus efeitos, nas resistências que desencadeia, não só são constitutivas das hierarquias sociais entre géneros, como podem, ao fracturá-las e dividi-las internamente, é afinal surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades no quotidiano do JI da Várzea.

O conceito de *posicionamento*, para descrever o género nas relações sociais que entre pares se desenvolvem no quotidiano do JI, torna-se assim uma noção fulcral para compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o género, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos, contraditórios e dinâmicos: umas vezes resistentes à sua dicotomização ou ao seu desafio; outras, *promulgando veementemente os estereótipos, tanto nos seus limites, como nas suas possibilidades* (James, 1993: 190). Interessa pois captar como as crianças, nas suas próprias experiências e nas práticas sociais colectivas que recriam quando *brincam*, ao interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado, *são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam* (Davies, 1989; Walkerdine, 1989, *cit.* Jordan, 1995: 74; McMurray, 1998: 272). Entende-se então que os *posicionamentos discursivos* de si e dos outros em relação a si, enquanto processos interactivos face-a-face entre indivíduos e pequenos grupos onde têm lugar as interpretações e negociações de género, são inseparáveis das diferentes posições

relativas de poder e dominância que as crianças entre pares ocupam no quadro de relações sociais complexas — género, idade, classe social —, ora como sujeitos, ora como (a)sujeitados.

Querer relevar primeiramente os jogos de poder e, só depois, a sua relação com o género, implica, no entanto, não desconsiderar que as crianças agem sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemónica* (Connell, 1995) e que esta actua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação, por via da incorporação da ritualização das práticas de sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo. O mesmo é reconhecer que, do ponto de vista da acção social, de acordo com as características sociais dos contextos e dos actores sociais envolvidos, possam subsistir várias masculinidades e feminilidades não hegemónicas, *ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemónico* (Almeida, 1995: 155), assumindo inúmeras valências e nuances.

A consideração de “feminilidades” e “masculinidades”, entendidas não como posições bi-polares mas antes como *dimensões independentes, relativamente separadas* (Absi-Smaan, Crombie, Freeman, 1993: 188, *cit.* McGuffey e Rich, 1999: 612) e profundamente relacionais, torna-se então essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção dos géneros: seja nos modos como as meninas e os meninos se organizam em contextos *intragénero* enquanto *grupo homosocial*, seja nos modos como cada um destes grupos interage e negocia as fronteiras entre os dois, em contextos *intergénero* e em *relações heterossociais*. Trata-se afinal do contínuo *trabalho de fronteira das relações entre géneros*⁷ (cf. Thorne, 1993: 64-88; Louro, 1997; Corsaro 1997; Danby, 1998) que marca e reforça as diferenças e separações entre grupos, pelo que a construção de *relações homosociais*, ao erguer *fronteiras de género exclusivas* define também como as *relações heterossociais* são construídas e mantidas.

É no *trabalho de fronteira nas relações entre géneros*, entre a sua activação e a sua manutenção mas, sobretudo, das suas transgressões e “mestiçagem”, que mais visível se torna a eclosão ou não de outras definições sociais pelas crianças: as que intensificam a perpetuação das dicotomias de género como grupos separados, opostos e antagónicos e/ou prosseguem a explicitação das ditas qualidades “masculinas” e “femininas” e/ou do sistema de valores que as sustenta como tal. Melhor se compreende assim porque situações que intersectam áreas e actividades de género segregadas — *zonas de transgressão de género* — permitem uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) *vs.* resistência(s) que operam na negociação das fronteiras e das identidades de género (cf. McGuffey e Rich, 1999: 610-612).

O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta”

A cartografia genderizada do espaço-sala que, nos locais onde as crianças *brincam* ao “faz-de-conta”, faz corresponder às meninas a *casa* e aos meninos os *jogos de construção* e os *carros*, faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de género contrastantes, extremados e exclusivos. Tal significa que as crianças se colocaram numa ou noutra categoria e tenderam a escolher privilegiadamente parceiros/as desse grupo, organizando-se em dois grupos homosociais de género, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos. Quer dizer também que, de alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos e actividades “próprias” para meninas e para meninos, cuja definição do permitido e do interdito, *as fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as *outros/as*, lhes/nos permite(m) compreender como elas se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais.

A casa das meninas e os jogos-trabalho e carros dos meninos ou... dos espaços de brincar ao “faz-de-conta” como contextos intragénero e da definição de fronteiras exclusivas de género por grupos homosociais

A existência de dois grupos organizados em relações de homosocialidade na base do género, cujas rotinas de acção reproduziam interpretativamente (Corsaro, 1997) a diferença de género permitiu desde logo referenciar as meninas na *casa (quarto e cozinha)* e à partilha de uma cultura feminina. Aí se destaca um vasto naipe de rotinas associadas aos valores da domesticidade, como donas de casa — “cozinhar, lavar, arrumar, pôr a mesa e comer, passar a ferro...” — ou mães — “vestir, dar de comer, pôr a dormir, passear ou brincar com os bebés, levá-los ao médico...” — e/ou aos valores da feminilidade hegemónica, pautada por um elevado grau de idiosincrasia nas rotinas do “vestir e enfeitar” — “vestir roupas de mulher, enfeitar-se com adereços de *toilette*, maquilhar-se e calçar sapatos de salto alto” —, compondo uma imagem de si como “mulheres grandes”, “bonitas”, “ vaidosas” ou sexualizadas, “com mamas grandes”. Simultaneamente, foram implementando um sistema de regras sociais, fulcrais para garantir e assegurar a sua distinção, erguendo *fronteiras fechadas*: desde o uso de determinados objectos aos quais atribuem distinções simbólicas femininas — “a saia azul que dança”, “o vestido verde que é bom para casar”, “o vestido cor-de-rosa que põe mamas”, o “carrinho de bebé” e os “bebés” —, à moral feminina — “não mostrar as cuecas”, “não dizer asneiras”, “namorar sem dar nas vistas”, “ser vaidosa”, “não brincar com os carrinhos”, ...-, às regras de acesso à casa — “tocar à campainha e pedir à dona-da-casa/mãe para entrar”, “primeiro, as meninas”...

Grande parte destas rotinas, regras e princípios de acção das meninas, foram

definidas por um grupo de *mais velhas* e/ou *veteranas*, aí se salientando um trio pertencente a grupos intermédios em ascensão social — a Gabi, a Rita e a Inês,⁸ sendo depois reproduzidas pelas restantes. Apesar das disputas frequentes de objectos ou dos conflitos de autoridade, pode afirmar-se que, no grupo homosocial feminino, as fronteiras de género, sendo bem definidas quer para o seu interior quer para o seu exterior — são relutantes à presença masculina —, erguem *fronteiras fechadas* que se conjugam com uma estrutura de relação fortemente hierarquizada, mas sem que com isso tivessem perdido qualquer sinal de vitalidade ou consistência interna.

A reserva deliberada das meninas em participar nos *jogos de construção e carros* a que se dedicavam os meninos, confirmando-os como “donos-e-senhores” daquele espaço, objectos e acções, embora facilitando o fechamento das suas fronteiras para o exterior, não significaram o seu encerramento — os meninos eram mais permeáveis e menos reactivos à presença das meninas — nem uma definição de fronteiras internas mais coesa.

As rotinas de acção desenvolvidas pelo grupo homosocial masculino, dadas as características do espaço e dos próprios objectos, apresentavam uma menor variedade de acções e uma estrutura de jogo mais aleatória e fragmentada que remediavam para a representação simbólica do mundo do trabalho e de profissões tipicamente masculinas, associadas à engenharia civil e obras e condução de veículos pesados e transporte de mercadorias: “fazer uma casa”, “guiar camiões e carros”, “transportar materiais”.

Ao mesmo tempo, subsistia uma estrutura de relação de elevada, visível, ruidosa e prolongada conflitualidade, onde se afirmavam interesses pessoais singulares, divergentes ou concorrentes, a desunião dos *mais velhos e veteranos* por via das suas diferenças sociais e conseqüente incapacidade de afirmarem o modelo de masculinidade que representavam as lutas, competições e rivalidades sistemáticas e formas de controlo e autoridade numa base posicional e estatutária. Por tudo isto, pode-se considerar que as fronteiras de género no grupo homosocial masculino são bem definidas para o seu interior, mas conjugam-se com uma hierarquia fraca que, já de si fragmentada e dispersa, acentua as debilidades e vulnerabilidades internas perante as meninas.

A análise das relações entre géneros em *zonas exclusivas* tende a acentuar a sua separação na base de dualismos opostos que reproduzem, ao nível local, os estereótipos dominantes da sociedade e são reproduzidos activamente pelas crianças. Todavia, a construção das diferenças de género também comporta processos em que essas fronteiras são frequente e, por vezes, violentamente contestadas. Ora, é quando as fronteiras de género são ultrapassadas pelos *outros* — *zonas de transgressão de género* — e se tornam áreas de conflito que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de género* que aí eclodem. Isto significa que há situações em que o modo como as crianças constroem o(s) género(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como *diferente* e numa relação

de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos, afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa. Como tal, a definição de categorias de género e a sua manutenção por identidades de género estáveis, fundada na dicotomia de género, é um processo social no qual elas são activamente construídas, acomodadas, resistidas e manipuladas.

No JI da Várzea, as *transgressões de zona de fronteira* ocorriam sobretudo na *casa*, quando nela os meninos procuravam entrar ou entravam, mesmo que para brincar na *cozinha* de acordo com o discurso da feminilidade. Porém, a afirmação das meninas e das suas fronteiras de género era absolutamente extraordinária e assumida, quando aquele que era considerado um território e um domínio exclusivamente seu, o *quarto* e os rituais que assistem ao *vestir e enfeitar*, eram invadidos com a presença de meninos.

“ — Dá-me a roupa! Tira!” e “ — Olha a menina! Sai daqui!” ou... entre o controlo de zonas exclusivas de género feminino e a sua transgressão. O papel da homofobia na estruturação de diferenças de género opostas e bipolares

As primeiras aparições que os meninos fizeram no *quarto* — o Manel e o Zé⁹ —, ocorreram na ausência das meninas mas a adequação das suas acções ao espaço, às rotinas que lá estavam instituídas e destas de acordo com o seu género — vestindo-se com roupa masculina e representando-se como “pais” — não impediu que fossem alvo de comentários jocosos por parte das meninas (“ — Olha aquele!”), do desapossar de objectos e de avaliações negativas da sua representação do papel, até que saíssem da *casa*. O problema parece não ter estado tanto no facto deles se terem vestido como “homens”, mas sim no de terem usado objectos que as meninas consideravam como “seus” — o carrinho do “bebé” e os bonecos — e de terem permanecido no “seu” espaço. Estava assim dado o mote que reiterava aquele *espaço* e *aquelas* rotinas do *brincar* como femininas.

Este trabalho de definição de *fronteiras de género exclusivas* no *quarto*, radicaliza-se quando o Gil,¹⁰ envergando roupa de mulher (linhas 1 e 16 do excerto que se segue), usando-a à semelhança das meninas e denotando um conhecimento dos seus rituais de feminilidade (linhas 1-2, 5 e 8-9), se torna alvo de uma grande polémica e debate aceso, por parte de meninas e meninos, que perdura cerca de 3 meses.

É neste contexto e por via dos comportamentos homofóbicos, enquanto analisadores privilegiados da transgressão de género que a representação do Gil assume, que se revela como o trabalho nesta *zona de fronteira feminina* constrói activamente identidades de género relativas, bipolares, ambas estereotipadas, onde estala com veemência a definição de masculinidade/feminilidade hegemónica e o *outro*, neste caso, tipicamente definido como “efeminado”:

- 1 O Gil vestiu a saia azul “que dança” no *quarto* e veio para os *jogos*, onde
- 2 estavam o Rafa, o Manel e o Quim, dançar.
- 3 — Olha a menina! — começou a dizer, bem alto, o Quim.

- 4 A Rita veio da *casa* e disse ao Gil: — Dá-me a saia para ir para a escola!
 5 — A saia roda! — respondeu o Gil, rodopiando “à moda” das meninas.
 6 — Já passou das 4 horas? Tira! — disse-lhe a Rita. [...]
 7 A Ana vai fazer queixa à Carlota dizendo: “ O Gil anda vestido de saias” [...].
 8 — Eu sou mulher! Eu sou mulher! Eu sou mulher! — vem dizer o Gil,
 9 passeando-se pela sala.
 10 A Rita começa a chorar *porque quer aquela saia* e a Inês e a Ana vêm para
 11 junto do Gil. A Ana belisca-lhe a orelha, dizendo: — Dá a saia à Rita que ela
 12 está a chorar!
 13 O Gil vai para a *casa*, tira a saia, veste um vestido e vem para os *jogos*.
 14 — Aquele tem mamas! — comenta a Rita.
 15 As outras crianças olham para o Gil e riem-se. O Gil olha para elas, mas não
 16 diz nada. [...]
 17 — Ah! Ah! — riem-se o Manel e o Quim, olhando e apontando para o Gil.
 18 — Olha a menina! — diz o Quim em voz alta.
 19 A Ilda e a Inês vêem ver o Gil. (10 de Dezembro, 1998)

Não havendo quaisquer regras que proibissem os meninos de frequentar a *casa* ou de usar os objectos ali existentes, de acordo com o princípio institucional “tudo é de todos!”, a entrada do Gil não constitui uma violação senão às que foram instituídas pelas próprias crianças através das *rotinas do brincar*. Do ponto de vista da ordem social emergente das crianças, este seu acto pode então ser lido como sendo de invasão e acabar interpretado como sendo de transgressão, porquanto não se limita ao espaço mais “aberto” e “público” da *casa* (a *cozinha*) mas ao mais “privado” e mais “feminino” (o *quarto*), por via da apropriação da *rotina do vestir e enfeitar* tal como ela é realizada pelas próprias.

O carácter de contravenção imputado ao Gil parece decorrer da sua acção se focar no uso de roupa feminina sem ser um acto arbitrário: ao usar selectivamente uma das peças de roupa com maior valor no âmbito da cultura das meninas, a “saia azul que dança” (linha 1), este menino revela não só um conhecimento apurado dos valores sociais e simbólicos dos “seus/delas” objectos, como do seu uso estilizado — rodopios —, sendo ainda capaz de o reproduzir. É esta representação assisada de um papel feminino que, mostrando a descoincidência entre sexo e género, atribui ao Gil uma nota negativa, dado o “sururu” que a sua inversão de papéis suscita junto dos pares masculinos e femininos. Ou seja, identificado sexualmente como menino pelos meninos, torna-se irreconhecível como tal pelo seu comportamento avaliado como contrário e avesso, efeminado; portanto, sendo visto como não menino, ao passo que junto das meninas, sendo-lhe reconhecido um comportamento de género adequado como feminino, não é identificado por elas como menina (sexo feminino). Não ser “nem como uma coisa nem como outra”, eis o que parece justificar a primeira manifestação de homofobia pela denúncia pública do Quim:¹¹ “ — Olha a menina!” (linha 3). Vinda directamente do grupo de pares masculinos, esta nomeação da transgressão identifica-o e define-o como *outro*, diferente porque do género oposto, marcando com isso uma distinção no seio das suas relações homosociais.

As intervenções da Rita (linhas 4-6), uma das “donas da casa”, ao colocarem a tónica sobre a posse do (seu) objecto dilecto, “a saia azul”, corroboram a denúncia da transgressão já realizada pelo grupo de meninos. Reivindica assim a sua exclusão do domínio abrangido pelo género feminino, a *casa*, os seus objectos e acções, (re)afirmando *fronteiras de género exclusivas* e opostas que, afinal, mais não pretendem significar que “os meninos não brincam na *casa* e não podem usar roupas de mulher”. No modo como o faz, denota-se um estilo de afirmação e autoridade diferentes daquele que foi usado pelo Quim: ao invés de denunciar explicita e acusatoriamente a inversão de papéis que o Gil representava em relação ao seu sexo, socorre-se de imperativos que visam a devolução da roupa ao seu lugar de pertença e às suas “proprietárias” (“ — Dá-me a roupa!”, linha 4; “ — Tira!”, linha 6), usa as regras institucionais que enquadram a rotina da arrumação e da hora de saída do JI (“ — Já passou das 4 horas?”) ou outros argumentos aparentemente extra interesse e objectivo primeiros.

As resistências oferecidas pelo Gil (linhas 5 e 8-9) confirmam o seu conhecimento da cultura das meninas e sustentam-se na afirmação inequívoca da sua representação do papel feminino conferido pelo uso da roupa: “ — Eu sou mulher!”, verbalizado tal como as próprias o costumavam fazer. O assinalar de que a *zona de fronteira de género* tinha sido de novo transgredida volta a registar a expressão da homofobia, patente no apelo que a Ana¹² faz à intervenção da educadora para pôr cobro à situação: “ — O Gil anda vestido de saias!” (linha 7). Se esta tentativa de limitar e terminar a invasão e a afronta, que o Gil insistentemente representava, pode, eventualmente, ser vista pelos meninos como uma imagem das meninas fracas ou “queixinhas”, ao mesmo tempo conta as estratégias de manipulação que as crianças fazem do papel normalizador que os adultos frequentemente assumem nas definições, reposição e preservação das *fronteiras de género exclusivas*. Não tendo sido esse o caso,¹³ a Rita recorre a uma das maiores armas da arte da manipulação dos poderes femininos por via dos afectos: o choro (linha 10), coadjuvada pelo duo Ana e Inês, que se mobiliza para uma acção mais directa: a agressão física (linha 11). Entre a obtenção do objecto, a defesa da “amiga” e o mostrar claramente ao Gil que “o seu lugar não era ali”, o que torna legítimas a extorsão e a agressão física, é a evocação do choro; uma espécie de marcador sociomoral de que os limites já estavam no limite. A eficácia de tal argumento apenas funciona momentaneamente, porque o Gil, afinal, troca a saia por um vestido (linha 13). Neste sentido, a tensão gerada junto das meninas que subia em escalada, ameaçando um conflito aberto, é atenuada pelo Gil que assim concilia e satisfaz as exigências daquelas e os seus próprios desejos, sendo capaz de manter a sua representação de género feminino.

Mais contundente é o comentário crítico da Rita (linha 14) que, ao repegar a discrepância entre sexo e género, fazendo o seu reclame, tem como efeitos sociais o suscitar a atenção dos outros sobre o Gil e a risota geral. Explicita-se assim o trabalho social sobre as emoções encetado pelos pares nas relações heterosociais de género, onde a chacota, a ironia e o riso, ao visarem a humilhação pública do Gil, geram desconfortos e contenções; um poderoso instrumento de socialização de sentimentos e normalização de comportamentos em prol de uma identidade masculina alinhada na *masculinidade hegemónica* (linhas 3 e 17-18).

Nunca desistindo da sua presença na *casa* (*cozinha e quarto*), as meninas, apesar do seu desagrado e das tentativas de fechamento à presença do Gil (linhas 11-13 do excerto que se segue), nunca conseguiram a sua exclusão total da participação na *rotina do vestir e enfeitar*. Como isso não era sinónimo de aceitação, accionam estratégias complexas onde, ao protagonizarem a provocação, esperam pelo comportamento do Gil para o avaliar e para se posicionarem como legítimas usuárias das roupas e das rotinas que lhe estão associadas (linhas 1-3):

- 1 [...] O Gil sai da *casa* vestido de mulher, aos rodopios. A Rita e a Gabi olham
- 2 para ele, gritam e desatam a correr pela sala. [...] param a olhar para ele.
- 3 Depois, correm à volta da mesa, param e ficam à espera [...]
- 4 O Gil vai para os *jogos* onde o Quim e o Rafa estão a brincar com *Legos* e
- 5 rodopia à frente deles. Eles olham para ele e param de jogar: — Olha a
- 6 menina! — diz o Rafa.
- 7 — Olha a menina! — repete o Quim. [...]
- 8 — Sou uma mulher! — diz-lhes o Gil, dançando.
- 9 — Sai daqui! Depressa! — dizem-lhe o Quim e o Rafa. O Gil vai embora e eles
- 10 ficam a olhar para ele. Riem-se e retomam o jogo.
- 11 O Gil segue para a *casa*, troca de roupa continuando a vestir roupa de mulher
- 12 e a Lola, de dedo em riste, diz-lhe: — Não pode estar! Não pode estar!
- 13 Não pode estar!” (22 de Janeiro, 1999)

A construção de espaços e identidades exclusivas, opostas e bipolares, é retomada agora quando a Rita e a Gabi tomam a iniciativa para, ao agirem como “perseguidas”, se assumirem afinal, como provocadoras e “controleiras” do que parecem não abdicar de considerar ser um seu domínio e uma das suas qualidades exclusivas: “ser vaidosas” e “brincar às vaidosas”. Este é um processo de manipulação social que parece ser contraditório com as representações idealizadas da sua identidade de género e de crianças, mas não é. Senão vejamos: reagindo as meninas ao facto do Gil transgredir naquilo que elas parecem considerar actos eminente e exclusivamente femininos — vestir roupa, rodopiar —, é o modo como o fazem, encenando um comportamento estereotipado de fraqueza e vulnerabilidade, tendente a ser interpretado como tipicamente feminino — assustadas, medrosas — que, ao contracenar com a representação do papel de mulher assumido imperturbavelmente pelo Gil, aprofunda as diferenças entre ambos.

Na sequência e no contexto das relações heterossociais de género, de alta tensão social e emocional que vinham ocorrendo e que se desenvolvem, as meninas, ao representarem-se como “perseguidas”, demarcando-se de “uma semelhante”, fazem assim saber ao Gil que não se deixam “iludir pelas aparências”. Ao mesmo tempo, parecem querer instigar e testar os limites da sua transformabilidade, desafiando-o, precisamente, àquilo que, de forma mais cabal, pode contribuir para refazer as fronteiras de género atravessadas: uma encenação emotiva e psicológica. O convite latente, contido na provocação das meninas ao Gil, apela assim à assunção do papel de “perseguidor”, um papel tipicamente masculino, que sendo ostensivamente contraditório com a sua representação do papel feminino procura,

eventualmente, “desmascará-lo” e, como tal, confrontá-lo com a sua própria “desadequação”.

Uma vez que o Gil não reage à provocação, o que as meninas acabam por “ganhar” é o reforço das alianças entre si, mercê da identificação de um alvo comum de “ataque” e da sua acção concertada e conjunta. Mostrando com a sua encenação do “medo” que, afinal, elas não têm qualquer medo do Gil e não perdendo nunca a oportunidade de lhe fazerem saber a quem pertence o espaço da *casa*, também este não se comportou como menino conformado aos estereótipos masculinos construídos pelos discursos dominantes da sociedade — indo atrás delas e entrando no jogo das provocações mútuas —, como não alinhou na representação da feminilidade correspondente: encenar o medo.

Dando azo e primazia à representação de uma imagem de “mulher” *divertida*, proporcionada pelo uso de roupa feminina, mais do que aos diferentes papéis e perfis psicológicos femininos, o que parece contar para o Gil é o gosto pela sensação dos rodopios e o efeito visual que experimenta nessa exibição. Trata-se portanto, mais de uma possibilidade de “visitar” o discurso da *feminilidade hegemónica* (cf. Danby, 1998: 199) ou seja, de poder jogar e *brincar* com ele, atrevido-se a desafiar “registos, propriedades e qualidades” que as meninas tornaram sua patente exclusiva e vivem como experiência subjectiva profunda, do que propriamente a trabalhá-lo e vivê-lo como o seu.

Ora, é o gosto prolixo do Gil pelo espectro de actividades e facetas de que os géneros se podem revestir no JI que, precisamente, sendo avessos à definição de uma imagem de *masculinidade hegemónica*, definida por exclusão e afastamento de tudo o que se aproxima ou possa ser conotado como feminino (cf. McGuffey e Rich, 1999: 610), alimenta a atitude homofóbica por parte dos outros meninos (linhas 5-7 e 9-10), sendo aqui expressa numa das formas mais contundentes (linha 9). Neste sentido, o trio de meninos, Quim, Rafa¹⁴ e Manel, mais não faz do que explicitar perante o comportamento do Gil, interpretado como “efeminado”, *i. e* como uma atitude não própria de meninos, um dos critérios centrais para definir a sua própria masculinidade. Esta afirmação de masculinidade, corroborada na sua demarcação terminante e pública pelo achincalhamento, ameaça de agressão e exclusão do grupo, trabalha assim para afirmar uma estrutura de relações onde o recurso à agressividade, visando subordinar identidades alternativas e ameaçadoras da *masculinidade hegemónica*, permite igualmente a manutenção do seu lugar no topo da hierarquia do grupo homosocial masculino. Assim, todo o controlo homosocial masculino que se fez sentir, tendente a estigmatizar o comportamento visto como anómalo do Gil, permite-lhes minimizar a sua transgressão pela imputação de uma identidade de desviante social, qualificando-o como proscrito e, ao mesmo tempo, maximizar a influência da *masculinidade hegemónica*.

No furor com que os meninos se assumem face ao Gil, condenando-o “sem dó nem piedade” pelo uso de roupa de mulher, adivinha-se, em simultâneo, o jogo das complexas relações de poder no seio deste grupo, uma vez que não só aquele, por sua alta recreação, decidiu representar o “pior” papel possível — “mulher” —, como, ao fazê-lo, “fez orelhas moucas” e desdenhou do poder que os outros meninos detinham no âmbito das relações homosociais masculinas. Duplamente

transgressor dos maiores critérios que definem as fronteiras de género masculinas — “não usar coisas de mulher!”, “não se comportar de modo algum como mulher” — e das hierarquias sociais que fazem corresponder aos defensores da masculinidade dominante, o trio de meninos *mais velhos, veteranos* e que ganharam maior estatuto social no grupo — o Rafa, o Manel e o Quim —, a reacção quase visceral que perpassa do clima de tensão emocional gerado pelas exibições repetidas e indiferentes do Gil, torna-o, tal como já o fizeram as meninas, alvo de apertado escrutínio.

Entre considerações e novas interrogações

No rescaldo de toda a polémica suscitada pelo comportamento singular do Gil e apesar de, ao longo deste tempo, ter, obviamente, participado em outras áreas e actividades com as mais diversas crianças do grupo e sem grandes conflitos, o que parece sobrevir, no contexto de relações heterossociais, é uma aprendizagem do que ali lhe era tolerado e permitido como sujeito masculino. Sem que tal tenha significado a sua conformidade ao padrão de comportamento da *masculinidade hegemónica* nem a sua ignorância ou mesmo exercício, se necessário fosse, no seio das relações homosociais masculinas que se desenrolavam nos *jogos de construção e carros*, mantém-se, do seu ponto de vista, uma preferência por “brincar com as meninas” em detrimento dos meninos e o desejo inabalável de usar saias.

De igual modo, o menor alarde das meninas face ao estilo de comportamento do Gil não significou uma mudança nas suas concepções acerca do que conta como definição de feminilidade e masculinidade, sendo reiterados os estereótipos de género que os colocam como opostos. A opinião da Inês, uma das que menos se manifestou relativamente à transgressão do Gil no uso da roupa de mulher e uma das que mais brincava com ele, reciprocamente apontada como sendo uma das suas favoritas para *brincar*, é peremptória: “— Acho mal (o Gil andar de saias) porque os homens não usem saias! Porque os homens não usem as coisas das mulheres!”.

No impasse que caracterizou este debate entre as meninas e o Gil e este e os meninos, assim se dá conta, por um lado, da força do conservadorismo dos discursos dominantes de género e da sua reprodução activa pelas próprias crianças no quotidiano do JI e, por outro, da resistência tenaz deste menino em se conformar a eles. Irremediavelmente identificado pelas meninas como “vaidoso” pelo uso da “saia azul”, elas nunca se coibiram de deixar claro as fronteiras de género que os separavam e demarcar-se dele, pelo que o Gil, recusando-se a aceitá-las e a “encaixar-se” apenas no lado do “território masculino”, se posiciona, precisamente, na *fronteira*, “no lugar entre”.

Apesar do julgamento generalizado e consensual em torno da pessoa e do comportamento do Gil em *zonas exclusivas de género*, mantido até ao final do ano como sendo de *desadequação* por referência ao seu sexo, do ponto de vista das suas relações sociais, as crianças, meninas e meninos, assumiram frequentemente o

mote “olha para o que eu faço, não olhes para o que eu digo”. Tal significa que elas/ eles nunca deixaram de interagir com ele, umas vezes em conflito, outras em cooperação e alternância de poderes, especialmente em espaços de *brincar ao faz-de-conta* mais “neutros” como era o caso do *posto médico*. Esta informação, ao alertar para a co-presença de outras lógicas aquando da apropriação genderizada que as crianças efectuam daqueles espaços, apelam a um esforço para tornar visível a sutileza e a complexidade que envolve as relações sociais de género, perdidas quando a análise procede apenas através de uma série de contrastes e quando uma variedade de dimensões constitutivas dos géneros são compactadas em dualismos estáticos.

É pois enganoso presumir que as relações entre géneros se constroem unicamente numa base relacional de sentido conflitual ou oposicional simples e resumir esse processo apenas e entre espaços do *brincar ao faz-de-conta* que definem *fronteiras de exclusividade feminina ou masculina*. Está pois dado o mote que permite prosseguir a análise e mostrar que o género, enquanto exemplo de fenómeno social, também se constrói activamente em espaços, à partida, mais mistos na sua frequência de género e etária, em momentos de maior acalmia e relaxe e em relações de maior reciprocidade.

Notas

- 1 O grupo era maioritariamente feminino (11 meninas para 7 meninos), predominando as idades mais velhas (1 menino de 6 anos; 7 crianças de 5 anos, 5 meninas e 3 meninos; 5 crianças de 4 anos e 5 crianças de 3 anos, sendo em ambos os casos a proporção de 3 meninas para 2 meninos). Do ponto de vista do percurso institucional, o grupo era constituído sobretudo por novatos/as (11 novatas/os para 7 veteranos/as). Estas crianças apresentavam origens sociais diversas, contrastando os grupos sociais mais desfavorecidos de camponeses/as por conta de outrém, operários não qualificados e sem vínculo estável de trabalho e domésticas (9), com o grupo da classe média alta (3) onde se concentravam as profissões liberais. De permeio identificaram-se crianças pertencentes a grupos intermédios em mobilidade ascendente de pequenos proprietários/as da indústria, comércio e agricultura (6).
- 2 Este texto e o tempo a que se refere baseiam-se numa etnografia com crianças em contexto de JI, com vista à elaboração da tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Infância, na FPCE-UP.
- 3 No JI da Várzea, os espaços de “faz-de-conta”, previamente definidos pela educadora, incluíam as áreas da *casa (quarto, cozinha)*, o *posto médico* e os *jogos de construção e carrinhos*. Os espaços da *plástica* incluíam as áreas da *pintura, desenho, colagem, modelagem*.
- 4 Entre outros, cf. Garvey, 1977; Davies, 1982; Corsaro, 1997; Goodwin, 1990; Thorne, 1993; Grugeon, 1993; James, 1993; Jordan, 1995; Danby, 1998; Danby e Baker, 1998; Francis, 1998; McMurray, 1998; McGuffey e Rich, 1999.

- 5 Vários autores consideram que, desde a idade dos 2-3 anos, a maioria das crianças adoptou uma identidade de género (cf. Davies, 1987: 42; Bussey, 1986: 99-100, *cit.* Jordan, 1995: 72).
- 6 No âmbito das relações entre género e sexualidade e da construção de identidades de género e sexuais, importa não as tomar como sinónimos: sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (cf. Louro, 1997: 27).
- 7 No original, *borderwork in cross-gender relations*, cf. Thorne (1993: 64-88); Corsaro (1997: 181-182).
- 8 A Gabi tinha 5 anos, a Rita 4 anos e eram ambas *veteranas* e *grandes amigas*. A Inês tinha 5 anos e era *novata*.
- 9 O Manel tinha 5 anos, era um dos meninos *mais velhos* e *veterano* e o Zé era um novato de 3 anos, ambos da classe média.
- 10 O Gil era um menino dos *mais velhos* (5a), posicionava-se nos grupos médios em ascensão e era *novato*.
- 11 Quim, o menino *mais velho* da sala, com 6 anos, era um *veterano* com uma origem social nos grupos mais desfavorecidos da Várzea.
- 12 A Ana é uma *mais velha* (5a), *veterana* e com uma origem social nos grupos mais desfavorecidos da Várzea. A conquista progressiva de um estatuto elevado no grupo de pares, em grande medida, é facilitada pelas alianças entretanto desenvolvidas com o duo de meninas mais poderoso do grupo feminino e de pares: a Gabi e a Rita.
- 13 Ao abster-se de intervir directa e imediatamente num conflito como este, deixando que naquele momento fossem as crianças a resolver entre si o problema, Carlota, a educadora, não está, de modo algum, a negligenciar ou a escusar-se à confrontação com esta problemática. Pelo contrário, o assunto das relações sociais de género e a provocação deliberada da sua discussão em *momentos de reunião colectiva* - por exemplo, usando imagens de homens e mulheres de outras sociedades e culturas onde as suas aparências ou actividades contrastavam com os estereótipos dominantes de género do ocidente europeu, ou colocando novas interrogações ou dilemas às afirmações peremptórias das crianças ou mesmo repescando para discussão situações conflituais que as crianças tinham experimentado —, integram-se num modelo pedagógico onde mais do que intervir para corrigir aposta na discussão e na dissonância cognitiva como formas de promover o pensamento reflexivo.
- 14 O Rafa é um menino dos *mais velhos*, é *veterano* e tem uma origem social na classe média.

Referências bibliográficas

- Almeida, Miguel V. (1995), *Senhores de Si*, Lisboa, Fim de Século.
- Bower, Anna (1998), "Boys and girls with disabilities: maternal expectations of gender behavior and independence", em Nicola Yelland, *Gender in the Early Childhood*, Londres, Routledge, 36-55.
- Brougère, Gilles (1994), *Brinquedo e Cultura*, S. Paulo, Cortez Editora.

- Connell, Robert (1995), Políticas da Masculinidade, *Educação e Realidade*, 20 (2), 185-206.
- Corsaro, William (1985), *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William (1997), *The Sociology of Childhood*, Londres, Pine Forge.
- Danby, Susan (1998), "The serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom", em Nicola Yelland, *Gender in Early Childhood*, Londres, Routledge, 175-205.
- Danby, Susan, e Carollyn Backer (1998), "How to be masculine in the block area", *Childhood*, 5 (2), 151-176.
- Davies, Bronwyn (1982), *Life in the Classroom and Playground: the Accounts of Primary School Children*, Londres, Routledge.
- Davies, Bronwyn (1987), "The accomplishment of genderedness in pre-school children", em Andrew Pollard (org.), *Children and Their Primary Schools, a New Perspective*, Londres, The Falmer Press, 42-57.
- Francis, Becky (1998), *Power Plays, Primary School Children's Constructions of Gender, Power and Adult Work*, Londres, Trentham Books.
- Garvey, Catherine (1977), *Brincar*, Lisboa: Moraes Ed.
- Gilbert, Keith (1998), "The body, young children and popular culture!", em Nicola Yelland, *Gender in the Early Childhood*, Londres, Routledge, 55-71.
- Grieshaber, Susan (1998), "Constructing the gendered infant", em Nicola Yelland, *Gender in the Early Childhood*, Londres, Routledge, 15-35.
- Goodwin, Marjorie (1990), *He-Said-She-Said, Talk as Social Organization Among Black Children*, Bloomington, Indiana University Press.
- James, Allison (1993), *Childhood Identities, Self and Social Relationships in the Experience of the Child*, Cambridge, Edinburg University Press.
- Jordan, Ellen (1995), "Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school", *Gender and Education*, 7 (1), 69-86.
- Kline, Stephen (1993), *Out of Garden, Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*, Londres: Verso.
- Louro, Guacira (1997), *Género, Sexualidade e Educação*, Petrópolis, Ed. Vozes.
- McGuffey, Shawn C., e B. Lindsay Rich (1999), "Playing in the gender transgression zone, race, class and hegemonic masculinity in middle childhood", *Gender and Society*, 13 (5), Outubro, 608-627.
- McMurray, Paula (1998), "Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens", *Qualitative Studies in Education*, 11 (2), 271-290.
- Thorne, Barrie (1993), *Gender Play, Girls and Boys in School*, Londres, Open University Press.

Manuela Ferreira é docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo começado por ser educadora de infância. Tem investigado na área da Sociologia da Infância e daí resulta a tese de mestrado *Salvar os Corpos, Fojar a Razão: Contributo Para Uma Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social em Portugal, 1880-1940* (Lisboa, IIE, 2000) e a tese de

doutoramento *A gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos!: as Crianças Como Actores Sociais e a (Re)Organização Social do Grupo de Pares no Quotidiano de um Jardim de Infância*. Contacto: ferreira.manuela@psi.up.pt

SISTERS UNDER SKIN