

Ana Paula de Moreira e Silva Pinho

*Percursos: A Construção Social de Identidades de Género*



Dissertação de Mestrado  
em Relações Interculturais

Orientação: **Professor Doutor José Ribeiro**



Porto/2003

*À memória de minha mãe.*

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro pela disponibilidade que sempre demonstrou para comigo. Pela orientação exigente. Pelo incentivo que nunca negou e pela amizade gratificante.

Aos meus informantes do terreno:

Aos docentes que permitiram que os acompanhasse durante este período e me abriram as portas da Instituição Escolar.

Às crianças que me aceitaram no seu grupo.

Às famílias que me acolheram no seu seio e partilharam comigo as suas vidas.

Aos amigos de percurso, de quem recebi incentivo e colaboração.

Ao meu filho, por ter acreditado em mim.

**O meu obrigada.**

*Não meu, não meu é quanto escrevo.*

*A quem o devo?*

*De quem sou o arauto nado?*

*Porque enganado,*

*Julguei ser meu o que era meu?*

Fernando Pessoa  
(Cancioneiro, 1932)

A presente dissertação tem o seu enfoque central na questão do «Outro», num olhar antropológico que escuta as vozes particulares e os seus universos simbólicos, estando situada na intersecção da Antropologia com a construção social de Género.

Tratou-se de compreender como se dá a apropriação por parte das crianças, de posturas corporais, de comportamentos e de formas de pensamento, ou seja, como se faz a aprendizagem dos códigos de acção de género, nos diversos meios onde a criança se move: familiar, escolar e comunitário.

O trabalho foi realizado no lugar de Vilarinho, situado num concelho da zona norte do distrito de Aveiro e teve como timoneiros de viagem duas crianças, uma de cada sexo, as respectivas famílias, a comunidade escolar da instituição que frequentavam e alguns informantes significativos da comunidade.

Posicionei-me no paradigma de abordagem qualitativa, por permitir uma análise compreensiva e interpretativa dos dados. Os instrumentos de que me muni foram a observação directa e diferida através de fotografia e vídeo, a descrição e a interpretação. O próprio texto escrito é assumido aqui como elemento central de reflexividade da pesquisa antropológica.

O recurso ao passado dos informantes, funcionou como acesso a lugares de memória construtores das identidades presentes e esboços das identidades futuras. A festividade anual do lugar, é analisada enquanto veículo constrangedor dos modelos identitários de género, bem assim como uma história e canção tradicionais repetidamente utilizados naquele espaço escolar. Alguns desenhos feitos pelas crianças do Jardim de Infância, bem como composições de alunos do primeiro ciclo que considero representativos das suas formas de ver a realidade, são neste trabalho suporte de interpretação.

A Identidade enquanto demarcação pessoal e sociocultural é chamada a debate dado ser um conceito central a todo o trabalho, partindo dele pude então centrar-me na análise da construção da identidade de género.

Uma das principais conclusões do trabalho, prende-se com o facto de que os aspectos biológicos e os sociais se conjugam e complementam, permitindo assim a construção de diferentes feminilidades e masculinidades, que não poderão nunca ser abordadas autonomamente.

## Abstract

This dissertation is centered in the question of the «Other» in an anthropological look that listens to certain voices and its symbolic universes. It can be positioned in the intersection of Anthropology and the social construction of genre.

The objective was to try to understand the way children acquire certain corporal postures, behaviours and ways of thinking, which in other words means how these codes of genre action are learnt in the diverse environments in which children live: family, school and community.

The study was realized in Vilarinho, a place situated in the north of Aveiro and it involved two children, a boy and a girl, their families and the school community they attended.

The qualitative approach was chosen so that data could be analysed and interpreted. The tools used were the direct observation through photos and video, description and interpretation. The written text itself is here assumed as a central part of the process of reflecting in an anthropological research.

The information collected about the past was used as a means of access to places of memory able to build the identities of the present and of the future. The annual festivity of the place, a traditional story and song, which are repeatedly reproduced at schools, are also here analysed as vehicles to the identity models of genre. Some of the drawings done by the children of the kindergarten and compositions written by pupils attending the primary school were also considered to help the interpretation process of the reality in analysis.

The Identity as a personal and sociocultural trait is in focus as it is a central concept in the analysis of the construction of genre, which is the purpose of this dissertation.

One of the major conclusions of this research is that our biological and social aspects combine together complementing each other and leading that way to the construction of different femininities and masculinities that can never be approached separately.

## Résumé

La présente dissertation est focalisée surtout sur la question de «l'Autre», dans un regard anthropologique à l'écoute des voix particulières et de ses univers symboliques, tout en étant située à l'intercession de l'anthropologie avec la construction sociale du genre.

Notre but étant celui de comprendre la façon dont se produit, de la part des enfants, l'appropriation des postures corporelles, du comportement et des formes de la pensée, en outre dire comment se fait l'apprentissage comment se fait l'apprentissage des codes d'action de genre, dans les différents milieux où l'enfant déplace: familial, scolaire et communautaire.

Le travail a été réalisé dans le village de Vilarinho, situé dans une commune de la région nord du département d'Aveiro, et nos timoniers de voyage furent deux enfants, un de chaque sexe, leurs familles respectives, la communauté scolaire de l'institution qu'ils fréquentaient et quelques informateurs significatifs de la communauté.

Je me suis placé sur le paradigme de l'abordage qualitatif de façon à permettre une analyse compréhensive et interprétative des données. Les instruments auxquels j'ai eu recours ont été l'observation directe et différée travers la photo et la vidéo, la description et l'interprétation. Le texte écrit est lui-même assumé en tant qu'élément central de réflexivité de la recherche anthropologique.

Le recours au passé des informateurs a la fonction d'accès au lieu de mémoire constructeurs des identités présents et esquisses des identités futures. La festivité annuelle du village est analysée en tant que véhicule contraignant de modèles identitaires de genre, ainsi qu'une histoire et chanson traditionnelles utilisées à plusieurs reprises dans l'espace scolaire. Quelques dessins faits par les enfants de la maternelle, ainsi que des compositions des élèves du premier cycle que je considère assez représentatifs de leurs façons de voir la réalité, sont dans ce travail support de l'interprétation.

L'identité en tant que démarcation personnelle et socioculturelle est appelée au débat étant donné qu'elle est un concept central à tout le travail, en partant de celui-ci j'ai pu me centrer alors sur l'analyse de la construction de l'identité de genre.

Une des principales conclusions du travail se rapporte au fait que les aspects biologiques et les aspects sociaux se conjuguent et se complètent, permettant ainsi la construction de différentes féminités et masculinités qui ne pourront jamais être abordées d'une façon autonome.

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Introdução  | 1   |
| Capítulo I – Na Senda da Antropologia                     |     |
| 1. Definição da problemática – objectivos de investigação | 7   |
| 2. Observação, descrição, interpretação – em Antropologia | 12  |
| 3. Como tornar sólido este estudo                         | 27  |
| 4. A Escrita como miragem do «nós»                        | 34  |
| Capítulo II – A Construção de um Terreno Peculiar         |     |
| 1. Vilarinho – Um lugar de fronteira                      | 38  |
| 1.1. As casas   | 44  |
| 1.2. A negociação   | 46  |
| 2. A comunidade Docente                                   | 48  |
| 2.1. O nosso encontro                                     | 49  |
| 3. As famílias – uma lupa social                          | 52  |
| 3.1. Paulo e Liliana – companheiros de viagem             | 55  |
| 3.2. Liliana – A filha dos Suíços                         | 58  |
| 3.2.1. Os pais de Liliana                                 | 71  |
| 3.2.2. A casa dos Suíços                                  | 77  |
| 3.2.3. O quarto das meninas                               | 79  |
| 3.3. Paulo – O menino do meio                             | 81  |
| 3.3.1. Dália, uma mulher (in)conformada                   | 86  |
| 3.3.2. O avô materno de Paulo                             | 100 |
| 3.3.3. O pai  | 103 |
| 3.3.4. O pai não colabora                                 | 111 |
| 3.3.5. A casa de Paulo                                    | 112 |
| 4. A Festividade  | 115 |

---

### Capítulo III – A Escola, Espaço de Múltipla Partilha

|   |     |
|---|-----|
| 1. A Carochinha – Uma história de mulher                | 126 |
| 2. Fui para a cozinha                                   | 136 |
| 3. As prendas   | 141 |
| 4. Como Represento o meu Mundo                          | 150 |
| 4.1 Luísa – Ainda cantamos as Janeiras                  | 152 |
| 4.2. Angelo – Uma Síntese de Conhecimento               | 154 |
| 4.3. Lílana – Todos temos um Corpo                      | 157 |
| 4.4. Paulo – Como entendes o teu mundo?                 | 160 |
| 5. As composições – Como a escrita revela o nosso Mundo | 164 |
| 6. Futebol – O Desporto também tem Género               | 191 |

### Capítulo IV – Género, uma Categoria Omnipresente

|   |     |
|---|-----|
| 1. Uma questão de Identidade                                | 195 |
| 2. Identidade pessoal e social                              | 199 |
| 3. Género – A construção social da identidade               | 210 |
| 4. Família, escola e comunidade como construtoras do género | 218 |

|            |     |
|------------|-----|
| Conclusões | 227 |
|------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| Bibliografia | 237 |
|--------------|-----|

|       |  |
|-------|--|
| Anexo |  |
|-------|--|

## Introdução

Esta dissertação cujo título é A Construção Social da Identidade de Género, é um trabalho final, inscrito no Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta, e por isso não poderia deixar de abordar a questão do Outro, o Outro que no fundo constitui a essência deste trabalho.

O Outro enquanto pertença daquele lugar, o Outro que se situa nas margens, na fronteira, porque já vivenciou a experiência da emigração, o Outro pertença do passado e o Outro presente a meu lado « *porque a multiculturalidade, não é apenas a etnia diferente. É também o tempo que diferente, as gerações diferentes dentro do mesmo tempo, e mais ainda, o saber diferente*» (Iturra,1998:21), o Outro a meu lado está a interpretar « *as camadas de ideias que, um dia, ficaram todas justapostas. Coladas pela sua sedimentação no tempo, pelo sincretismo que a população teve que organizar, para juntar normativas condutoras do comportamento, provenientes de outras épocas bem assim como de outros continentes. E de outras terras do mesmo continente. E de outras experiências conjuntamente mutáveis. E de outros costumes, credos e leis. Embora, sintetizadas de forma subsumida à História, à sua interpretação, à sua cronologia...*» (Iturra,1998:12).

Partindo do que atrás ficou dito, só poderei concordar com o mesmo autor quando refere « *cada indivíduo é depositário do passado e do presente, para ser semente do futuro* » (Ibid.).

Tornava-se então necessário, para perceber o porquê do presente etnográfico, tentar conhecer o passado, como viveram, os actores sociais sobre quem recai este trabalho de campo quem deles cuidava, quais as preocupações, expectativas, anseios, enfim um cem número de elementos que me poderiam ajudar a interpretar o presente e a espreitar o futuro, dado que uns e outros estão intrinsecamente ligados.

Assim, e porque havia que deixar testemunho da minha presença ali, surge este relato escrito e visual, pretendendo ser uma tentativa de comunicação sobre um percurso de investigação que desenvolvi num dado terreno — o lugar de Vilarinho — como referência para a extrapolação de um conhecimento sobre outros lugares, sobre outras realidades mais globais.

Deixo dentro do possível: o possível, sabendo que as palavras não conseguirão nunca transmitir e traduzir toda a significância que por um lado foram os meus motivos pessoais: o ser Pessoa, Mulher, Educadora, Mãe, e acreditar na autonomia da Pessoa. Por outro lado, esse desafio desgastante que é viver por osmose, a vida dos outros, sofrendo e amando com eles.

Tratou-se portanto, de um desafio na primeira pessoa no campo da Antropologia Visual, onde esta se cruza com as linhas da problemática da construção social de género.

Fui-me dando conta desde o início, que as respostas e os caminhos a seguir, haviam de ser encontrados no terreno, uma vez que por mais eficazes e adequadas que possam ser as metodologias, nunca serão por si o garante de uma clarificação teórica sobre o objecto de estudo. Parti então para o terreno físico e teórico com a ansiedade própria de quem tateia pela primeira vez estes territórios, com a consciência de que o conhecimento que daqui possa advir, não passará em todo o caso, de mais um grão de areia, na construção do edifício teórico do saber.

O meu ponto de vista, colocado assim, parece ser simples, mas não deixa de ser polémico, ou pelo menos parece ser, à primeira vista: a cultura portuguesa é composta por duas sub-culturas: a masculina (hegemónica) e a feminina.

As crianças, que muitos dizem aprender com os adultos, e alguns dizem ser ensinados por elas (Iturra, 1998) — convém referir que concordo com ambas as posições, porque a interacção, transforma sempre uns e outros: a uns ajuda-os a crescer compreendendo, a outros ajuda-os a compreender como cresceram — aprendem a posicionarem o seu corpo, a sua acção, e o seu pensamento de

acordo ou em oposição (se bem que esta seja considerada socialmente um desvio, uma anormalidade, e só mais tarde tome verdadeiramente forma) com o que se espera delas, porque também estão inscritas por uma natura — o sexo.

Esta pretende ser assim uma dissertação na área da Antropologia Visual e por isso mesmo apoiada na etnografia, mas numa etnografia ao meu modo, que descreve a minha posição particular em busca do objecto e no método de trabalho. Particular, porque tentei recorrer às vidas passadas para entender o presente, ao presente nos seus vários contextos, para entender o futuro. Nessa empresa, congreguei recursos de acesso a dados, como as vozes dos informantes locais — a vida em família, a festa, as vozes da instituição escolar e as vozes das crianças.

É em cada parte dessa trama, que me encontro como aprendiz de investigadora, consciente dos meus limites, da minha dificuldade em apreender tudo, sabendo no entanto que alcançar a totalidade do real não é possível, essa meta coloca-se sempre no horizonte do investigador.

Partindo dos pressupostos anteriormente descritos sobre a Construção das Identidades de Género e dos objectivos expostos, este trabalho está dividido em quatro capítulos, que não significando uma compartimentação estanque, surgem por questões metodológicas.

Assim, é no primeiro capítulo que me posiciono num paradigma científico de abordagem holística e compreensiva, no qual o ser humano e as suas relações como um constructo social, são colocados no centro do debate levando as ciências sociais a exercerem uma ruptura com abordagens baseadas unicamente no quantitativo, que a meu ver se tornava demasiado redutor.

É neste capítulo que defino as linhas gerais — a definição da problemática — as linhas específicas — os objectivos da investigação — a partir dos quais todo o estudo vai assentar.

Também clarifico aqui, quais os instrumentos metodológicos de que me munho, os quais se revelam como preciosos auxiliares de pesquisa, para efectuar

o longo e árduo caminho no terreno. Esclareço assim, como é que a observação, armada de instrumentos audiovisuais (como a câmara de vídeo e a câmara fotográfica) que simultaneamente ao equipar o investigador-antropólogo (ainda que seja uma aprendiz como eu) conseguem apresentar a dupla capacidade de tornar o subjectivo em objectivo e novamente a partir da descrição (que é já uma interpretação pois só descrevo a partir do que sou) e da própria interpretação, retornar ao subjectivo (porque meu). As situações vão sendo vivenciadas por todos nós, que caminhando lá nesse terreno físico ou vivido, vamos fazendo caminho.

Porque não podia entrar pelo caminho da subjectividade por si mesma, não se tratava de expor ou assumir a flexibilidade inerente a uma Antropologia actual, como assunção de um alter ego narcisista que adquire um protagonismo ofuscante, era preciso imprimir validade neste estudo, é assim que ainda no primeiro capítulo eu aponto os aspectos que me parecem dar garantias de cientificidade a este trabalho, para além de explicitar como o texto escrito, é o espelho do «eu» investigador e do próprio objecto de estudo.

No segundo capítulo, descrevo o lugar onde todas as histórias contadas se entrelaçam. Descrevo-o enquanto espaço físico, no qual está integrada a instituição escolar que accionou toda a pesquisa desenvolvida. É aqui nesta instituição, que adquire significado o corpo docente com um sistema de valores (que ladeiam e interpenetram os comportamentos) acabando por moldar também as crianças, com quem privam no quotidiano.

Neste capítulo relato o meu encontro com os habitantes desse espaço institucional e explícito também a forma como iniciei contacto e o porquê desse contacto com as famílias de duas crianças, sob as quais acabou por recair toda a importância, no sentido de um contributo para o conhecimento que este trabalho possa reunir.

Esclareço a necessidade de uma abordagem ao passado como lugares de memória das respectivas famílias, no sentido de perceber como é que esse

passado ao inscrever-se no presente acaba por ditar o futuro em termos de uma educação/construção das identidades de Género das suas respectivas crianças.

Procuro, na descrição que é feita sobre as suas casas e as relações familiares que aí se desenrolam, na festividade à padroeira do lugar, um acontecimento de relevo e que adquire importância enquanto manifestação da identidade colectiva de um povo, de um lugar, a compreensão do presente etnográfico, que me pode transportar ao conhecimento antropológico sobre a construção dos modelos identitários de Género.

No terceiro capítulo analiso como a «História da Carochinha» e ainda a canção «Fui para a Cozinha» adquirem importância — como histórias contadas, cantadas, ouvidas e dramatizadas por inúmeras vezes no espaço escolar — ao serem desconstruídas como arquétipos baseados na estruturação social, do que tem vindo a ser o mundo feminino e o masculino na nossa conjuntura/cultura ocidental.

Neste terceiro capítulo, a Antropologia Visual assume verdadeiro ênfase, a partir de alguns desenhos das crianças do Jardim de Infância, também conhecido pela nomenclatura de Pré ou Pré-escola e considerando as imagens verdadeiramente representativas do mundo que envolve cada criança, uma vez que ainda não dominam a comunicação escrita, tento interpretar a leitura que as crianças fazem da sua realidade, apoiada nas explicações que me dão e em todos os dados que me vão chegando.

É na mesma linha que surgem as composições dos que já sabem utilizar a escrita — as crianças do 1º ciclo — que traduzem os papéis por si atribuídos aos progenitores e conseqüentemente os códigos de significados que vão construindo em torno dessas identidades. Cada composição engloba um universo de códigos que vou relacionado nomeadamente com o mundo do trabalho, ou no seu oposto, com as vivências do tempo livre. Mãe e pai adquirem todo o significado no mundo da criança sendo as primeiras referências, inclusivamente ao vivenciarem os seus *hobbies*, nos quais a passagem de testemunho aos mais novos, onde por

exemplo o futebol, sendo ainda um espaço identitário masculino, ganha aqui a pertinência de uma abordagem.

Por fim surge o capítulo quarto, no qual coloco o ênfase da análise sobre o conceito de identidade enquanto demarcação pessoal e sociocultural dos indivíduos.

Falar de identidade neste trabalho, é necessariamente trazer à luz da ribalta, a noção de Identidade de Género, na qual o aspecto biológico e o social são abordados no seu conjunto e nas particularidades que os caracterizam. É aqui que tento articular, fazer a intersecção entre os dados da investigação empírica: os perfis, competências, comportamentos e atributos que decorrem da estrutura social, que sendo autónomos da Biologia a acabam por integrar, construindo o *puzzle* daquilo que somos, no fundo, da nossa identidade de género e as novas perspectivas que vão decorrendo da produção científica sobre a construção de subjectividades, ou ainda as relações de poder ditadas pelas estruturas de subordinação.

## Capítulo I—Na senda da Antropologia

«Desconstruir certas formas do racional, não é abandonar a racionalidade.»

Auffret (1987: 123)

### 1. Definição da Problemática – Objectivos de Investigação

Os anos sessenta foram uma época marcada pelos movimentos de reivindicação, apelativos dos direitos humanos, estes tomaram visibilidade através dos movimentos estudantis a que se associaram outros jovens colocando em questão, os valores em que assentava a sociedade da época.

As problemáticas que basearam esses movimentos de luta, prenderam-se com preocupações ecológicas; prenderam-se com as diferenças culturais decorrentes da emigração em massa para a Europa Ocidental que durante esse período, atingiu proporções nunca antes vistas; prenderam-se também com as desigualdades sociais, nomeadamente dos papéis sempre subalternos que as mulheres vinham ocupando na hierarquia social.

É assim que neste período histórico-revolucionário, muitos estudos no âmbito das Ciências Humanas, tiveram a sua origem e outras ainda adquiriram uma força crescente, constituindo saberes decorrentes de análises e reflexões, dando corpo às correntes feministas adstritas a movimentos de esquerda. Mais tarde, desta perspectiva estritamente feminista de abordagem das questões relacionadas com a temática do Género, demarcam-se alguns teóricos constituindo os seus estudos em torno de uma perspectiva de Género, o que levou a que hoje não faça sentido falar-se de sexo quando nos referimos à identidade de uma pessoa – sendo este conotado unicamente com os aspectos

biológicos do ser humano e por isso, uma visão redutora sobre o mesmo – Hoje fala-se em engendramento, em Género, hoje fala-se numa construção social de identidades femininas e masculinas, até porque se vai assistindo à emergência de novas identidades, fruto não só de processos de globalização accionados pelos media e, pelo fenómeno da Internet, mas também a um fluxo crescente de cidadãos dos vários países, que cruzam constantemente outras culturas, permanecendo nestas – movimentos diaspóricos – ou mesmo através de contactos esporádicos.

Falar de género feminino e género masculino, implica uma perspectiva muito mais abrangente, holística, que se debruça sobre todas as simbioses e metamorfoses que o mundo sociocultural impõe aos seus actores/habitantes, e não se prende já a determinismos biológicos (Almeida, 1995).

No fundo é uma nova visão, que vem recolocar com mais ênfase o Ser Humano, no centro das questões teórico-epistemológicas, sendo que, ao conhecerem-se melhor todos os seus processos vivenciais, (e só amamos o que conhecemos) possamos respeitar as diferenças e as individualidades das pessoas em questão, pertençam elas a que grupo pertencerem, independentemente do Género, classe, idade, etnia ou religião.

Esta perspectiva contrapõe-se claramente, à ainda vigente visão hegemónica do homem: homem como centro, referência e sujeito de todas as coisas (Abad, San-Miguel e Zambrano, 1996); ou seja, o que domina a natureza, o que detém uma visão homocêntrica sobre os sexos, as etnias e as culturas, o que detém um poder simbólico e real face às mulheres, em todos os domínios.

Estudos e movimentos como os Women's Studies ou os Gender Studies, apesar da nomenclatura generalista, contribuíram ao longo do seu desenvolvimento, para nos levar a compreender os processos que têm dado origem a essa diferenciação de papéis e estatutos, processos esses, que se constituem como causa e efeito, numa relação cíclica de interiorização pelas pessoas, desses mesmos papéis.

Através disto, os mesmos estudos contribuíram para a consciencialização do lugar de subalternidade, que as mulheres ocupam na estrutura social e apelaram para «*valores como a democracia, a tolerância, o respeito pela diversidade e alerta contra as desigualdades*» (Joaquim e Pinto, 1997:5).

Em Portugal, à luz do que desde os anos sessenta vem acontecendo noutros países, as problemáticas que giram em torno dos papéis sociais femininos e masculinos, também vêm ganhando um substancial corpo teórico-científico, nomeadamente com investigações feitas no âmbito do trabalho da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, ex-Comissão da Condição Feminina, isto na linha dos Women's Studies.

No que toca a uma Antropologia do Género, onde este é visto como «*estrutura de relações sociais*» Porto (1991), Almeida (1995:149), Almeida (1995), Almeida (org.) (1996), Porto (1991), Joaquim (1985,1997), Amâncio (1998), Magalhães, Fonseca e Oliveira (1990), são referências incontornáveis pela sistemática incisão com que abordam a questão, nos seus terrenos de investigação. Outros trabalhos de campo deram origem a artigos, nomeadamente Almeida (1986), Amâncio (1988, 1989), Tavares (1993), entre outros.

Assim, e partindo do princípio que a identidade de Género é uma construção sociocultural, não um dado inato, inerente ao sexo com que se nasce, e que todas as instituições onde nos integramos, colaboram nessa construção – construção que num breve olhar, se assemelha a algo que já nasceu com a pessoa, no entanto a identidade de Género tem os seus fundamentos em modelos culturais ideais que exercem uma influência de controle e de coerção desde o nascimento – pareceu-me importante levantar algumas questões que tentarei ver respondidas numa dinâmica de investigação teórico-prática.

A grande questão que me fez iniciar esta viagem, pode ser resumida no seguinte: De que forma vão adquirindo as crianças a sua identidade masculina e feminina?

Decorrentes dessa, foram surgindo outras mais específicas e que talvez me pudessem ir orientando na pesquisa:

- O que determinará mais os comportamentos: será que o maior enfoque da socialização se coloca do lado da escola, ou do lado das famílias?
- Será que o passado (nomeadamente ao nível da educação familiar) de cada progenitor, influirá na educação dos seus filhos? De que forma?
- Será que se vão encontrando algumas rupturas nas estruturas de pensamento local e neste terreno físico de investigação em particular?
- Será que os Educadores, na prática se podem demarcar dos seus próprios conceitos sobre a masculinidade e a feminilidade, fruto de tudo o que vivenciaram?
- Será que, conscientes do passado e comprometidos no presente, poderemos perspectivar estas identidades de Género no futuro?

Estas questões deram origem a inúmeras outras, que fui tentando dar resposta no decorrer do trabalho de campo, com o auxílio de uma observação, descrição e interpretação próprias da Antropologia Visual.

Esta área de estudos (Género) para mim, surge na continuação de algumas abordagens que já vinha fazendo sobre a temática, nomeadamente numa linha de estudos feministas, no estudo sobre a problemática da igualdade e dos direitos da mulher operária do calçado.

As instituições devem ter respeito pelos aspectos fundamentais dos direitos sociais, económicos, civis, políticos e culturais nas suas actividades.

Dessas instituições sociais, fazem parte as que pertencem ao contexto escolar, onde os Jardins de Infância como segundo espaço institucional, (sendo o primeiro a família) assume uma importância fundamental na socialização da criança colocando-a no seu estrato socioeconómico de origem, como na diferenciação entre sexos, estratos etários, etnia, e religião, ou poderá servir de plataforma de diferenciação no sentido da construção de códigos de conduta que

tenham em atenção valores democráticos, de solidariedade e de respeito humano.

Segundo Isabel Baptista (1998) os Educadores de Infância são os profissionais da relação, torna-se então essa relação afectiva (principalmente pela fase etária da criança) o espaço privilegiado para a promoção de valores éticos e morais, fundamentais à construção de uma cidadania plena. No entanto, essa relação tem de ser baseada num projecto intencional, *«(...) do ponto de vista antropológico e educativo qualquer (...) situação pedagógica perderá sentido e eficácia se não for apoiada numa prática de relação e comunicação. O processo de ensino aprendizagem que permite aos educandos a progressiva superação de si mesmos, exige o encontro e a cumplicidade entre quem ensina e é ensinado.»* (Baptista, 1998:21).

Por sua vez a Escola do Ensino Básico – 1º Ciclo surge como o espaço de partilha e de aprendizagens significativas no âmbito da Pessoa Social, as interações que aí se dão, são uma passagem de testemunho, sobre os modelos de comportamento a adoptar, desta forma Jardim de Infância e Escola formam um núcleo fundamental a estudar, sobretudo em aspectos práticos, que a teoria há-de clarificar.

A família surge também como um dos grandes contributos na trama do tecido social, na medida em que é a primeira ponte para o exterior, o primeiro banho de cultura acontece aí e acompanha-nos nas diferentes fases da vida pelas quais vamos passando, imprimindo no entanto as mudanças, que também ela como grupo dinâmico, vai vivendo. Procurarei observar então, como se faz essa apologia dos modelos culturais ou de que forma se vão cortando amarras com os modos de vida e de pensamento ancestrais, imprimindo uma dinâmica de respeito pelas personalidades e pelas suas opções em qualquer plano, seja pessoal e/ou social.

Tal como venho referindo, a infância é o período por excelência de aprendizagens fundamentais, incluindo as que se prendem com as relações sociais. Nesta aprendizagem, também chamada socialização, os principais

agentes que aí intervêm são a família, a instituição escolar e as relações sociais vividas ou observadas, mesmo através dos Média, que na actualidade participam do quotidiano de todos nós, tendo no meu entender um poder cada vez mais ditatorial sobre a opinião pública, homogeneizando os sentimentos e globalizando as culturas.

É a partir dos pressupostos anteriormente enunciados que este estudo se pretende constituir. Assim, tendo por base estes mecanismos sócio-culturais: a acção da família, da comunidade escolar e a observação e vivência de alguns acontecimentos locais num meio social colocado na charneira entre o rural, o industrial e o urbano, pretendo dar um contributo ao conhecimento, sobre o processo de construção social das identidades de Género, cujo terreno de base (território – não só o lugar físico, mas também «*integrando importantes dimensões simbólicas*» (Fernandes, 2003 cit. por Caria, 2003:25)), é o lugar de Vilarinho.

## 2. Observação, descrição, interpretação – em Antropologia

Como é que poderemos compreender e oferecer aos outros uma reflexão útil sobre os fenómenos sociais, se observarmos do exterior? É inserindo-nos dialecticamente no interior das vivências, tentando compreender o pormenor, fazendo uma “micro análise” orientada e reorientada pelo olhar, que conseguiremos do local, trespassar-lhe as barreiras e compreendê-lo como constituinte do global. Não é um olhar “*by the nose*” ou uma avaliação em “*voe de pássaro*” que nos podem facilitar a impregnação na realidade do quotidiano, é antes um projecto e os projectos constróem-se, levam tempo a revelar-se, envolvem os actores sociais e permitem-lhes não só olhar, mas ver, sentir, cheirar, manusear, ser sentidos, ser investidos de um Ser.

O conceito de projecto é para alguns autores, imagem antecipada do caminho a seguir e não só intenção, é também acção que começa no momento presente e se pretende concretizar no futuro. Envolvermo-nos num projecto, significa partir, significa ir do “já” para o “ainda não” de que nos falava Heidegger (1956), para ele, o homem tem como uma das características essenciais o entender-se como um: «*Poder Ser*», por isso um projecto da sua Possibilidade de Ser «*Os projectos são frágeis nem sempre racionais ou justificáveis, mas são os motores da nossa acção*» (Perrenoud,2000:76).

Para viabilizar este projecto, creio que as novas tecnologias ao serviço da Antropologia adquiriram actualmente um interesse justificado na investigação académica devido a inúmeros factores «*Margaret Mead, uma das primeiras pessoas a usar a câmara na sua investigação, contribuiu para a definição desta área, defendendo que há uma prisão à escrita e a antropologia é antes de mais “verbal”, baseada nas palavras dos informantes e não tanto na observação dos acontecimentos, e que cinema e fotografia exprimem uma especialização, uma habilidade que deve ser treinada pelos antropólogos. Para Mead, o filme permite anotar, conservar e repetir de modo a analisar detalhadamente as situações sociais*» (Alves Costa, 1998:1)

No princípio era o olho; o olho só por si, desarmado, procurando no espaço, significantes e significados. E o olho surge desarmado, mesmo utilizando-se da câmara. No entanto é por ela e através dela, que ele se vai progressivamente afinando, refinando, tornando a observação minuciosa e crítica. A câmara torna-o sensível e ele dá alma à câmara, é no fundo uma relação dialógica de compensação e de complementação.

A Antropologia oferece-nos a possibilidade metodológica de uma abordagem total, holística. Ela constitui um processo que nos permite observar e tentar compreender para além do que nos é dado ver. Ela faz um apelo a um «*intercurso equilibrado de todos os sentidos*» (Lopes, 1994:83–92), é através deles e por eles que observamos, descrevemos e interpretamos.

Qualquer um destes conceitos, na Antropologia dos nossos dias e em geral nas Ciências Sociais contemporâneas, no meu entender já tão distantes do ponto de vista da postura positivista que lhes deu origem, se relacionam estritamente, dependem mesmo uns dos outros, na medida em que se influirão ao longo de todo o percurso de pesquisa, “enviesando” o conhecimento, de acordo com a nossa opção epistemológica.

É por este tipo de observação refinada, aberta a todo o sinal e por isso ponto de partida da descrição e também por esta descrição que já é análise, interpretação, que nos é possível em Antropologia Visual, fixando a cena, fixando o actor social (que age no quotidiano) em imagens fílmicas, que nos é permitido aceder simultaneamente num movimento dialéctico de interioridade – porque transportamos toda a nossa historicidade, atravessada pelas historicidades do Outro, dos Outros – e de exterioridade – porque nos libertamos de nós, saímos numa perspectiva metafísica, ideal (não idealizada), para compreender a realidade do homem, a sua natureza, o seu lugar no Universo (Langlois, 1978).

É com este olhar ansioso, que busca incessantemente e se vai aferindo pela descrição e pela interpretação, que desejo deparar-me com o *punctum* de Roland Barthes «*não sou eu que vou procurá-lo, é ele que salta da cena, como uma seta, e vem trespassar-me (...), é também picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno – corte e também lance de dados. O punctum de uma fotografia é esse acaso que nela me fere*» (Barthes, 1981:47), e que certamente, dela se há-de destacar.

Quando acima me referi ao investigador e ao seu papel na tentativa de compreensão do todo, chamei ao debate o conceito de historicidade, e porque temo não ter clarificado convenientemente esta afirmação, detenho-me para refinar um pouco mais a ideia.

Nessa tentativa (talvez de um sonho de partida, desmesurado, aliás como o projecto de vida do ser humano, esse desejo de alcançar a felicidade que se adivinha sempre mais além), de abarcar o real, o fenómeno social total, o antropólogo deve fazer apelo irremediável a tudo o que sente, às causas do seu

sentimento, atentar naquilo que É, na forma como vê as coisas, como as enforma, como as mede, deve analisar-se e por isso integrar no seu trabalho a sua consciência de si, de si para si, de si para o Outro, do Outro para si «o *Outro não começa nas margens do rio, mas na nossa pele*» (Geertz, 1996, cit. por Ribeiro, 2001:310).

É preciso lembrarmo-nos de que o outro também tem uma história de vida, apesar de naturalmente estar inscrita pelas histórias dos Outros, da sua socioculturalidade.

É um processo reflexivo e «*a reflexividade intercultural não é a simples comunicação e diálogo entre as diferenças culturais. De facto, a etnografia em Ciências Sociais pode fazer reconhecer e dar visibilidade pública e social a realidades multiculturais dominantes de discriminação sócio-cultural e preconceitos racistas, classistas ou sexistas.*» (Caria, 2003:16). Esta é uma postura de análise e de aceitação, mais do que isso, é uma forma de estar no mundo e na vida, é um compromisso com a sua compreensão, bem diferente dos que optam por tomar os elementos por si mesmos, por asseptizar as relações e por dissecar os fenómenos, estudando-os independentemente, sem perceberem que na teia social, todos os elementos, todos os fios se entrelaçam e dão sentido à realidade.

Quando se afirma que o sujeito/investigador filtra a realidade, significa que o conhecimento é o outro e ao mesmo tempo eu mesma, eu passo a ser aquilo e aquilo passa a fazer parte de mim, nesta medida, identificamo-nos enquanto conhecido, «*A Antropologia oscila entre uma espécie de filosofia das sociedades e por outro lado, um ordenamento das formas, quando não das formalidades características de diferentes formações sociais*» (Piault, 1986:53).

A Antropologia faz uso de um método indutivo, dedutivo, descritivo, ela observa, separa e constrói.

Recorre à fenomenologia, descrevendo a essência do fenómeno, mas não é redutiva a esse ponto. A fenomenologia abre-lhe novos campos e desse modo

ela não se pode recusar a deitar mão de recursos lógico-metodológicos necessários tais como a introspecção, a dedução, a ilação causal, dado ser a realidade, a natureza e o lugar que o homem ocupa no Universo, o seu objecto ou por outras palavras o homem «*como ser no mundo*» é uma exigência da fenomenologia como colocou Merleau-Ponty (1948) trata-se então de saber como é que será descrever, como se situa fundamentalmente o homem perante o mundo, e perante os outros, compreendendo como evita o ser humano as dificuldades da sua condição, ou como as enfrenta. Não se trata já da experiência de laboratório, no sentido de estudarmos os outros através de condições controladas, mas de vivência da própria vida.

Durante o processo de pesquisa, se nos limitamos só a olhar, a colher os dados pela rama, estamos condenados a ficar pelo caminho, tal como quem tenta fazer a leitura de uma fotografia, imagem parada, rígida, sem possuir nenhum outro tipo de auxílio que lhe permita ler/interpretar. Neste caso só lhe é permitido olhar e isso, não aprofunda o conhecimento.

As imagens, e nelas participa também a fotografia, mostram, mas só as aparências, não determinam; são sim orientadas, recebem um sentido e uma consistência interna ao próprio sujeito observador, através de um saber que ele detém, de um saber que lhe é transmitido, que ele vai incorporando.

Na pesquisa antropológica e principalmente em Antropologia Visual, o investigador tem como mandato apreender as manifestações visuais que o sensível transmite visualmente (France, 1989) através de um registo fílmico, este permitir-lhe-á o estudo nomeadamente da cultura e que se transmite visualmente como as expressões faciais, as corporizações como a dança, os gestos, as poses, e mesmo o uso simbólico do espaço e comunicar o conhecimento antropológico que se vai adquirindo (Pink, 1992), não se trata de substituir a palavra para sempre, na perspectiva de que uma imagem vale mais do que mil palavras, mas numa complementaridade dialéctica, uma tentativa de devolver ao observador o quadro, o mais completo possível para que as peças da interpretação possam encaixar.

Para isso torna-se necessário afinar o olhar do investigador, ter atenção ao pormenor, partir dele muitas vezes, ser arguto, pois é naquilo que é mais óbvio e vulgar que reside a maior significância cultural (Fisk, 1990).

É necessário, que partindo da observação, juntamente com a descrição e a interpretação, re-interpretação – instrumentos metodológicos da Antropologia– consigamos encontrar e seguir esse fio invisível, que nos transporta do corpo à alma, aquela que anima *animula* (Barthes, 1981).

As facetas do quotidiano que se nos oferecem ou que procuramos incessantemente, só têm sentido, aliás como os sujeitos só existem como actores sociais, quando colocados sobre o fundo do mundo, só nessa abordagem ecossistémica adquirem sentido, somos aquilo que vemos, mas também somos um mundo intersubjectivo com um corpo, numa dada situação e todo o resto no qual se englobam *«eu sou aquilo que vejo, sou um campo intersubjectivo, não a respeito do meu corpo e da minha situação histórica, mas pelo contrário sendo esse corpo e essa situação e tudo o mais através deles»* (Merleau-Ponty, 1994:62).

O homem não é só corpo ou só espírito, não se pode reduzir a sua dimensão a um esquema, porque embora ligado a um e a outro, ele rompe incessantemente os quadros em que gostariam de o encarcerar.

É nessa medida que as palavras fazem falta na interpretação de uma imagem, que ao devolver só a imagem corporal – material (imagem fixa), e o som (imagem animada), não apresenta a teia sociocultural em que as personagens foram elementos activos – porque se é sempre activo, mesmo que o não pareça.

Nesta lógica de observação apelativa da totalidade do sujeito, convém reforçar, que não é só o intelecto que pomos ao dispor deste projecto, tal como refere o “Príncipezinho” no livro com o mesmo nome de St. Exupéry, citado por Brandão Lucas numa conferência dada no âmbito do Festival – Teleciência, na Universidade de Trás-os-Montes, *«É com o coração que vemos correctamente»* e isto é essencial nesta opção metodológica. É por isso que concordamos que

«*forma e conteúdo podem coabitar num mesmo sujeito*» (Brandão Lucas, 1999) uma vez que estão estritamente relacionadas, quer dizer eu registro determinado aspecto, porque o meu conhecimento ou não sobre o objecto de estudo, me leva a agir assim, dando-lhe um sentido, ou procurando esse mesmo sentido.

Há os que afirmam que existem duas mentes no ser humano, duas lógicas (posição próxima de Descartes), uma que sente e uma que pensa, a lógica emocional e a lógica racional, que ambas se cruzam, se misturam e produzem a nossa forma de, no fundo, nos situarmos perante o mundo, mas eu coloco a questão: até que ponto uma e outra, na realidade se podem “separar”, se não se foram já mutuamente influenciando, formando na ontogenia; na realidade, não será uma, fruto da outra? Brandão Lucas parece aceder a tal propósito, quando afirma que a razão sem a emoção será lógica, mas não é racionalidade, e ainda quando nos fala de um saber de experiência feito (Ibid.).

Porque é então necessário usar os sentidos nesta observação de experiência feita? Nós acedemos ao mundo através dos sentidos, tentando captar o que nos querem ou não transmitir, comunicar. Comunicar é mais do que trocar informação, é a expectativa, o silêncio, a ausência, o gesto, e todos eles com efeitos diferenciados; o antropólogo precisa pôr em campo todos os seus recursos, para nesses sinais, símbolos, captar o sentido, uma vez que também ele, apesar de estar ligado à Universidade – instituição de saberes – precisa estar atento, pois tal como os actores sociais na sua generalidade, é um aprendiz dos segredos da vida social.

É perseguindo esse intuito de melhor conhecer, conhecendo-se simultaneamente, que a câmara pode auxiliar o investigador a registar, poupando-lhe a memória e auxiliando a tarefa da observação, da descrição e da interpretação. Muitas vezes a observação directa, passa a dar lugar à observação diferida, uma vez que é a partir das imagens registadas que se desenvolve a teorização, no fundo as imagens podem ser mostradas, guardadas, revistas, reanalisadas, as vezes necessárias.

É por isto que a metodologia fílmica, faz cada vez mais falta em muitos processos e projectos de investigação, pois, foi-se impondo pelo contributo e provas prestadas. No entanto, é preciso que ela se faça acompanhar também pela observação directa e pela entrevista ou inquérito oral, mais rígido ou mais flexível, consoante o investigador o entenda, não perdendo de vista o facto de que se muito orientado, se obtêm respostas também elas orientadas, fechadas, menos ricas, lembremo-nos também que não se trata já, de registar para a posteridade comportamentos exóticos, tidos como próprios das sociedades primitivas, mas sim, de um aprofundamento nesta sociedade da qual participamos e que a cada passo se complexifica, tanto numa dinâmica de globalização, quanto no reforço das suas especificidades face a outras culturas.

Interculturalidade, não se relaciona cegamente com o conceito de etnia, de etnicidade no seu sentido restrito. Cada vez mais, há que perceber interculturalidade, como as relações que se estabelecem com o outro, seja ele quem for, o vizinho, o amigo, o professor; todos eles possuidores de um trajecto de vida que não é o meu e por isso na posse de dados que não integro, «*os documentos visuais servem (...) não apenas os objectivos da perspectiva clássica da etnografia e da antropologia, o estudo das «sociedades primitivas», mas também o das «sociedades complexas», industriais e nestas «a encenação da vida quotidiana», a cultura da empresa, as novas micro-culturas das sociedades industriais»* (Ribeiro, 1993:105).

Reforcemos então a importância de todos os instrumentos de pesquisa atrás referidos – a observação directa, a observação diferida, a entrevista e ou inquérito oral – para dizer que utilizar um ou outro em detrimento dos restantes, significa negar a construção de um quadro mais completo, pois, por exemplo, não podemos observar directamente uma situação fora do nosso alcance espacial ou temporal e é necessário recorrer a fotografias, mas elas só por si (a observação dessas fotografias) não nos poderão transmitir muito do sucedido, não são tradutoras fiéis, precisamos, para ir mais além, precisamos do testemunho oral de quem viveu, assistiu ou foi ouvinte do sucedido «*(...) é talvez a minha própria*

*experiência de trabalho de campo que não percebo sem ter presente os antecedentes» (Iturra, 1991:237) ou ainda «(...) o efêmero do presente etnográfico não explica a obra que é usada pelos indivíduos se não se mergulha na memória histórica de onde provêm os artefactos e os saberes que são usados na reprodução do presente.» (Le Goff, 1984 cit. por Joaquim, 1997<sup>a</sup>:25).*

Todos estes dados cruzados, o “subirmos aos ombros dos teóricos” ou seja socorreremo-nos do edifício teórico já construído, há-de levar-nos a algum saber, já que a verdade total é uma utopia, mas uma utopia que nos impulsiona. «*Não poderemos esquecer que os processos a registar não são apenas processos visuais e que a instrumentação, utilizada hoje permite registos sonoros síncronos: o som ambiente, a fala, a entrevista ou o inquérito oral. Os sons e as palavras, além de completarem a observação directa, permitem caracterizar melhor o ambiente em que se desenvolvem os processos; evocar certos fenómenos ausentes do campo de observação, ou não observáveis porque afastados no espaço ou no tempo, ou do domínio do não visível. As palavras oferecem às pessoas filmadas a ocasião de: reflectir o vivido, interpretar o seu próprio comportamento ou o do seu grupo, revelar a articulação dos acontecimentos que numa só observação nos passariam despercebidos, eliminar o acessório em relação ao essencial: e ao cineasta [ao antropólogo] guiar a observação permitindo identificar uma coluna vertebral do processo que possa servir de suporte para a montagem» (Ribeiro, 1993:127).*

Paralelamente, o antropólogo no seu trabalho, não menosprezando o papel das palavras, faz-se acompanhar de um diário de terreno, onde vai descrevendo e inscrevendo, sendo isso também já uma interpretação porque parte dele, dos seus valores, das suas representações (sociais). Mais tarde isso ser-lhe-á útil na sua «*descrição (...) evocação-recordação e rememoração (...) demonstração e controlo» (Ribeiro, 1993:124).*

É da análise das imagens descritas pela câmara, exploradas pela câmara e em que a câmara animada interveio e influenciou (disso temos de ter consciência) «*observação diferida, minuciosa e pormenorizada [onde a câmara] constitui como*

que um microscópio do social permitindo uma análise fina, mais precisa» (Ibid.), que se partirá para novos inquéritos orais, esclarecimento de dúvidas, novas tomadas de imagem, novas interpretações e isto poderia ser um trajecto sem fim, tal como o não tem, a actividade social humana, pois que o objectivo do antropólogo deverá ser «... o abandono do sujeito monádico em proveito da interacção. Não se trata de compreender e teorizar o comportamento de um sujeito isolado mas de considerar este como um elemento de um sistema mais vasto que inclui a relação com o outro e o contexto; é este sistema que constitui a base de análise» (Marc e Picard, 1992:8).

Os caminhos da Antropologia Visual não-de ser percorridos, colocando a imagem no lugar que lhe é devido, ou seja, o centro da pesquisa. É dela que se parte e a ela que se chega. Ela tem concorrido com a observação directa e parece estar a levar a melhor neste desafio, uma vez que tem dado provas de uma mais valia na transmissão, exploração do dito, do não dito, deixando perceber, o que se há-de dizer; isto relativamente aos actores sociais; quanto aos contextos, podemos como receptores/espectadores, ouvir os sons ambiente, o ritmo musical das actividades, enfim «uma quantidade de informação lateral...» (Ribeiro, 1993:129).

Historicamente, o enfoque metodológico do cinema de investigação e desse trajecto de observação ao longo dos tempos, transferiu-se de um filme feito para mostrar, e mostrar a partir de ideias preconcebidas por um investigador ocidental, branco, cristão, a partir de um investigador possuidor de representações ocidentalizadas. Tal filme era o chamado filme de exposição, que continua a sobreviver, muito embora se tenha reformulado quanto aos seus pressupostos, aos seus fins e mesmo quanto ao seu processo de elaboração física. Agora é chamado filme de exploração, uma vez que é dele que se parte. Não tem preocupações de um esteticismo elaborado — herdeiro aliás de uma tradição grega — onde tudo deve obedecer a regras estritas de *performance*, quanto à encenação e quanto à técnica.

No entanto é preciso deixar claro aqui, que se não deve menosprezar uma certa formação técnico-instrumental, é preciso saber o essencial para que as imagens venham a ser úteis e mesmo o filme exploratório se deve armar destes cuidados, no entanto a preocupação não recai sobre o produto – o filme acabado, mas sobre o processo e isto leva-nos ao início deste nosso debate, é uma questão, essencialmente de postura epistemológica; tal como na escola onde se deve valorizar o percurso mais do que as aquisições (embora no mundo industrializado e competitivo dos nossos dias só isso conte e isso também seja importante, porque nele estamos inseridos) também no cinema de investigação, o filme deva ser isso mesmo, de investigação e não de uma mera ilustração/descrição, o que significaria o desconhecimento do verdadeiro objectivo da antropologia, que não é a simples descrição de um real efémero, mas de um real fruto de uma mediação de olhares entre diferentes culturas situadas historicamente (Kilani, 1994, cit por Ribeiro, 2001).

As imagens iniciais, retidas sem grande orientação funcionam primeiramente como integração — por parte do investigador, como interacção — por parte de observador e observado(s) e como habituação — por parte do(s) observado(s), numa tentativa de evitar os comportamentos profílmicos ou profílmia «*os comportamentos, mais ou menos conscientes para o cineasta devido à presença da câmara, a auto-representação das pessoas filmadas motivada pela presença da câmara, inerente a todo o filme documental*» (Ribeiro, 1993:98).

Estes primeiros planos funcionam como esboços, é nestas bases, a princípio inconsistentes que a pesquisa começa a desenvolver-se, bases essas que vão adquirindo robustez ao longo do projecto, tal como os alicerces/fundações de um prédio se vão reforçando com o material e mão-de-obra nelas empregue.

Não se parte já da observação directa, do inquérito oral, eles continuam a existir, mas numa perspectiva de auxílio, de clarificação, após observação das imagens. A observação directa e o inquérito oral passam para um lugar

secundário, mesmo se utilizados numa fase inicial — fase dos “parceiros” se habituarem às mútuas presenças e objectivos.

Esta observação directa, é uma observação superficial, e o investigador deve disso ter consciência, dado não poder reter-se, a não ser pela memória (e esta é sujeita a falhas) ou pela escrita (sendo esta filtrada, pesada e medida pelas palavras, com os riscos inerentes que os signos encerram, como as falhas na transmissão do que se gostaria de comunicar Van Manem considera que a escrita é *«uma actividade reflexiva que envolve a totalidade do nosso ser físico e mental. Escrever significa escrever-me a mim próprio, não num sentido narcísico, mas num sentido colectivo profundo»* (1990:132). É então uma observação fugaz, castrada, no entanto é compensadora da observação diferida, porque a irá complementar sempre, de algum modo.

Interessa aqui registar também, que no sentido de uma análise mais eficaz, as imagens diferidas, poderão ser observadas e comentadas em conjunto por observador e observado, dando esta mesma situação, origem a novas interpretações e assim se vai dobando a medida do saber, sobre o objecto de estudo que nos catapultou para o terreno de investigação. Quer isto dizer que o registo de imagens através da câmara e o exame das mesmas, são interdependentes porque constituem “os dois lados da moeda” de um mesmo processo que é a observação, nesta medida dever-se-á filmar por longos períodos, consoante a duração da actividade humana, *«mesmo quando se trate de acontecimentos repetíveis ou que o processo observado pareça não prestar-se a isso. Basear-se-á em acontecimentos simples, visualizáveis, mais do que sobre impressões ou construções do espírito, procurando reconstituí-los fielmente, com os sons reais, a sua própria organização e a duração»* (Ribeiro, 1993:98). Mas isto não faz da câmara um objecto estático, frio, vazio. Ela, investida que está pelo fôlego vivo do investigador, deve ser interventiva, muitas vezes para além de problematizadora, deve ainda ser provocadora. Ela não deve permanecer imóvel, qual espectador assistente de um filme que o deixa passivo.

Assim sendo, devemos aceitar o inesperado, integrar o espontâneo, dar-lhe vida, torná-la tão activa quanto o seu “manobrador”. Torná-la dinâmica, permite-lhe receber constantemente mais dados, que não-de ser reflectidos. Deste modo a descrição feita pelas imagens, “nunca” é «*uma descrição fechada. É sempre possível afinar conclusões e procurar novos elementos que relativizem o que já se «descobriu». Uma abordagem em profundidade procura a raiz dos «comportamentos»*» (Ribeiro,1993:179-180), para poder daí abstrair e partir do local para o global, para uma compreensão mais exigente e envolvente do social.

No visionamento do filme, aspectos como: o dar mais atenção a um enquadramento em detrimento de outro, o demorar-se mais ali do que aqui, o procurar este ângulo em vez de outro, podem facilitar a questão da análise, tanto relativamente ao outro, à situação, como a si mesmo ou seja, o filme desvenda também as opções de quem o realiza.

Ao enquadrar determinados ângulos em detrimento de outros, ao sublinhar certos aspectos, o investigador coloca em segundo plano (e por isso prestando-lhes menos atenção) determinados factos que sucedem durante a tomada de imagens, como alguém que surge de novo no quadro filmado, alguém que está situado ao fundo (em segundo plano) e nesse caso só visionando repetidamente, se podem trazer esses aspectos para primeiro plano, fazer recair sobre eles o feixe de luz da atenção «*Assim o processo observado desvenda-se progressivamente, enquanto processo filmado, em primeiro lugar através da observação diferida, repetida de um esquisso, através do qual o espectador é capaz de apreender o processo observado mas também os processos cenográficos, depois, ao longo dos esquissos sucessivos e do seu exame repetido e da análise da imagem. Esta descoberta é inesgotável*» (Ribeiro,1993:147).

Muita da informação, ou antes, muitos pormenores que parecem enriquecer a situação registada, podem vir a revelar-se supérfluos, não facilitadores da desconstrução da imagem — são mais um nevoeiro informacional do que uma lupa — nesse caso, o repetido visionamento das imagens, dos

esquissos, se encarregará de fazer deixar pelo caminho tais traços perturbadores, ou pelo menos não lhes dar uma utilização imediata, deixando-os em suspenso até adquirirem justificação.

Por outro lado a observação fílmica, permite desvendar qual o espaço de observação ocupado pelo antropólogo, se interactivo ou estático, tal não era possível quando o único acesso à investigação dos antropólogos, era a escrita, pois eles permaneciam mudos quanto ao seu papel, só tendo olhos para o outro-diferente-exótico. Não se tratava então de uma Antropologia reflexiva. Em poucos casos, nos era revelada a interacção entre observador e observado, hoje percebemos a pertinência da pergunta, quem observa quem, afinal? Uma vez que também o contacto directo com os informantes e as situações de informação, irão causar inquestionavelmente impacto nestes; na observação directa, o observador não vai poder distanciar-se do facto, dado que dele participa. Em diferido, essas imagens retidas, permitir-lhe-ão clarificar, aprofundar, construir um novo discurso, mais articulado. Graças a essa possibilidade e à reformulação operada no modo de actuar, de pôr em curso a pesquisa, também a própria observação directa vem beneficiar *«A observação directa encontra-se (...) profundamente transformada: o olhar aguça-se, orientado para o imaginário alimentado de processos filmados que o levam a investigar, nas suas sinuosidades mínimas, a materialidade sensível das actividades humanas. O real toma uma nova face»* (France, 1989:347).

As palavras emancipam-se de uma tarefa descritiva monótona, para rentabilizarem a explicação, para darem fruto na análise, para darem corpo a saberes que falam das emoções, das representações e são através delas veiculados e sentidos pelos sentidos.

É assim, pela condensação de todos os saberes possíveis, colaterais ou os considerados principais, pela voz que se restitui ao outro — actor social, informante — que nos será possível adensar a descrição, completando aos poucos o *puzzle* que nos desafia. É certo que tal tarefa envolve tempo — essa é aliás uma das críticas, a par de outras, que é feita à Antropologia — no entanto as

críticas fazem avançar a ciência, porque a impelem a reflectir superando as lacunas. Tempo é algo que escasseia nos dias que correm (metáfora alusiva à realidade) «*o tempo é o crescimento da experiência. (...) o tempo é o indivíduo a ganhar saber.*» (Iturra, 1998:27) e ligados a instituições a quem devemos justificações e cumplicidades (pois é através delas também, que somos observadores/pesquisadores), dou comigo a considerar que só o tempo faz frutificar relações e que o tempo que tenho se esvai, mas, «*será realmente um inconveniente gastarmos o tempo à procura de uma maior e melhor compreensão do Homem, das suas actividades criativas ou maquinais, das suas emoções, dos processos de interacção com o meio e com os outros, da sua memória, do presente, dos sonhos e projectos de futuro, enfim da sua vida e da cultura de que continuamente é criador?*» (Ribeiro, 1993:151).

Parece-me assim, ter deixado aqui a afirmação de que a cultura é um constructo humano «*Apesar dos indivíduos partilharem de uma cultura de grupo comum, não deixam de a manipular e não deixam de ser conscientes dela. Não são necessariamente manipulados pelo que é o social, eles próprios constróem e manipulam esse social*» (Mendes, 2000:12) evidentemente dentro das estruturas existentes, se não houvesse essa margem de manobra para a liberdade individual viveríamos um determinismo arrebatador. Estou a lembrar-me das pessoas (o termo indivíduos, leva-me a pensar que existimos sós, por nós mesmos, em ilhas isoladas, coloca uma dicotomia logo à partida, não nos integrando numa sociedade) que optam, após um longo processo, por mudar de sexo; só o fazem porque há essa margem de liberdade que lho permite, embora essas pessoas tenham muitas vezes de abandonar a sua micro ou até macrocomunidade, indo integrar-se noutras consideradas a esse propósito mais tolerantes, mas não deixando de ter por base também, uma estrutura social, embora noutros moldes. Existe no fundo uma base comum: a sociabilidade humana — o Homem porque se banha nessa cultura desde o nascimento e já antes, é também um constructo social, desta forma, o conhecimento que no fim se conseguirá sobre o que chamo de objecto de estudo (ao qual me propus), é um constructo social adquirido através desse diálogo com o outro, caso contrário poderia unicamente ficar-me

por «*esgravatar superfícies*» (Geertz, 1986:373) perscrutar as situações, sem nelas conseguir entrar, observar; ficaria apenas... no olhar.

### 3. Como Tornar Sólido este Estudo?

Baseada na proposta metodológica que acima descrevi, tentando dar uma panorâmica do que é/deve ser hoje a pesquisa em Antropologia, dou por mim a constatar de que não havia forma, dentro daquela escola, de me colocar como simples observadora, sem qualquer intervenção, isso aliás, era o contrário do que me propunha, alertada que estava pela necessidade de me fazer uma entre os outros; eu deveria integrar-me plenamente nas actividades do quotidiano, e isso considero, passou a ser verdade, condição essencial ao estudo, com a profundidade que eu sabia ser necessária.

Depois, na mesma linha, outra questão se levantava: nós partilhamos a intimidade das pessoas com quem convivemos ou não, depende de como nos situamos perante elas e do espaço que elas nos disponibilizam/facultam.

Durante todo o caminho percorrido me questioneei, se o «*estar lá*» de que nos falava Geertz (1989) era o que estava a acontecer-me, ou pelo contrário, me encontrava «*à porta da minha tenda*»? (Evans-Prichard in Rosaldo, 1986:77). Existiram dois universos distintos dentro dos quais tive de me movimentar, distintos mas inter-relacionados: A instituição Escolar e as famílias. Num e noutro, sabia que precisava ter papéis diversos.

Senti também que foi pela Escola que me aceitaram nas famílias, embora na construção da nossa relação, não fosse o papel de Educadora de Infância o esperado, nem o oferecido. Esta percepção chegou-me através da observação

que fui fazendo, apelando a todos os meus sentidos, através das minhas tentativas de compreender e de me dar conta dos meus próprios preconceitos.

Na sala do Jardim de Infância, o facto de eu também ser Educadora, o residir na mesma região daquela comunidade que estudava, o facto de ser mulher e mãe, colocava-me «*problemas com a objectividade e o processo de identificação*» (Myerhoff, 1978:12) porque se tornava simples para mim olhar todas aquelas práticas, elas não constituíam mistério, no entanto a admiração chegava tardiamente, sobretudo no início (o que se devia em meu entender a uma questão de treino do olhar) quando ao interpretar, as dúvidas e as questões sobre as atitudes dos docentes, me invadiam e precisavam ser esclarecidas na próxima oportunidade «*Mais do que a objectividade, confia-se hoje no “olhar formado” do antropólogo. Hoje, não se esquecem as sociedades ditas primitivas mas estuda qualquer meio. Como se se estudassem a si próprios. Num espaço e tempo onde afectos e sentimentos se conjugam na ciência do Homem*» (Mendes, 2000:8). Também Ribeiro se refere a este assunto, de forma particularmente bem conseguida, «*Não se trata agora da descoberta de assuntos ou de mundos culturais desconhecidos, mas a complexificação daquilo que pensamos ser as dimensões dos sujeitos já nossos conhecidos*» (2001:73)

O objectivo da ciência antropológica é obter conhecimento sobre nós mesmos, os seres humanos. «*Qualquer trabalho de campo é emocionantemente desgastante. Não tanto pelas pessoas, mas pelo trabalho que se está fazendo. Tem a ver com o facto de querer conhecer e participar da vida dessas pessoas num curto espaço de tempo da maneira mais intensiva possível, com o intuito ou agravante em termos emocionais, de retirar o máximo de informação*» compreender é «*experimentalizar essa cultura a partir de dentro*» (Ribeiro, 2001:12-18) mas admirando-se dos factos, que não existem por si sós.

Não sei, se esta área do meu terreno de investigação (Jardim de Infância) foi uma opção, porque representou uma busca como Educadora, se como pessoa, se mesmo ambas – não se pode dissociar o indissociável – creio que ainda não tive o tempo para compreender esses motivos tão profundos: «*O tempo*

*acumula saber, o tempo ajuda a seleccionar saber, o tempo permite escolher entre as alternativas que, por vias e motivos, as actividades (...) dos outros, e as vidas dos outros, mostram à [nossa]<sup>1</sup> vida ...» (Iturra, 1998:29).*

Sabia ser necessário, criar laços, empatia com as pessoas conquistando-as num processo de sedução que pressupunha eu, viria a ter resultados, essa empatia de que falava Langness e Frank (1981) em termos de uma transformação de nós próprios, no sentido de nos tornarmos humanos, de uma humanização da interacção, e não continuarmos a escutar os outros do alto do pedestal da formação e ou do estatuto que possuímos, porque isso pode acontecer, ou seja, as pessoas desta região e refiro-me assim porque é dela que possuo dados, retraem-se face ao contacto inicial com alguém que saibam encontrar-se num nível superior, economicamente ou por uma formação académica acrescida. Por outro lado, se acontece essa pessoa ser da mesma zona, e talvez porque considerem partilhar dos mesmos códigos culturais, elas enfrentem então amistosamente o interlocutor.

Ir para o terreno não era ir observar o outro, isso pertence a uma postura retrógrada da antropologia.

Tornava-se *«necessário conceber a etnografia não como a experiência e interpretação de uma «outra» realidade circunscrita, mas antes como a negociação construída, envolvendo pelo menos dois ou mais sujeitos politicamente significantes»* (Clifford, 1986:41).

Enquanto que alguns teóricos pensam a antropologia como um método um caminho para, outros vêm-na como muito mais do que isso, embora nunca uma ciência independente. Há ainda os que como Rabinow que consideram a antropologia uma ciência interpretativa *«o seu objecto de estudo, a humanidade encontrada como o outro, está situada ao mesmo nível epistemológico. Tanto o antropólogo como os seus informadores, vivem num mundo mediatizado culturalmente e estão presos em «teias de significado» tecidas por eles próprios»*

---

<sup>1</sup> Os parêntesis rectos e o que se encontra neles contido, é da minha autoria.

(1988:151), não existem posições privilegiadas, não existem perspectivas absolutas, não existem caminhos únicos, o certo e o errado não se integram aqui.

O antropólogo deve efectuar sempre *«novas observações que por sua vez o levem a reequacionar a sua forma de participação [isto é uma] espiral dialéctica»* (Rabinow, 1988:79).

Eu que me olho interiormente, mas que não posso perder de vista os outros e constantemente me reponho no processo e no trabalho, me reponho perante o conflito de por um lado, me sentir capaz, de conseguir levar por diante esta empresa, e por outro, invadida por sentimentos de incapacidade de resposta às expectativas que sobre mim caem. Afinal, são os meus primeiros passos na antropologia. Afinal são os meus primeiros passos na reflexibilidade, esse caminho que me coloca frente ao espelho que me devolverá a imagem.

A compreensão que me é exigida ou seja *«la facultad»* é a capacidade de *«ver em fenómenos superficiais o significado de realidades mais profundas, de ver a estrutura por baixo da superfície. É um “sentir” instantâneo, uma rápida percepção que se atinge sem raciocínio consciente. É uma dolorosa consciência mediatizada pela parte da nossa psique que não fala, que comunica através de imagens e símbolos, os quais são a face dos sentimentos, quer dizer, por detrás dos quais os sentimentos residem e se escondem»* (Anzaldúa, 1987:38).

Nesta busca da compreensão do outro, de mim e da nossa interacção, sei-me catapultada para uma interculturalidade, na qual nos envolvemos como diferentes actores sociais que vivem entre si, possuidores de diferentes facetas de si próprios, aos quais estamos ligados intimamente.

O etnógrafo precisa de se colocar na margem, estar aberto a novas situações, colocar-se e *«sobreviver na periferia [para isso] temos que viver sem fronteiras, ser uma encruzilhada»* (Anzaldúa, 1987:95). No entanto, uma dificuldade acrescida se me colocava: como é que eu me represento? Eu que sou alguém com uma dupla pertença alguém que está simultaneamente do lado de *«lá»* e do lado de *«cá»*. O antropólogo é “mediador”, “tradutor” no sentido que lhe

dava Geertz (1989), ele vive/cria uma vivência com os actores no terreno e com os receptores do seu trabalho.

Baseada teórica e metodologicamente em todos estes pressupostos, não posso dizer que foi fácil. Não o foi, sobretudo, considerar que as minhas interpretações sobre o vivido – na observação ou nas palavras que ouvi – relatam a verdade. Promessas de verdade absoluta, nunca as poderia fazer, porque a verdade aconteceu «lá», para eles e para mim, nesse ponto onde se cruzaram os seus testemunhos e as minhas observações/interpretações (ao observar já interpreto, posiciono o meu olhar de acordo com o que sou) um pouco ao jeito de Bruner quando se refere ao pintor Manet *«quando o pintor Manet exclamou “a natureza é uma mera hipótese”, ele não queria significar tal facto à maneira de Popper, era antes um grito de batalha contra o representacionismo académico como o único, ou mesmo a forma certa de retractar a realidade na pintura. Era um convite a criar mais, diferente, ou mesmo a inventar hipóteses chocantes»* (1986:52).

Uma etnografia à minha maneira, é a expressão que encontro para dizer que neste mesmo terreno, ainda que outro estudo igual fosse feito, não seguiria os mesmos caminhos, porque bastava que aquela realidade fosse observada por outros olhos, para que outros aspectos ressaltassem, ou ainda os que por mim foram valorizados, o não fossem por todos *«Williams (1990), ao reflectir em etnografias escritas por mulheres considera que o texto pode questionar as fronteiras e categorias tradicionais de uma etnografia: «eu» e «outro»; «investigador» e «investigado»; «estar lá» e «estar aqui»* » (Vasconcelos, 1996:41-42).

A questão da representatividade das pessoas que acabei por escolher ou que acabaram por se impor como informantes, não pôde deixar de se colocar. Ao trabalhar com estas pessoas, o que pretendi foi *«saber o que aqueles com quem falamos e que vemos nos dizem daqueles com quem não falamos e que não vemos»* (Augé, 1998:20-21). O etnólogo *«procura saber para si próprio e para os outros, de quem pode pretender falar quando fala daqueles de quem falou [não se*

*trata de] seleccionar amostras estaticamente representativas, mas estabelecer se o que é válido para uma linhagem, também o é para outra, para uma aldeia, para outras aldeias» (Ibid.).*

Tornou-se claro para mim e espero que para o leitor, que o estudo deste grupo particular, não aspirou a ser válido por si, sendo um caso isolado, singular, aspira a ser um fio na teia do saber antropológico *«todas as grandes démarches antropológicas, visaram no mínimo, à elaboração de um certo número de hipótese gerais, que muito embora possam ter colhido a sua aspiração inicial na exploração de um caso singular, tinham por fim a elaboração de configurações problemáticas que ultrapassavam largamente aquele caso isolado.»* (Augé,1998:22). Concordo também que *«Há uma aplicação muito clara que [em termos de utilização prática dos estudos] permite aos interessados — e que felizmente não são só antropólogos — conhecer mais alguma coisa e de uma perspectiva diferente, de determinado local. Os trabalhos de investigação científica servirão sempre e pelo menos, para partilhar, construir, divulgar uma perspectiva sobre determinada realidade.»* (Mendes,2000:12).

A validade imprimida neste trabalho foi também conseguida sempre que possível, a partir do reconhecimento das descrições sobre os actores sociais, por parte deles, para se poder provar até que ponto estes concordavam e reconheciam os juízos emitidos por mim. Bloor (1978) referenciado por Hammersley e Atkinson (1994) também se debruça sobre esta questão da validade, no momento actual da investigação/ produção teórica em antropologia.

Historicamente o trajecto da antropologia, poder-se-ia sintetizar do seguinte modo: *«à descrição pura e simples, à maneira de Boas ou Malinowski, seguiu-se a produção de um ponto de vista do nativo, a função crítica da Antropologia, a produção de grandes sistemas teóricos e finalmente, a autoreflexibilidade»* (Félix,1999:3).

Algumas das pessoas com quem travei conhecimento pelo trabalho e para o trabalho, questionadas ao longo do mesmo, quando as dúvidas surgiam, corroboravam as minhas descrições sobre as práticas ou as suas palavras. Os

que o não fizeram (quando isso acontecia) através do diálogo, eu tentava chegar ao que considerávamos em conjunto, a verdade, no entanto convém frisar que por vezes, como as ideias assentavam na base da memória, e sabemos como a memória pode falhar, apesar dos actores terem melhor do que ninguém a posse da significação dos seus actos, ou de aspectos passados, também eles podem por vezes, faltar a essa verdade inconscientemente, o que não creio tenha acontecido pelo menos em aspectos mais significativos para o trabalho.

Apesar disto, creio que foi importante analisar de qualquer forma todos os dados, como quaisquer outros, tendo sempre em atenção os riscos que corria.

Este processo que acima descrevo, pode ser intitulado de triangulação, não unicamente na perspectiva que lhe atribuí Patton quando refere que a combinação de metodologias num estudo, é a forma de tornar mais consistente esse estudo. De facto este trabalho, combina vários métodos, ou seja, bebe em várias fontes no terreno, é a chamada *triangulação de dados* (Patton, 1990) aqui, triangulação consiste também em comprovar as inferências que fui fazendo sobre as fontes de informação — o que eles pensavam, o que eu interpretava e o que havia ocorrido — o que permitiu uma interpretação mais profunda.

Por outro lado, se confiasse sempre unicamente nas palavras de cada informante por si, poderia cair no erro de deixar que determinados aspectos, me fossem omitidos, assim, tinha de averiguar de outra forma, principalmente, a partir de outras vozes no terreno. Da mesma forma, se confiasse, só no que me parecia a interpretação correcta da minha parte, sem confirmação, cairia numa armadilha montada por mim, ao interpretar erroneamente. Tentei então sempre que possível, por outras formas, ou mesmo noutras ocasiões testar, se o que me havia sido dito, se confirmava.

Dos métodos utilizados, creio que todos contribuíram para ir traçando o percurso de investigação, uns revelaram-se como preciosos auxiliares, quais bússolas orientadoras: a observação a olho nu, a observação armada (da câmara) e a entrevista aberta (que prefiro chamar de conversas informais); as gravações áudio; a recolha e análise de desenhos e as composições das crianças

(com as conversas sobre o que neles estava inscrito); e a análise de uma história e de uma canção utilizados sistematicamente no Jardim de Infância, surgiram pelo mesmo motivo; as fotografias dos álbuns (das famílias e da escola); outros, como importantes na construção de um olhar mais global como: a pesquisa a artigos de jornal ou ainda a partir de documentos facultados pela Junta de Freguesia sobre a localidade.

#### 4. A escrita como miragem do «nós»

A escrita transmite saberes situados no tempo; situados na minha concepção de homem/ mulher/infância. A escrita é prolongamento do saber no tempo, a escrita é prolongamento na possibilidade de conhecer o «outro» reflectindo, interpretando e transmitir esse conhecimento através dos olhos, da minha mão, «*o texto é um ponto de fixação das realidades que os órgãos dos sentidos captaram – mas é também o lugar da construção do seu significado sociocultural e o lugar de onde imana a grounded theory*» (Glaser e Strauss, 1967, cit por Fernandes,2003:24).

Esta é assim uma narrativa, que se pretende, constitua saberes. Esta é só uma parte do texto que se construiu, os outros excertos, uns, pertencem só a mim, outros ainda, aos que me acompanharam neste percurso, e não passarão nunca a registo escrito. É por isso que toda a verdade não passa apenas, de uma parte da verdade. O que ficou aqui dito de mim, dos outros, do que construímos?

Pela escrita deste texto, passarão memórias recentes, outras distantes, umas minhas, mas também de outros, algumas mesmo cuja presença o tempo apagou. Passaram emoções, ansiedades, intransigências, paixões, identificadas às vezes com estereótipos, representações cristalizações seculares de maneiras de ver o «outro», seja ele uma criança, uma mulher ou um homem; seja na forma

como se veste, na sua postura física ou nas expressões orais com que se lhe dirige.

Simultaneamente este texto veio a revelar-se para mim, um dos ângulos de visão sobre a própria investigação. Tal como ela, ele é um modo de abordagem transdisciplinar, o que dificulta todo o processo, mas só assim me permitiu sair das “margens” para mergulhar, aproximando-me daquilo que buscava: desconstruir o edifício social, percebendo alguns dos processos, que nos inserem nesse mundo masculino ou feminino «*A compreensão do outro pressupõe a sua racionalidade*» (Rowland, 1987:20).

Este texto é portanto uma construção intertextual, na medida em que é já a minha interpretação fundamentada na interpretação dos outros, na mesma medida, é atravessado por vivências noutros contextos culturais, noutras épocas sócio políticas.

A dificuldade de veicular saberes, condensando-os num produto final é visível, na medida em que a escrita é já um produto racional, filtrado, que nos constrange na escolha dos termos expressivos, e no entanto é uma etapa incontornável. É essencial registar «*Num certo sentido, nenhuma cultura é puramente oral. Todas tem virtualmente algum método de produção de marcas ou representações pictóricas que dão uma certa forma material à natureza da tradição*» (Guiddens, 1992:41).

Para além da necessidade de satisfazer requisitos de origem académica, era necessário deixar testemunho da minha passagem pelo terreno, não só na empatia e amizade criadas com os seus habitantes, mas através de um produto escrito que contasse de “nós” ali. Essa história que se conta em formato clássico (texto escrito-matéria) é também a “minha” maneira de in/escrever em certas particularidades, muito própria, noutras, fruto do meu posicionamento aos “ombros” dos teóricos, daqueles que já percorreram caminhos similares ou muito diferentes antes de mim. Algumas mulheres, muitos homens, o que me distancia destes últimos é que sou mulher, embora para mim não exista uma escrita feminina, mas própria a cada um. Quanto a mim, escrevo como quem faz renda,

croché, dou sempre mais uma laçada, faço um trabalho rendilhado, «o movimento da agulha que serve para ligar as partes do telhado de palha, para fazer apenas um tecto (...) a ligação concreta que reúne numa única e mesma totalidade globalmente compreensiva à imagem de uma «casa bem coberta» (Mauss, 1992:87), é o meu jeito de ser solidário com o futuro de traduzir a minha interpretação, «toda a (...) aprendizagem da cultura alheia é um esforço constante de tradução. O antropólogo que realmente conseguir compreender uma outra cultura não terá substituído a sua cultura pela outra: terá, antes, encontrado uma maneira de relacionar essa cultura com a sua própria cultura de origem e com a sua “cultura” especificamente antropológica. Terá encontrado um código apropriado de tradução entre a sua cultura e a outra.» (Rowland, 1987:16).

Esta interpretação não objectivou emitir juízos de valor, nem a investigação tão pouco, se constituiu como forma de *voyeurismo* ou supervisão (na escola como nomeadamente por vezes, parecia ser olhada) embora sendo eu uma adulta frente a crianças, uma educadora/investigadora frente a outra educadora, uma mulher/mãe frente a outras, estou consciente que as interacções que aí se desenvolveram possam ter passado por relações de poder e as relações de poder falam-nos de questões políticas, mas falar de género é já uma questão política. Do género fazem parte as relações de dominação/segregação/marginalização, todos esses conceitos que relegam as mulheres e os homens que não são identificados com masculinidade, para campos menos valorizados ou menosprezados, socialmente.

A antropologia visual contemporânea, produto de um novo paradigma científico pósmoderno, é protagonista de importantes alterações face ao passado, inclusivamente, ao das Ciências Sociais e Humanas. Aspectos como a integração de casos particulares na investigação e a eleição de novas temáticas; a não marginalização da subjectividade e mais particularmente da intersubjectividade, «o conhecimento obtido através da fenomenologia não subjectivo no sentido de se opor ao objectivo, é-o no sentido em que a sua origem encontra-se num “sujeito” que está no centro do mundo o qual é parcialmente partilhado com outros

sujeitos» (Margadant-Van Arken, 1988, cit por Walls, 1988: 7), a identidade do “observado”, quanto a do “observador”, encontram-se implicadas no processo de investigação; a construção de “terrenos” particulares de investigação; para além de escutar a voz do “outro” (conceito de polifonia de Clifford, 1999) não como o exótico, mas como alguém que também está investido de poder, numa relação que se constrói (é a atenção ao particularismo, o que as pessoas pensam, dizem e fazem no quotidiano), a antropologia visual mais de qualquer área das Ciências Sociais, permitiu a visibilidade do investigador. Este assume-se não só ao longo do trabalho de campo, mas também no texto escrito, utilizando a primeira pessoa (um novo estilo de escrita, incluindo-se no texto as imagens, como dados importantes na pesquisa).

Quando se fala em «nós» não se atribui a identidade a alguém, fala-se no vazio, esse «nós» surge como um *«falante não humano»* (Favret-Saada, 1997:56) e tal como refere Nunes, para *«o linguista Benveniste (...) o pronome pessoal “ele” é denominado impropriamente como “terceira pessoa”, pelo facto de ser “a não pessoa, possuindo como marca, a ausência do que qualifica especificamente o eu e o tu. Porque ela não implica nenhuma pessoa, ela pode considerar qualquer sujeito ou não comportar nenhum, e esse sujeito, expresso ou não, nunca é colocado como pessoa.»* (Benveniste, 1996, cit por Nunes, 1997:14).

## Capítulo II – A construção de um terreno peculiar

«Até quando pode a memória, e quanto pode,  
sou o actor e o espelho cúmplice de uma vida  
perturbada e irónica.»

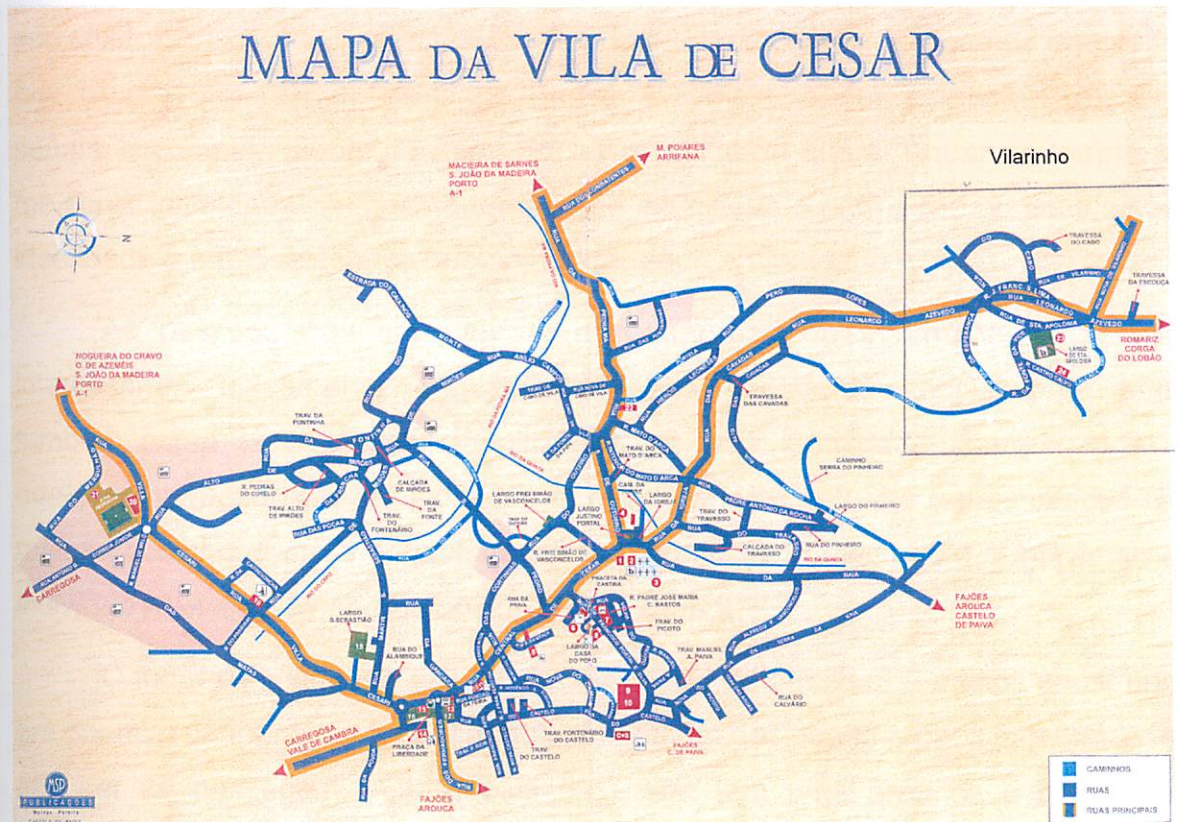
Herberto Helder (1987)

### 1. Vilarinho – Um Lugar de Fronteira

No litoral norte fica o distrito de Aveiro, nele existe um concelho situado a norte com o nome de Oliveira de Azeméis. Neste concelho, existe uma freguesia de seu nome, Cesar. Cesar é uma povoação muito antiga, conforme o atestam documentos anteriores à formação da nacionalidade portuguesa, mais concretamente de 1035 nos quais era designada por *Villa Cesari*. Nesta data deu-se aqui, uma sangrenta batalha que opôs as hostes cristãs do rei de Leão aos Mouros. Remonta a 1068 a fundação do Mosteiro Beneditino em Vilarinho. Vilarinho é assim um lugar pertencente à Vila de Cesar. Dista do centro da freguesia, 2,5 Km e 14 Km da Sede do Concelho. Este lugar foi também berço de um médico distinto em 1826, Dr. Francisco da Silva Lima, que emigrou muito jovem para a Baía, no Brasil, e aí deu grandes contributos para o avanço da pesquisa médica, nomeadamente para a descoberta da cura da doença do sono, provocada pela mosca Tzé-tzé e que tantas vítimas fazia.

Para acedermos a Cesar e a Vilarinho em particular, existe uma estrada nacional, mas enquanto se pode alcançar Cesar através de transportes públicos, as chamadas camionetas de carreira, tanto vindas de Oliveira de Azeméis como de São João da Madeira — concelho mais próximo (dista 5,5 km) e onde os habitantes de Cesar se deslocam com mais regularidade para resolver os seus assuntos — para Vilarinho já assim não acontece. Existem dois transportes públicos diários: o autocarro que transporta os estudantes do ensino dos 2º e 3º

ciclos do Ensino Básico, para uma freguesia vizinha — Fajões — onde existe essa instituição escolar; e a camioneta de carreira que faz o trajecto Arouca — Porto, pela manhã, passando de novo por ali ao final da tarde. Fora isto, a distância só pode ser vencida através de veículo próprio, alugado, ou a pé.



1. Planta de Cesar e do lugar de Vilarinho.

Curiosamente convém referir que sendo Cesar uma das 19 freguesias do concelho de Oliveira de Azeméis e pertencendo ao distrito de Aveiro, está integrada no entanto, na diocese do Porto e a sua rede telefónica é a do concelho de São João da Madeira. Vilarinho coincide a norte com os limites da sua freguesia e do seu concelho. Ao sair de Vilarinho para norte, pisamos terras do antiquíssimo concelho de Santa Maria da Feira.

Ao contrário da maioria dos investigadores que se deslocam de locais distantes para os seus lugares de investigação ou seja, para um dado terreno físico, muitas vezes social e culturalmente estranho, exótico, eu não tive de o

fazer. Por motivos relacionados com questões logísticas, familiares e também de objecto de estudo, decidi *olhar o outro a meu lado*, que sendo parte do mesmo contexto social e geográfico em que me insiro, é naturalmente passível de um olhar antropológico. Tratava-se aqui de ver «*o familiar estranho, o quotidiano exótico*» (Clifford, 1986:2). O que se traz a debate não é a questão do exótico no seu *stricto sensu*, mas a questão da alteridade, da «*contemporaneidade enquanto tal*» (Augé, 1998:19). A alteridade nunca é radical, o outro nunca é alguém separado completamente de mim. Foi na angústia de querer entrar no terreno e me sentir intimidada ao mesmo tempo que intimidava o outro, que eu senti a sua identidade e é nesse espaço que se compreende a alteridade.

As pessoas que constituíram o meu grupo de informantes, não me interessaram unicamente enquanto pessoas construídas socialmente mas também como seres únicos, possuidores de uma identidade «*porque toda e qualquer representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação da relação social que lhe é consubstancial. (...) o social começa com o indivíduo; o indivíduo releva do olhar etnológico*» (Augé, 1998:27).

O lugar de Vilarinho, apesar de ser um nome familiar há muitos anos, não era por mim conhecido a fundo; nunca aí me tinha deslocado propositadamente, a não ser de passagem. A freguesia de Cesar tem uma área de 6 Km<sup>2</sup>, e é constituída por 3280 habitantes residentes, actualmente Vilarinho tem 309 moradores segundo informação da Junta de Freguesia, e dos dados preliminares, do censo de 2001.

As actividades laborais mais significativas são o comércio e a indústria, destacando-se nesta última área, unidades fabris de louças metálicas, plásticos, calçado, moldes, artigos de campismo, móveis e serrações de madeira.

| Folha Resumo de SubSecção   |   | CENSOS 2001             |  |
|---|---|-------------------------|--|
| INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA   |   |                         |  |
| IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA  |   |                         |  |
| 1. CONCELHO Oliveira de Azeméis   | 5. DIST. CONC. FREG.  | 011302                  |  |
| 2. FREGUESIA Cesar  | 6. SECÇÃO/SUBSECÇÃO   | 002/07                  |  |
| 3. LUGAR Vilarinho  | 7. SUBSECÇÃO RESIDUAL: Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |                         |  |
| 4. SubSecção realizada p/ 1 Recenseador: <input checked="" type="checkbox"/> Mais q/1 Recenseador: <input type="checkbox"/> | 8. Número de Alojamentos Controlados:   | 5                       |  |
| SÍNTESE DO TRABALHO REALIZADO NA SUBSECÇÃO  |   |                         |  |
| 1. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE EDIFÍCIO  | 90  |                         |  |
| 2. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE ALOJAMENTO (2.1. + 2.2.)  | 108   |                         |  |
| 2.1. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE ALOJAMENTO FAMILIAR   | 108   |                         |  |
| 2.2. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE ALOJAMENTO COLECTIVO  | 0   |                         |  |
| 3. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE FAMÍLIA (3.1. + 3.2.)   | 88  |                         |  |
| 3.1. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE FAMÍLIA CLÁSSICA  | 88  |                         |  |
| 3.2. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DE FAMÍLIA INSTITUCIONAL   | 0   |                         |  |
| 4. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS COLECTIVOS   | 0   |                         |  |
| 4.1. NÚMERO DE INDIVÍDUOS INSCRITOS   | Homens  | Mulheres                |  |
|   | 0   | 0                       |  |
| 5. NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS INDIVIDUAIS (5.1. + 5.2. + 5.3.)   | 130   | 133                     | 263  |
| 5.1. NÚMERO DE INDIVÍDUOS RESIDENTES PRESENTES  | 125   | 127                     | 252  |
| 5.2. NÚMERO DE INDIVÍDUOS RESIDENTES AUSENTES   | 5   | 6                       | 11   |
| 5.3. NÚMERO DE INDIVÍDUOS PRESENTES NÃO RESIDENTES  | 0   | 0                       | 0  |
| 6. NÚMERO DE INDIVÍDUOS RESIDENTES COM MENOS DE 18 ANOS   |   |                         | 57   |
| EXISTÊNCIA DE SERVIÇOS DE RECOLHA SELECTIVA NA SUBSECÇÃO  |   |                         |  |
| 1. VIDRO  | Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>                        | 3. PLÁSTICO             | Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| 2. PAPEL E CARTÃO   | Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>                        | 4. PILHAS E BATERIAS    | Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
|   |   | 5. TÊXTEIS              | Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
|   |   | 6. METAIS FERROSOS      | Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
|   |   | 7. METAIS NÃO FERROSOS  | Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
|   |   | 8. TINTURAS E "TONNERS" | Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| CÓDIGO INE  |   | NOME/ASSINATURA         |  |
| RESPONSÁVEL 01023   |   |                         |  |
|   |   | DATA 09   04   2001     |  |

## 2. Dados sobre os últimos censos realizados em Vilarinho

Vilarinho é também um lugar semi-rural, um lugar de fronteira tal como a Vila de Cesar onde se integra. São lugares que pelas suas características não se integram nem no estritamente rural, nem no seu oposto — o urbano. Reúne antes aspectos de um e outro espaço. A maioria das casas possui o seu quintal, de extensões que vão do pequeno terreno, a áreas mais significativas. Para além disso, situa-se num vale verde, salteado de campos onde os mais antigos ocupam o seu tempo quase na totalidade e os mais novos repartem o tempo com outra actividade remunerada como operários. O que a terra dá — couves, centeio, milho, batatas, vinho (predominando estes três últimos) e erva para os animais — são aliás as culturas agrícolas, que dominam a agricultura da região e satisfazem relativamente as necessidades dos agricultores, uma vez que, poucos são os que cultivando em maiores quantidades, vendem algo da sua produção; ela serve essencialmente para os gastos da casa (criar os animais para matar ou esporadicamente para vender aos conhecidos; dado saberem que essa actividade é ilícita; elaboração de broas de milho ou de mistura (com centeio) ). Em

Vilarinho, os mais jovens já nada querem com a terra, pois sentem que a relação com ela, trás trabalhos que cansam o corpo, sujam as mãos e não compensam monetariamente.

A paisagem da localidade é a de um lugar isolado, atravessado por uma estreita estrada de alcatrão, a partir da qual há poucos anos surgiu uma ligação rápida até à zona industrializada de São João da Madeira e que veio incentivar ao operariado.

O lugar é ladeado de pinhais e pequenos montes, excepto para Norte e Poente, onde predominam essencialmente os campos agrícolas, alguns deles já votados ao abandono, porque “já ninguém quer trabalhar na terra” diz o povo.

Além destas duas estradas principais, surge um emaranhado de ruas estreitas, antigos caminhos hoje alcatroados, outros ainda empedrados, que se espalham quase em todas as direcções, servindo assim os moradores da localidade, ou os visitantes que estes acolham, nomeadamente pelas festas da N. Sra. da Esperança e Sta. Apolónia, padroeiras do lugar, festividade sobre a qual me debruçarei em particular, mais adiante.

Vilarinho visto do fundo do lugar, a zona mais baixa, parece uma cascata de casas ou se quisermos um presépio com diversos níveis de terreno onde as casas se vão distribuindo. Ao chegar, encontramos uma zona de residências novas, umas acabadas de construir, outras ainda em construção porque «a vida está difícil» como me dizia a dona de uma delas e mãe de um aluno da escola, que vivendo no andar inferior há 3 anos, não possui janelas ou portas (só na zona onde habita) ou seja, a casa não se encontra ainda rebocada e por isso está inacabada. Outros vão fazendo novos acréscimos às casas, com o decorrer dos anos e com o dinheiro que vão aforrando, mas há também, quem as construa sem dificuldades e as acabe rapidamente.

Ao entrar no lugar, vindos de sul, surge do lado direito um conjunto residencial recente, depois uma estreita calçada que conduz ao cimo do lugar, um dos locais mais importantes e conhecidos de Vilarinho: a Capela das Padroeiras,

datada de 1751, e as escolas como lhe chama o povo – num só edifício surgem o Jardim de Infância e a Escola do 1º ciclo do Ensino Básico. É um edifício novo, muito bem conservado, do tipo Plano Centenário (denominação que o Ministério da Educação atribui a este tipo de planta de construção) edifício este construído em 1987, mas por falta de apetrechamento, ocupado, unicamente em 1989. Até aí a escola funcionava no pré-fabricado que a ela está agregado. O Jardim de Infância funcionava noutro pavilhão do mesmo género, montado ao lado do primeiro.

O edifício é constituído por dois pisos: rés do chão e primeiro andar. No rés do chão existem duas salas, onde funciona um dos grupos do 1º ciclo, composto pelos primeiro e segundo anos de escolaridade, com uma professora. Na outra sala, funciona o Jardim de Infância com um grupo etário heterogéneo, pois é o único em Vilarinho e as crianças têm de se agrupar assim, para rentabilizar os recursos materiais e humanos. Ainda no rés-do-chão encontramos outras valências necessárias ao funcionamento da instituição.

No segundo piso na única sala aí existente, funciona o terceiro e quarto anos de escolaridade, desta vez, com um professor.

No exterior existe um pequeno logradouro coberto, cuja «intenção era as crianças brincarem no Inverno, mas onde isso não é possível, pois entra o frio e a chuva por todos os lados» segundo referiu a Educadora, aí efectiva.

Existe um recreio em todo o redor do Edifício, onde as crianças de todos os níveis de ensino convivem, uma vez que o intervalo é feito à mesma hora para todos.

No exterior, ainda existem dois enormes canteiros de plantas e uma zona de areia, onde as crianças dispõem de pneus para brincar.

O edifício e a área envolvente foram vedados em 1996. Em frente ao edifício, na parte mais baixa, encontra-se um dos antigos pré-fabricados que hoje serve de cantina às crianças. O outro pré-fabricado foi cedido para instalar a sede do grupo columbófilo de Cesar, no centro da Vila; esta cantina possui uma

minúscula cozinha de quatro metros quadrados, duas pequenas casas de banho (uma para cada sexo) e uma sala de refeições com duas fileiras de mesas; de um lado as altas, para os mais velhos e do outro, as baixas, para os alunos do Jardim de Infância. Deste espaço fazem também parte uma televisão e alguns jogos para os dias de chuva, quando as crianças não podem permanecer no exterior, após a refeição.

### 1.1 As Casas

Em Vilarinho as casas mais recentes são formadas na grande maioria por rés do chão e primeiro andar. Algumas das mais antigas, possuem em alguns casos também o primeiro, andar fruto do poder económico, do estatuto social a que pertenciam os seus donos, normalmente lavradores ricos. As outras, muitas delas já em avançado estado de degradação, eram pequenas, térreas e construídas em pedra granítica, com paredes interiores em tapume (uma espécie de armação cruzada em madeira, revestida a estuque — uma mistura de cal com água e saibro).

Aqui, como na generalidade da região, as condições de vida melhoraram substancialmente ao longo dos últimos vinte e seis anos — pós revolução de Abril de 1974 — fruto também de alguma emigração para a França e para a Suíça, inclusivamente nos dias que correm.

Actualmente Vilarinho já recebeu de volta alguns destes emigrantes que regressados de vez, construíram as suas casas com alguns sinais de realce do triunfo monetário conseguido.

Devido ao reduzido tecido industrial que possui, Vilarinho é assim um lugar de residência, mais do que um lugar de trabalho, exceptuando as duas

mercearias que possui “a do Jorge” e “a da Duília” esta última mais antiga, a outra não sendo também muito recente, foi remodelada à pouco e que são muito frequentadas. Nestas mercearias, é possível encontrar desde os tapetes para casa de banho, passando pelas confecções para ambos os sexos e criança, até aos produtos mais básicos para o uso doméstico, o que vem sublinhar o lento mas crescente progresso que o lugar tem sentido. A mercearia «do Jorge» tem outra valência um café situado ao lado e do mesmo proprietário. Neste realçam-se duas máquinas de jogos, três mesas e as respectivas cadeiras; no entanto, o que domina este espaço é um balcão enorme onde se reúnem na sua maioria os homens da localidade, para tomar café depois do almoço, para beber um copo quando regressam do trabalho, ou aos domingos à noite, para discutirem o futebol por entre cervejas, copos de vinho e cafés. Aos Domingos à tarde, normalmente fazem-se acompanhar pelas mulheres e filhos quando estes são ainda pequenos, mas permanecem menos tempo, uma vez que o passeio de carro faz também parte do ritual de domingo.

Existe ainda um outro espaço no local, que tendo sido já taberna até à pouco, foi agora transformado em café, mas onde as mulheres raramente entram, pois sabem que serão alvo de comentários e olhares por parte dos homens e preferem frequentar «o do Jorge», talvez porque também tenha a mercearia agregada e sempre é um elo que as liga à domesticidade das suas vidas femininas. De qualquer forma os cafés estão mais ligados à vida masculina, ali no lugar.

Não existe nenhum restaurante em Vilarinho, existindo em Cesar seis no centro e dois no fundo da freguesia, a caminho de São João da Madeira.

Não há cemitério no lugar, pois este está localizado em Cesar e pertence a toda a freguesia.

Nos últimos anos, Cesar teve um aumento grande de população, devido às novas indústrias que aí se vão estabelecendo, chamando mão-de-obra das redondezas ainda mais rurais, concelhos de Arouca, Vale de Cambra e limites de

Santa Maria da Feira e os novos imigrantes que surgiram do leste da Europa à procura de estabilidade e conforto financeiro.

## 1.2 A negociação

Uma vez que os meus objectivos de investigação se enquadrariam entre o Jardim de Infância, as crianças e posteriormente as famílias, o primeiro passo seria entrar em contacto com os responsáveis por aquele organismo escolar, tendo sido por aí que comecei. Depois de explicitar o objecto da minha pesquisa, obtive autorização da ainda existente delegação escolar de Oliveira de Azeméis, pólo a que pertencia esta instituição pré-escolar, obtive também o consentimento da Junta de Freguesia, órgão do poder local com algumas competências nas escolas que lhes estão adstritas e conseqüentemente fui expondo os meus objectivos à educadora de infância aí colocada a exercer funções docentes.

A minha negociação com esta, foi inicialmente feita por um interlocutor comum, o qual, era por sua vez professor do Ensino Básico na mesma escola. Esse professor constituiu o ponto de partida para que eu fosse bem aceite, funcionando as suas achegas, como um cartão de visita meu.

Creio que um factor de negociação implícito tanto para a educadora quanto para os pais das crianças, pelo que me vim a aperceber ao longo da minha estada na instituição, foi o facto de eu ser também educadora de infância e pretender fazer um trabalho no campo da educação, cujos resultados poderiam trazer melhores condições práticas à instituição, logo, às crianças e também quem sabe, ao próprio lugar.

Outro factor implícito que pode ter facilitado a aceitação da Educadora para com a minha pessoa, terá sido o facto desta docente estar a licenciar-se na

mesma área disciplinar que eu – Ciências da Educação e provavelmente considerar que poderia ser importante ali a minha presença a vários níveis, que não tendo sido explicitados, foram por nós subentendidos.

Outro factor ainda que facilitou a minha inserção a nível geral, teve a ver com a minha condição de mulher do professor que aí leccionava, aliás o único homem a fazê-lo no lugar e até, na freguesia, e dos ainda poucos professores do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho.

Creio que a familiaridade que as pessoas já detinham com este docente, principalmente a Educadora e as crianças, foram o motor da sua curiosidade perante a minha pessoa, perante os meus objectivos e constituíram-se como um abrir de portas a uma relação que foi tendo continuidade.

Viver no lugar, não era intenção minha, nem nisso encontrava necessidade ou lógica, pois diariamente me deslocava para lá, e assim foi durante o ano lectivo, dado viver na freguesia contígua a Cesar, de seu nome Carregosa, e pertença do mesmo concelho. Carregosa fica a quatro Kms do lugar. Para além de possuir família que precisava da minha presença, não seria aceitável para o entendimento dos moradores de Vilarinho, saberem-me viver relativamente perto e mudar-me para aí, só para que pudesse testemunhar a todo o instante o que aí se passava. No fundo, a minha grande tentativa não residia em elaborar uma monografia sobre o lugar, (mesmo que o fosse, pertencendo eu a esta região não teria sentido passar a residir aí, embora durante este estudo eu tenha mudado de residência com a minha família, fixando-me precisamente num dos lugares da freguesia de Cesar). O meu interesse incidia inicialmente na instituição escolar, particularmente no Jardim de Infância como espaço de construção de identidades, embora duas famílias se tenham vindo a mostrar como fundamentais no processo de investigação, e o próprio lugar de Vilarinho se tenha tornado, na minha perspectiva, importante para compreender alguns dos processos que baseiam as redes de interacção social.

## 2. A Comunidade Docente

Todos os docentes do núcleo escolar de Vilarinho, se deslocam diariamente para aí exercer a profissão.

Na escola, estão colocados: uma professora com sete anos de serviço, natural da Ilha da Madeira, casada com um técnico superior integrado numa das empresas da zona Industrial de Cesar. Esta professora que vive em São João da Madeira, desloca-se duas vezes por dia para o lugar. O horário da Instituição, que é o mesmo para qualquer grau de ensino, divide-se entre a manhã e a tarde – é o chamado horário normal.

É conhecido de todos quantos convivem com esta professora, o seu particular apego às crianças, principalmente porque não tendo filhos, o seu maior desejo é na verdade poder exercer um dia a maternidade.

Talvez não seja por acaso que lecciona os dois primeiros anos de escolaridade, o que se prende com uma maior relação entre as crianças e a professora-mulher-mãe.

O professor, já com treze anos de serviço docente, também se desloca diariamente das redondezas — Carregosa — mas permanece ao longo do dia escolar nas instalações, fazendo o seu almoço junto das crianças, na cantina. Lecciona os dois últimos anos de escolaridade. A sua relação com os alunos é a de companheirismo, estendendo-se essa atitude às crianças de toda a instituição. Não é raro encontrá-lo no recreio a jogar futebol com alunos e alunas, ou a escutar confidências de uns e outros. Considero que é notória a preferência das crianças pelo elemento docente masculino, o que se deverá também ao facto de ser o único homem na escola

A educadora de infância, sendo a única docente que aqui pertence ao quadro de efectivos, trabalha há quinze anos. Pertence a esta instituição há cinco, depois de ir efectivar-se, como tantos outros docentes, às Ilhas, especificamente

aos Açores, de ter trabalhado em instituições particulares de solidariedade social e de se ter formado numa escola privada de cariz religioso, de Educadoras de Infância denominadas na época, de Educadoras Infantis (o que também é sintomático da evolução que tem sofrido o conceito e a própria concepção de Educação).

Solteira, com 40 anos, proveniente de uma família de seis irmãos, entre eles apenas um rapaz, vive actualmente numa freguesia vizinha, Macieira de Sarnes, com uma irmã casada e a sua família.

Esta docente, à semelhança da sua colega de Instituição, desloca-se também duas vezes por dia, para vir exercer as suas funções, dado que almoça em casa. Trabalha com um grupo de crianças, heterogéneo: pela sua idade, pelas suas necessidades decorrentes de diversos níveis etários — três - seis anos — heterogéneo também, porque todos nos inscrevemos com a pena da alteridade .

Todos estes factores implicam grandes dificuldades, se bem que é apanágio dos Jardins de Infância oficiais, localizados em regiões rurais ou semi-rurais, agrupar crianças entre os 3 e os 6 anos para se rentabilizarem os recursos. Como o número de crianças é pequeno, onze apenas, a contingência é que todas façam parte da mesma sala, se bem que as suas competências sejam muito divergentes a nível cognitivo, social ou motor.

## 2.1. O Nosso Encontro

Hoje cheguei pela primeira vez à instituição, as crianças já tinham ouvido falar de mim. Eu era conhecida pela “mulher do professor”, mas só agora puderam ver quem eu era. Eu conhecia a educadora de encontros profissionais,

acções de formação e outros, mas não tinha qualquer relação pessoal mais estreita com ela.

Veio receber-me à porta da sala, como faz com as visitas e cumprimentamo-nos. Ela sabia que por aqueles dias, eu deveria deslocar-me lá, dar início ao meu trabalho no terreno: mais um dado do “nosso informante” comum, o professor.

Depois de uma breve conversa com a Educadora, sentei-me na roda de crianças, tal como ela, roda que estava formada no chão. Estavam todos sentados em cima de uma carpete. Aquele, constituía o momento de rotina que abria as actividades da manhã e da tarde. Era um momento de diálogo e nada mais a propósito do que falar às crianças da minha presença ali. Ela começou por dizer às crianças: « a Paula vem para estar com vocês, vem agora todos os dias para brincar convosco, porque ela também é professora de meninos como vós e arranjou um tempo para vir passar cá. Ela quer conhecer-vos.»

Para um adulto, tais explicações seriam certamente estranhas, mas as crianças aceitaram-nas naturalmente, pelo menos foi a sensação que tive inicialmente e que veio a reforçar-se posteriormente. Como quem já me conhecesse à algum tempo, ninguém questionou nada. Quando a roda se desfez e elas se integraram nas suas actividades preferidas, houve uma rapariga, a Ana de quatro anos que veio pedir-me, para a ajudar no jogo que fazia. Deste grupo de crianças faziam parte, uma rapariga de três anos, duas de quatro, uma de cinco, sendo quatro raparigas ao todo. Dos rapazes faziam parte do grupo, um com seis anos, dois com cinco, um com quatro e três de três anos, perfazendo assim um número de sete. Somando rapazes e raparigas, existiam onze elementos ao todo. Esta descrição tornar-se-á importante quando mais à frente, neste trabalho, eu explicar o porquê da escolha das duas crianças que constituíram o principal núcleo da investigação.

As actividades ao longo dos dias, decorriam entre as rotinas diárias como a recepção às crianças, o cantar “os bons dias”, as conversas sobre como tinham passado a noite ou outros comentários sobre as actividades do dia anterior em

casa ou na instituição. Marcavam a sua presença num quadro de dupla entrada, habituando-se assim segundo a Educadora, a perceberem «a sequência dos dias da semana e olhando no fim para tudo, também se apercebem da passagem dos meses e no fundo do tempo».

Depois a Educadora contava uma história e as crianças tinham permissão para saírem dos seus lugares e irem para actividade que mais lhes interessasse. A sala era composta por diversos espaços mais ou menos definidos, Espaços esses criados pela Educadora e que seguem a tipologia normal de instituições deste tipo: a mercearia; a plástica (composta por mesas onde se fazem desenhos, recortes, colagens e um outro espaço onde se faz pintura); a biblioteca; um espaço central de reunião com as crianças simbolizado por uma carpete que está no chão e onde todos se sentam para lanchar ou conversar, partilhar ideias e socializações, existe também uma pequena despensa, onde as crianças não entram por motivos de segurança.

Ao longo do tempo as crianças foram-se familiarizando comigo e todos os dias, pareciam esperar-me já. Comecei a sentir que para estas crianças, é absolutamente normal a minha participação nas actividades da escola, o que já não poderei dizer por parte de alguns adultos que exteriormente pareceram aceitar-me, mas sempre justificando as suas acções, com receio de uma avaliação da sua conduta pedagógica, por minha parte. Era perfeitamente legítimo que por exemplo, que a educadora pudesse ter estes receios, uma vez que eu sou uma profissional da mesma área. Não sou alguém totalmente estranho, exterior ao “terreno” como outros investigadores externos em áreas que lhes são alheias.

Por outro lado o meu papel, era o de alguém recentemente chegado à casa (casa física/casa social) e que olha aquele terreno pela primeira vez e que precisa olhar também toda a dinâmica da instituição como algo novo, questionando-se e questionando os outros sobre os porquês. *«Uma vez que facilmente se toma quase como natural aquilo que é culturalmente construído, agindo muitas vezes os profissionais com base em representações estereotipadas da realidade social.»*

(...) *Daqui decorrem (...) duas características importantes no treino da observação; a capacidade para o observador se distanciar do objecto de observação, ainda que este pertença à sua própria cultura, de modo a ganhar uma conveniente perspectiva, e a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural»* (Carmo e Ferreira, 1998:97). É neste contexto que tal como refere Castaño «*Entender o que ocorre nas aulas requer a capacidade metodológica de deixar de lado as próprias concepções e estar disposto a questionar tudo o que nela ocorre (...). A compreensão do que é o processo educativo passa pelo conhecimento da diversidade e variedade de tal processo entre as também diversas e variadas sociedades humanas»* (1994:18-19).

Era necessário que o meu envolvimento com estes actores sociais — elementos do terreno — lhes conseguisse trazer a perfeita compreensão dos objectivos do meu trabalho, o que se distanciava da avaliação aos seus métodos didáctico-pedagógicos.

Tratou-se de uma «*fase de entendimento, servida, por motivos distintos, pela linguagem das relações (...) neste momento inicial de comunicação da identidade local por parte de cada um»* (Porto, 1991:13).

### **3. As Famílias – uma lupa social.**

O trabalho que pretendi levar a cabo envolveu duas realidades que sendo distintas, não podem viver separadas, antes se complementam

As relações e as influências na instituição escolar, com um enfoque inicial sobre o grupo do Jardim de Infância e as famílias de onde provêm as crianças, e seu primeiro ambiente, o seu primeiro meio de pertença.

Os seres humanos como todos os seres vivos, são sistemas abertos que só podem tentar ser abordados e definidos ecologicamente, ou seja, nas suas interacções quer com o ambiente físico, quer social, que deles fazem parte, sendo o contrário também uma evidência. Isto significa que a sobreespecialização, a redução e a simplificação que trouxeram progressos científicos incontestáveis, e levam ao desmembramento do conhecimento científico em impérios isolados uns dos outros, a Física, a Biologia, entre outras, acabaram por nos compor um quadro parcial da realidade.

Este reducionismo parece-me ser uma forma mutilante. Nós somos seres humanos espirituais, biológicos e físicos, mas a articulação entre estas "áreas" é difícil de fazer, caindo entre as disciplinas. Daí que qualquer acto que ocorra nas comunidades e por extensão nas sociedades, tanto arcaicas como modernas, é sempre complexo e pluridimensional. Todo o conhecimento é possível e compreensível, dentro de uma totalidade.

As disciplinas científicas não são estanques, não são a unidade em si. É apenas uma questão de metodologia que as continua a compartimentar. A investigação só é possível, na medida em que haja e disso se aperceba, uma relação adequada entre o sujeito de investigação e o "objecto" por si investigados. Investigar é tornar o desconhecido, conhecido.

Atravessando desde à alguns anos uma crise paradigmática, o campo da produção de conhecimentos científicos, vive uma situação de instabilidade estrutural que tem conduzido à reelaboração de certos pressupostos sócio-epistemológicos.

Liotard (1989) e Santos (1995,1996) entre outros, identificam os sintomas da crise de um paradigma, crise que nas palavras deste último autor, se fundamenta num rigor matemático que quantifica desquantificando, que ao tornar os fenómenos objectivos, os transforma em objectos degradando-os e que na sua tentativa de os caracterizar os caricaturaliza

Este autor anuncia ainda a emergência de um novo paradigma, comunicando o início do fim de uma situação de incomunicabilidade entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza. Este novo paradigma cria um espaço de legitimação científica para um conjunto de práticas investigativas que assumem o diálogo complexante entre o estrutural e o conjuntural, entre o individual e o social, entre a ordem e a desordem, entre o conflito e a harmonia, o subjectivado e o objectivado. Esta primeira característica do paradigma emergente, ao questionar alguns dos fundamentos que legitimavam o domínio totalitário exercido pelos modelos experimentalistas no campo da formação, abre outros modelos, que não visam explicitamente a descoberta de leis gerais ou de invariantes estruturais; É que todo o conhecimento produzido é simultaneamente local e total.(Santos,1996).

O simples acto de olhar poderá ser transformado em acto complexo de observar, sendo um das técnicas metodológicas que mais nos podem auxiliar neste novo paradigma de investigação. Observar é mais que olhar «*A passagem do olhar para o ver e do ouvir para o escutar, ou seja a criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais*» (Carmo e Ferreira, 1998:94). Olhar, interpretar, tirar partido das informações que chegam pelos sentidos «*Saber observar, implica confrontar indícios com experiência anterior para os poder interpretar*» (Carmo e Ferreira,1998:95).

Um constante vai e vem entre a observação, a dedução e análise é um factor *sine qua non* para a investigação no terreno «*A observação é, por conseguinte um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social [permite] seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar (...) a realidade em questão*» (Ibid:96-97). É essa observação participante de que nos falava Iturra (1998), essa observação que parte de nós para eles e que nos é devolvida, acabando por nos tornar parte do grupo.

### 3.1 Paulo e Liliana – companheiros de caminho

Ao longo da minha participação na vida daquela escola ou se quisermos da minha observação participante, depressa me fui apercebendo da dificuldade em obter informações verbais ou não, das crianças, mesmo que através de conversas, jogos, de brincadeiras mais ou menos curtas, ou de outros elementos como a própria interpretação de desenhos por parte destes. As mais pequenas, a frequentar a instituição à pouco tempo, mal sabiam falar, pelo menos uma linguagem claramente perceptível, dado que nesta fase a socialização com a língua materna é ainda uma tarefa em desenvolvimento. Por outro lado, as suas garatujas, quando se interessavam em fazer representar desenhando (o que acontecia com alguma raridade), eram de uma dificuldade extrema de interpretação por parte do adulto. Assim, pelo meu lado, fui-me aproximando consciente e inconscientemente do grupo dos mais velhos. Por um lado penso que isso decorreu do meu interesse por trabalhar com crianças mais velhas, por outro sinto também que estes se interessaram mais pela minha presença ali. Neste grupo é mais visível já a apropriação do caldo cultural dos seus familiares, bem assim como o da instituição, pois que já a frequentam na sua generalidade há mais tempo, excepto a única rapariga de cinco anos (a quem chamarei, Liliana, e que, tal como todos os outros actores sociais, a quem por questões éticas da própria investigação, foram alterados os nomes) cuja frequência acontece pela primeira vez. Junto destes, a informação a obter foi muito mais consistente, de uma leitura e interpretação, por um lado mais profundas devido ao número reduzido de informantes (as duas crianças), por outro, mais facilitadas porque mais próximas das representações do adulto.

Começo então a aproximar-me, desta vez, mais objectiva e conscientemente de dois elementos do grupo: Liliana e Paulo, também este com cinco anos de idade.

## 1

Porquê esta selecção/eleição afectiva dos referidos elementos? Liliana, porque associa dois aspectos fundamentais nesta minha abordagem ao terreno: primeiro, é a rapariga mais velha do grupo e aquela que me poderá facilitar a leitura/interpretação da sua socialização de género, segundo porque nasceu na Suíça, sendo filha de emigrantes portugueses naquele país, que um dia, tendo já construído casa em Portugal com o dinheiro aí auferido, regressaram ao país de origem, integrando a filha naquela instituição escolar.

Neste estudo feito no âmbito das Relações Interculturais, esta família surgiu como a mais indicada para fazer o elo entre duas culturas e pôr em evidência as temáticas relacionadas com a multiculturalidade. Esta família permitirá talvez entender as relações que a ligam aos dois países e através delas, inferir, perceber qual a educação que têm vindo e pretendem continuar a dar à filha ou seja quais as representações que baseiam a sua contribuição na questão da formação da identidade feminina desta criança. Pode parecer por um lado, que trato o assunto com ligeireza, dada a sua complexidade real ou no seu extremo, que pretendo dissecar o tema numa análise até à verdade absoluta, como se isso fosse possível, ao invés de tentar humanamente dar um contributo para o entendimento de tais questões.

## 2

O Paulo, é o irmão do meio de três rapazes. Todos eles frequentam a mesma Pré. O mais velho, Miguel é portador do síndrome de Down, mais vulgarmente conhecido por mongolismo; o Miguel tem seis anos, foi pedido o adiamento escolar e ele permanece mais um ano na Pré. Optar pelo Miguel, seria ter de lidar com mais um elemento — a sua deficiência, ou diferença. Embora todos sejamos diferentes — como o Miguel tem muita dificuldade em se exprimir e

por outro lado é muito protegido por todos, até pelos colegas do 1º ciclo, o que o envolve numa certa dependência e infantilidade (observe-se a fig.3, quando fomos apanhar musgo ao monte, para o presépio da escola, as raparigas mais velhas, as da escola do 1º ciclo, tentavam a todo o instante ampará-lo no trajecto), por tudo isto, preferi que a escolha recaísse no seu irmão Paulo.



3. Ida ao monte apanhar musgo para o presépio.

Algo que também influenciou esta escolha foi o facto da educadora que já conhecia estas crianças do ano anterior, exceptuando o mais novo dos três irmãos que ainda não frequentava, me ter dito que a mãe deles era «uma pessoa muito acessível, impecável, que não coloca problemas. Eu posso te apresentar e a partir daí tu vês».

Isto para quem está de novo e não conhece as famílias, é sempre reconfortante, senti-me melhor, até porque os primeiros contactos são mais tensos, sobretudo para uma pessoa reservada como eu.

### 3.2. Liliana – A Filha dos Suíços

Foi assim que à hora do almoço quando o pai da Liliana a foi buscar para almoçar como habitualmente — esta criança preferia almoçar em casa — a educadora me apresentou como sendo «minha colega que está aqui a fazer um trabalho para a Universidade, um estudo, e gostaria de falar consigo». O pai da criança cumprimentou-me, eu expliquei em traços largos, que a partir daí estaria na Pré todos os dias e qual o objectivo do meu trabalho. Pedi-lhe também que se fosse possível gostaria de poder ir a sua casa para conversar melhor, pois ali as conversas fosse com quem fosse, eram sempre rápidas por questão de tempo e de um contexto quase sempre atribulado — com as crianças à nossa volta — foi assim, que encontrei abertura para mais tarde me deslocar a sua casa, que aliás não ficava distante da Instituição.

Ao longo da nossa relação de trabalho, que se veio a transformar em relação de amizade, com o tempo, creio que a minha lealdade para com as famílias, pôde abrir-me portas e ter acesso a dados, que de outra forma me estariam vedados, essa lealdade traduzia-se tanto nos esclarecimentos dos objectivos do trabalho, quanto no visionamento de filmagens que eu ia fazendo.

A Liliana, assistia às nossas conversas e começou a familiarizar-se comigo, percebendo eu que ela me ia confiando lentamente a sua atenção, optando por me acompanhar muitas vezes da Instituição a sua casa, em vez de aí permanecer, para me poder mostrar e contar coisas suas, coisas que só faziam sentido quando as víamos, ou lhes mexíamos.

Liliana era uma rapariga de 5 anos, cabelo comprido, pintado com madeixas louras, pele clara e olhos cor de amêndoa.

Para quem tinha vivido sempre na Suíça e não tinha frequentado nenhuma outra instituição escolar, Liliana foi perdendo a timidez e foi-se tornando conversadora, era assim que eu a sentia. Falava muito com as suas amigas de turma e comigo.

Gostava muito de roupas e valorizava tudo o que «esteja na moda», desde o calçado, às mochilas que costumava levar com o lanche para o Jardim de Infância.

Os seus jogos preferidos no Jardim de Infância eram realizados no espaço da casinha onde podia desempenhar a realização das tarefas domésticas, tal como o faziam as mulheres adultas que conhecia nos seus espaços reais. Gostava muito de “cozinhar” e convidava-me muitas vezes para ir a “sua casa” tomar uma refeição. Quando eu tocava “à campainha”, vinha abrir-me a porta e normalmente encontrava-se vestida com as roupas da casinha (roupas de adulto, oferecidas para a instituição pelas mães ou trazidas pela educadora) e calçada com sandálias ou sapatos de salto alto e tamanho adulto que também se encontram naquele espaço, para fomentar e facilitar o jogo simbólico do “Faz-de-conta”.

Ela “punha a mesa” outras vezes esta já se encontrava “posta” por ela ou pelas suas colegas habituais de jogo — a Luísa e/ou a Ana — o fogão era um dos lugares preferidos dentro da cozinha, de onde saía a “comida cozinhada”, o “chá”, ou o “café” quando se tratava do “lanche”. Comíamos, conversávamos sobre a sua filha (uma das bonecas “chorão” que ali existiam) esta por vezes estava doente e ela tinha de a levar ao médico. Arranjava-se e de seguida saía (da casinha) e deslocava-se ao “médico de carro” (sentando-se fora do espaço da casinha, numa cadeira ao lado do “marido” que tanto podia ser uma das colegas, como um dos rapazes que entretanto entrassem no jogo.

Este jogo repetiu-se muitas vezes e por isso considereei que se revestia de muita importância porque o modelo adoptado por Liliana é manifestamente o modelo feminino típico da sua comunidade e típico da aprendizagem que vem fazendo também no lar.

Desde o exercício da arte da civilidade do convidar-me para visitar a “sua casa” tal como costumava ver a mãe fazer e/ou como costumava a sua família fazer ao visitar os parentes; passando pela indumentária que revestia a sua personagem na casinha; aos pormenores ligados à confecção e distribuição dos alimentos; às conversas sobre “a filha” (as doenças por exemplo) e às práticas face à mesma, (mudanças de fraldas, o vestir, o pegar ao colo, o embalar, o agasalhar); o deslocar-se ao médico “sendo conduzida pelo marido” são no seu conjunto formas de integração das práticas sociais do seu contexto e manifestações corpóreas dessa integração na sua identidade pessoal, *«as particularidades das práticas relativas à educação das crianças em qualquer sociedade são um produto da cultura global. Elas estão ligadas aos valores que conferem a essa cultura temas comuns e unidade. Uma grande parte do que consideramos «natural» na maternidade, de modo nenhum é natural, mas um produto da cultura.»* (Kitzinger, 1978:21)

Este modelo de identidade é construído dentro e fora do grupo doméstico. Dentro, porque o desenho da estrutura familiar está elaborado tendo em conta que as funções desempenhadas pela mulher pertencem à esfera do privado e o homem à do público, porque a estrutura social e cultural adscrive: *«ao masculino a força física e o saber determinante “da actividade”, ao feminino um saber complementar e subordinado, bem como uma esfera de actividade relativa à manutenção das condições de produção do grupo (...). O homem é responsável pelo sustento dos membros da casa, a mulher pelo funcionamento, devendo garantir as condições de vida dos seus membros: os cuidados de higiene da casa e do vestuário, a alimentação de todos e o acompanhamento das crianças são suas preocupações.»* (Porto, 1991:41)

A Liliana é a filha mais nova de um casal que rompe com os laços tradicionais de família, como aliás já não é raro encontrar. Ambos os progenitores estão divorciados dos seus primeiros cônjuges e casados no registo civil, actualmente. A Liliana tem dois irmãos mais velhos, por parte do pai, uma com 14 anos e o outro com 15, que vivem com a mãe numa freguesia vizinha.

Estes irmãos de Liliana, às vezes nas férias passam alguns dias em casa do pai, mantendo uma relação que o pai considera boa, o mesmo não se passando com a sua mãe, ou seja, a primeira mulher do pai, sobre quem ele teve, um dia o seguinte comentário: «com ela não quero nada, não me dou, nem a quero ver e é melhor assim, fez-me a vida num inferno.»

A mãe de Liliana foi também casada com outro homem, do qual teve uma filha que tem actualmente 19 anos. Liliana e a sua irmã materna conviviam quotidianamente, quando ainda estavam na Suíça. Actualmente, estes encontros resumem-se a estadas ora de uma, ora de outra, tanto em Vilarinho onde vivem actualmente e desde há um ano os pais de Liliana regressados de vez, quanto em La Chaux-de-Fonds, na Suíça onde ainda vive ainda a irmã mais velha.

A relação com o pai de Mariana – irmã materna de Liliana – é boa e bem aceite mesmo por Américo, o actual marido, que me diz «eu tenho as portas abertas para ele, dou-me bem, até fomos nós que o levamos para a Suíça, arranjei-lhe trabalho, trabalhou comigo, tenho pena dele, também não tem grande cabeça... mas tudo o que precisar...» dando a ideia que estará disponível para o ajudar enquanto puder, talvez seja mais uma razão pela qual a actual mulher o admira tanto. O pai de Liliana considera-se um homem moderno, aberto, dialogante. Ele já vivenciou uma outra cultura, com referências diferentes das nossas «*Quando os valores mudam também muda a forma de criar os filhos. Não podemos alterar os estilos de maternidade [paternidade]<sup>2</sup> sem mudar igualmente a sociedade, e reexaminar o que é ser homem e mulher, o que é ser criança, o papel dos pais e o significado da família nessa cultura.*» (Kitzinger, 1978:21).

Deste último casamento, nasceram então duas filhas, uma com 12 anos, a Lara e a outra com 5, a Liliana. Habitam numa residência construída durante os últimos dois anos, fruto do seu esforço como emigrantes durante treze anos. Junto com eles passa longos períodos, a avó materna de Liliana, «ajudando no que pode» dentro das tarefas domésticas. Das minhas visitas a casa desta família, esta mulher, sempre se mostrou com um papel apagado, sempre discreta,

<sup>2</sup> O que se encontra dentro de parêntesis rectos é de minha autoria.

embora sempre ocupada. A minha percepção relativamente a ela, era a de que apesar de parecer sempre ocupada nessas tarefas, a avó estava muito mais atenta ao desenrolar dos acontecimentos, do que poderia parecer.

Esta família, embora não nos conduza directamente à ideia de família tradicional por excelência, uma vez que os progenitores são divorciados, e casados pelo civil em segundas núpcias, acaba por depois de analisado o contexto e apesar da diversidade e do tipo de relações intra-familiares — o facto de existir uma boa relação entre o ex-marido e o actual; o facto de todos os filhos dos vários casamentos conviverem — nos mostrar que existe e funciona como família tal como refere Coelho (1965), o termo família aplica-se em sentido estrito aos cônjuges e aos filhos comuns. Esta é de facto uma família, pois conjuga três tipos de relações, «*as relações de parentesco (designando estas as que se estabelecem entre indivíduos que partilham o mesmo sangue ou provém do mesmo progenitor) a relação matrimonial (que origina a família) e as relações de afinidade (estabelecidas em consequência do casamento, entre um dos cônjuges e os parentes do outro cônjuge)*» (Porto, 1991:14).

A família tem funcionado como base da organização social, permitindo aos elementos usufruir de todos os direitos e garantir esses mesmos direitos aos descendentes. «Decidimos casar; pela Igreja isso não interessa, também não podíamos, mas nem costume ir à Igreja, o que importa é o civil, estamos legais, mesmo para as crianças... tinha de ser» A esfera doméstica surge-nos assim como fulcral, tendo havido a necessidade de uma união oficial e administrativa, a mais importante dentro do mundo formal e burocratizado e garante de protecção social e de transmissão de bens acumulados.

O pai de Liliana confirma assim que quando era casado com a sua primeira mulher, «trabalhava muito, tinha uma fabriqueta de confecções ali em Macieira, ela estava à frente daquilo e eu é que andava a distribuir, ia pelo país todo, mas chegava a casa e ela nem a comida tinha feito para mim... um gajo chegava cheio de fome e nem comida... depois estava sempre a discutir, nunca estava contente... e eu farto de trabalhar, cansado, um dia não aguentei mais. Já

conhecia esta e ela também gostava de mim, resolvemos dar o salto, fugimos e fomos viver juntos. Depois nasceu a Lara, e casamo-nos, a seguir nasceu a Liliana. Agora sim, já nada tenho a ver com a outra». Mantém-se no entanto aqui, mais uma vez a organização familiar «*uma união monogâmica, heterossexual, [agora] permanente*» (Porto, 1991:15).

O facto de na maioria das vezes, quando me deslocava a sua casa eu conversar com o elemento masculino do casal, estando a mulher ocupada nas suas tarefas, o facto de ao marcar encontros, este elemento procurar fazê-lo, escolhendo momentos em que pudesse estar presente, começou a alertar-me para alguns aspectos e a permitir-me fazer algumas interpretações: apesar do seu discurso liberal onde afirmava entre outras coisas que «a minha mulher pode andar como quiser, o cabelo já o teve de todas as cores, só não teve vermelho. Eu não gosto, pode ter da cor que quiser, mas vermelho não, é escusado. Ela já sabe que ia trazer problemas para casa e já nem o pinta assim, para quê?» Ou ainda «Ela usa mini-saias e eu gosto de ver, e são mini-saias bem curtas, o que importa é que os outros só vêem, o resto é comigo...» a ideia de chefe de família aparecia, embora ele se esforçasse por dissimulá-la. Em muitos aspectos o seu discurso era um, mas nos mais importantes ou nos momentos decisivos era a sua palavra que validava as opções. No todo, esta família faz parte e comunga das concepções de uma comunidade onde «*a família é concebida como produto da boa gestão do marido, ao qual cabe a designação de «chefe de família», ou «cabeça do casal», expressão que codifica a razão como atributo masculino.*» (Ibid.) Quando lhe perguntava em ocasiões diversas se ele se considerava o chefe de família, dizia-me que «tanto um como o outro mandam» mas fui percebendo que isso não correspondia à realidade da sua conduta. Por mais que quisesse parecer um homem com novas concepções sobre a própria família, com uma visão moderna sobre o papel de cada elemento dentro do grupo, era ele quem tentava controlar tudo o que nela se passava, pedindo-me indirectamente por exemplo que visitasse a sua casa nas ocasiões em que estava presente.

É preciso referir também, que senti por vezes por parte deste elemento um receio de que em algum momento eu pudesse trazer problemas, tentando aprofundar e averiguar a veracidade da sua situação de reformado, estando os dois elementos do casal, a receber essa pensão por doença, a partir da Suíça. Nunca perguntei directamente o montante auferido e que lhes permitia viver desafogadamente apesar de me aperceber que deveria ser significativo, dado o nível de vida que sustentavam e a faustosa casa que exibiam, que apesar de ser fruto dos anos de trabalho, ainda continuava em construção — a piscina, os anexos, o jardim — e era preciso fazer a sua manutenção, mas, para não agravar o sentimento de incómodo face à abordagem de questões monetárias, e para não reforçar desconfianças até porque isso não se prendia directamente com o meu objecto de estudo, tentei sempre mostrar-me indiferente, se bem que atenta, mesmo aos comentários que a restante comunidade tecia em torno desses assuntos. Nomeadamente a cozinheira da instituição escolar: «Disseram-me que eles ganham mais de setecentos contos os dois juntos, por mês... veja lá, aí os dois parece que vendem saúde, e a esfolá-lo assim.»

Muitas vezes senti que o pai da Liliana era um homem orgulhoso do resultado do seu esforço no estrangeiro, mas também da sua inteligência em terem conseguido regressar ainda novos (43 anos ele, 47 ela) sem precisarem de trabalhar ou manter um emprego assalariado, no entanto sempre acrescentava que de vez em quando tinha de se deslocar à Suíça para fazer exames médicos, pois a causa da sua invalidez era doença nos rins, e havia que prestar provas da sua incapacidade face à vida activa, manter assim legal a sua condição de reformado; outro tanto se passava com a sua mulher, o problema de saúde desta, era no entanto, a coluna vertebral. Curiosamente esta senhora confeccionou todos os cortinados e reposteiros de sua vivenda e quando mostra a casa, gosta de ressaltar este aspecto, para além disto, continua costurando — profissão que exerceu enquanto exercia actividade remunerada — hoje em dia só o faz para a família, ou como aconteceu este ano, abriu uma excepção e confeccionou as roupas de Carnaval para as crianças de toda a instituição escolar, que se

mascararam de espantalhos e cujos fatos eram todos confeccionados com remendos de tecidos, *patchwork*.

O pai de Liliana é o seu encarregado de educação oficial na escola, estando presente e participando activamente nas reuniões de pais e encarregados de educação realizadas na Pré, ao longo dos períodos escolares, ao contrário das outras crianças que são representadas pelas mães, responsáveis pela sua educação enquanto ainda pequenas – esta é uma situação com a qual vulgarmente me confronto, ao longo dos meus anos de prática docente em jardim de infância. É também ele que se desloca para levar e buscar a filha à instituição, salvo nos casos em que não se encontra no país, permanecendo a criança por períodos de quinze dias em casa, porque a mãe não conduz e não quer deslocar-se a pé, os cinquenta metros que distanciam a sua casa da Pré.

Questionado sobre isto, o pai da Liliana respondeu-me que «quando eu cá estou, ela vem sempre, eu acho que é importante, mas quando não estou, ela faz o que quer com a mãe, prefere ficar a dormir mais um pouco e a mãe também não a quer ir levar a pé, e eu não me importo». Falei à mãe sobre o mesmo assunto e justificou-me as faltas da filha, dizendo que «são umas fériasinhas que ela faz, também é preciso. Sabe, eu estou habituada a andar de carro e a pé não me sinto bem, toda a gente olha... prefiro estar em casa».

Este testemunho chamou-nos a atenção, minha e da educadora, para o facto, de que ao criar um certo estatuto, ou ao pensar pertencer a certo estrato sócio-económico adquirido pelo dinheiro auferido, esta mulher já não se sentia bem andando a pé como os moradores do lugar, era assim preciso manter a imagem conseguida, que a distanciava no vestir, na casa que possuíam, no veículo automóvel que adquiriram, era o manter-se voluntariamente à margem. Por outro lado, numa povoação pequena, as pessoas falam, e falam da sua condição de divorciada, da roupa que veste, dos saltos que a elevam, física e socialmente. Na verdade esta mulher, escapa na sua apresentação, aos moldes locais chamando a atenção pela diferença. Desde as roupas com um certo estilo *Mary Quant* mais actualizado, aos penteados e ao calçado, poderei dizer que esta

senhora, se identificava com algumas nuances da moda dos anos sessenta, naturalmente uma moda que a marcou na sua adolescência e que ela gosta de recordar, usando-a agora que já não se coloca a questão económica, como na sua juventude acontecia.

A Liliana por sua vez, é-lhe permitido seguir as práticas da mãe relativamente à sua apresentação pessoal. No entanto, as suas roupas, calçado (alguns deles já com um salto relativamente elevado, comparativamente com o que se vêem usar as crianças da sua idade) cabelo comprido com madeixas, tem como modelo uma figura mais recente, a boneca *Barbie*. Esta preferência é por todos sabida, respeitada e mesmo incentivada. É uma espécie de culto, traduzida nas suas bonecas preferidas, nas roupas compradas ou mesmo feitas pela mãe e que tentam seguir alguns aspectos identificativos do modelo, (mesmo no calçado comprado ou enviado da Suíça) as quais são confeccionadas ou compradas, tendo como modelo aquela boneca e estando mesmo alguns identificados com a letra B.

Segundo me disse a mãe, «cá em Portugal é mais difícil encontrar este tipo de coisas» e como confirma o pai a propósito do calçado «a mãe sempre que lá vai, traz-lhe cinco ou seis pares deles, é sapatilhas, é sandálias, é tamancas, é botas, é tudo!».

Liliana dorme no quarto com sua irmã Lara, em camas separadas, mas sempre que o pai não está (se encontra ausente, para a Suíça) a Liliana vai dormir com a mãe, ocupando o lugar daquele e assim «mata saudades... ela gosta muito do pai, faz o que quer com ele, mas quando é preciso... ele não lhe bate, basta falar!» disse-me a mãe. Mais uma vez se pode inferir desta afirmação, cruzada com uma outra da educadora: «em casa da Liliana o pai é que manda», que a figura paterna para a filha mais nova, é a da autoridade embora não severa, mas uma autoridade que se faz respeitar, que é respeitada, que é aceite, porque afinal ele é o pai. Mesmo ausente ele está presente na sua função simbólica, quer dizer, está presente no discurso e no afecto da mãe e da criança, quando me

refere as saudades que sente do pai, ou que, no dia anterior falou com ele pelo telefone, à noite.

Nesta família, a coesão interna parece ser forte, tudo aponta nesse sentido, o facto de todos os adultos terem colaborado de alguma forma na construção da casa: o que pode aferir-se das palavras do pai «trabalhei e tenho trabalhado muito nesta casa... sou pedreiro, sou trolha, sou jardineiro, faço de tudo». Ou até das palavras da mãe, «fui eu que betumei estas escadas todas, dei cabo das minhas mãos aqui» quando descíamos uma vez as escadas interiores, que davam acesso ao piso inferior e que eram feitas de granito polido; o facto de nas ausências à Suíça, onde por diversos motivos desde familiares à própria subsistência – os laços ainda se mantêm – a continuidade da vida familiar ser sempre assegurada cá em Portugal, por um dos progenitores enquanto o outro se desloca e vice-versa; o facto de como me referia o pai, todos os dias levar o pequeno almoço à mulher na cama; o facto das suas opiniões serem geralmente ouvidas e respeitadas como aquele que detém o poder, a razão, enquanto «*o feminino é de resto, desprovido de razão e de voz fora da família. Ser silencioso e doméstico é também submisso e, socialmente estéril, pois o seu nome não se transmite*» (Porto,1991:16). Em Portugal aliás, esta regra é bem visível na generalidade dos nomes, no caso da Liliana por exemplo, cujo último apelido advém do pai, será o que se transmitirá um dia aos descendentes. Esta coesão familiar advém, creio, de vários factores que já aludi anteriormente e a reter, o novo casamento agora já em idade mais madura, com outra experiência de vida, o fenómeno da emigração que tornou esta família nuclear mais unida, diluindo os laços fortes com a família mais alargada, a disponibilidade que ambos os progenitores dispõem agora para se dedicarem à família tornando a sua protecção mais eficaz e a educação das filhas prioritária.

Aqui não se verifica o individualismo vulgar a que se assiste na actualidade, aqui verifica-se um individualismo no sentido familiar face à comunidade em si. Como me dizia, a auxiliar de acção educativa da Pré «nós não

sabemos quase nada da vida dos suíços, não falam com ninguém e no domingo ninguém os vê aí no café...».

Na família tradicional, a mulher cuidava dos filhos e o homem dedicava-se ao trabalho, era sobretudo agente social. Aqui sente-se uma ambivalência, esta família ocupa um lugar liminar, num tempo liminar. Eles são agentes de um itinerário transcultural (Clifford:1999) na medida em que se situam entre duas culturas, a portuguesa e a suíça, a sensação de não se sentirem de lá e não se sentirem de cá: «lá éramos portugueses, aqui somos suíços», «(...) a emigração é uma passagem de um país, do qual o emigrante se separa ou afasta, a outro que o vai receber. Aí os imigrantes têm direitos e deveres diferentes quer dos seus compatriotas no país de origem quer dos nacionais do país receptor. Perdem não só os direitos, mas também o estatuto no país de origem e não adquiriram todos os direitos no país receptor» (Ribeiro,2001:232); o estatuto de divorciado e o de casado e a pertença a uma época que se considera fronteira entre um papel patriarcal de pai, o que representava a unidade da família e lhe conferia capacidade de decisão e poder social e o papel pós-moderno atribuído à paternidade, agora já mais fragilizada, fruto de divórcios que dão origem a famílias mistas com filhos de diversos casamentos, filhos fora dos casamentos, entre outros. Este situar-se na liminaridade, implica que por vezes se passe a fronteira e se vivencie a outra realidade «o contacto com os outras culturas modifica os modelos de vida de família e de educação dos filhos (...)» (Kitzinger,1978:176).

A figura paterna é hoje uma figura mais insegura porque o pai descuroou a sua relação interpessoal com os filhos e tem dificuldade em restabelecer esses laços quando se vê a sós com os filhos do anterior casamento. A mãe, nomeadamente esta mãe, parece ter superado melhor o seu divórcio, porque o papel de mãe parece ser independente face ao papel de esposa, o actual marido aceita bem a filha dela fruto da anterior ligação, e ao manter uma relação amistosa com o ex-marido, é menosprezado o papel de homem-amante-pai, a este último (uma vez que não consegue sobreviver sem ajuda, pelo menos para

arranjar trabalho) ou seja, a imagem deste está completamente dissociada da do poder, o que implica falta de segurança e portanto o não se temer este homem que deixou de ser um rival, foi demitido do seu papel de macho, o que vem reforçar a ideia de Sally Cole, ao afirmar que «(...) *a posição privilegiada dos homens não é segura ou garantida, pelo contrário precisa de ser determinada e o seu cumprimento assegurado ideologicamente (...)*» (1991:88).

O pai de Liliana, se por um lado assume o seu papel de chefe de família, por outro ao levar o pequeno almoço à cama todos os dias, ao cozinhar muitas vezes, num contexto onde a maioria dos homens ainda não o faz, e ao ir buscar e levar a filha à Pré, onde quem normalmente o faz são as mães e avós, assume também uma partilha nas actividades domésticas e para não se sentir efeminado e inábil nas suas capacidades masculinas, passa de um pólo ao outro, tentando encontrar um equilíbrio que naturalmente acaba por ser o seu estilo próprio de Ser homem. No fundo, é nesta triangulação: mãe — criança — pai, que a Liliana vai construindo a sua alteridade, a sua identidade feminina, coadjuvada evidentemente por tudo o que a rodeia: como os testemunhos que as outras crianças levam para a escola sobre as suas próprias famílias, as histórias que a educadora conta, os estereótipos que a educadora lhe transmite fruto da sua própria visão e concepção sobre o mundo, o currículo oculto da própria instituição escolar.

Parece-me poder afirmar que a construção da sua identidade feminina se vai fazendo na compreensão de que tanto a mãe como o pai são importantes, se complementam porque diferentes, e a sua valorização depende da personalidade de cada um, mais do que do desempenho de um papel coercivo e rígido, cuja variável dominante é o sexo «*a identidade é um produto que nunca está completo, está sempre em processo, e sempre constituída dentro, não fora da representação*» (Ginsburg, 1995, cit por Ribeiro, 2001:307).

Liliana aprende a amar com o amor que lhe dá o pai e a mãe nos gestos, no carinho com que a envolvem, no esforço que fizeram por exemplo para a acompanhar pela freguesia, no cortejo de carnaval e Liliana há-de aprender que o

amor repousa nos presentes que faz com papel reciclado para o dia da mãe, ou no monograma do pai, trabalhado em estanho, que colou num copo para lhe oferecer no dia do pai, ou mesmo nas roupas e no calçado “da moda” que chegam da Suíça, trazidos pela mãe ou irmã mais velha e ainda nos brinquedos chegados pela mão do pai. São formas de dizer que se ama. Liliana aprende que os homens também podem brincar (porque o seu pai brinca com ela, talvez pela sua condição de reformado, o que lhe faculta uma vivência diferente do tempo, existe também uma alteridade face à vivência do tempo, «(...) *os indivíduos estão ligados uns aos outros e, no entanto, isolados por invisíveis tecidos de ritmos e por paredes de tempo ocultas*» (Hall, 1996:11), e que os homens também sabem amar, ao brincar, pois estão a partilhar a sua disponibilidade, o seu tempo, a sua afectividade.

A instituição familiar apesar de se dizer que está em crise, continua a ser nesta comunidade, um espaço de vivências fundamental, representa o grupo primordial onde as trocas afectivas se dão, desenvolvendo harmoniosamente o carácter físico e humano dos seus elementos, quer sejam filhos, quer sejam os próprios pais (estes também nos primeiros passos do desempenho desse papel), quer seja com o primeiro filho, quer seja com o quinto ou o décimo, porque nada se repete, cada indivíduo é único e cada circunstância particular.

Como já atrás aflorei, esta crise global da família, deu lugar a uma rica panóplia de situações dantes raramente existentes, como as famílias monoparentais, as famílias mistas com os filhos de outros casamentos, as famílias tradicionais, as famílias com filhos adoptados, enfim, uma vasta gama de situações que surgem muitas vezes desta desagregação do modelo tradicional. A família refaz-se, com mais ou menos estabilidade física ou psicológica, num mundo em constante alteração; a família adapta-se, tal como a de Liliana se constrói em relações muito próprias, ora dando continuidade a uma reprodução — transmissão sociocultural — no que toca a normas e a valores relativos à construção da sua identidade feminina, ora tentando incluir na sua acção novas posturas, fruto de diferentes quadros culturais, sejam eles originários da Suíça

(por onde passaram), influenciados pelos media, fomentados por um desejo de demarcação do passado, projectando-se na imagem que gostariam de ter ou ainda pela confluência de todos estes factores.

### 3.2.1. Os Pais de Liliana

#### 1

Pertencendo à geração de cinquenta, a mãe de Liliana tem quarenta e sete anos, fez a quarta classe na escola da terra onde vivia — Chão D`ave — que fica situada a sete quilómetros de Vilarinho. A sua pequena escola, era já frequentada por ambos os sexos, ao contrário do que acontecia em localidades maiores onde a escola estava dividida por sexos, como no caso da de Cesar, a qual eu própria frequentei durante dois anos. Quem lhe deu aulas foi uma professora de quem não tem muito boas recordações «dava-nos castigos principalmente àqueles rapazolas grandes que lá andavam» diz-me ela. Alda é o seu nome. Tem dois irmãos, ela é a do meio. Os irmãos fizeram como ela a quarta classe; hoje, trabalham como operários no ramo do calçado, em São João da Madeira.

Quando perguntei a Alda «se pudesse escolher, preferia ter nascido mulher ou o homem?» ela respondeu que preferia ter nascido homem «porque a mulher tem que fazer tudo em casa».

Ela considera também, que as mulheres tem mais responsabilidade em relação à família, porque «para tudo correr bem, a mulher tem de andar, tem de se esmerar... a responsabilidade é sim da mulher!». Já em termos de intervenção na sociedade tanto o homem como a mulher, tem a mesma responsabilidade, segundo ela.

Ao longo da sua vida, Alda esteve sempre mais ligada a sua mãe, e ainda hoje, esta passa longos períodos em sua casa e distribuindo o resto do tempo, em

casa dos seus irmãos. O pai, nunca o conheceu, é «filha de pai incógnito» nas suas palavras e nas palavras da sua certidão de nascimento.

Sendo costureira, considera que a sua profissão é bem adequada ao seu sexo e quando lhe perguntei se gostaria de ter outra profissão, a sua resposta foi peremptória: «gostava na mesma, de ser costureira». Por diversas vezes, se manifestou também satisfeita pela actividade que o marido desempenhou desde que está com ela, tanto profissionalmente, como agora que está reformado em casa «Ele faz de tudo, sabe fazer de tudo, é muito habilidoso». Percebe-se que Alda respeita e tem muito carinho pelo marido. Ela foi socializada numa cultura de submissão aos homens e não se distanciando criticamente dessa postura, é elemento participante na sua própria dominação, quanto mais não seja, simbólica, principalmente porque confronta o actual marido com o anterior, que não colaborava em tarefas consideradas femininas.

Alda diz-se católica pouco praticante, leva as filhas à Igreja «só quando é preciso» ou seja por ocasiões como baptizados, comunhões ou daqui a pouco tempo, o casamento da filha mais velha, de dezanove anos, fruto do seu primeiro casamento. A ideologia da Igreja está assente numa lógica de inclusão face aos membros que participam das suas crenças e princípios, não se desviando das normas superiormente emanadas, ou seja, as orientações das Encíclicas e dos Concílios. É conhecido da comunidade, através da catequização a que foi sujeita, por exemplo nas homílias dominicais, que os infractores (nomeadamente através do divórcio) não serão bem aceites, nem bons exemplos. Há como que um processo de exclusão, de marginalização, porque a actividade de orientação e de proximidade das consciências (Ribeiro,2001) não funcionou, levando os crentes que infringiram, a afastarem-se das práticas religiosas, embora com o sentimento de que isso é uma opção voluntária, «*Esta representação constrói o Outro à margem da superioridade moral e civilizada dos princípios fundamentais da Igreja. Atribui ao Outro uma origem de onde procedem o «desvio Cultural». (...) É*

*simultaneamente um discurso institucional da Igreja Católica*<sup>3</sup> e a *representação histórica do Outro.*» (Ribeiro,2001:295). No entanto como responsáveis educativos esta família considera ser importante (para que a marginalização social não se perpetue) dar continuidade à formação religiosa dos descendentes, integrando-os nas práticas/ritos de passagem considerados mais marcantes.

Alda tem já três filhas e não pretende ter mais «agora acabou, lacrei as trompas» confessa. Esta expressão curiosa, reporta-nos ao lacre que se usava noutros tempos, para que uma missiva/correspondência, não fosse violada.

## 2

Américo, é o pai da Liliana, nascido em 1959, filho de um sapateiro e de uma doméstica. Fez a quinta classe e frequentou a escola da sua localidade (Fajões), a dois quilómetros de Vilarinho. A sua turma era composta só por rapazes. Fala desses tempos com mágoa na voz, como se de tempos sofridos se tratasse. Na escola teve um professor «era assim, um homem para os rapazes e uma professora para as raparigas».

Filho de uma família extensa ele é o mais novo de seis rapazes e quatro raparigas. «Os que eram mais espertos ainda fizeram a 6ª classe» hoje o 6º ano de escolaridade. Tirando uma irmã que é doméstica e ele que está considerado «inválido» nas suas palavras, que traduzem a sua categoria de reformado por invalidez, todas os outros são operários — de fábricas de colchões em Portugal; de fábricas de pilhas na Suíça — ou camionistas de empresas.

Interrogado tal como a mulher sobre a questão: «se pudesse escolher preferia ser ...?», «homem» foi a sua resposta sem demoras, «porque gosto de ser homem».

---

<sup>3</sup> Também Maria de Fátima F. M. Madaleno, faz a análise na sua tese *Imagens Femininas: a Situação das Mulheres Portuguesas nos Textos Jurídicos, Canónicos e Moralistas dos Séculos XVI a XVIII*, das «normas e preceitos morais a que “obedeciam” em Portugal os elementos do sexo feminino (...) esclarecendo a moldura e o quadro institucional que regia o seu dia a dia.» (Madaleno, s.d., cit por Joaquim e Galhardo, 2003:5) o qual está inscrito nomeadamente no historial do Direito Canónico que continua a basear a religião católica nos nossos dias.

Américo não considera que os homens têm mais responsabilidade nem mais poder face à sociedade nem à família, só pelo facto de serem homens, mas continua a preferir ser homem.

Se não tivesse a profissão que teve, Américo gostaria de ter sido electricista «assim hoje já não pagava tanto ao que me fez aqui o trabalho em casa, (risos) mas também gosto, sempre me atraiu».

«Se pudesse escolher, voltando atrás, qual a profissão que gostaria que a sua esposa tivesse?» ao ser questionado, Américo respondeu-me que gostaria que ela tivesse a mesma: «costureira».

Como pai, também refere as suas preferências face às profissões que gostaria que os filhos viessem a desempenhar: professores, advogados, médicos, não referindo expectativas por sexo.

Este homem tal como a esposa, apesar de ser católico não se considera muito praticante, só vai à Igreja «quando tem que ser» dizia-me. A sua resposta vem ao encontro da minha interpretação anterior.

Não frequenta cafés porque não pode beber café nem álcool «devido à doença». Quando o faz, é para ir com a família, a uma pastelaria ou a um restaurante, «mas frequentar cafés para lá estar metido com os outros não, prefiro que os meus irmãos venham até aqui a casa, fazemos aí umas patuscadas, estamos aí na conversa e pronto, mas conheço amigos que andaram comigo na escola e vão ao café todos os dias».

Será também importante referir que Américo nunca andou na tropa, passou à reserva por motivos de doença, a mesma que lhe possibilitou uma reforma antecipada na Suíça.

Tal como acabamos de ver estes dois elementos, os pais de Liliana, provêm de famílias humildes, de baixo estrato sócio-económico-cultural. De um lado a filha de um pai incógnito, à data, a lei ainda permitia “filhos sem pai”, onde o papel da mãe assumia toda a importância, desempenhando na esfera doméstica, a dupla função de pai e mãe, enquanto que na esfera pública, ela

como mãe solteira e mulher tinha um papel duplamente constrangedor, fragilizado já de si por ser mulher, por ser pobre, e mais do que isso, por ser mulher abandonada à sua sorte com três filhos, numa povoação pequena, uma povoação do interior onde uns, sentem pena, mas a maioria despreza, porque dizia-se que «não teve cabeça» recorda a filha.

Foi neste ambiente que a mãe de Liliana cresceu e aprendeu a respeitar os irmãos, que eram agora os responsáveis pela casa. Não continuaram estudos porque havia necessidade de ganhar o pão, principalmente porque o pai nunca esteve presente, nunca tendo contribuído material ou afectivamente para o agregado familiar.

No seu manual da 4ª classe, feita durante O Estado Novo, ela pôde aprender que na «*figura da mãe [o seu] papel é indissociável do lar, no qual é menos pessoa que fada, animada só de afecto pelos filhos cuja educação é sua motivação única. A mãe nada exhibe da sua conjugalidade [muito menos neste caso em que não existia a figura do pai, marido]<sup>4</sup> sendo a sua acção um constante sacrifício da pessoa, despersonalizando-se no trabalho pelos coabitantes, imolando no primeiro o amor pelos segundos*» (Porto, 1991:21); pôde aprender os valores que apontam que o carácter da mulher deve obedecer a um certo cariz de feminino «*silente e mais afectivo que racional*» (Ibid.). Aliás o culto a Maria, no qual o terço era rezado sempre antes de dormir, imprimiu uma dedicação religiosa por parte dos filhos à figura da mãe e por parte desta aos filhos, como se a sua vocação, se realizasse no trabalho e na maternidade. «*O mito da maternidade que é geralmente aceite na nossa sociedade – um mito que afirma que as mães sentem amor pelos seus bebés [filhos]<sup>4</sup> e têm sentimentos ternos para com eles, que, em consequência do acto biológico de terem dado à luz, as mulheres se tornam diferentes do seu eu anterior, abnegadas, generosas, experimentando a satisfação suprema de se sacrificar deste modo – surge cristalizado na imagem da Virgem Mãe serenamente sentada com o Menino ao colo. Ela está isenta de*

<sup>4</sup> O que se encontra dentro de parêntesis rectos é da minha autoria.

*ansiedade ou paixão e representa a pureza das mulheres ao serviço do filho.»*  
(Kitzinger, 1996:179)

O divórcio veio no entanto distanciar do culto da Igreja ambos os elementos desta família actual, porque se encontram fora dos limites do casamento religioso, não encontram satisfação, nem interiormente se sentem à vontade, para frequentar a Igreja. Levam os filhos só em momentos de ritual, em ritos de passagem: baptizados, comunhões, casamentos e isto porque os filhos deverão ser educados tal como eles foram, na religiosidade cristã, mas de uma forma muito mais flexível.

Colocando um ponto final na sua condição de procriadora, a mãe de Liliana (agora mãe de três filhas) recorre a uma intervenção cirúrgica, para, contrariando a natureza, poder assumir mais activamente a sua sexualidade; poder ser mulher em toda a sua plenitude, sem receios. Fazendo isto, ela sabe que está a ir contra os princípios da Igreja segundo os quais a mulher e o homem deverão ter um objectivo juntos: a procriação. Este é mais um dos aspectos que a afasta da religião, no entanto, preferiu assumir o que julga serem as suas falhas perante Deus e, romper com esses estereótipos mais conservadores da religião cristã. Por tudo isto, parece estar instalada neste casal a ideia de que apesar de não cooperantes com a Igreja em todas as suas dimensões, eles tentarão perpetuar nos filhos os valores que consideram primordiais e nos quais foram educados.

É preciso referir ainda nesta análise, que o pai de Liliana não andou na tropa, o que mais uma vez contribuiu para o distanciar de uma formação, onde os valores de submissão e lealdade para com a Pátria se encontram na primeira linha de valores a empunhar. Assim não construiu memórias para perpetuar essa postura patriótica cujos estereótipos de rigidez, robustez, inflexibilidade, no fundo adjectivos que estão vulgarmente associados à ideia de homem e de identidade masculina, e que por isso não permitem a inclusão de outras formas de ser homem.

Outro contributo que vai na mesma linha, é o facto de, por diversos motivos entre os quais o ter estado no estrangeiro, ter perdido o contacto regular com os

amigos; Também a doença que não lhe permite consumir bebidas alcoólicas as quais fazem parte das práticas masculinas de grupo, mantendo-o coeso; o estar reformado e não poder participar com os outros homens em conversas relacionadas com as suas actuais vidas profissionais, tudo isto contribuiu para o distanciar neste sentido, das práticas dos homens da sua localidade actual, e mesmo da sua região. Nasceu em Fajões, mas como casou cedo (21 anos) foi morar para Macieira, depois de alguns anos, voltou a mudar-se, desta vez para a Suíça e hoje vive em Vilarinho, lugar neutro, que não tem relações directas com os seus anteriores passados, apesar de não ser distante. Questionado sobre o porquê da escolha para construir casa e "assentar arraiais" respondeu-me «Porque não? houve a possibilidade, o terreno não foi caro, está perto de tudo...» e apesar de manter uma certa distância de relação, frente à população do lugar, é considerado em Vilarinho como pertencente ao grupo dos que se encontram num estatuto superior, pelo menos no que toca aos bens materiais, pois tudo o que parece exhibir, é disso reflexo e valorizado no lugar, ou seja o êxito conseguido com a emigração, sobrepõe-no socialmente, aos olhos dos conterrâneos, distanciando-o destes.

### 3.2.2. A Casa dos Suíços

Uma vivenda de dois pisos, com jardim, quintal, arrumos, grandes salões, quatro quartos, duas casas de banho, uma cozinha e copa, anexos, garagem, tudo com áreas significativas. Para além disto existe um terreno onde está projectado construir uma piscina.

Da decoração da casa fazem parte objectos como estátuas femininas em mármore de proporções semelhantes às de uma pessoa média, no seu interior existe uma fonte artificial, bares caprichosamente recheados com bebidas

alcoólicas variadas, sofás em pele de vários tamanhos. Um *snooker* em tamanho real, diversas televisões de ecrã panorâmico de grandes proporções, entre outras coisas.

É realmente uma casa, que sendo ao gosto dos seus moradores, faz transparecer uma certa faustosidade, exhibe o actual status económico, conseguido com a labuta no estrangeiro.

Algo curioso nesta casa, é que possui uma espécie de estátua de uma figura feminina como que meia recostada/deitada (isto na frente da casa) e de lado, colocado sobre um muro uma outra de um homem, de estatura média com os braços pousados no cabo de uma picareta, com ar de cansado mas satisfeito, virado para a casa como que observando a sua obra.

Quando fiz referência a estes dois aspectos, a explicação que obtive pelo pai de Liliana foi a seguinte, como tinham gostado destas estátuas, as tinham comprado «são bonitas, não são...?» e eu, presa nos meus pensamentos os quais identificavam os donos da casa com cada uma daquelas obras de arte populares, fui acenando a cabeça sem esclarecer realmente se a minha aprovação se devia à beleza das estátuas, como provavelmente o meu interlocutor pensava ou, o que de facto pensava: como as estátuas materializavam uma luta pela afirmação e o êxito dessa luta.

A casa é o reflexo do esforço feito além fronteiras, é o produto visível de uma capacidade de vencer e funcionou como reforço positivo na construção da própria identidade possibilitando a afirmação e o reconhecimento da comunidade de origem «*É no grupo de sociabilidade espontânea do país de origem que se joga a revalorização.*» (Ribeiro,2001:259), mas também «*(...)no quadro da família nuclear ou alargada, no círculo de amigos, no meio profissional e junto dos antigos companheiros de trabalho ou na rede dos simples conhecimentos de rua, que o emigrante procurará vitoriar a sua promoção económica considerada primeiro degrau da ascensão social a que aspira.*» (Rocha-Trindade,1983:8).

### 3.2.3. O Quarto das meninas

Liliana mostrou-me incansavelmente a maioria dos objectos que lhe pertenciam, parecia querer partilhar com alguém que lhe prestava atenção, e que era novo ali, as coisas que lhe tinham sido oferecidas ou compradas.

O seu quarto, o qual partilhava com a irmã Lara, era composto por duas camas decoradas com bonecas, um guarda-fatos, um móvel recheado de bonecas e ursos de pelúcia, uma cómoda cheia de *bibelots*, uma televisão duas mesas de cabeceira e uma mesa redonda com camilha, onde repousam algumas fotografias e *bibelots*.

Podemos dizer que este é um quarto para exhibir, para ser visto, de tal forma está arrumado e apresentado. Nas diversas vezes que estive em sua casa, encontrei sempre o quarto da mesma forma, limpo e organizado como se não fosse usado por ninguém. Liliana explicou-me que aquelas bonecas e restantes objectos lúdicos que ali estavam, eram para enfeitar. Os de «brincar» estavam noutra local, onde se arrumava a maioria dos brinquedos.

Quando conversamos sobre as suas roupas, as que preferia, quem lhas tinha feito, mostrou-me todas as peças de que mais gostava, desde as que lhe tinham comprado mais recentemente «à moda» como dizia, até aos vestidos mais antigos que já não lhe servindo, eram uma recordação do trabalho elaborado com tanta minúcia pela mãe.

O quarto de Liliana é bem o reflexo da ordem e da organização em que a sua mãe a tenta educar, já que quem a ajuda é a mãe ou a avó quando está lá por casa. A irmã sai cedo para a escola e não tempo para fazer nada no quarto,

pois a Lílíana ainda fica deitada. Depois a Lílíana vai para a escola, mas antes, ainda ajuda: «pelo menos a fazer a cama» diz a mãe.

Segundo a mãe ela precisa habituar-se a lidar com o trabalho de casa, todas elas aliás. A mais velha que se casará num futuro recente, recebeu a mesma educação e segundo a mãe «as mais novas vão também aprendendo». Por outro lado, o facto da mãe confeccionar os vestidos para as filhas, é prova evidente desta passagem de testemunho dos papéis que competem à domesticidade – a habilidade, a paciência um certo sentido estético, o gosto pela manualidade – tudo atributos, do que se considera serem os atributos de carácter feminino. Não foi inocentemente que, Lílíana recebeu pelo Natal uma cozinha em miniatura, mas em tamanho significativo, tendo em conta a sua própria estatura. Esta cozinha tinha acessórios como: tachos, panelas, e outros utensílios domésticos, que permitirão que a sua identidade de menina/mulher, se desenvolva em consonância com o papel social, que um dia virá a desempenhar, atribuído por essa mesma sociedade e, das expectativas que sobre ela vão recaindo.

Mais uma vez se confirma em cada espaço particular da casa, que a decoração foi cuidadosamente concebida para ser apreciada, sendo para além do reflexo da organização feminina das proprietárias, também um meio de transmissão de saberes, «(...) a educação é justamente um dos dispositivos sociais que tem como função formar um determinado corpo, imprimindo-lhe certas normas, certas leis, para conseguir cidadãos úteis e produtivos.» (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:291). É na aprendizagem das pequenas coisas do quotidiano, que estas meninas/mulheres, hão-de conseguir um dia reproduzir os lugares de memória e de ordem «Ora, este saber transmitido pela prática é, em grande parte, um saber oral transmitido pelo olhar, pelo ver e feito em gestos; faz-se porque sempre se fez: é o costume, "sempre foi assim", baseia-se na repetição dos mesmos dizeres e fazeres, transmissão de saberes que tem a ver com a reprodução dos corpos e das casas.» (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:295).

A reprodução tem efectivamente um papel primordial na manutenção das estruturas sociais, nomeadamente dos grupos domésticos e sobre a reprodução fala-nos o seu teórico por excelência «*De facto, o sistema das disposições inculcadas pelas condições materiais de existência e pela educação familiar (i.e. o habitus) que constitui o princípio gerador e unificador das práticas é o produto das estruturas que estas práticas tendem a reproduzir de tal modo que os agentes só podem reproduzir, quer dizer reinventar inconscientemente ou imitar conscientemente, como óbvias ou como mais convenientes ou simplesmente mais cómodas, as estratégias que já deram provas que, porque regeram as práticas de todos os tempos (ou, como dizem os antigos livros de costumes, “de memória perdida”, parecem inscritas na natureza das coisas.*» (Bourdieu, 1972, cit por Joaquim, 1997:296).

### 3.3. Paulo — o menino do meio

Paulo é um rapaz forte, cheio de energia, de pele clara, grandes olhos negros e cabelo castanho, é um menino de cinco anos. Filho do meio; irmão de Nelson com três anos e de Miguel com seis, frequenta pela segunda e última vez a Pré de Vilarinho.

Nas palavras da educadora é bem comportado, sempre pronto a ajudar os irmãos e «não é muito rebelde, é mas é um bocado sacrificado por causa da situação dele» a situação a que a educadora se refere, é o facto dele ser muitas vezes responsabilizado pela conduta dos irmãos, o mais velho com o problema de uma deficiência, o mais pequeno, pela idade.

A sua mãe é a primeira a reconhecer, que espera sempre dele mais responsabilidade do que qualquer outro: «muitas vezes lhe peço: Paulo olha pelos teus irmãos, não deixes o Miguel ir para a rua, mas ele coitadinho, eu bem sei que

é uma criança mas peço, pois tenho sempre que fazer e eles não querem estar cá dentro fechados, querem é andar...mesmo quando vêm da escola, querem é que eu os deixe andar à vontade».

Sente-se que esta mãe por muita esperança que tenha, é constantemente amordaçada e amarrada pelo peso do trabalho e da responsabilidade, responsabilidade que ela tenta já incutir e dividir com o único filho, que por enquanto pode ser responsabilizado, dando-lhe algumas garantias de a poder ajudar em determinadas situações.

Assim no seu comportamento, nota-se que ele é mais atento, escuta e cumpre mais facilmente o que lhe é pedido, embora por vezes se mostre cansado não ligando ou contrariando mesmo, principalmente a mãe, no que lhe é pedido e esta ao mesmo tempo que se revolta contra isso, vai dizendo «coitado, ele também é sempre sacrificado» justificando o filho, o qual por agora lhe vai dando mais garantias de vir a ser um homem em toda a acepção da palavra.

Numa ocasião esta mãe contou-nos no Jardim de Infância, que no dia anterior, tinha deixado os três filhos como habitualmente brincar no exterior, com as bicicletas, no baloiço, etc. e tinha recomendado, principalmente o Miguel ao Paulo como habitualmente fazia, no entanto o Paulo com a brincadeira, esqueceu-se durante algum tempo de se preocupar com o Miguel e este saiu da área da sua casa, atravessou a rua e entrou na garagem do vizinho da frente, que normalmente estava aberta, pois o vizinho também «é da concorrência, distribui farinhas e precisa constantemente de entrar e sair com a carrinha» diz ela e depois «entrou para uma das carrinhas que lá estava, ela tinha chave, era de um homem que lá tinha ido, que por acaso já conhece o Miguel... entrou e deu a volta à chave e a carrinha como estava engatada e perto da parede deu um sacão e bateu na parede, agora tenho de pagar... é um aborrecimento, e os vizinhos não entendem, dizem que se ele é assim, que eu tenho de o fechar em casa... não pode ser... não entendem...» Mais uma vez esta mãe espelha aqui a impotência face à situação em que vive e aos constrangimentos que a sociedade local dita,

mostrando o quanto responsabiliza o Paulo pela sua despreocupação face aos irmãos.

A relação das crianças com os adultos é a de que, porque está correcto — e o adulto lá tem as suas razões — tem de se cumprir, e mal ou bem, lá se vai cumprindo, é neste sentido que surgem as regras da escola, por exemplo as relativas à sala de aulas: “ser pontual, ser cuidadoso com os meus trabalhos e material, não gritar, nem correr dentro da sala”. As regras do recreio: “brincar sem magoar os outros; não andar à chuva; não subir aos muros; não estragar o jardim; sermos amigos”. Ou as regras da cantina: “lavar as mãos antes de comer; não fazer barulho; respeitar as pessoas que estão na cantina”.

Destas regras também fazem parte o ter de lavar os dentes após o almoço, na sala de Jardim de Infância ou o ter de se levantar diariamente para frequentar a escola. São os adultos que «*estabelecem o que*» as crianças «*devem saber ao partilhar o mesmo mundo*» (Iturra, 1995:98) Trata-se então de apresentar um menu social pré-confeccionado, para que as crianças se vão gradualmente integrando e mais tarde elas não se sintam excluídas e/ou rejeitadas pela sociedade muito embora esse menu tenha sempre alternativas, opções, elas não deixam de ser oriundas dessa mesma sociedade.

Paulo é relativamente calmo nas suas atitudes, não gera conflitos nem em casa com os irmãos, nem na escola com as outras crianças. Normalmente ele acomoda-se às regras. Os seus temas favoritos são, as máquinas agrícolas, a sua casa nova, mas essencialmente os carros e tudo os que os rodeia bem assim como ao mundo da técnica, das máquinas.

Assim não é difícil encontrar o Paulo a brincar na “garagem” (aliás faz isso todos os dias na Pré – o espaço está dotado de um móvel “garagem” para arrumo de brinquedos como carrinhos, camiões e outros veículos) ou a desenhar a “sua” casa, e tudo o que dela faz parte exteriormente.

O Paulo brinca a maior parte das vezes só, ou com rapazes, raramente o faz com raparigas, talvez porque os locais que frequenta na sala da Pré, são também mais frequentados por rapazes, especificamente a "garagem".

Paulo também entra na "casinha" para brincar, mas o seu especial interesse é colocar uma peça de vestuário, uma capa de tecido que se encontra nesse espaço, no guarda-roupas, ou outra peça de indumentária que possa substituir a capa e vestir a personagem do "homem-aranha" ou do "super-homem", fruto dos desenhos animados que costuma ver na televisão. O lúdico e a aprendizagem fundem-se, ele é transportado para fora da realidade pelos super-heróis, os que também lhe ensinam a praticar o bem, a cuidar dos outros. Paulo aprende, no meio da sua família mais restrita — mãe, pai e dois irmãos — no meio da sua família alargada — tias e avó — que sempre o acolhem, quando se afasta da sua casa para brincar com os animais e nas terras que envolvem as duas casas. É investido de funções aprendendo o valor da partilha, da amizade, mas também da responsabilidade.

Ele brinca no meio de carros, fingindo ser condutor de camião, de tractor, de carro, de mota. Ele brinca como os seus irmãos, com os carros quase "verdadeiros" que receberam de oferta pelo Natal, onde se podem sentar e conduzir, numa aproximação ao real, vivendo por antecipação o papel que um dia terá de desempenhar em sociedade, dando largas à imaginação ou revivendo situações que já testemunhou do seu pai ou do seu avô. Ele brinca no meio da responsabilidade que é tomar conta do irmão mais velho que pelas dificuldades, maiores que as dos outros, não é responsabilizado pelas suas acções, e do irmão mais novo que pela imaturidade é desculpado pelas "marotices".

Ele brinca, a ajudar a mãe em algumas tarefas como lavar a louça —da qual gosta— ou limpá-la, desculpado por um lado por se «molhar todo», proibido por outras por se «molhar todo».

Paulo gosta de ajudar; ajudar a mãe que tanto pede ajuda ao pai, pai que raramente pode ajudar dentro de casa. Pai que chega exausto, e que a única coisa que faz é «dar banho às crianças, às vezes», diz a mãe, confirma o pai.

Um pai que conhece a terra, por experiência de gerações, que sabe como trabalhá-la, rentabilizá-la, mas que nem para isso tem grande tempo. Para o fazer precisa deixar temporariamente a sua actividade de comerciante de farinhas, de moleiro numa sociedade modernizada – as tarefas são apoiadas por novos mecanismos, como os moinhos eléctricos.

O Paulo sabe disto, sabe que o pai trabalha muito para o sustentar, sustentar a família e que precisa de trabalhar. O Paulo sabe que a mãe trabalha em casa e que tem de o fazer para os manter limpos, alimentados de comida e de carinho. O Paulo sabe que a mãe precisa da sua ajuda para olhar pelos outros irmãos, porque os pais estão sempre tão ocupados.

Mas o Paulo também aprendeu que existem outros trabalhos, feitos por outros homens e que também implicam que se possa conduzir carros, jipes... como o do professor que ele tanto admira, e que já o levou a casa, e é por isto que o Paulo diz à mãe «quando for grande, quero ser como o professor, grande como ele, e quero ser professor como ele e ter um jipe como o dele», provavelmente o Paulo já aprendeu que ser homem não significa só o trabalho físico, o corpo suado e cansado no fim do dia, o conduzir camiões carregados com farinhas ou o trabalhar a terra com um tractor, apesar de ser o que ele hoje admira.

O Paulo aprendeu que ser homem, também é partilhar de outros universos - o feminino - quando com a sua educadora e colegas, subiu ao primeiro andar e viu que os meninos e as meninas do terceiro e do quarto ano, sob a orientação do seu professor, bordavam um pequeno quadro a ponto de cruz, combinando, desenho, cores e pontos, para no dia da mãe, lhes fazerem uma surpresa, mas sobre isto debruçar-me-ei mais à frente. Paulo ajuda a mãe em algumas tarefas. Ele aprende a ideia de solidariedade quando vê a mãe a ajudar o pai na sua actividade. Mas, também aprende a ideia de egoísmo, quando ouve a sua mãe queixar-se, porque o pai não ajuda nas tarefas da casa, algo que o Paulo confirma.

Sendo uma criança, o Paulo estará por muito tempo ainda, a aprender a integrar-se e a funcionar em padrões diferenciados de relacionamento entre pessoas. São estas características relacionais que irão integrar a sua identidade social. Esta construção de que está a ser co-autor, implica um determinado processo de socialização que o virá a tornar homem; Esta construção implica determinados padrões de relações a que ele vai assistindo não só entre homens e mulheres, mas também dos homens entre si e das mulheres entre elas mesmo e que se remete às múltiplas formas de integração dos sujeitos numa dada sociedade.

A socialização é um processo privilegiado de transmissão de valores hierarquizados e hierarquizantes. É um processo pelo qual a pessoa aprende a adaptar-se ao grupo, comportando-se adequadamente às normas aprovadas pelo mesmo, e que está situado histórica, espacial e socialmente. É uma interiorização da cultura hegemónica a que Paulo pertence, cujo veículo fundamental é ainda a família, mas também começa a ser a Escola.

### **3.3.1. Dália, uma mulher (in)conformada**

Dália é a mãe de Paulo. Com 34 anos é já mãe de 3 filhos, sendo o mais velho portador de uma deficiência ao nível do cromossoma 21, mais conhecida por Trissomia 21, como já referi.

Tendo completado a 6ª classe, actual 6º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico, Dália foi criada numa família de casamento tradicional, de cuja união nasceram duas irmãs: ela e uma rapariga mais velha.

A sua mãe sempre foi doméstica (tal como Dália o é agora) e o pai, fiel de armazém, na empresa Oliva, em São João da Madeira, reformado hoje. Os seus

pais vivem em Souto – Santa Maria da Feira, situada a uns 12 kms de Vilarinho. Dália frequentou a Escola Primária em Souto onde as aulas eram dadas por uma professora. A sua turma era, como aliás nas localidades pequenas, mista (de ambos os sexos). A sua irmã frequentou a mesma escola, chegando nos estudos, a completar o 7º ano unificado.

Depois Dália é uma mulher simples, afável, parecendo mais serena do que a vida a tornou. O seu contacto comigo foi facilitado/mediado como já referi, pela educadora dos seus filhos. A conquista não me pareceu difícil pela afabilidade da pessoa em questão, creio que Dália sentiu empatia por mim, até porque sendo mulher, ela acabou por partilhar muitos dos seus anseios e preocupações, dado que os nossos encontros acabaram por ser momentos de troca de opinião, de saberes e experiências, algo que ela parecia não ter normalmente, fora da sua família. Questionada sobre a realidade de se ser mulher (dado que eu também o sou), Dália atribui a esse facto muita responsabilidade, principalmente a uma mulher mãe e fala da sua experiência. No entanto se pudesse ter escolhido qual o sexo biológico de pertença, ela respondeu após algum silêncio e fitando o horizonte através da janela: «talvez preferisse ser homem, porque ainda hoje o homem tem mais vantagens praticamente em tudo. Se dá uma cabeçada, quando arranja uma amante é desculpado até pelo povo porque é homem, quer dizer, ser homem ainda compensa».

Dália considera que o dever para com a família é algo inadiável e intransmissível: «penso que tenho mais responsabilidades em relação à família do que o meu marido, principalmente pelo futuro deles» mas em termos sociais ela já considera que o marido, ou seja os homens «hoje ainda têm» mais responsabilidade, como me disse, «são eles a maioria dos políticos, são eles os padres, são eles que impõem mais respeito em qualquer lado».

Dália deixou de estudar porque nas suas palavras «queria ganhar dinheiro, ser independente». Empregou-se numa fábrica de calçado «trabalhei lá 10 anos, consegui tirar um curso de técnica de qualidade e fui trabalhar para a Rohde, mais conhecida pela fábrica dos alemães». Dália transmitia na expressão, o

quanto gostava do que fazia e isso sente-se na emoção das suas palavras, nos gestos das mãos que eram então mais dinâmicos. Os seus olhos pareciam sorrir e brilhar mais.

Para se deslocar com mais facilidade, tirou carta e adquiriu alguma mobilidade, o que não foi sinónimo de independência. «Trabalhei lá só dois anos. Depois tive de me despedir, tive pena lutei muito para conseguir aquele lugar, mas como o Miguel nasceu assim... e era muito doente, tinha o pé boto e outras complicações de saúde, eu tinha de estar sempre a faltar e nesses cargos a gente só pode faltar em último caso, muito raramente, por isso, para eu continuar lá, ia ser despromovida e isso era uma vergonha para mim, saí e agora estou aqui, trato da casa e de tudo por aqui e dos miúdos, levo-os à escola, vou buscá-los, cozinheiro, trato da casa».

Quando casou com um residente e natural de Vilarinho «depois casei-me e vim morar para aqui, não gosto muito, custou-me muito ao princípio, mas depois teve de ser, ele já tinha feito a casa de pedreiro aqui neste sítio e para poupar dinheiro, construimos o resto da casa, mas as pessoas aqui gostam muito de criticar, reparar, falar dos outros». Dália teve de deixar o seu primeiro lar onde ficou a sua melhor amiga: «a minha mãe foi sempre mais atenta aos nossos problemas, ela é ainda hoje a minha melhor confidente, a minha mãe é boa pessoa, é rude, mas com uma certa sabedoria». Como mulher Dália sempre se identificou com a mãe até porque ela nunca cortou radicalmente as raízes com o lar – lugar físico mas também simbólico – que ela aliás continua a perpetuar, a reproduzir, agora no que construiu com o casamento.

Dália não tem boas recordações da figura do seu pai durante a sua infância e principalmente na adolescência e juventude. Fala dele como se fosse alguém que por não se interessar das razões, punia sem reflectir: «o meu pai sempre foi mais severo connosco, talvez por sermos raparigas, talvez por ser uma pessoa mais fria e distante para com as filhas». No entanto, agora que vê as coisas à distância, ela coloca um certo ênfase de compaixão, desculpa nas palavras e no olhar que as acompanha, relativamente ao seu pai. O tempo encarrega-se de

sublinhar as qualidades, diluindo os defeitos. É o mesmo processo que se vive com a morte, mas aqui, a morte da figura autoritária de pai.

Pela interacção que existiu e pelo tempo que passamos em comum, percebi que esta mulher encontrou em mim um desabafo, confiava em mim e sempre que ia a sua casa, recebia-me como a uma amiga esperada, apesar do tempo nunca ser generoso para ela, alguém que a escutava, pelo menos no recordar das coisas do seu passado, e o mesmo se dando face ao seu presente. Eram diálogos de mulher para mulher. Contava-me das orquídeas que enfeitam a sua varanda e dos cuidados que lhe exigiam. Foi com ela que aprendi que estas plantas delicadas, precisam ter as raízes protegidas do frio e por isso se coloca algodão no fundo do vaso. Ensinou-me coisas que outras já lhe ensinaram. É uma cadeia de solidariedade feminina. São saberes práticos que se veiculam pelos afectos e pelas memórias. São saberes que foram definidos como femininos na sua forma de transmissão e que se aproximam da racionalidade camponesa (Joaquim, 1997<sup>a</sup>). Para Iturra, são como que *«Um modo de explicar as coisas que em certos momentos parece estar separado daquilo a que chamamos objectividade, mas que (...) confere direcção, ordem e significado às relações sociais. Trata-se de um conhecimento que é criado através da experiência e transmitido ao pensamento oficial, historicamente falando (...) mesmo quando os camponeses sabem ler e escrever, não produzem (...) textos que pretendam organizar o seu modo de vida.»* (1991:119).

Dália valoriza muito as mulheres que estudaram. Ela sente-se inconformada por não ter tido a oportunidade de o fazer, «na altura eu não pensava como hoje, queria era ganhar. Eu gostava de ter estudado, no princípio não, não queríamos (silêncio) mesmo por lá, donde eu sou, outras com posses para ir estudar não foram, queriam trabalhar, ganhar dinheiro e nós também, mas depois começamos a perceber que era importante estudar, queríamos, mas o meu pai era uma pessoa muito rígida, mesmo muito rígida e não nos deixou, porque aí já tínhamos de ir à noite depois do trabalho e isso ele nunca permitiu, até para tirar carta, foi um castigo, ele não deixava, foi uma luta, porque tinha

medo (silêncio) depois nós com o instrutor, que ele nos fizesse alguma coisa, que abusasse de nós. mas por fim ganhamos e tiramos a carta».

Disse-me que teve de deixar o emprego depois de ter o primeiro filho: «o Miguel com tantos problemas que teve logo depois de nascer, eu tinha de estar sempre de baixa e não podia ser, depois baixaram-me de categoria no trabalho, nestes sítios é assim, quando faltamos põem logo outra naquele lugar, e logo o meu, sabe que controladora de qualidade todas querem o lugar, claro que só vai, quem tem o curso, mas como havia mais... e eu assim já não queria, então antes era como se fosse chefe e depois ficava abaixo, não, para além disso, não podia deixar o Miguel a ninguém, ele teve muitos problemas de saúde, e ainda tem...».

A verdade é que o Miguel faltava por longos períodos ao Jardim de Infância, e na altura em que escrevia estas observações no caderno de notas, era uma dessas fases, estava em casa com a mãe que por se dedicar à casa e à família na sua domesticidade, podia prestar-lhe toda a atenção e cuidados.

«O Miguel teve mesmo de ir para a Pré, aliás todos eles... eu dava em maluca. Ainda bem que a educadora o aceitou lá. A minha cunhada que trabalha ali em Vila Nova, queria levá-lo para a Pré de lá, porque sempre tem de ir e levava-o, mas elas não o aceitaram, disseram que não podiam aceitá-lo por ter tantos problemas»

Dália lamentava-se amiudadamente da sua condição de mulher que a fez abandonar o trabalho de operária; que a impediu de trabalhar fora, auferir dinheiro, dinheiro que traz independência, para se dedicar à casa, aos filhos e ao marido, mas não pensava desistir de vez do trabalho assalariado, considerava que era importante, «poder sair, poder conviver com outras pessoas, sair da rotina deste trabalho que é sempre igual», o que continua a dar pertinência à seguinte afirmação «(..) a sociedade ocidental organizou-se em função dos trabalhadores das fábricas, dos escritórios e das lojas, mas nada nela se organizou em função das famílias, o que entrava extraordinariamente a liberdade de movimentos a quem tem filhos.» (Kitzinger, 1996:235)

O marido recebia a sua compaixão total «só queria que o trabalho dele não fosse tão duro», mas o sentimento de que este cumpria o seu papel de pai e marido na luta pelo sustento quotidiano de todos ali, era uma realidade a que ela prestava a sua admiração «O meu marido nunca tem tempo para ajudar nada aqui, bom eu também estou em casa, mas ele não pára aqui, a Paula bem vê, nunca o encontra aqui, ele anda sempre numa coisa e noutra, na moagem, na entrega...».

Dália sentia que esta rotina de tanto trabalho, por parte de um ou de outro, já começava a dar mostras de saturação; No entanto, quando lhe perguntei se costumavam fazer férias, respondeu que não, pois na profissão do marido não se podia ter férias «os animais precisam sempre de comer e se nós não estamos, os clientes vão a outro lado e nós acabamos por perder esses clientes».

A mãe do Paulo não pode ter mais filhos, nem queria «quando o Nelson nasceu, laqueei as trompas» questionada sobre se sabia que a sua religião católica não permitia tais actos, ela respondeu: «nem que tivesse de desistir da religião, elas (fazendo um gesto com a cabeça indicativo da casa da sogra e das cunhadas solteiras) não gostaram muito da ideia, mas eu acho que até ficava maluca, até deixava de ter relações se não fizesse isso, porque não quero ter mais filhos...(pausa) em circunstâncias nenhuma...». Tanto a sogra como as cunhadas, foram construtoras e constructos de uma família nuclear alargada, e hoje não vêm positivamente uma posição contrária.

Apesar desta postura, Dália considera-se católica «pratico mais ou menos, em solteira ia sempre, agora vou só às vezes à missa, não posso com tanto trabalho, mas ele vai sempre e leva os miúdos à vez».

Aqui, entre o colocar a panela ao lume para ir adiantando o almoço —«...ele vem comer...não se importa?» claro que para mim eram oportunidades únicas, que ela fosse desempenhando naturalmente o seu habitual papel, eram momentos como esse que me deixavam à vontade e colocavam a minha interlocutora do mesmo modo perante mim, permitindo-me observar o seu desempenho eficiente.

Um dia demonstrei-lhe o quanto gostaria de ver as fotografias do seu passado e dos seus filhos, saber de si pelas memórias, pelo que me prometeu que quando tivesse oportunidade, havia de trazer o álbum dessas fotografias antigas de casa da mãe, para eu ver. Essa oportunidade surgiu. O álbum de fotografias foi mais um motivo para uma visita minha a sua casa, quando Dália me disse que tinha ido no fim-de-semana visitar os pais e o tinha trazido.

As explicações sobre as fotos do seu álbum, Dália ia-me dizendo, que aquela foto era de um dos cortejos religiosos para a angariação de dinheiro para a construção de um centro paroquial, lá em Souto, nos quais o grupo das raparigas aderentes, se vestiam (no caso) de estudantes, sendo o padre quem escolhia os temas que elas encarnavam. Orgulhosamente a foto surge no centro de uma folha do álbum. Seria por acaso que ela se debruçava mais em explicações sobre esta foto? Neste período da vida, Dália ainda cultivava a esperança de poder vir a continuar os estudos, por outro lado, o traje de estudante materializava, se bem que por breves momentos, esse estatuto tão cobiçado. Analisarei esta questão mais adiante.

Ela ia-me explicando quem se encontrava nas fotografias e as situações em que foram tiradas, à medida que eu ia desfolhando o álbum e questionando sobre alguns aspectos. Do seu álbum fazem parte muitas fotos de casamentos onde foi, de primas ou amigas, do seu próprio casamento, da sua profissão de fé e da irmã; do pai com um grupo de colegas da tropa (fardados); da mãe com algumas amigas da sua juventude. Muitas fotos dela e da irmã com as amigas, em solteiras, quando saíam ao domingo à tarde para passearem a pé, na sua localidade.

De quando em vez, ela voltava a um dos seus temas favoritos quando falava do tempo passado, a vontade de voltar a trabalhar fora mais tarde, quando a idade dos filhos o permitir. Este aspecto para mim, evidencia uma particularidade da cultura ocidental, onde as crianças quando muito pequenas fazem a sua convivência praticamente só com os pais ou melhor, com a mãe, ao contrário de outras sociedades como é o caso de África, onde a rede de

parentesco é mais alargada, onde os grupos alargados de mulheres, ligados por laços consanguíneos ou não, poderão substituir a mãe de forma afectuosa e a criança se habitua desde cedo a conviver com estas pessoas, ligando-se afectivamente aos elementos dessa trama de relações comunitárias. Apesar da criança ter consciência de quem é a sua mãe, existe um grupo de parentes femininas que formando uma rede coesa de interacção, criam condições para as mães poderem exercer outras actividades, que não só o cuidado dos filhos.

Dália contou-me que a irmã trabalha ainda hoje, em confecções e que só tem uma filha. Segundo ela, talvez o faça porque a vida dela o permite. A sua irmã, casou seis anos mais tarde.

Ela foi quase sempre criada pela avó materna, primeiro por ter contraído varicela foi separada da irmã aos sete anos, e depois «continuou lá a fazer companhia à minha avó e isso foi muitas vezes motivo de chatices entre os meus pais» segundo este testemunho, o pai queria que a sua filha mais velha regressasse para casa para poder tê-la «debaixo de olho» expressão usada por Dália, mas a mãe considerava que tanto a neta como a avó, já estavam muito apegadas e daí os motivos das suas discussões. Era importante para o pai manter uma observação rigorosa sobre os corpos e as atitudes. Ele queria vigiar de perto as filhas para que se conservassem dentro dos cânones que valorizava.

É através da incorporação que se faz a construção do *eu*, e a nossa própria participação no mundo social. A incorporação é um processo que nos leva a comunicar com o mundo. Mundo esse que informa o corpo, fazendo-o por exemplo no sentido de Mauss (1980) o correr, saltar, andar. Mas sabemos também que o corpo não é mera *tábula rasa*, ele constrói reconstrói, adapta integrando essa cultura. O pai de Dália, queria as filhas perto de si, pois era necessário informar socialmente os corpos, nas suas formas de ser/agir porque, uns e outros são inseparáveis «*O corpo é uma memória na qual se fazem estruturas diversas entre estas o "masculino" e o "feminino", nas manipulações diversas que cada sociedade exerce sobre os corpos, estruturando-os para exercerem funções e papéis diferentes.*» (M. Mead, 1982, cit por Joaquim,

1997<sup>a</sup>:43). A proximidade leva à implicação e esta, à orientação. O pai sempre quis orientar rigidamente, em especial a filha que se manteve em casa até ao casamento, Dália.

Dália falava da sua mãe muitas vezes; com palavras que depreendiam um saudosismo e um carinho substanciais, ela afirmava «a minha mãe é uma pessoa muito boa, muito humana... aqui ela estava cansada...» (apontando uma fotografia tirada aos seus pais durante um almoço de um casamento de uma prima), «o meu pai era e ainda continua a ser muito rígido, com um feitio muito difícil, é uma pessoa rude sem cultura e muito tradicionalista» no entanto «a minha mãe mandava fazer as nossas roupas e o meu pai era quem comprava os tecidos para a costureira nos costurar as roupas, ele ia à cooperativa dos trabalhadores da firma e como era mais barato ele ia lá, e tinha bom gosto, e escolhia».

É ainda reforçado por esta mulher, o orgulho que tinha em, segundo ela, andarem bem vestidas, andarem sempre bem arranjadas, tal como as fotografias o mostram. E também como ela hoje mantém os seus próprios filhos e a sua casa. A sua casa de infância também espelhava o asseio da mãe e depois o das filhas «nós lá em casa gostávamos de ter tudo limpo e mesmo aqui, não posso ver nada sujo, ando sempre a limpar, mas já se sabe que com três crianças pequenas, é difícil». É assim, a mulher reproduz «*A casa, os filhos, os animais, quer dizer toda uma estrutura familiar, económica, cultural. Familiar no sentido em que ela reproduz os corpos, económico, reproduz as casas, o património, ela faz uma casa no seu quotidiano, nas suas reservas de alimentos, de roupas, limpeza, etc. no lugar que ela tem na acumulação de um património cultural, no sentido em que ela reproduz, transmite uma constelação de saberes, de ditos, de gestos, de imaginário, às crianças que ela faz e forma, para as integrar também numa determinada sociedade.*» (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:51).

As expectativas de Dália frente ao futuro dos seus filhos passam por «em primeiro de tudo um emprego no qual eles se sintam bem e gostem» mas como eu insisti que me referisse algumas das profissões que gostaria para os seus filhos, tentando aliás seguir alguns dos pontos das conversas tidas com a família

de Liliana, ela disse-me com uma postura entusiástica «gostava de que um fosse médico especialista, outro doutor de leis, e o Miguel gostaria que fosse jardineiro.», «Então (disse eu) não tem raparigas mas... se tivesse?» «Aí eu gostava que fosse médica, enfermeira ou professora de idiomas».

A dada altura dos nossos encontros pontuais na Pré, uma vez que a Dália ia sempre buscar os filhos e levar (ao longo do ano, o pai fê-lo duas vezes) embora nestes, ela estivesse sempre demasiado ocupada a dar instruções aos filhos para se comportarem e, se tinha de demorar em qualquer conversa quer com a educadora, quer comigo, esta mãe, agarrava na mão do seu filho mais velho, o Miguel, e não o largava, pois era conhecido de todos o seu ímpeto e mais do que isso, uma fixação por carros, motores, chaves de carro, motas, enfim tudo o que dissesse respeito a veículos, e não era rara a situação em que ele tentasse escapar a quem quer que fosse, para entrar nos veículos e "imitar a condução dos adultos" criando situações de perigo.

Eu pedi-lhe que me deixasse um dia, levar o Paulo do Jardim de Infância, para me acompanhar a sua casa e me contar coisas das suas brincadeiras e brinquedos. A mãe concordou. Uma vez em casa, a dada altura, numa conversa enquanto arrumava o quarto do Miguel e do Nelson, (ambos dormiam actualmente no mesmo quarto embora cada um tivesse o seu próprio quarto) a mãe disse-me referindo-se ao problema de deficiência do Miguel, que o pai não tinha sensibilidade para lidar com a deficiência, mas ela havia de fazer tudo o que fosse possível para ajudar o filho, havia de recorrer a terapeutas da fala, a todo o tipo de técnicos que o pudessem ajudar a desenvolver-se. Perguntei-lhe «já que me fala em sensibilidade, e que, o seu marido não tem sensibilidade para esta questão, o que quer dizer com isso?» respondeu que ele era muito boa pessoa «amicíssimo dos filhos» mas que achava que com o Miguel não se podia fazer mais nada, era assim e não se podia mudar a situação. Então lembrei-me, peguei numa folha do caderno que me acompanhava, e escrevi as palavras: Energia, Sentimento, Robustez, Emoção, Sensibilidade, Coragem e pedi que me dissesse quais destas ela achava que se aplicariam mais às mulheres e aos homens.

Ela sentou-se na cama que acabara de fazer e disse-me «escolho para as mulheres a emoção, sensibilidade, coragem, sentimento», e acrescentou «mais para as mulheres que são mães» depois continuou «energia, robustez e também a coragem, pertencem mais aos homens». Nesta observação de Dália está reflectida a sua forma de conceber homens e mulheres, baseada num *«Pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade. A ideologização das categorias sexuais fundamentada nas diferenças biológicas que caracterizou o desenvolvimento das ciências sociais, (...) constrói-se ainda hoje, ao nível do senso comum, sobre a natural evidência das diferenças entre os sexos.»* (Amâncio,1998:15). As palavras de Dália identificam aqueles conceitos colando-os à figura materna, encontram também eco na mesma autora quando na recensão teórica que faz se confronta com autores dos finais dos anos 70 como, Archer (1978) ou ainda Soczka (1980), cujas análises tinham a sua fundamentação na Etologia, extrapolando do mundo animal das relações entre macho e fêmea, para o mundo social dos humanos, considerando *«A programação biológica para a maternidade podia, por outro lado, explicar a afectividade e passividade do “temperamento” feminino»* (Amâncio,1998:18) percebe-se então nas palavras de Dália, a filtragem do conceito cultural local, ou seja, que a divisão de género entre masculino e feminino assenta na atribuição da força e coragem aos primeiros e dos afectos às segundas.

Dália tinha vinte e quatro anos quando casou, considera que casou por tradição, porque considerava que já estava a «passar da idade».

A história de Dália, creio, é “ditada” pela de sua mãe. Sua mãe como mulher e que como todas as mulheres da sua geração, só podia ausentar-se do país com autorização de um pai, de um marido ou de algum homem responsável por si e pela sua saída.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Conheci também eu, uma mulher que no seu tempo de juventude casou por procuração com um português emigrado no Brasil. Anos mais tarde, para se juntar ao marido além-mar, esta mulher só o pôde fazer com uma “carta de chamada” do marido.

A tia e a mãe de Dália não puderam sair de Portugal, ao contrário dos seus três irmãos homens, que se deslocaram em 1956 para a África do Sul com respectivamente 15,16, e 17 anos indo para Pretória: «vieram de lá ricos» diz-me ela com o arrependimento herdado da mãe, a quem nunca sorriu a sorte da fortuna, nem o duro esforço do trabalho doméstico arrancou do seu destino: um nível socio-económico e cultural baixo, mulher, geração de 40.

A história dos tios levados para a África do Sul pelas dificuldades que se faziam sentir, fruto das condições sociais e políticas da época e fugindo a uma guerra que não desejavam nem compreendiam, fê-los emigrar para junto de familiares que já lá estavam, e que se constituíram como rede de inserção.

A emigração, teve desde sempre um cariz de cadeia de solidariedade, este conceito que se prende com a adesão social e colectiva, sendo neste caso, uma «*solidariedade mecânica*» porque espontânea, do tipo comunitário (Durkheim,1893,cit por Simon, 1995). Uns levavam os outros, dentro da mesma família, amigos, vizinhos, etc. e no país de acolhimento essa solidariedade também é/era visível no que toca ao apoio prestado nas mais diversas áreas, nas quais o alojamento e o emprego, eram as mais importantes.

Para além da partilha do espaço físico, o emigrante também partilha de um espaço simbólico fundamentado pelas interacções que se criam entre os originários de uma mesma cultura «*a ordem simbólica de referência procedente de uma origem ou passado comuns e as dificuldades partilhadas no quotidiano conduzem frequentemente à recriação nos países receptores das redes familiares ou de vizinhança e à procura de espaços contíguos de habitação.*» (Ribeiro,2001:29). Estes espaços subjectivos são definidos por Walter Rodrigues como «*um conjunto de espaços de comunicação, dos quais os locais de habitação são apenas um elemento e não o único lugar de interacção quotidiana da minoria.*» (Rodrigues,1992 cit por Ribeiro,2001:29).

Ter nascido mulher influenciou o destino da mãe de Dália, a quem mais não restou, do que ficar para ajudar os seus pais nos campos e depois... casar — constituir família — cumprir o seu destino, permanecendo na casa, permanecendo

no país (a nossa casa alargada), permanecendo no fundo, no interior — o lugar da mulher.

Depois de casada, fazia a lida da casa, cuidava das duas filhas que nasceram e dos campos que tinham, enquanto o marido trabalhava na fábrica, depois «o meu pai reformou-se cedo, eu ainda era solteira, ele trabalhava na Oliva, depois despediram muita gente e deram a reforma antecipada aos mais velhos e ele veio reformado, mas aí eu estive pouco tempo lá com ele, reformado. Ele fora de casa, fazia tudo, gostava de ver tudo limpinho e arranjadinho, por lá nos campos e lá fora, mas em casa nunca fez nada, não digo que não saiba estrelar um ovo ou uma coisa assim simples, mas não fazia nada. A minha mãe trabalhava em casa e no campo a ajudá-lo e nós em casa tínhamos sempre tudo limpinho, o meu pai até dizia: — Porra que eu nem posso caminhar, que elas vêm logo limpar atrás. Às vezes tirava a roupa do trabalho e largava-a por lá, depois vinha para a vestir outra vez e nós já tínhamos levado para lavar e ele dizia: — Porra, já nem sei da roupa, já me levaram a roupa».

No corpo e no pensamento da minha informante inscreveram-se sulcos de orientação sociocultural, como se esse corpo e esse pensamento fossem atravessados por um discurso, por formas de fazer «(...) *como se no discurso educativo se inscrevesse essa estratégia de renovação social da sociedade: a sobrevivência.*» (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:35). Por estas artes do saber e do fazer, por estas estratégias passava principalmente a lida da casa. Etimologicamente lidar com, é procurar com trabalho, lutar com afã, sofrer, entrar em contacto com, aprendemos como o fazer, tanto relativamente às pessoas como ao mundo dos objectos. «*É curioso o modo como lida significa esforço, cansa, e tratar com sentimentos no que em todas as situações há algo que requer esforço, uma aplicação fora do comum, e que seja deste modo que tantas vezes se nomeia esse trabalho que se faz no interior, que tem como função proteger, abrigar, acolher, guardar de certo modo, estabelecer um “abrigo do ser”, à maneira de Heidegger, sem o qual deixaríamos de ser humanos, gente, capaz de afectos(...)*»

Joaquim, 1997<sup>a</sup>:13). É essa lida que permite a manutenção da casa como « (...) lugar de ordem e de memória.» (Xenofontes, cit por Foucault, 1984:174).

Era isto que Dália aprendia sobre o modelo de feminilidade a adoptar porque era o vigente na sua comunidade. Era isto que Dália aprendia sobre o casamento «*O matrimónio tem servido só para assegurar heranças e para assegurar trabalhos e, bem entendido, companhia, afectividade, reprodução.*» (Iturra, 1998:67). E parece ser isto que ela, porque coagida pelos constrangimentos biológicos e sociais, parece pôr em prática já nestes seus oito primeiros anos de casada.

A história repete-se aqui, com algumas nuances importantes, mas no essencial, a socialização feita durante o tempo de vivência na casa dos progenitores parece ter sido determinante para a sua vida actual.

No tempo e no espaço local de Dália, moça, a ideia de virgindade é uma ideia e uma prática dominante antes do casamento, todos os esforços vão nesse sentido, até porque a rapariga é valorizada como boa mulher e boa mãe no futuro, através também, desse atributo. O comportamento do seu pai sempre foi no sentido de preservar as filhas da vergonha de serem faladas pelo povo e obviamente de serem faladas com razão, daí a sua renitência em que fossem tirar carta, por exemplo. Zelar pela honra da família, passa por zelar pela honra das filhas e isso era mais um atributo do papel social masculino, bem vinculado neste actor social, ontem mais do que hoje, homem que se prezasse, devia precaver os avanços dos namorados em relação às filhas, no caso de as ter. Como se o aspecto material, corpóreo do nosso ser, tivesse de ser dominado pelos constrangimentos sociais. O pai encetava formas rígidas de controle sobre os corpos, mas e sobretudo para que o seu mundo social não viesse a ser confrontado com a quebra dessas normas e não marginalizasse as filhas que precisavam manter-se sem mácula física ou moral, visando o respeito social e por conseguinte dos futuros companheiros.

Parece existir assim um paralelo entre a virgindade, a categoria social do noivo desejado e o estatuto socioeconómico que a rapariga/mulher virá a ocupar

através dessa união. Daí o controle rigoroso exercido pela figura parental, tendo como objectivo garantir a melhor integração para as suas descendentes «A paternidade é simbólica» (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:175).

Dália aprendeu que o amor existe quando os tios lhe enviavam fotografias de Pretória. E ela aprendeu que o seu pai também tinha a sua forma de as amar — embora não passasse pelos carinhos ou pelo calor dos beijos, pela proximidade física, como com a mãe — quando lhes escolhia e comprava os tecidos na cooperativa da fábrica «*como todos sabemos, a ternura masculina é ternura súbita, repentina, tímida como para se prolongar*» (Iturra, 1998:37). E ela reenvia esse amor, hoje aos filhos, ao seu Paulo.

O Paulo não entende que o pai não seja assim, que não mostre afectos, mas vai perceber... mais tarde, que o pai também lhes quer, quando se esforça carregando sacos ou lavrando a terra com o tractor que o Paulo tanto gosta de assistir, garantindo o sustento físico mas também o afectivo, à sua maneira.

### 3.3.2. O avô materno de Paulo

O pai de Dália sempre foi uma personagem (não no sentido depreciativo, mas no sentido de interpretação de um papel da realidade social) que me intrigou pela imagem séria que o impregnava, caracterizando-o face às filhas, foi uma espécie de *punctum*. (Barthes, 1980), que me atingiu, vinda do passado de Dália. Criado entre mulheres — a mãe e a irmã mais nova — pois o avô de Dália estava sempre ausente nos campos, só regressava, regra geral, com a noite, como era normal nos homens que trabalhavam a terra naquela época — estava habituado a pedir e a receber.

Enquanto rapaz e naquele tempo «cada época histórica é diferente da outra. porque, cada um foi feito pela fisiologia, pelo saber e pela história entendida de maneira diversificada» (Iturra, 1998:36), as mulheres da casa não o deixavam pôr mão dentro de casa para qualquer trabalho. Assim, quando casou e teve filhas, continuou a pedir e a receber atenção, cuidados, obediência, porque era homem, homem de feições sisudas como convém ao respeito masculino. Precisamos recordar que a categoria de análise social género, é atravessada por outras categorias como a idade, a classe social, a etnia e mesmo a época histórica.

O pai de Dália criado num tempo histórico e social difícil, operário habituado a não manifestar simpatias, opiniões, a não ser as favoráveis ao regime político da época — Estado Novo — tornou-se um homem áspero, rígido, amargurado com a vida, intransigente com a família, em especial com Dália, que ao contrário da irmã (criada em casa dos avós) permaneceu desde sempre junto dos progenitores como já foi referido.

Dália esteve sempre, física e afectivamente mais próxima de sua mãe «...a afectividade é conjuntural e contextualizada pelos acontecimentos políticos, históricos e culturais da sociedade local...» (Iturra, 1998:75). As mães, estão no ocidente muito mais próximas das filhas que os pais, até porque esta transmissão de saberes práticos implica processos de proximidade, de empatia para veicular os modos de manutenção da casa física e simbólica, através de ritos, através de repetições que se vão inculcando. Dália é defensora das causas justas, tem um espírito liberal, mas sente-se injustiçada pelo que a vida é, porque todo o trabalho doméstico recaia sobre ela e não é fácil para uma mulher da sua idade «ter três filhos pequenos e o mais velho para além de ser assim, ainda tem sido muito doente».

Injustiçada por ainda ter de ajudar o marido na sua actividade quando ele precisa «normalmente passo umas três horas por dia à volta da moagem, vou adiantando trabalho quando ele não está, outras vezes, tenho de o ajudar a carregar, porque os sacos são muito pesados e ele não tem mais ninguém».É

necessário contribuir não só para a manutenção da “casa”, mas ajudar a assegurar a própria sobrevivência material, o que implica participar na acumulação de mais valia, ou seja uma questão de parceria no exercício do poder, embora esta parceria seja mais ilusória do que real, dado que esta mulher é duplamente sobrecarregada.

Injustiçada porque a ajuda inversa, quase não a sentia: «O meu marido ajuda-me a dar banho aos miúdos, mas aqui em casa não faz nada, nem se interessa, não foi habituado, eles são doze irmãos, seis rapazes e seis raparigas, e ele não precisava de fazer nada em casa, eram as mulheres».

Paulo apercebe-se de algumas solidariedades, de colaboração da mãe para com o pai, por vezes, poucas, o contrário « *A criança a crescer, sabe duas coisas, do ciclo histórico da sua altura: que a ternura de amar tem desejo; e que a ternura de amar, tem mágoa. E que desejo e mágoa vão com as pessoas, quando há um objectivo comum, o reprodutivo: fazer filhos, trabalhar para alimentar os filhos*» (Iturra, 1998:37). Solidariedade das tias para com a avó; e vice-versa; destas para com a mãe, principalmente quando esta se encontra doente ou as crianças (no apoio que lhes dão ou a algumas tarefas domésticas, relativamente ao cuidar das galinhas, estender ou passar a roupa a ferro e às vezes cozinhar; entre a sua educadora na Pré e os outros professores; entre os outros meninos. E o Paulo aprende a colaborar: com a mãe, com o pai, com os irmãos — para o que lhe solicitam mais ajuda «Paulo é o homenzinho da casa» diz a mãe — a colaborar com a educadora, com os outros meninos, com os outros... .

### 3.3.3. O Pai

Nascido em 1963, o pai do Paulo é um dos doze filhos de um casal de lavradores, que produzindo em excesso, se tornaram também comerciantes em Vilarinho. Considero pertinente fazer a diferenciação entre camponeses/jornaleiros. Relaciono-os com o conceito de trabalhadores agrícolas pagos, em oposição a proprietários (O'Neill, 1984), aqui na região, lavradores, são os proprietários ricos de terras, nas quais, eles também trabalham ou não, para além de terem jornaleiros.

Possuidores de muitas terras espalhadas pelo lugar e também noutra lugar contíguo (Vila Nova) pertencente à freguesia de Romariz. Esta grande família nuclear, seis rapazes e seis raparigas, acrescidos dos pais, cedo se habituaram ao trabalho do campo. Apesar de terem jornaleiros, principalmente nas épocas de sementeira e de colheita dos produtos que a terra dava, todos os braços de trabalho eram poucos e havia que deitar mãos ao trabalho duro.

Para além disso possuíam gado «vacas leiteiras e duas juntas de bois, depois com o tractor acabou por se vender uma e ficamos só com uma. Os animais dão muito trabalho» disse-me o meu informante. *«A comunidade que aqui se estabelece não é pensada em termos de pessoas, de um homem e de uma mulher na sua relação pessoal, mas no que eles realizam em conjunto para manterem uma casa ancorada num território, em terras que delimitam o espaço e outras casas de que são vizinhos»* (Joaquim, 1997<sup>a</sup>:13)

Apesar disso alguns destes doze irmãos foram estudar: «um engenheiro, uma estudou enfermagem, já quis ser freira mas desistiu, e agora quem está a tirar o curso é a mais nova, outro também é enfermeiro, já esteve emigrado na Suíça, lá também já era enfermeiro, agora voltou, já construiu casa ali em Romariz. Os outros, alguns têm estudos, uns o quinto ano, outros só o segundo

do ciclo, mas nenhum mais, tem curso superior, duas das raparigas não têm mais que a quarta classe não se interessaram, além disso tinham de trabalhar em casa».

Uma das raparigas é hoje empregada doméstica externa a tempo parcial em casa de um industrial em Cesar, duas delas ainda coabitam com a mãe, a outra como estuda, só vem passar os fins-de-semana. Hoje a vida naquela casa materna, é diferente. Apesar de ainda continuarem na família muitos terrenos, com a morte do pai, houve partilhas e foram atribuídos a cada um, os bens que por direito lhes cabia.

A mãe e as duas irmãs que junto dela habitam, continuam a assegurar o cultivo dos campos que rodeiam a casa ou seja a quinta principal. Não venderam o tractor que o pai utilizava na lavra dos terrenos e hoje, tanto uma como a outra, conseguem manobrá-lo e manter os campos cultivados, embora «dê mais trabalho do que rendimento» nas palavras do pai do Paulo. Isaiás sendo o único homem que habita próximo da casa dos pais, ao herdar a sua profissão, teve necessidade de rentabilizar os mecanismos que a casa paterna ainda possui, tanto materiais – o tractor – como simbólicos – o saber fazer, gerir, e o saber Ser – em suma a orientação da própria casa.

Este, sendo um dos filhos mais velhos (aliás todos nasceram muito seguidos, com as diferenças de idade possíveis), já ajudava o pai na sua actividade quando ele vivia, pois para além de toda a labuta na terra, o pai já comprava milho para vender depois, «ia comprá-lo a certos produtores em grandes quantidades, debulhava-o, moía um e outro não, ensacava e ia vendê-lo pelas casas sempre que era necessário. Trabalhei com ele até ele morrer, tinha eu vinte e um anos. Hoje a minha actividade é essa». Este filho, por não se ter distanciado da casa paterna, nem para estudar, uma vez que não prosseguiu estudos, para além de poder testemunhar, também pode identificar a figura parental com o trabalho remunerado, embora por conta própria, sendo o que hoje, se passa consigo.

Isaías seguiu as pisadas do pai na actividade profissional. hoje ele compra o milho aos produtores, normalmente à volta de vinte toneladas por ano, debulham-no numa debulhadora que têm numa espécie de armazém, ao lado de casa, metem-no em sacos e comercializam-no, distribuindo-o. Outro produto que daí sai também, é a farinha moída, «grada ou fina, conforme é para rações de animais ou para padarias, para fazer pão de milho», moída nos moinhos eléctricos que também compraram para a sua actividade, já que o equipamento deixado pelo pai foi avariando e teve de ser substituído, para além de ser já obsoleto.

Isaías como trabalha por conta própria sendo comerciante do ramo das farinhas (é assim que intitula a sua actividade) tem um horário flexível para desenvolver o seu trabalho, é possível por vezes encontrá-lo na moagem, a carregar sacos, a fazer qualquer actividade nos campos, ou quando não está, é porque se encontra a distribuir ou a fazer encomendas. Raramente sobe à moradia durante o dia.

Do que pude observar deste homem, pareceu-me que gosta do que faz, é um homem muito activo, um incansável trabalhador, gosta da sua condição de ser homem, chefe de família, embora nas suas palavras me diga que a responsabilidade que os pais têm face à família é «tanto dos homens como das mulheres». Estava a referir-se a uma responsabilidade alargada no tempo, relativamente ao todo e em termos de futuro, eu quando lhe fiz a pergunta, referia-me à manutenção económica das famílias.

Isaías é um homem viril que não aceita nenhuma fuga à condição biológico/ sexual com que se nasce, disse-me um dia que aceitava mal, se viesse a existir algum homossexual na sua família, quando me respondeu de uma forma firme e rápida, achei por bem não aprofundar o assunto, pois não vi vontade de continuarmos esse tema. O pai do Paulo é menos tolerante do que a mulher. Esta fuga ao tema, leva-me a inferir que talvez Isaías não queira dar espaço, nem crie abertura para dialogar sobre isto, sob pena de ao fazê-lo, tomar contacto com novas posturas, diferentes masculinidades, rejeitando-as, uma vez que os seus

valores foram adquiridos numa socialização cujo modelo i/enformador era para ele universal, homogéneo, tendo ele a agir dentro de prescrições contra as quais não pretende ser flexível. Ele identificou-se, incorporando normas e regras que indicam o que é “natural” ou seja próprio de um género, ao mesmo tempo que isso o diferenciou e colocou em oposição ao outro, construiu a sua identidade pessoal e social por oposição ao género feminino. Será assim considerado como perigoso o simples facto de abordar o mundo conceptual “estrangeiro” para si, para o seu conceito de si próprio, bem como para a conjuntura que o rodeia, «Quando se verifica uma mudança e uma maior flexibilidade [mesmo]<sup>6</sup> nos papéis sexuais, como em muitos estilos de vida contemporâneos, as críticas da mudança exprimem ansiedade sobre esta perda de identidade [adstrita a uns e a outros] e talvez, acima de tudo (...) que a família a verdadeira base da civilização, seja de algum modo ameaçada.» (Kitzinger, 1996:57)<sup>7</sup>

Frequentou a tropa, disse-me que o único bem que lhe encontrou, foi conhecer novas terras e a parte negativa «ser obrigado». Este é um aspecto que vem sublinhar o seu carácter orgulhoso, um homem não deve ser mandado.

Isaías denota nas suas palavras, a recordação que persiste do pai com quem conviveu ainda muitos anos: uma pessoa «rígido, trabalhador, preocupado com a família... éramos doze». Mas Dália confia-me noutra ocasião que o pai «estoirou muito do que tinha com mulheres, com álcool».

O pai do Paulo gostava muito de ter sido doutor, não me esclarece de quê, e eu não perguntei, fiquei com ideia de que o importante seria ter um «curso superior» como gosta de referir. Aliás, o mesmo que deseja para os filhos, mas faz questão de acrescentar, quando lhe perguntei «quais?» disse-me «desde que eles gostem, tanto faz», deixando no ar, a ideia de que pela experiência que tem na família, uma formação acrescida é uma mais valia que não deixa cansar tanto o corpo, conseguindo-se com isso estatuto financeiro e social. Embora não referido claramente (até porque no seu contexto familiar e escolar, aprendeu que

<sup>6</sup> O que se encontra dentro de parêntesis recto é da minha autoria.

<sup>7</sup> Sobre este tema, ver Almeida (1995) onde se refere ao conceito de *homofobia*.

o trabalho é honra) uma leitura mais apurada das suas observações, leva-me a pensar que o trabalho adquire, aqui, um sentido negativo, pois é exagerado tanto no tempo que lhe exige como no esforço a que o submete. É por isso que este casal deseja uma vida melhor para os filhos.

Isaiás considera-se católico e diz-se praticante. Confirma o que a mulher já me dissera, que costumava levar os filhos à missa, à Igreja de Cesar.

Das vezes que me encontrei com ele, percebi nas suas palavras relativamente a filhos, que já não gostaria de ter mais. Não pretende seguir as "pisadas" da casa de origem. Para além de tudo, não podemos separar o facto do seu primeiro filho ter nascido com uma deficiência, o que se revela muito difícil de ultrapassar e envolve muitas dificuldades para qualquer progenitor.

Contou-me que costuma frequentar o café local, às vezes com a família «principalmente ao Domingo, mas às vezes vamos até à terra dela, vamos ver os pais ou os meus cunhados e a minha sobrinha», às vezes sem a família. Quando vai sem a família, é à hora do almoço: «quando posso e estou por cá».

Perguntei-lhe se costumava reunir-se com os amigos no café, disse-me que «às vezes sim, outras não, às vezes até lhes pago outras vezes eles é que pagam» percebi que se juntava a quem estivesse e não sempre ao mesmo grupo, falou-me também de alguns deles, pelo que disse, depreendi que não eram todos da mesma geração<sup>8</sup>, uns mais novos, outros mais velhos, tendo estas amizades surgido em épocas diferentes da vida, algumas mesmo do tempo da escola. O café é a casa dos homens (Almeida, 1995), embora não segregando radicalmente as mulheres, é, tal como o campo de futebol, um espaço da construção da masculinidade. O café como herdeiro da taberna (esta em vias de extinção) continua no mundo rural a manter muitas das práticas e dos costumes que naquela se produziam, é um dos "alfobres" de homens, assim como o quartel,

---

<sup>8</sup> "Uma geração no sentido sociológico do termo compreende um grupo de idade de homens e mulheres que partilham um modo existência ou uma concepção de vida comuns e que avaliam a significação daquilo que lhes acontece num dado momento em termos de depósito (fund) comum de convenções e aspirações." (Ortega y Gasset cit. por Lison-Tolosana, 1983). No entanto mais importante do que a idade, será a vivência partilhada de esquemas e interesses sociais comuns, embora num período determinado de tempo.

apesar de, nele existir uma dinâmica que se vai renovando, porque os grupos que o vão frequentando, também sofrem o mesmo processo: ontem foram os avós e os pais, hoje são os pais e os filhos, amanhã serão os filhos e os netos, perpetuando o essencial da estrutura de uma esfera pública, continuando aqui em Vilarinho, os seus habituais frequentadores, os elementos mais identificados com esse lado exterior, público, da sociedade: os homens.

Uma das práticas aí habituais é o oferecer bebida aos companheiros e mesmo que as possibilidades económicas não o permitam fazer desafogadamente, é do interesse na manutenção da honra, o retribuir, por se ter usufruído desse benefício «*A oferta de bebida substitui também a incapacidade social de o homem oferecer alimento cozinhado, ao contrário da mulher, ou de exprimir afecto através da hospitalidade caseira, que está reservada à família mais próxima ou no dia da festa anual.*» (Almeida, 1995:186). Usufruir de bebida paga, bem assim como pagá-la, proporciona partilha de cumplicidades, e posiciona os homens num patamar de igualdade, sendo isto analisado por Almeida (1995) como um ideal político «*a igualdade fundamental dos homens: como comunidade, como grupo social (trabalhadores), como género (...)*» (Almeida, 1995:187).

Este pai de família está bem integrado na localidade, inclusivamente já fez parte da comissão de festas «é importante, então nós pertencemos aqui, é a nossa terra e ia dizer que não? Só me deu trabalho, perdi tempo, mas no fim senti que tinha cumprido». Mais uma vez, este homem parece ter reforçado positivamente a sua auto-estima identitária, dado que «*(...) a masculinidade, por ser frágil e constantemente (re)construída, muito ameaçada, une e opõe os homens.*» (Ibid:188). Se esta empresa em que se integrou, tivesse falhado, ou a sua própria actuação tivesse sido menos consistente, seguramente ele não teria a imagem positiva que me transmitiu.

O pai do Paulo, hoje com trinta e nove anos, conviveu com o seu pai até aos vinte e um anos, altura em que aquele faleceu. Durante esses anos, ele pode aprender quais as funções relativas a homens e mulheres, naqueles que lhes

estavam mais próximos: o pai e a mãe. Foi-se aproximando da figura do pai, o não ir estudar, porque «nem gostava muito» não lhe foi doloroso, aprender e tomar as rédeas da actividade que garantia o lucro para alimentar a casa, foi muito mais difícil e mais arriscado. Hoje Isaías, que tomou conta da casa, porque sendo dos rapazes mais velhos nem sequer andava a estudar, isso permitiu-lhe assegurar a actividade, até porque era o que mais se interessava por ela e talvez o que mais se identificava com o progenitor. Hoje, Isaías continua a assegurar a manutenção da casa, mas desta vez, daquela que chama realmente sua, fá-lo com a sua mulher e os seus filhos. O sentido de posse é aqui muito forte, tanto nas relações, como nas propriedades.

O facto do irmão mais velho tirar o curso de engenharia e estar casado com uma advogada, elevou estatutariamente ainda mais, toda a família — que de si já eram considerados proprietários, pelos terrenos que têm, sobretudo, pelos que já tiveram — para um quadro considerado socialmente superior, conferindo-lhes para além de um estatuto de proprietários, agora também, o de letrados, factor que por si, pode também ter despoletado a vontade de ir mais longe nos estudos, em alguns dos outros irmãos, que vieram ou virão a formar-se. O facto de um dos seus irmãos ter estado na Suíça emigrado não como trabalhador inqualificado, mas como um técnico — enfermeiro — e hoje ter regressado "bem" ou seja possuir casa própria, carro, ter um emprego que lhe vai dando algumas garantias, na função pública — num Centro de Saúde próximo — ter a possibilidade de sair para férias e passar fins-de-semana fora, faz sonhar a cunhada (Dália) com uma vida financeira melhor para si e para os filhos e fá-la sonhar com o crescimento físico, mental e social dos filhos, crescimento que a libertará para ter também, um tempo seu.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Cruzo aqui um dado, de que recentemente tive conhecimento, que se prende com uns inquéritos que foram passados a pais/mães de crianças com deficiências várias e que serviram de base a um trabalho de terreno, no âmbito de um Mestrado em Educação Especial, na Universidade do Minho. Curiosamente interrogava-se sobre as necessidades mais sentidas pelas famílias, as opções de resposta variavam desde a clínica, à técnica, passando mesmo pelos serviços sociais. As respostas foram dadas na sua maioria pelas mães, concluindo-se que uma das necessidades mais sentidas (para além de quererem conhecer outras famílias nas mesmas condições para a partilha de preocupações e anseios) era ter mais tempo para si. O tempo de uma mulher que

O tempo ao longo do dia tem género (Almeida, 1995) mas também o tem ao longo da vida, embora se possa sempre voltar a casa, voltar à mãe. A questão do tempo é uma questão já tratada por diversos autores como, Goody (1972,1976), Fortes (1949,1958), Pritchard (1973) referidos por Iturra (1998) que cruzaram a questão do tempo com a questão da estrutura dos grupos sociais, mesmo com a do grupo doméstico «...*O tempo é o crescimento da experiência. O tempo é a reprodução do grupo. O tempo é o indivíduo a ganhar saber. O tempo, enfim, é a entrada do indivíduo nos vários sítios sociais quer a entrada no próprio saber, quer no saber do grupo, aberto como um leque. Cada momento da vida, é entendimento de forma diferente, conforme a experiência pragmática que a pessoa desenvolve e incute no seu entendimento. Nas suas ideias, nas suas alianças com os outros, nas suas separações dos outros, nos seus lutos*» (Iturra, 1998:27).

O facto de Isaiás levar os filhos à missa, por vezes todos, outras, só dois deles, é por um lado, para aliviar a mulher da sua cansaça diária de olhar por eles, já que sendo domingo, “o dia do Senhor”, ele até acaba por praticar uma boa acção e por outro lado, a missa de domingo em Cesar, já que em Vilarinho não há, é um espaço de convívio, pelo menos de ver e ser visto. É um espaço de aprendizagem da compaixão e da solidariedade que não visando só a reprodução das ideias, faz atentar e cuidar dos outros, quando adoecem, quando envelhecem, quando precisam de ajuda efectiva. Dália por sua vez, prefere ficar a maior parte das vezes, porque além de não ser dali e de não ter amizades de referência, aproveita para ir desempenhando a sua tarefa de alimentadora da família, fazendo o almoço de domingo que é sempre um almoço melhorado, implicando mais dedicação, é vulgar ao domingo na região, fazer-se o assado no forno, é uma forma de manifestação de afectividade à prole.

---

tem filhos, é distribuído por eles consoante as necessidades, diluindo-se nessas responsabilidades. Daí que a vivência do tempo seja diferenciada de acordo com inúmeras variáveis.

### 3.3.4. O pai não colabora

O Paulo vê que às vezes essa colaboração é recusada; (quando a mãe pede e o pai não dá) e o Paulo aprende muitas vezes a recusar dar a colaboração que lhe é pedida pela mãe, a recusar olhar pelos outros; a recusar tomar banho sozinho, porque é o mais capaz; a recusar quando sobram para ele as culpas pelo que os outros fazem; a recusar, as responsabilidades pelas tarefas que os outros não são capazes, ele aprende a fazer valer a sua pessoa utilizando a negação, restringindo ao outro o seu espaço que por sua vez e através disso, vai crescendo levando também ele a crescer.

O Paulo vê a mãe a sofrer pela vida, através das palavras que se soltam e dos gestos de desalento; vê o pai na sua postura e aprende que as mulheres mães, às vezes choram, às vezes discutem e dizem que os pais são maus.

Aprende que as mulheres mães tomam conta de todos, com carinho, com cuidado e abnegação, na intimidade, mas que também há mulheres que não trabalham só nas casas, mulheres que estão nas escolas (e no fundo não são a continuação das mães?), mulheres como a sua tia paterna que estuda enfermagem (e no fundo não são a continuação do carácter de cuidados maternos que as mulheres enformam?) mulheres como a sua tia materna que trabalham na fábrica (e no fundo não será isso mais uma sobrecarga para elas?).

Aprende que os homens – pais, trazem dinheiro para casa, tratam dos carros, constróem casas, lavram terras, cansam-se e também recusam brincar com os filhos; mas que também há homens que são professores, brincam com crianças, riem com elas, e envolvem-se em tarefas nas cantinas (que ajudam a servir a comida, como faz o professor da escola durante a hora do almoço e com quem o Paulo tanto aprecia conviver. Homens que ajudam as crianças a bordar

ponto de cruz, que falam das suas expectativas e medos, que brincam no recreio e na piscina com os alunos e que participam nas festas da escola).

O Paulo vai assim construindo a sua ideia própria de mulher e de homem, vendo diferentes feminilidades e diferentes masculinidades, no entanto o modelo masculino hegemónico foi o que primeiro contactou com ele, é um modelo com que convive diariamente, é o que sem dúvida tem mais influência sobre o seu comportamento, e é o que mais exercerá coacção sobre ele. Não sei se no futuro, o Paulo precisa, quer ou tem forças para lhe resistir.

### 3.3.5. A casa do Paulo

Dália e Isaias, quando casaram vieram viver para uma casa já construída pelo marido para quando este casasse. Feita nos terrenos que lhe couberam em partilhas e que se situavam junto à casa da sua mãe. Isto significa que a mãe, em vez de perder mais um filho pelo casamento, como tem acontecido com os outros, ganhou uma nora-filha, fazendo-se agora rodear, por mais elementos ligados por laços familiares.

Dália tenta manter uma certa independência da casa da sogra e cunhadas, mas os quintais estão encostados e consegue passar-se de uns terrenos para os outros sem dificuldade, isto é aliás o que as crianças (filhos de Dália) fazem habitualmente quando brincam no exterior, para irem ver tias e avó, que segundo a mãe, tanto as mimam, contrariamente ao que ela quer. Dália prefere que «cada uma esteja na sua vida. Elas bem querem muitas vezes mandar aqui, bom tenho de dizer que foram incansáveis quando o Miguel era mais pequeno e estava muito doente, vinham cá para o que eu precisasse, mas eu prefiro mesmo que não me venham fazer nada, porque assim quem não pede, não deve, e eu não quero que elas estejam sempre a meter aqui o bedelho... mas eles são muito teimosos,

estão sempre a fugir para lá, então o Miguel (pausa) apanha-se lá fora e lá vai ele».

A casa está situada quem segue para norte, pertencendo ao grupo das últimas, à saída de Vilarinho. É uma casa de primeiro andar, estando por baixo situada a garagem, ao lado de um armazém onde estão colocadas as máquinas. Pintada de branco, já com revestimento (em algumas partes) de alheta de barro — espécie de tijoleira estreita e comprida — escadaria em granito, gradeamento ainda sem pintar. De um lado, o jardim grande, com um baloiço, do outro, a casa do vizinho (encostada) com quem eles têm tido problemas de confrontação de terrenos. O vizinho entende que eles não podem continuar a construir uma arrecadação como o estão a fazer, encostando à sua propriedade. Como Isaías e Dália se negam a aceitar isso, levaram a questão a tribunal e estão a aguardar que o processo se desenrole, até lá, sempre que os pedreiros vêm para trabalhar, o vizinho intimida-os e eles vão embora. Dália considera que está a viver um inferno por causa de tudo isto, como se o resto das dificuldades pelas quais passa, não fossem já suficientes.

A vida familiar desenrola-se principalmente no primeiro piso da residência. Lá, está a cozinha, grande e apetrechada com modernos móveis de castanho maciço, tem todos os electrodomésticos vulgares numa cozinha moderna, inclusivamente máquina de lavar loiça, mas Dália prefere muitas vezes lavá-la à mão: «quando é pouca...».

Ao lado da cozinha existe um quarto de arrumos onde Dália passa a ferro, e as crianças têm a maioria dos brinquedos e podem brincar.

Da cozinha sai um comprido corredor que dá acesso aos restantes compartimentos da casa, começando pela sala comum (ainda pouco decorada) surgindo de seguida os restantes compartimentos da casa. Tal como na casa dos pais de Dália, o espaço mais simbólico da casa é o da cozinha/copa, por nela os habitantes passarem a maior parte do tempo. É também o primeiro espaço que encontramos, quando se entra na casa.

Esta casa foi uma casa que se construiu ao pé da casa materna, uma família que se reproduziu noutra família. Guiddens (1994) Bourdieu (1997) e Vale de Almeida (1995) têm abordado de forma clara as identidades e as solidariedades, de grupos restritos, que fazem parte de um outro mais geral, a sociedade.

É uma casa que demarca um espaço físico mas também simbólico, pois é uma das marcas visíveis do poder social que investe os proprietários, identificando-os em certa medida com um estrato socioeconómico, que se por um lado é herdado (de Isaiás), por outro, foi conseguido com a continuidade da actividade produtiva. A casa como um todo, está em construção porque homem e mulher, continuam a lutar por objectivos comuns como o recheio da habitação, a compra de um carro melhor «Quando os miúdos crescerem mais e não estragarem as coisas.» confessou a minha informante.

Todos estes elementos de materialidade, são objecto de admiração vinda da sua própria família e da família social, funcionando como reforços positivos aos olhos dos proprietários ao sentirem-se respeitados «o "respeito" é isso mesmo tem-se por inerência de status (um filho por um pai, um empregado por um superior hierárquico, um aluno por uma professora, etc.), mas deve-se dar "provas de respeito": honestidade, franqueza (...) ter sentido na medida dos gastos, excessos, prover a mulher e os filhos.» (Almeida, 1995:164), também Isaiás herdou o status juntamente com as suas propriedades (terrenos), e com o nome da família mantendo-os através do esforço do trabalho diário.

#### 4. A Festividade

Em Vilarinho todos os anos, em meados da Primavera, realiza-se a festa das Santas Padroeiras. A celebração a N.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Esperança e Santa Apolónia vem de longa data. O povo chama-lhe «a festa das toupeiras», nome que ficou de uma rixa, (atritos que vulgarmente aconteciam nas festas). Conta-se que nos anos trinta, por brincadeira, no dia da festa, um homem amarrou uma toupeira à cauda de um cão, o que veio a resultar num conflito entre algumas pessoas e a festa passou a ser conhecida pelas «toupeiras».

As «Informações Parochiais»<sup>5</sup> de 1758 referem «a ermida de N.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Esperança promovida pelos moradores do lugar e que se festeja no primeiro dia de maio de cada ano com concorrência do povo». A capela no entanto, é mais antiga (já existia em 1717) e provavelmente a festa também. Hoje ainda se faz, com procissão cujo percurso, vai até ao cruzeiro do Cordoal, marco histórico em homenagem à restauração da independência de Portugal.

Esta capela fica situada na vertente do monte, virada a poente. Abaixo dela, estão situadas as casas. Todos os anos as festas realizam-se em Maio, com um programa variado desde os ranchos folclóricos, aos «cantadores ao desafio» e grupos musicais. No entanto a festa religiosa é o fulcro desta efeméride e atinge o seu auge com a procissão, acompanhada por banda de música, contratada para o efeito.

É com particular interesse que os mais idosos, se sentam por ali nos muros e escadaria (fig.4), ouvindo as peças musicais da banda, escutando as desgarradas ou ouvindo os fados que se cantavam e este ano voltaram a ser entoados na escadaria que dá acesso, à capela.

10 “Informações Parochiais” de 1758 in Américo Oliveira, *Páginas de Cesar*, Compilação de artigos publicados No *Jornal a Voz de Azeméis*.



4. Os mais idosos se sentam por ali ...

As primeiras menções à festa conhecidas, surgem no ano de 1758 como referi. Com efeito, as «Informações Parochiais» prestadas naquele ano pelo abade de Cesar, respondendo a um questionário oficial, referem já «a *Ermida de Nossa Senhora da Esperança sita no lugar de Vilarinho provida pelos moradores do mesmo lugar e se festeja a imagem no primeiro dia do mês de Março de cada hum anno com concorrência do povo*» (Oliveira, 1995).

Através deste registo, vemos que naquele tempo, as festividades eram só à patrona da capela, Nossa Senhora da Esperança. Mas já desde à muitos anos que também se festeja Santa Apolónia. Os «Annaes do Município», de 1909, referem mesmo a capela de Santa Apolónia, o que denota um crescente apego a esta Santa.

Nos registos paroquiais existe referência já em 1717 a um devoto que deixou «à *Senhora da Esperança do lugar de Vilarinho uma missa e dois alqueires de pão*» e em 1721 outra referência sobre alguém que também à

mesma Santa ofereceu «quinze alqueires de pão pago em trinta anos». (Oliveira, 1995).

O padre Luiz Cardozo, (1751) no seu Dicionário Geográfico, obra impressa em 1751, regista-a também como «*Ermida de Nossa Senhora da Esperança*». Em lugar tão antigo, onde já no século XI possuidores de terras nesses sítios, as legaram, a favor de um pequeno mosteiro familiar, crê-se então que deva ter existido uma primitiva capela anterior a estas datas (Ibid.).

Na capela actual, existe uma Cruz no exterior que tem na base, a inscrição de 1845, no entanto pensa-se que isso foi fruto de algum restauro, tal como outros houve nomeadamente em 1870, suportado pela Casa do Cabo — proprietários rurais. Foi a mesma família que reconstruiu o Cruzeiro do Cordoal em 1940, glorificando assim as independências nacionais: 1140, 1640, dedicando-o a Santa Apolónia. A capela exterior foi demolida em 1948 e no mesmo ano iniciou-se a construção da actual, cujo preço foi de vinte e quatro contos, sendo a obra executada pelo empreiteiro Rocha de Romariz, e dando os lavradores do lugar, as madeiras para a obra e os “carretos” (transporte do material). O dinheiro para a obra, foi produto de oferendas de cortejos, dos vários lugares de Cesar. Em 1980 construiu-se ao centro, na frente, uma torre e foi instalado um relógio electrónico. O campanário da capela velha está conservado ainda hoje, num canteiro ajardinado situado no adro da actual.

A festividade, atrai ao local muita gente, em especial no domingo à procissão e também no sábado à noite quando o programa assim o convida, normalmente tendo um cantor ou cantora popular de renome nacional, como cabeça de cartaz. Este ano conseguiram contratar a "Micaela".

No sentido de testemunhar um acontecimento tão importante para aquele lugar e onde de forma mais ou menos directa, todos ali se envolvem, procurei falar com um homem da terra, para que me pudesse dar o seu testemunho vivido, da dinâmica das festas. Este homem, avô de um dos alunos do quarto ano de escolaridade na escola de Vilarinho e pessoa que segundo me informaram me «podia explicar melhor as coisas sobre a capela». A festa vai da noite de sexta-

feira, à noite de segunda-feira. E foi assim que na segunda-feira da festa, este informante se disponibilizou a encontrar-se comigo.

O senhor Manuel um homem de cinquenta e sete anos, bem disposto, apresentou-se na manhã combinada, acompanhado por outro homem mais novo, António. Ambos faziam parte da comissão de festas desse ano. Ali mesmo, dentro da capela, junto aos andores ainda enfeitados e com um cheiro inebriante a flores, demos início à conversa.

Começou por me contar que: «há muitos anos, houve pragas de insectos nos campos, diz-se, e o povo agarrou-se à Santa Apolónia. E a partir daí ofereciam alqueires de milho para à Santa e depois eram vendidos e davam para as despesas da capela e para o que fosse preciso, hoje ainda alguns dão milho... conforme... se têm... se não, até o senhor Valentim deu nove contos, ele é o mais velho daqui e nunca quer dar muito, mas este ano... (risos) esse dinheiro é para manter a festa, contratar quem cá vem actuar, pagar as flores, às músicas e outras coisas. Em tempos, eu que tinha cinco filhos, às vezes ficava com o milho e dava o dinheiro naquele valor, não produzia o milho.... A minha mulher foi das primeiras a trabalhar em fábrica, aqui no lugar, primeiro na oficina de sapateiro do pai, depois de casada chegamos a ter duas vacas e encontramos aí um campo que aquilo era só pôr lá a semente e esperar... quase que não era preciso regar nem nada, era uma rica terra, mas um dia ela foi limpar louça d'alumínio, para a antiga "Flama" e gostaram tanto dela que lhe vieram pedir para lá ficar efectiva, e assim foi, já à vinte anos. Hoje tenho dois carros (olhar de orgulho, olhar altivo, sorrindo) um é um Renault 19, com ar condicionado de origem e espelhos retrovisores automáticos. A mulher usa uma lambreta para ir trabalhar e eu levo o Renault 5 para o trabalho. Eu vivo aqui em Vilarinho à vinte e cinco anos, mas já antes vinha da minha terra que é Milheirós, ali do lugar da Palhaça, atravessava aquele monte (levantou-se, dirigiu-se à porta da capela e apontou... ) e vínhamos à festa das toupeiras que era a primeira. O caminho era de cabras... Os caminhos eram de terra batida aqui há uns dezoito, vinte anos, só buracos, por isso o padre achou que devia deixar de rezar a missa aqui ao domingo e nós não

quisemos fazer-lhe frente, porque ele era menino para não nos ligar mais nenhuma e o lugar ficava sem padre, ainda pensamos em chamar um padre do seminário, mas ele não deu autorização. Por isso a capela só abre nos dias de festa anual e durante o mês de Maio, para o terço, é o mês de Maria.»

«Então (pergunto eu) e os homens cá de Vilarinho vêm ao terço?» O senhor António, o acompanhante do senhor Manuel apressou-se a responder: «A maior parte dos homens não participa no terço, eu não venho ao terço porque tenho a filha pequenina, a mulher vem mas eu fico e adormeço-a, deito-me na cama com ela e ela adormece e a mulher diz-me: — tu tens essa desculpa, mas eu não — eu é por preguiça... (risos)».

O senhor Manuel também confirmou que não costumava ir ao terço. Depois voltou ao assunto da festa: «Este ano gastou-se cento e noventa contos de flores, e não foi a florista a enfeitar, foi uma senhora que já é habitual, ela compra as flores à florista e enfeita os andores e os altares».

Foi então quando eu perguntei «quem é que costuma participar na comissão de festas, também há mulheres?» ele respondeu: «As mulheres não é tradição participar na comissão». Fez uma pausa e perguntou-me: «E então, gostou da festa? Eu vi que assistiu ontem aí, o que é que achou?» ao que eu respondi «estava tudo muito divertido, estava muita gente e parece que todos gostaram» e ele continuou «já nos disseram que foi das melhores festas que há aí nas redondezas... claro que estou contente... também contribuí (risos)». Foi aqui que este interlocutor abordou a questão dos juizes da festa, uma espécie de patronos materiais, que contribuindo monetariamente, acabam também por isso, sendo aí honrados.

«Como eu era da comissão, cheguei ao pé do Armando, é aí um rapazito, o filho dos Guimarães, sabe quem é o Guimarães?» como acenei afirmativa, continuou: «e disse-lhe se ele queria ser juiz da festa, e a mãe disse que ele já tinha sido, mas depois o pai perguntou o que é que nós queríamos. Agarrou no livro de cheques e passou um de cinquenta contos, foi quanto deu o juiz da festa este ano, e a juíza foi a Filipa que anda no A.T.L. em Cesar».

Por outros informantes vim a saber também que a capela é preparada por algumas mulheres que lavam o chão e limpam os altares e os poucos bancos que tem, que pela festa são arrastados e encostados às paredes, ficando o espaço livre ao centro para albergar mais devotos e melhor saírem os andores no dia da procissão.

No sábado as imagens de todos os Santos são retiradas dos seus altares e colocadas nos andores - estruturas construídas em madeira para serem transportadas ao longo da povoação aos ombros de grupos principalmente de homens, que suportam as imagens religiosas e são enfeitadas com flores naturais (cujo cheiro naquela segunda-feira enchia a capela). Ao longo das ruas são colocados postes de madeira pintados de cores coloridas, com uma pequena bandeira no topo e em cada entrada da povoação é erguido um arco em madeira todo recortado, e também decorado com cores garridas, anunciando a festa.

Um palco, é construído no largo ao fundo da escadaria da capela para a festa profana, *«As Romarias, mesmo de pequeno vulto, comportam geralmente a noitada, por vezes na véspera da celebração propriamente dita, como complemento da jornada(...) e não raro há mesmo mais do que uma noitada. Então, com o crepúsculo que vai subindo, a animação aumenta, numa confusão em que se misturam vozes, risos, música, sob as iluminações que se acendem mais ou menos ricas»* (Oliveira, 1984:227).

Os altares da capela estão decorados com toalhas brancas bordadas, debruadas a rendas feitas em croché, que foram oferecidas à capela e que são tratadas pela zeladora, (aliás a antiga funcionária do Jardim de Infância que nas breves ausências da educadora, punha as crianças a rezar o terço, tal como faz na capela durante o mês de Maio, sendo ela aí a orientadora).

O dinheiro que suporta esta festa anual, para além do que é dado pelos directamente envolvidos ou sejam os juizes, ou do proveniente de promessas das pessoas, é também angariado porta a porta pelos elementos da comissão de festas, "festeiros" ou mordomos que percorrem toda a freguesia de Cesar, normalmente aos sábados e domingos pela manhã, registando o nome do doador

e a quantia que é doada. No caso do doador não querer o seu nome registrado, eles escrevem na lista a palavra "anônimo".

As comissões de festas são anualmente eleitas pelos elementos do ano anterior, quando os homens não aceitam, passam a fazer parte, os seus filhos, se têm idade para tal ou alguém que eles arranjam para os substituir.

«Ser da comissão só dá trabalho, mas alguém tem de o fazer» diz o senhor Manuel; ou então como afirmou Isaiás «é importante, então nós pertencemos aqui, é a nossa terra e ia dizer que não? Só me deu trabalho, perdi tempo, mas no fim senti que tinha cumprido», «*As romarias pressupõem normalmente uma mordomia, confraria ou comissão, constituída segundo regras costumeiras por vezes muito elaboradas, que tem a seu cargo a conservação do santuário, e, para a celebração, a organização do peditório prévio e em seguida da própria festa, provendo à decoração dos altares e dos andores, comparência da música, diversões e fogos-de-artifício*» (Oliveira, 1984:217).

Quem transporta os andores são em princípio os pagadores de promessas, no entanto como são só dois os principais andores há anos em que sobram os pagadores e têm de ficar para o ano seguinte ou levam os andores restantes. Anos há em que não existem pessoas suficientes para transportar os Santos a partir de promessas e outros homens se oferecem para carregar com os mesmos «*o ritual (...) é também a exibição do pessoal com que a aldeia conta, da sua força, das suas possibilidades de troca, de festejar em conjunto o grupo, de se alimentar calmamente um dia, de solicitar tudo aquilo que não é possível as pessoas fazerem. É o drama de um povo, como diz Raposo (1998), no sentido de teatralizar a vida*» (Iturra, 1998:102).

A capela é o símbolo visível da religiosidade local, no entanto só pode atingir o seu máximo expoente nos dias de festa em Maio, ou durante o mesmo mês, quando aí é rezado o terço a Nossa Senhora (por isso mesmo, maio é conhecido pelo mês Mariano) pelo fim da tarde, reunindo a maioria das mulheres do lugar, alguns (poucos homens) e as crianças numa transmissão clara de testemunho de fé e de fé a uma mulher — Mãe de Jesus — mantida e reforçada

por outras mulheres — mães, avós, irmãs. Os homens “não devem” mostrar os seus sentimentos, “não devem” ser tão submissos publicamente, nem que seja às suas devoções, nem “convém” ser associado ao grupo das mulheres, na oração do terço.

Vilarinho encontra nesta festividade a exteriorização dos seus costumes e das suas vivências. Estas extrapolam a localidade, frequentando-a, quem geralmente costuma frequentar as festas das localidades vizinhas, havendo assim uma inter-relação entre a cultura local e a cultura regional «*As romarias (...) ocasiões de encontro das gentes de todas as áreas da respectiva província que ali ocorria para se mostrar e reavivar ou renovar conhecimentos (...) entabular relações e negócios, estreitando laços que faziam a sua unidade e também para luir e se divertir na variedade dos seus fatos (...) dos seus cantares e danças (...) Nelas afluíam, assim, de forma particularmente rica e viva, os traços característicos das culturas locais, os seus costumes e gostos, o seu folclore, (...) e cada qual inconscientemente ensinava e difundia o que era seu e aprendia e assimilava o que era trazido pelos outros*» (Oliveira, 1984:219).

Como é habitual na maioria, senão em todas as casas do lugar é também uma mulher quem trata da casa das padroeiras — a capela — a zeladora, é uma mulher solteira, reformada, grande devota de Nossa Senhora, que se orgulha das suas funções e asseio. É ela que assegura a tarefa e faz questão de o continuar a fazer enquanto puder, o que a entristece é não se rezar missa ali, mas como já são muitos anos, já se habituou, mas durante o período da festa, nos preparativos da capela, outras mulheres do lugar se oferecem e acabam por ajudar.

Os juizes são escolhidos, mais pela sua condição económica do que por qualquer outra coisa, salvo o terem-no sido já, no ano imediatamente anterior, o que significaria comentários por parte da população — relativamente a compadrios que não dão lugar a outros candidatos — e um esforço económico acrescido por parte das suas famílias. Normalmente são crianças ou jovens adolescentes.

Recusar ser juiz ou melhor ainda, os pais, recusarem essa função para os filhos, é sinónimo de desprezo face à vida do lugar e ao que é aí valorizado, e por outro lado, é sinónimo de ser conotado com avareza, ou ainda que a pessoa parecendo estar numa boa situação económica, engana, e recusou por falta de dinheiro para suportar o cargo.

Num universo onde não é habitual, nem aconteceu nunca as mulheres fazerem parte da Comissão de festas, a existência de um juiz, não é coisa de estranhar é antes de mais compreensível, no entanto ele faz-se acompanhar por uma juíza . *«Se, como é frequentemente dito, os rapazes se fazem na rua e as raparigas em casa, é necessário ter em conta o lugar do reconhecimento ritual do fim de uma identidade feminina, e início de outra, personalizado nas mordomas, é uma casa pública, um lugar de familiaridade feminina que simultaneamente expõe ao conjunto do grupo social as mulheres que, como tais reconhecidas, o grupo apropria»* (Porto, 1991:75).

O tornar-se juíza ou juiz, tem assim, um cariz de rito de passagem, é uma apresentação pública à comunidade local, — principalmente no que toca às raparigas — uma evidência da sua iniciação social. No entanto, num lugar pequeno como Vilarinho, com um número reduzido de moradores de extracto socioeconómico elevado ou médio elevado, é compreensível então que principalmente, o papel de juiz, “bata à porta duas vezes”, reforçando-se assim também o status . Oliveira (1984) aborda nos capítulos 3, 11 e 35 em especial, os aspectos relacionados com as compatibilidades festivas como por exemplo, saber qual a conduta esperada da parte de cada um, e nela, qual o papel a desempenhar, nomeadamente no que toca aos papéis de género. Organizar e viver a festa, transmite uma segurança existencial, um sentimento de pertença ao grupo, que em muitas nuances faz lembrar ainda, a vida dos seus antepassados, onde a estrutura social em que se moviam, era definida por regras aceites e cumpridas .Em Vilarinho, o processo parece ainda permanecer idêntico.

É também neste contexto que os pais de Liliana e Paulo vivem, participando activamente na festa, o pai deste já tem sido membro da comissão e espera que pelo menos algum dos seus filhos venha ainda a ser juiz.

A Liliana ainda não coube a honra de ter sido convidada para juíza, porque habitam definitivamente há pouco tempo, o lugar. Apesar disso participam nas festividades, filmam a procissão e vivenciam também dentro de portas, convidando alguns parentes para o almoço especial do domingo de festa. Quando me é dito pelo meu informante que o juiz foi «o filho do Guimarães» isto é sintomático do estatuto que baseia aquele nome,. Para este meu informante, era inconcebível que «o Guimarães» fosse um anónimo, mesmo que só para alguns, tal como o da família «Morais» ou outros. Confirma-se aqui, que o nome transporta em si um conjunto de qualidades que são valorizadas na pessoa (Bromberguer,1983), situação similar acontece com a família de Liliana, à qual dão a alcunha de «os Suíços», são vulgarmente conhecidos por essa alcunha, muito embora existam alguns outros casos de emigração na Suíça, nenhuma família retornou ainda nestes moldes ou seja toda a família de uma vez e com uma posição economicamente invejável para os locais.

A alcunha que envolve estas pessoas e que só recentemente lhes foi atribuída, inscreve-os numa identidade também ela recente. Apesar de não possuir carácter fixo (talvez nem todos lhes chamem assim, apesar de vulgarmente ouvir chamá-los dessa forma) ou definitivo, tem vindo em muitas situações e com o decorrer do tempo, a secundar a transmissão do nome de família (Gilmore, 1982).

Um dos lugares sociais de construção de género, é nestas comunidades sem dúvida, a festa e toda a vivência que o ritual envolve *«A festa é um factor de união, um vínculo social que assegura a coesão dos grupos, unindo-os na alegria (...).É o tempo de renovação em que as pessoas se aproximam, os grupos reforçam os laços, a sociedade parece unida sobre um tecto comum e pelo fio invisível que parece ligar todos os seus elementos. Um tempo de contraste com a vida quotidiana da dispersão, da multiplicidade de interesses(...) As festas*

*marcam o ritmo de uma sociedade. Combinam os tempos parados e sossegados, em algumas culturas, tempo de preparação da festa, com os de turbulência, de contágio (...)*» (Ribeiro, 2001:165). Embora esta perspectiva da festa seja dada pelo autor a partir de um ritual Cabo-verdiano, recriado pelos imigrantes residentes no bairro da Cova da Moura, na Amadora, e por isso com características muito particulares de exaltação, de «*excesso orgíaco e frenético (...) e de satisfação orgástica dos instintos*» (Ibid.), isto permite-nos fazer uma comparação com as chamadas romarias portuguesas, o que permite perceber quanto elas contrastam com as africanas, sobretudo na alegria e na exuberância que as últimas conseguem ter, junto não só dos participantes, como dos observadores. Das festas tradicionais portuguesas, poder-se-á talvez inferir o que Callois explicita nesta sua observação «*empobrecidas sobressaem tão pouco do fundo cinzento que constitui a monotonia da vida corrente e surgem aí dispersas, elaboradas, quase atoladas em que ainda se distinguem alguns miseráveis vestígios de arrebatamento colectivo*» (Callois, 1988, cit por Ribeiro, 2001:166).

Esta conformidade com padrões de comedimento, de uma certa tristeza vigente, provavelmente fruto da herança religioso-cristã, onde o sofrimento tem um cariz reabilitador, de salvação das almas e também do espírito saudosístico, inscrito no coração de um povo “à beira mar plantado”, acabando por enformar nostalgicamente a identidade social dos portugueses (que não podemos esquecer é no entanto, fruto de diferentes miscigenações culturais) reflectida nas suas tradições.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Veja-se a este propósito Carlos Fortuna (1999) em *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais*, Oeiras, Celta Editora, ou ainda Boaventura Sousa Santos (1993) em «Modernidade, Identidade e Cultura de Fronteira» *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº38, Dez.

## Capítulo III – A Escola, Espaço de Múltipla Partilha

«(...) alguns fragmentos da experiência humana,  
que, só por si, valem a viagem.»

Sperber (1992:37)

### 1. A Carochinha — Uma História de Mulheres

Durante a dinâmica do quotidiano no Jardim de Infância, havia, como em outras instituições do género, momentos em que a educadora achava oportunos para contar uma história, um conto, dizer um poema, ou organizar com as crianças a dramatização de um destes textos. São actividades regulares, que se podem encontrar em muitas, senão todas, as instituições do género e que caracterizam também este nível de ensino.

As crianças viviam esses momentos com particular interesse, principalmente quando se tratava de algumas histórias. A “História da Carochinha” parecia ser uma das preferidas, pela exteriorização de alegria que costumavam ter, pela minha experiência profissional creio que isso acontecia porque, quando convivem muito com uma história ou canção, passam a conhecê-la e a poder prever o seu encadeamento e desenlace, sem que isso cause grande ansiedade, além disso quando conhecemos de perto as coisas, elas passam a ser-nos familiares; por outro lado, sabemos o quanto as crianças precisam e gostam de rotinas que as delimitem e orientem.

Assim, muitas vezes aquela história se repetiu nas suas várias versões, chegando inclusivamente a ser dramatizada naquele espaço, por umas crianças num dia, por outras noutra, voltavam a repetir, depois na casinha, agora sem

orientação da educadora, indo pedir-me por vezes que fosse brincar com elas nesse espaço e esperando que as ajudasse a organizar a encenação.

Um dia estava a educadora da sala, estava também uma outra educadora pertencente à equipa do ensino especial, que apoiava duas manhãs por semana o grupo devido à integração na turma do Miguel. Estava eu e as crianças, na roda, sentados no chão, no momento de encontro da manhã. Então a Ana (uma menina de quatro anos) pediu mais uma vez a História da Carochinha, quando a educadora lhes perguntou qual era a história que queriam ouvir nesse dia. Todas as outras vozes a secundaram, confirmando: «a História da Carochinha» com gritos expressivamente estridentes, como é característico das crianças.

A educadora disse então: «Quinta-feira vamos fazer o teatro da Carochinha os fatos estão aí guardados, hoje já não dá, mas fazemos depois». A educadora “do especial” acrescentou que tinha um chapéu com as hastes da Carochinha que era de uma das suas filhas a qual o tinha usado no ano anterior no Carnaval, e que podia trazê-lo. Assim, tudo ficou combinado para o respectivo dia, percebendo-se na educadora a sua vontade de realizar aquela actividade, também para que eu pudesse assistir, uma vez que percebeu o meu interesse, «Pronto, fica combinado, na quinta, vocês fazem o teatro, até para a Paula ver.»

No dia escolhido, os fatos foram retirados do quarto de arrumação e tudo se preparou para o teatro. As crianças escolheram os papéis: a Ana foi a escolhida pela educadora, entre outras candidatas, para “ser” a Carochinha «Pronto, é a Ana». No que toca aos outros personagens: Miguel foi o rato; a Luísa o coelho, o Bruno o boi, o Angelo o cão e o Paulo fez de galo. É importante referir aqui, que todas as crianças do primeiro ciclo da escola e os respectivos professores, foram convidados a assistir e lá estiveram.

O teatro decorreu entre a área da casinha e uma área imediatamente exterior, que simbolizava a rua por onde os animais da história passavam. Esta história que pertence ao conjunto de histórias tradicionais, e cujo livro se

encontrava na instituição, era muitas vezes folheada pelas crianças, embora a versão contada oralmente e dramatizada, fosse esta que a seguir descrevo.

Ela conta basicamente o seguinte: Na “casinha” (espaço da sala) estava a Carochinha (Ana) que varria (fig.5) com uma pequena vassoura aí existente, até encontrar uma moeda (daquelas de imitação em plástico que existiam na



5. A mulher "Carochinha" pertence à casa...



6. Segue as instruções da vizinha...

“lojinha”) depois aconselha-se com a vizinha (fig.6) que lhe diz que ela deve gastar esse dinheiro na compra de fitas e travessões para o cabelo, colares, roupas bonitas que a possam deixar ainda mais bela. De seguida deve colocar-se à janela para tentar arranjar marido.

A Carochinha, dirige-se à “mercearia” aí estava o dono (irmão mais novo de Paulo) que lhe vende os adornos (arranjados entre as raparigas da sala) De seguida Carochinha coloca-se à janela (fig.7) e começa a perguntar a quem passa: «Quem quer casar com a Carochinha que é bonita e arranjadinha?» ao que os diversos animais (fig.8) — galo, cão, coelho, boi, entre outros respondem: «Quero eu ,quero eu»



7. Arranjada coloca-se à janela...

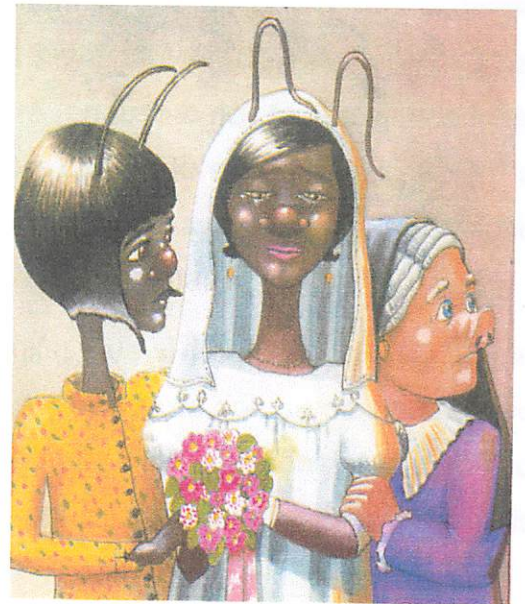


8. Não aceita marido, só mediante condições que impõe...

*Carochinha pede-lhes então: «Mostra lá a tua voz para eu ver se é grossa e não vai acordar de noite, os nossos filhinhos» aí, os animais, cada um na sua vez, emitem os seus sons (as crianças tentavam imitar os sons característicos dos animais, colocando mais ou menos timbre na voz, de acordo com o que consideravam ser a força e porte físico do animal) ao que Carochinha respondia: «Não, contigo não quero casar, porque tens uma voz muito grossa e acordas os nossos filhinhos de noite», outras vezes a voz era «feia», era «má», etc. e "Carochinha" ia descartando os pretendentes um a um, até que chegou a vez do rato (fig.9). Aí, ao ouvir a sua voz, "Carochinha" muito contente, diz: «tu sim, tu sim que falas baixinho e não acordas os nossos filhinhos de noite».*



9. Para se viver em conjunto, tem de haver casamento...



10. Para se ser aceite socialmente, há que respeitar a tradição.

*Escolhido que está o pretendente, casam (fig.10) e vivem felizes durante um tempo (tudo dentro da "casinha") até que chegou um dia. Nesse domingo de manhã, "Carochinha" diz ao "João Ratão", (nome do marido) que tome conta do almoço que ela está a fazer (cozer feijão num caldeirão) (neste caso foi usada uma panela grande de alumínio, que a educadora pediu à auxiliar para ir buscar à cantina), pois ela tem de ir à missa; ele como fica em casa na cama, que não deixe queimar os feijões e que espere por ela, para almoçar. O "João Ratão" como era muito curioso, e como estivesse a chegar à hora do almoço, e a "Carochinha" tardasse em chegar, resolveu ir ver o que era o almoço já que lhe cheirava tão bem. "João Ratão" destapa a panela, que está no fogão e como era pequeno para chegar ao fundo da panela, debruça-se bem e cai na panela, morrendo «cozido e assado no caldeirão» reza a história que "Carochinha" quando chegou, procurando por todo o lado, disse: «Não faz mal, deve ter saído, quando tiver fome que venha comer, eu vou mas é comendo senão a comida arrefece» e eis que quando destapa a panela vê o marido no fundo desta. "Carochinha" desfaz-se em prantos e assim termina a história.*

Quando a história acabou, todas as crianças que assistiam, nas cadeiras, outras no chão sentadas, bateram palmas à actuação. As da escola do 1º ciclo foram saindo, rindo e conversando, e as da Pré (enquanto nós íamos ajudando os “actores” a despirem-se) agarravam nos fatos, querendo experimentar. Pouco a pouco, foram guardando os adereços porque se aproximava a hora da arrumação da sala. Foram lavar as mãos e depois almoçar na cantina.

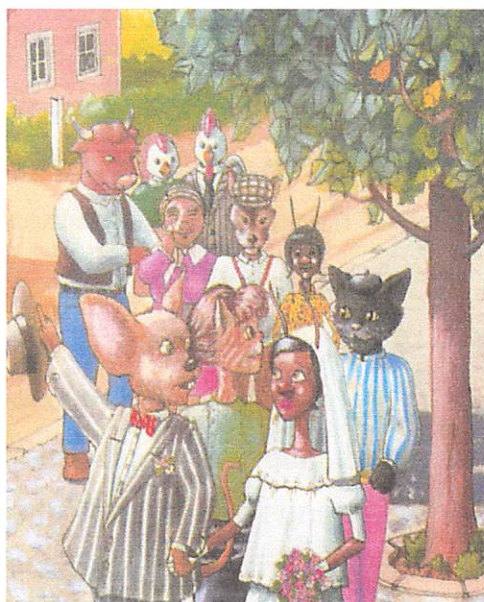
Esta é uma situação, escolhida das muitas que vivi naquela sala e que me parece poder ilustrar, mais uma vez, o quanto uma *práxis* que se diz neutra, não influenciadora (segundo a opinião da educadora) está tão contextualizada no social, (o natural é que não deixe de o estar) nas suas estruturas, nas suas tradições.

Os contos ou histórias tradicionais, fornecem elementos informativos e, imaginativos à criança. Colocam-na face às emoções que despertam, relativamente às situações que estão a ser ouvidas ou vividas (caso de dramatizações), é uma aprendizagem dos afectos. São um meio de desenvolvimento da imaginação, fornecem imagens mentais, apelando às imagens que já possuímos, pois que não podemos criar do nada, creio que partimos sempre de algo concreto.

As histórias para a infância, partem então da realidade e são modelos para o comportamento humano que, por esse facto, dão sentido e valor à vida (Elíade, 1973). São portanto uma espécie de iniciação à realidade, constituem-se como “ritos de passagem” algumas, com moralidades mais directas como as fábulas (contos populares), transmitidos de geração em geração, onde seres irracionais, para instruírem moralmente, têm comportamentos e linguagem humanas, afirmando uma verdadeira moral social.

As histórias, sejam tradicionais, ou de fadas, respondem aos anseios da criança de querer saber o que é o Mundo, como se vai incluir nele, e outras questões existenciais que só o futuro em confronto com a realidade do seu contexto, lhe responderão.

Nesta linha, a história aqui referida utilizando animais, o que a torna mais interessante aos olhos das crianças (por ser uma história, por ser considerada e ouvida como tal não envia directamente a mensagem a estes aprendizes da vida, o que a dar-se, os desinteressaria porque a identificariam com o mundo físico e não imaginário), consegue fazer passar a ideia de que; (1) a mulher- “Carochinha”- pertence à casa, a sua tarefa é essencialmente essa, varrer, lavar, limpar, cozinhar, um lugar no interior, na esfera privada; (2) de que com sorte e abnegação, podemos lucrar algo — a moeda encontrada — e que as coisas materiais não se conseguem sem essa mais valia: espírito abnegado e carácter esforçado; (3) fala das relações de vizinhança entre mulheres, das redes de solidariedade, de discurso de mulheres e entre elas (Meneses e Mendes, 1996) a vizinha que aconselha e qual o conselho que uma mulher dá a outra — o realce da sua figura visando o casamento; (4) para uma mulher arranjar marido é necessário embonecar-se, cuidar da aparência, preocupar-se com a imagem, tornar-se atraente — só as bonitas conseguirão o desejado marido; (5) “Carochinha” segue as instruções da vizinha e arranjada, coloca-se à janela, “oferecendo-se” fazendo-se notar, mas não aceita marido, só mediante condições que impõe — a mulher que quer, mas que tem de fazer pensar o contrário, num jogo de sedução, objectivando já uma família, o cariz maternal da mulher a ser veiculado, ainda que de forma subliminar, como aliás toda a história; (6) para se viver em conjunto, tem de haver o casamento (fig.11) e só depois o convívio íntimo, em família; (7) a mulher devota, que vai à missa (é uma história moralista, de acordo com as tradições da cultura religiosa) mas sem descurar os cuidados de alimentação e a recomendação ao marido, que fica na cama — um apego à religiosidade por parte da mulher, um apego ao ócio no que toca às coisas da domesticidade por parte do marido; (8) o marido que vê as horas a passar e não resiste à sua curiosidade, no fundo à gula, o homem que valoriza o acto de comer e que por isso é penalizado, uma vez que o prazer é conotado com pecado, ainda que seja o de comer; (9) por fim, uma mulher que chora a morte, a desgraça



11. Primeiro o casamento, depois o convívio íntimo em família.

ocorrida, uma mulher sofredora que, como o modelo a veicular, precisa aceitar essa condição.

É no fundo uma história triste, que desperta angústia, que trata de transmitir as normas funcionais de integração com êxito, na sociedade de que participam os agentes a socializar, evitando que nos coloquemos perante a realidade como o “João Ratão”, e que não procuremos a satisfação rápida dos desejos primários, mas que ponderemos bem cada passo do caminho, tomando como farol de orientação não só esta história, mas numa análise de vida posterior, a experiência de quem nos rodeia. É uma tentativa de situar culturalmente os aprendizes de actor social, à medida que rapazes e raparigas vão absorvendo os respectivos modelos contidos na história.

As “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”<sup>12</sup> afirmam nomeadamente que «...a área de *Expressão e Comunicação constitui uma área*

<sup>12</sup> Aprovadas pelo despacho n.º 5220/97(2ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. n.º 178, II série, de 4 de Agosto.

*básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o conhecimento do Mundo .Por seu turno, a área do conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a Identidade Pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” Social e Físico. Dar sentido a esse “mundo” passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais ». (O.C.E.P.E. , 1997:21).*

Através das histórias, principalmente das fábulas, a criança pode completar deduções alargar ou restringir, precisar ou corrigir o campo de um significante. Da história, a criança retira, absorve o que lhe interessa, ela encontra-se num contínuo trabalho de recolha, de impregnação, é um banho cultural. A história serve ainda para a construção das estruturas mentais, primeiro para estabelecer relações com o “eu e os outros”, “eu e as coisas “, ”a realidade e a ficção”. As histórias dão-nos a possibilidade de ver aquilo que não vemos, tal como a sua etimologia nos diz, ”imago” (imaginário) é o lugar onde se criam as imagens, criam-se na nossa mente, alimentadas pela nossa história, pelas nossas percepções, os nossos sentimentos. As Histórias servem também, para nos situar no tempo e no espaço.

As histórias representam a iniciação ao mundo. As crianças encontram nelas, indícios mais ou menos claros da realidade que ainda não conhecem, elas falam-lhe do futuro que ainda não conseguem pensar. Parece-me nesta linha, que as histórias não têm por função a imitação, servem para observar, contemplar, mas em forma de jogo, de entendimento que a criança consegue interiorizar, apesar de parecer entender por vezes, as coisas chegadas de outra forma. Para ela a aprendizagem chega através do jogo e o jogo é a aprendizagem, no seu mundo estas duas coisas confundem-se. O aspecto lúdico está patente em tudo, não como mero divertimento, mas sendo a própria forma de se relacionar com o que a rodeia.

A história funciona para a criança como uma combinação dos dados da experiência, no sentido de construir uma nova realidade correspondente às suas

expectativas e necessidades. Todavia, exactamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, a criança cujo percurso existencial é ainda curto, procura incessantemente que lhe contem histórias, que lhe apresentem imagens, com a curiosidade de quem tem de conhecer mais sobre o que a rodeia, o mundo social e a vida ditada por este.

Quando questionada sobre o porquê de repetidamente fomentar contando/dramatizando esta história (já em anos anteriores as crianças do 1º ciclo, também já a tinham trabalhado em expressão dramática) a educadora respondeu-me que gostava muito dela, assim como de outras histórias tradicionais, «porque me marcaram muito na minha infância, são histórias que sempre gostei e vejo que as crianças gostam também».

Esta afirmação, catapultou-nos imediatamente para a sua educação de infância, educação familiar (a educadora nunca frequentou nenhum Jardim de Infância, no seu tempo não existiam) lugar de aprendizagem ligada aos afectos; hoje esta história, liga-a às memórias de infância e ao tempo em que não sentia uma imposição social de comportamentos, tão restritiva, tão pesada (para ela como hoje, sendo mulher adulta, educadora e cidadã).

Parece-me, deste modo, por esta análise que aqui deixo, e pela minha experiência como, educadora/investigadora e mãe que os materiais didácticos que continuam a existir nos espaços escolares de todos os níveis de ensino estão entranhados no que é no todo, o social e a sociedade, porque são fruto da visão do mundo de um dado contexto. Penso que, se evitarmos ou olharmos de forma crítica o que nesta história ou noutras tradicionais como "A Cigarra e a Formiga" (que apelam ao trabalho e sacrifício, condenando a ociosidade, ou a Carochinha que é uma história de discriminação da mulher face ao homem que tal como outras, nos fala de relações de poder) existe de negativo debatendo-o, não existe qualquer constrangimento em continuar a contá-las, porque afinal elas falam-nos das nossas raízes e estruturas sociais, do nosso passado e presente etnográfico.

## .2. Fui para a Cozinha

Seguindo o mesmo propósito de abordagem dos produtos simbólicos e/ou materiais existentes no espaço escolar e da exposição das crianças aos mesmos, considerei pertinente interpretar uma canção, que também repetidamente — e isto é uma característica deste tipo de estabelecimentos (Pré-Escolar), para que as crianças, dada a sua idade por imitação repetida consigam aprender, fixar, incorporar, dado que também se fazem acompanhar por gestos — se costumava cantar nas diversas ocasiões, que o grupo dedicava à iniciação musical. Por vezes com instrumentos que foram construídos por elas, outros comprados, por vezes mimando essas canções, muitas destas crianças já sabiam desde o ano anterior a canção e deliciavam-se a cantá-la pelo que recebiam a aprovação da educadora.

Tem um ritmo rápido, cadenciado e alegre, de modo que mal a educadora dissesse o nome da canção, a maioria começava a cantá-la, divertidos:

*« Fui para a cozinha  
fazer um pão-de-ló  
e o galo da vizinha  
a fazer corócó.  
Fui me vestir  
Fui me lavar  
Fui p´ra janela  
Aprender a namorar.  
Passou um rapaz  
De calças Azuis  
Chapéu ao lado  
Ai que rico namorado.  
Mandei-o entrar  
Mandei-o sentar*

*Cuspiu para o chão  
Ai que grande porcalhão.  
Chamei a mamã  
Mamã não ligou  
Chamei o papá  
E o chinelo trabalhou.»*

Nos contos contados ou mesmo cantados, a criança adquire contacto com a língua materna, as suas palavras, formas, estruturas (e isto o que é senão uma via de adquirir conhecimento, de a porém a par das tradições e pensamentos do seu mundo social?). A língua veicula em geral, as mensagens que pretendemos e é a partir dela que também construímos a identidade afirmando-nos; que construímos conceptualmente o nosso mundo, e daqueles que o integram connosco. Ela é o mecanismo privilegiado que nos põe em contacto com o mundo das ideias e dos objectos. É a base do pensamento abstracto, permitindo aceder ao real, gerar e preservar ideias.

Esta canção, fala-nos novamente das nossas casas, das nossas relações de vizinhança, onde nem os animais domésticos faltam (o galo da vizinha), para dar um ar mais provinciano, mais consonante com o mundo de traços rurais, afinal onde se situa Vilarinho, se bem que esta seja uma canção que se cante nesta região e que a maioria dos educadores conhece e costuma ensinar.

Ela fala-nos então das relações familiares, da autoridade do pai perante as interações que se estabelecem com o exterior e da legitimidade que ele tem em cuidar das relações afectivas principalmente: das filhas (faço a transposição imediata para a educação de Dália e a sua relação com o pai); das funções de uma mulher/rapariga, o ir para a cozinha, o cozinhar; fala-nos do asseio pessoal, e da casa que é preciso cumprir e fica bem a toda a boa dona de casa.

O ir colocar-se mais uma vez à janela, isto fala-nos do passado, conta-nos a nossa história de género, fala-nos do recato da rapariga que só a janela garantia principalmente quando se tratava de comunidades de província. O

“aprender a namorar” — eu acho esta passagem particularmente curiosa — aprender. Como se também isso se aprendesse, e aprendia mesmo. Havia regras a cumprir, distâncias a manter, regras que se foram transformando, distâncias que se foram encurtando, até o corpo adquirir posturas diferentes, de grande proximidade, como em tudo, também as «*técnicas do corpo*», que para Mauss, são «*os modos de que os homens, sociedade por sociedade de maneira tradicional, sabem servir-se do corpo.*» (1980:365), se foram adequando, limando.

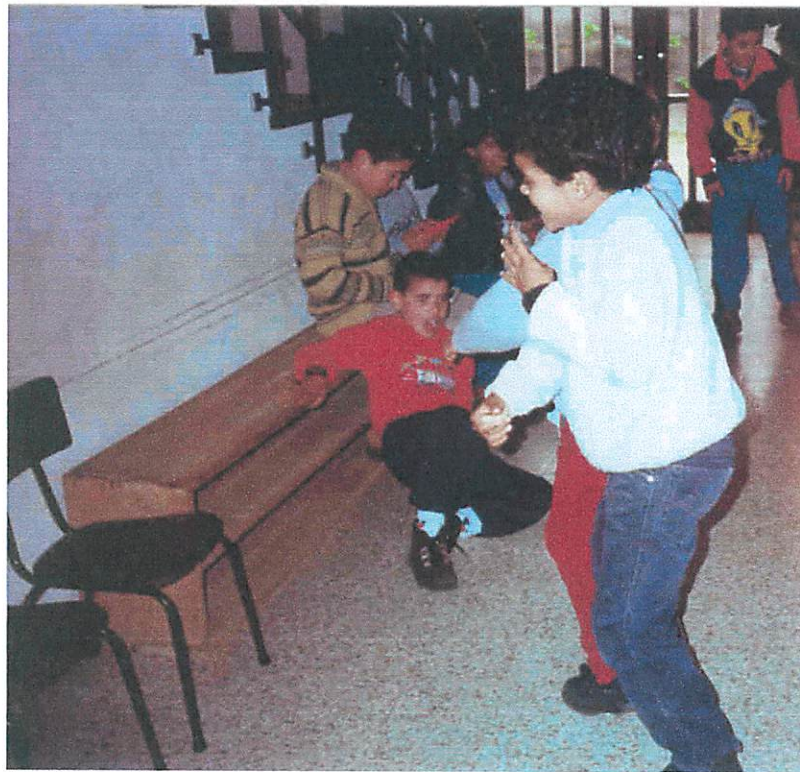
Aqui hoje, os jovens namoram nos cafés, nos bares e na discoteca. A maioria desloca-se para fora, para outros locais de diversão mais distantes, onde podem ficar mais à vontade, onde têm outras alternativas. Vão em carros próprios ou dos amigos e são raros os que namoram à porta, ou no banco de jardim público. Parece-me que hoje, já não se aprende a namorar, na generalidade namora-se ou anda-se com alguém, simplesmente.

Voltando ao centro da análise, a canção, conta-nos sobre um rapaz que apareceu para namorar a protagonista da qual se fala, “calças azuis” (azul para o rapaz, rosa para a rapariga, talvez advenha deste estereótipo — as cores ainda continuam a ter género).

O rapaz entrou (naturalmente ao fim de um tempo) isto não é dito — são estas discrepâncias, estes aspectos mudos que diferenciam o real do imaginário — «cuspiu no chão» mostrando a sua falta de respeito pela dona de casa, pelo seu trabalho e pela casa dos outros (não tinha ainda interiorizado regras de civilidade como manda o bom comportamento social e a rapariga chamou a mãe, a estas compete zelar pelo asseio, mas as mães são menos rígidas, não conseguem impor-se nem enfrentar um homem (e muitas vezes nem outras mulheres), mais uma característica próxima da feminilidade rural) e então ela chama o pai «e o chinelo trabalha», o pai, à luz do que devem ser os seus deveres — o uso do poder o que implica uma certa distância (pai e mãe não estavam presentes para não dar importância, que significava abuso); que impõe respeito, mesmo que tenha de ser com base no uso da força que exerce —

Também uma característica do senso comum colada à masculinidade, nesta nossa cultura. Talvez por isso, comportamentos de confronto de corpo a corpo, a que assisti algumas vezes, por parte dos rapazes (fig.12) nos momentos de recreio, estejam relacionados com esta visão social, que implica o contacto corporal agressivo numa imposição de ideias, ou seja, quando havia a necessidade de prevalecer a opinião, se isso envolvia conflito este passava rapidamente a «luta», nas palavras das crianças.

Noutras ocasiões, a «luta» era uma representação, a partir da observação



12. Um diálogo corporal.

dos desenhos animados, ou de outras imagens violentas assistidas pela televisão em contexto familiar, o que comprova a permeabilidade das crianças às imagens dos média. Na figura referida, bem assim como na seguinte (fig.13) Também se observam alguns rapazes com jogos electrónicos *game boy*. Na minha permanência naquela escola, raríssimas vezes assisti à utilização destes objectos

pelas raparigas e constatei junto delas que nenhuma possuía algum, o contacto ou conhecimento delas sobre o assunto derivava do empréstimo por parte de familiares (irmãos ou primos) ou colegas. Talvez esteja aqui o início do que se denomina de infoexclusão.<sup>13</sup>



13. Os jogos electrónicos, uma das preferências dos rapazes.

<sup>13</sup> «Criando um conceito operatório em analogia com o de “exclusão social”, entende-se(...)» por infoexclusão «(...)o afastamento de um indivíduo do contacto e desenvolvimento de competências no domínio dos meios informáticos por razões de índole histórica, social, cultural, psico-social ou física. Este efeito de infoexclusão pode ser exógeno, quando este é exercido pelo meio exterior sobre o indivíduo ou endógeno, quando é o próprio a interiorizar uma cultura de infoexclusão que o auto-exclui.» (Oliveira,2003,in Joaquim e Galhardo,2003:118). O mesmo autor, no seu estudo *As Implicações de Género nas Novas Tecnologias da Informação*, constata que os padrões de Género vigentes na nossa sociedade, «acarretam fenómenos de infoexclusão por parte das mulheres, na sociedade da informação» e que esse fenómeno é «endógeno (...) reflectindo um afastamento auto-deliberado do contacto e desenvolvimento por parte das raparigas, de competências computacionais.» (Ibid.).

### 3. As prendas

Partindo de um princípio da proliferação de um egoísmo evidente e vigente desta sociedade global, assente numa economia do capital que fomenta o individualismo e o êxito pessoal, onde o receber se impõe ao dar, as educadoras de infância na sua prática, vão encontrando formas de pôr em acção, os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente na sua alínea e) onde a acção deverá *«Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo»* (O.C.E.P.E.,1997:15) sendo este um dos princípios básicos e tendo o educador consciência de que a sua abordagem com a criança terá que ser ecológica/sistémica uma vez que *«o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado mas também influencia o meio em que vive.»* (O.C.E.P.E.,1997:31). Estas docentes nos Jardins de Infância, adoptaram uma conduta que encontra também justificação no mesmo documento. Este vem ocupar um vazio legislativo existente até aí no que toca à prática pedagógica e no qual é referido nomeadamente no seu princípio geral, que *«a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário»* (O.C.E.P.E.,1997:95).

Deste modo o apelo à solidariedade é algo evidente, solidariedade cada vez mais justificada na nossa época de globalização para suprir dificuldades que assolam os seres humanos e até animais (problemáticas dos países desenvolvidos ou em vias de o serem, como por exemplo a atenção que se vai

colocando no tratamento dos animais abandonados, ou o apadrinhamento de animais do Jardim Zoológico de Lisboa).

Durante o mês de Março, as crianças começaram a elaborar uma prenda para oferecer ao pai, o dia aproximava-se e havia que decidir o que oferecer.

Após ter ponderado o assunto, a educadora lembrou as prendas já feitas naquela escola nos anos anteriores. Decidiu-se então, ao conversar com as crianças, que estas iriam oferecer no dia do pai, um copo para a higiene oral. Segundo me disse isso funcionaria como um reforço da sua acção educativa com as crianças, ao nível da manutenção da saúde oral de cada uma: «vendo os pais interessarem-se por lavar os dentes, também elas o farão» afirmou-me; e por outro lado como mensagem sub-reptícia para os próprios pais, visando que estes não descurassem aquele cuidado uma vez que segundo ela as educadoras tinham uma função pedagógica perante a comunidade.

Assim comprou copos de vidro transparente, desenhou e recortou as letras iniciais dos nomes de cada pai, numa folha de estanho e as crianças colaram-nas com a sua ajuda, a da auxiliar e a minha. Depois cada uma embrulhou o presente e ofereceu-o no dia do pai.

Quando nos encontramos novamente no Jardim de Infância, após as crianças terem feito a oferta, a educadora auscultou as crianças sobre as reacções dos pais — se os pais gostaram, onde colocaram os copos, entre outras questões, na generalidade as crianças responderam que sim e que os tinham colocado no armário da casa de banho, outros no armário da sala. Alguns dos mais pequenos, como habitualmente pelas dificuldades e características inerentes à idade, continuaram no seu mundo, não respondendo, ou dizendo qualquer coisa incompreensível, e assim terminou a situação.

Em termos culturais, todas as instituições de educação Pré-Escolar, acharam por bem seguir uma prática que as integra não só no espaço cultural local, mas no tempo cultural local, com isto pretendo dizer que também planeiam as suas actividades num quadro temporal, ao longo do ano, obedecendo às

comemorações que se vão vivenciando no seu meio mais estreito ou alargado como: o S. Martinho, o Natal, o carnaval, o dia do pai, da mãe, a Páscoa; bem como outras efemérides herdadas, decorrentes da tão falada globalização, e do nível de desenvolvimento que Portugal já alcançou, preocupando-se agora com os direitos humanos nos quais se inserem os direitos da criança, e daí surgirem na instituição escolar, a comemoração do dia mundial da criança; com a preservação do meio ambiente, surge o dia mundial do ambiente, o dia mundial da árvore, etc.

É necessário neste ponto, referir, que também as turmas da Escola do 1º ciclo, aderiram com os seus professores a esta actividade, elaborando a mesma prenda para oferecer ao pai naquela data e posteriormente, outra, à mãe.

Quando questionei a professora porque tinham aderido a esta prática, disse-me que como era habitual oferecerem nos anos anteriores, também o tinham de fazer este ano, senão o que diriam os pais: «Dá- nos trabalho, e atrasa o programa, mas tem de ser, as crianças também gostam e é bonito elas oferecerem alguma coisa. Antes eu fazia com eles um postal, mas uma prendinha tem sempre mais interesse e além disso estamos aqui todos juntos (acenando para a sala da educadora que ficava em frente) e fazemos tudo em conjunto». Coloquei essa questão à educadora que me respondeu «É normal, toda a gente faz para as crianças levarem tu própria não fazes? eu faço sempre; tento fazer sempre coisas diferentes, e apercebo-me que eles têm gostado. Da minha experiência, vejo que gostam!».

Quando questionei o professor das crianças do 3º e 4º anos, sobre o mesmo assunto respondeu-me: «Primeiro, porque os Jardins de Infância começaram com essa prática, segundo, porque gosto, gosto de fazer alguma coisa com eles, terceiro porque os manuais escolares, apresentam sempre um texto alusivo a esses dias, dia do pai, dia da mãe e por último, porque a própria televisão também apela, chama a atenção para esses dias».

Por estes relatos e pelo que pude observar, os Jardins de Infância os quais iniciaram esta prática, que já se vai perdendo no tempo, começaram a fazê-lo porque é preciso integrar-se nos festejos cíclicos da sua comunidade cultural; é preciso incentivar o comportamento solidário (para além de uma necessidade, é também hoje uma moda); esta prática decorre também de um certo consumismo, apesar de se tentar combatê-lo (as crianças não têm dinheiro e não ficava bem pedi-lo aos pais a quem se vai oferecer a prenda) compram-se os materiais e fazem-se, também porque é mais sensibilizador quando é algo executado pelas próprias crianças.

Por outro lado, talvez tenha tido o seu início nos Jardins de Infância, porque não havendo matérias programáticas a ministrar às crianças, com tempos rígidos a cumprir, havia mais tempo para isso e as educadoras, na sua esmagadora maioria mulheres, possuindo o que o senso comum supõe ser uma habilidade inata para as manualidades, deram início a esta prática. A mesma estendeu-se às Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, porque habitualmente estão situados nas proximidades dos Jardins de Infância, estando as suas actividades cada vez mais, em consonância com estes, pois as educadoras sabem ser necessário *«proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º Ciclo facilitar a transição para a escolaridade obrigatória»* (O.C.E.P.E., 1997).

Quanto às prendas oferecidas, elas estão constantemente marcadas por uma identidade de género, quando muito, pode apelar-se a uma certa neutralidade como foi o caso do copo dos dentes, que aos olhos de quem não estivesse esclarecido o poderia identificar tanto como uma prenda de carácter masculino como feminino.

Por outro lado, a prenda que elaboraram no mês seguinte em Abril para o dia da mãe que se comemoraria no dia 8 de Maio, veio confirmar as minhas suposições sobre a identificação de género das prendas — são claramente na

sua grande maioria escolhidas, pensando no género sexual da pessoa. Foi assim que com papel reciclado, as crianças sob orientações precisas da educadora e a sua ajuda, fizeram uma fruteira de papel reciclado, que depois de seco endureceu e se tornou resistente, tendo sido pintada e oferecida às respectivas mães.

Como nota de curiosidade gostaria de dizer que a mãe do Paulo, Dália, colocou as suas na cozinha dando-lhe um lugar de destaque na decoração, no intuito segundo ela, de valorizar o acto e o trabalho dos filhos (recordemos que a Dália recebeu três fruteiras e o marido, três copos para lavar os dentes).

A Fruteira faz apelo ao lar, constitui-se como algo de significativo para o quotidiano da mulher, principalmente da mulher na sua domesticidade. Da mulher que, mesmo trabalhando fora, tem sempre o avental à espera quando regressa. Este objecto parece-me ser sintomático do que a educadora pensa sobre o papel da mulher na sua cultura e do que nela se inscreveu, dessa mesma cultura.

Foi também aceite naturalmente pela sua colega professora como uma boa prenda para ser feita, porque conjugava ao mesmo tempo, a reciclagem do papel e com ela, o respeito e preservação da natureza, estando assim incluído no seu Projecto Educativo para aquele ano lectivo, por outro lado, ia de encontro aos requisitos identitários das destinatárias — mães, alimentadoras, a quem se destinavam. O professor no caso da prenda da mãe, preferiu optar por elaborar com as crianças quadros bordados a ponto de cruz, segundo ele isso fora uma proposta da Patrícia (9 anos) e da Helena (10 anos, repetente) dado andarem na altura, na aprendizagem dessa actividade, chegando mesmo a levar os seus trabalhos para a escola.

O professor concordou e propôs a todos que o fizessem, pois seria algo que nunca tinham experimentado. Ele não deixou (interpreto eu), de considerar ainda que inconscientemente, que as mães estão ligadas ao trabalho manual minucioso, o bordar, o costurar, o passar a ferro, etc. essas práticas que fazem a organização de uma casa. Por isso mesmo, sentiriam ternura por ver que os seus filhos se tinham esforçado para lhes agradar. Querendo romper com a ideia de

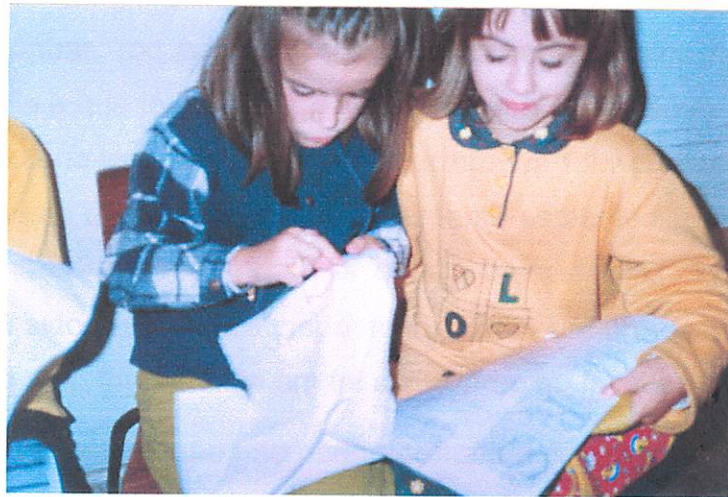
que só as raparigas poderiam ou conseguiriam bordar, o professor propôs isso a todos os alunos, referiu-me ele (a vivência de conflitos ou tensões geradas pelas perplexidades sociais, são uma realidade em cada um de nós).

Nenhum dos rapazes e poucas raparigas o sabiam fazer. A verdade é que a ideia surgiu a partir das duas raparigas que referi. As duas eram amigas inseparáveis (com a Helena a liderar a parceria). Elas tinham aprendido a bordar em casa e traziam de vez em quando o bordado para a escola continuando-o nos intervalos, o que despertou a curiosidade das colegas, acabando por ensinar algumas delas. (figs. 14 e 15). Quando o professor propôs, alguns ouviram com certa desconfiança a proposta.



14 e 15. Elas tinham aprendido a bordar em casa e traziam de vez em quando o bordado para a Escola, continuando-o nos intervalos...

Na figura 16, pode observar-se a minúcia no gesto, o cuidado atento no encaminhamento da agulha, e o acompanhamento solidário da colega que auxilia na observação do esquema. Atenção, minúcia, cuidado, sensibilidade, concentração no pormenor, são aqui uma realidade vivida por estas meninas e testemunhadas pela imagem, para além disto, continua-se a cadeia de solidariedade na partilha dos saberes femininos, tão necessários ao funcionamento dessa categoria, nos moldes em que está inscrita culturalmente.



16. (...) a minúcia no gesto, o cuidado atento no encaminhamento da agulha...

A princípio os rapazes recusaram-se a aderir, mas o professor utilizou uma estratégia: disse-lhes que eles não sabiam bordar, nem ele próprio, mas que seriam tão capazes como as raparigas. As raparigas ensinaram o professor, eu e as raparigas que sabiam, ajudamos os outros.

No fim do trabalho, que demorou vários dias, já que a tarefa não foi exaustiva, estavam todos orgulhosos do que tinham feito, salvo um ou outro que se apercebia da existência de um ponto errado aqui ou ali, ou mesmo da Gorete e do Luís que preferiram fazer quadros com retalhos de tecidos.(tanto a Gorete como a Carmo são consideradas na escola, “Maria-rapazes”).

O professor, convencido que mais uma vez tinha contrariado a tradição estabelecida, de que os rapazes não devem nem sabem lidar com o que está vocacionado para as raparigas, não pensou (creio eu) na reacção de desconfiança de alguns pais ou mesmo mães ao ver que o seu filho tinha bordado algo, tinha jeito para bordados, ou terão eles reagido todos positivamente, quer dizer, sem outros comentários que não os de aprovação?

Tentei indagar isto com as crianças que me disseram que as mães gostaram, nenhum referiu o contrário. Quando perguntei ao professor sobre este

aspecto disse-me que se tinha inteirado do resultado junto de algumas mães que costumava encontrar, (ou porque vinham buscar os filhos ou noutras situações externas à escola e que todas tinham manifestado agrado). Em que sentido é que gostaram? questiona-se. Terá sido porque a prenda foi ao encontro daquilo que agrada as mulheres e portanto está culturalmente estabelecido? terá sido porque provinha das mãos das suas crianças que já crescidas, conseguiram algo tão elaborado? terá sido por terem achado curioso, que um professor se envolvesse, juntamente com uma turma mista em tal actividade, ou foi por tudo isto?

Estas são questões que não pude aprofundar com todas as mães ou pais e por isso não posso generalizar, mas o que parece, é que todos estes aspectos estiveram presentes nas considerações que a maioria fez sobre os quadros de ponto de cruz.



17. As crianças do 3º e 4º ano, após terem concluído os quadros de ponto cruz.

Apesar dos comportamentos profílicos que as crianças parecem sempre manifestar, esta fotografia é também testemunho da alegria de quem acabou uma tarefa com sucesso, que para muitos significava a primeira vez (bordar). Orgulhosos da sua obra e da vivência em comum dum objectivo atingido, as crianças mostram isso mesmo nas suas expressões (fig.17). Os quadros foram cuidadosamente realizados, tendo em atenção as cores escolhidas, por vezes de

acordo com os gostos dos próprios, outras ainda tendo em atenção as cores que as mães preferiam (fig.18). Também decoraram as molduras trabalhando simultaneamente o gosto estético, o que distancia os rapazes de uma construção identitária tradicional, onde este tipo de actividades não teria lugar.



18. Os quadros foram cuidadosamente realizados tendo em atenção as cores...

Masculino e feminino foram aqui esbatidos como categorias de demarcação rígidas, relativamente a universos de funcionamento. Não poderei afirmar que isso aconteceu plenamente, porque a actividade partiu do interesse das raparigas e em consonância com as suas próprias aprendizagens. No entanto nesta época em que vivemos a pósmodernidade ou uma modernidade tardia como preferem afirmar alguns autores, em que homens e mulheres cada vez mais se vão libertando das grilhetas que os prendiam a práticas ancestrais, tradição e inovação continuam a conviver intimamente, sobretudo em comunidades como esta que abordo, embora, como afirma Santos (1994), a complexidade e a profundidade das mudanças que atravessam a sociedade dos nossos dias, tornem difícil a compreensão das transformações por que ela vai passando, no entanto, apesar de todas as transformações, rapazes e raparigas ao longo do crescimento físico e social, continuam a distanciar-se entre si, construindo diferentes universos de pertença.

#### 4. Como Represento o Meu Mundo

Todos fazemos uma leitura particular do mundo, muito embora esta esteja assente numa base cultural comum, mas essa leitura no caso das crianças, é ainda mais peculiar, decorrente dos reduzidos instrumentos de análise que possui. Provavelmente, será por isso que o adulto está sempre a tentar mediar essa mesma relação, sentindo-se com legitimidade para tal. Quando pedia para me fazerem um desenho sobre o que mais lhes interessasse no momento, ou ainda, quando sem o solicitar me faziam questão de oferecer algum, indo por vezes através da educadora, para que esta os regista-se com nome e data, como aliás era hábito, o que desenhavam era o mundo conhecido por elas. Evidentemente não podemos desenhar, pintar, criar ou dissertar sobre algo com sentimento, sem partir de algo que já exista.

As suas casas, eram o principal tema; estradas ou caminhos raramente surgiam, porque alguns deles — os que habitualmente gostavam de desenhar para mim, só se deslocavam de carro. E até o Angelo que, calcorreava a distância entre a casa e a escola, nunca desenhou o caminho.

A sua casa sim, era importante. Por vezes surgia com uma dimensão exacerbada relativamente ao espaço onde era desenhada (folha), talvez isso fosse o espelho da importância que lhe era atribuída. Por vezes, tinha mesmo de emendar mais folhas para que as outras coisas significativas fossem, surgindo. No caso dos desenhos do Paulo, surgia então rodeando a casa: o jardim; o quintal da avó; a casa da avó e das tias; os tractores; as vacas que davam o leite, leite consumido também em casa; o curral da vaca e o «cheiro a cocó» (Paulo) que dali emanava. O conhecimento das crianças advém das suas vivências práticas, do seu contacto com o mundo que as rodeia.

*« A brincadeira e o jogo são um meio de materializar o exercício da lógica com o que o pensamento se desenvolve (...) a infância estabelece hierarquias inter-pares que explicam melhor o que desde pequeno se observa, se repete e se sabe. Os conceitos que existem constróem-se na experimentação da relação entre cada um deles, mediada pelos elementos materiais e os recursos lúdicos que cada um é capaz de mobilizar» (Iturra, 1995:95).*

Piaget (1971), vê no jogo a expressão e a condição do desenvolvimento da criança. J. Henriot (1983,1989), concorda que o jogo desempenha um papel essencial na formação do eu e no desenvolvimento da inteligência, sendo a sua função essencial, nos processos de aprendizagem. Para Huizinga (2001), o jogo constitui o próprio fundamento da cultura e a origem de todas as instituições. A própria etimologia «lúdico» do latim «ludos», significa divertimento infantil, jogo, satisfação, escola. Toda a aprendizagem passa pelo jogo, este é um elemento importante no que toca ao desenvolvimento ontológico da pessoa. Assim é também o desenho. Constitui-se como uma manifestação, um recurso lúdico, brincando, divertindo-se, a criança recorre a materiais que incluem e fomentam o aspecto lúdico, que deixam a sua marca no papel, que deixam a sua forma própria de filtrar a realidade. Ela desenha o que já sabe do mundo, o que vê, da maneira como vê. Jogar não é apenas uma actividade complementar, um divertimento ou passatempo, é sim algo de essencial no desenvolvimento existencial. O jogo permite compreender e integrar as emoções da criança, é através dele que ela acede ao real. O jogo é talvez, a outra face da realidade.

Para podermos compreender melhor, resolvi seleccionar, alguns dos desenhos que me pareceram mais significativos. A sua interpretação é baseada naquilo que me contavam e que eu ia anotando (cheguei a fazê-lo mesmo directamente num dos desenhos, pois receei perder tanta explicação e riqueza de pormenores contados pelo Paulo) às vezes mentalmente e depois registava. Algumas dessas explicações foram filmadas enquanto ele desenhava. Nesses momentos senti que, as crianças percebendo o meu interesse, até se explicavam mais detalhadamente e davam continuidade ao trabalho.

É assim que surge um desenho da Liliana, dois do Paulo, um da Luísa e dois do Angelo. Os desenhos destas duas últimas crianças, surgem aqui, porque embora elas não sejam as crianças com quem privei em termos familiares, são no entanto companheiros de viagem, colegas de sala do Paulo e da Liliana e por isso pertencem ao grupo de pares influenciando e partilhando, os seus saberes, confirmando-os ou não, reconstruindo-os e elaborando outros a partir também das suas próprias vidas em família.

#### 4.1. Luísa — Ainda Cantamos as Janeiras

Nesta medida surge aqui o desenho da Luísa.(fig.19). Uma rapariga de 4 anos, desenvolvida fisicamente para a idade, cabelos castanhos escorridos pelos ombros, olhos grandes da mesma cor, e aparentemente, calma.

Sempre de bata, como todos os outros aliás «para proteger a roupa» segundo as palavras da educadora, que inclusivamente mandou fazer batas iguais para todos no decorrer desse ano. Dela seleccionei um desenho, que agrupa quatro figuras humanas num canto, o sol, símbolo de luz e calor (e para nós adultos — vida) que normalmente surge em quase todos os desenhos das crianças, de forma estereotipada, contudo, está lá.

O desenho não foi acabado, porque entretanto chegou a hora do almoço e a Luísa teve de interromper a sua obra. Quando retomamos as actividades à tarde, chamei-a e disse-lhe que tinha guardado o desenho, se ela o gostaria de acabar, pelo que não mostrou grande interesse, dando-me uma resposta fugidia: «depois acabo»



19. «Estou a fazer os meninos a cantar as Janeiras.»

A verdade é que o desenho acabou por ficar assim, mas creio que é elucidativo da sua leitura naquele momento: o desenho conta-nos um dos momentos em que as crianças foram com os seus professores e educadora cantar as janeiras na localidade. Ela disse-me «Estou a fazer os meninos a cantar as janeiras, esta sou eu» apontando para a figura desenhada a cor-de-rosa, depois apontado para as outras figuras «e estes são os outros meninos» quando lhe perguntei o que estava a desenhar, viu o meu interesse e talvez por isso, ofereceu-mo, dizendo que o acabaria depois. Questionada também sobre a utilização do rosa e não do verde, como o fizera no caso da representação das outras crianças, Luísa respondeu-me «Porque gosto mais desta cor» depreendi que era a sua cor favorita, influenciada pela aprendizagem social que fizera, partindo das cores. O rosa à muito que está associado às meninas e o azul (de preferência o azul claro) aos meninos. Provavelmente esta criança de quatro anos, já assimilou a mensagem cultural, elegendo essa cor como a preferida e tendo mesmo inúmeros adornos, que reforçam isso mesmo.

As Janeiras são uma tradição local, poderia mesmo afirmar nacional porque é vulgar encontrar-se essa prática em muitas localidades portuguesas, dantes mais do que hoje, mas hoje ainda persiste. Em Cesar, por exemplo um grupo de homens costuma ir pelas portas angariar dinheiro para o futebol, cantando as janeiras; é constituído só por homens, um toca concertina, outro toca viola e um terceiro, ferrinhos; os restantes cantam, empunhando um deles uma bandeira com o símbolo do clube “Futebol Clube Cesarense”.

Também a Pré e a Escola do 1º Ciclo continuaram segundo os responsáveis docentes, essa tradição que para além de se integrar na continuidade dos costumes, é bem aceite pela população que gosta muito de ver os seus meninos “tão pequenos” a cantar e algo muito importante, sempre se conseguia ganhar algum dinheiro, uma vez que o aspecto monetário é sempre importante nas escolas que de si tão escassos recursos têm. Esta foi a explicação que me deram os docentes.

#### **4.2. Angelo — Uma Síntese de Conhecimento**

Angelo, um rapaz 5 anos, moreno olhos grandes e negros, sempre activo, curioso e possessivo (solicitando a exclusividade da minha atenção, relativamente aos demais).

O Angelo gostava muito de desenhar e estes — dois dos desenhos que me ofereceu — escolhi-os porque na generalidade os temas que ele abordava neles, andavam sempre á volta do mesmo: o seu mundo familiar.

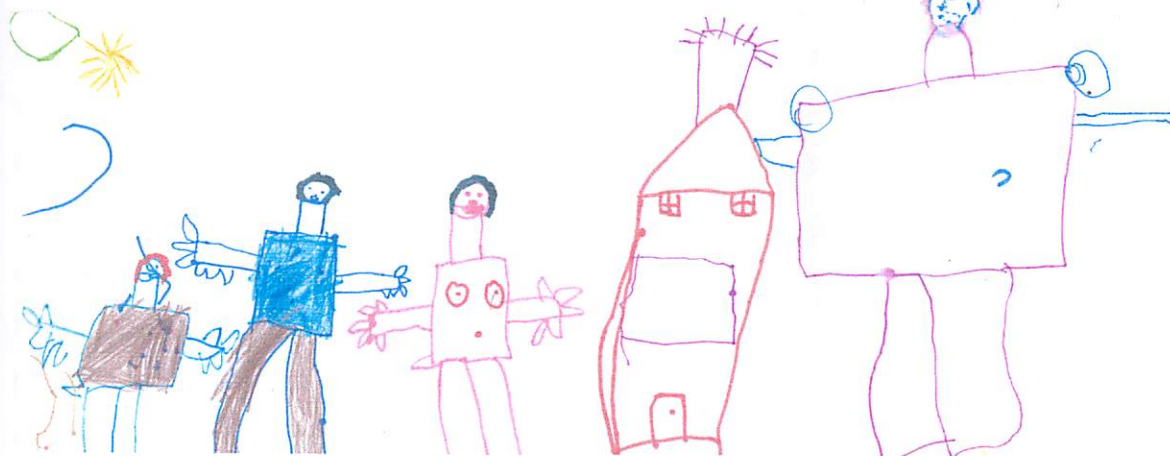
No primeiro desenho (fig.20) surge a sua casa, o carro, a garagem ao lado da casa, o seu cão, um parceiro importante de jogo (ele contava-me coisas sobre o seu cão), a árvore grande que está no largo ao fundo da escadaria da capela, próximo da sua casa.



20. Angelo representava o seu mundo familiar.

Também se pode ver o arco-íris, este último elemento talvez por o não poder explicar e por ser algo que o fascinava, tenha sido registado. A casa, é um elemento fundamental do nosso “eu” situado face ao mundo, aos outros e a nós próprios. Os animais domésticos, complementos importantes na domesticidade, no conceito de estabilidade, segurança, de pertencer a um lar, aliás todos os elementos representados se conjugam para nos comunicar esse sentimento de pertença, de apropriação do real. Tudo pormenores significativos para ele e com os quais convive no quotidiano.

No segundo desenho (fig.21), aparece agora de forma evidente a casa, e quatro figuras humanas.



21. (...) a casa é a figura central (...) depois surge a mãe ligada à casa...

À esquerda surge o próprio Angelo, o irmão mais velho e a mãe (identificada com dois círculos circundado com dois pequenos pontos no peito ou seja «as mamas» segundo ele. No meio surge a casa e à direita uma figura enorme, tão grande que não cabia no papel, tive de emendá-lo para que a figura não ficasse sem cabeça.

Deste desenho, segundo as suas explicações, direi que, mais uma vez, a casa é a figura central, (aliás, tendo sido a primeira representação feita) depois surge a mãe ligada à casa e a mais próxima desta, relativamente aos filhos.

A mãe é desenhada a cor-de-rosa, diferente dos filhos — e possui um umbigo e os seios — seios grandes que diferenciam as mulheres dos homens e elementos de feminilidade, que naturalmente ele vai percebendo serem alvos dos comentários por parte dos homens que com ele convivem, do que observa na televisão entre outros aspectos, mas também a importância dos seios relacionados talvez com o facto de serem fonte de alimentação, enquanto bebé e doutros bebés que ele vê. O irmão e ele, surgem em proporções correctas, pois

ele é aqui mais pequeno relativamente ao irmão, talvez que o sentimento do seu poder perante o irmão e a restante família, seja representada dessa forma.

Do outro lado surge o pai — esta figura aparece representada em maiores dimensões relativamente às restantes o que pode ter a ver, com o facto de enquanto crianças o pai, nos parecer sempre grande, forte (com músculos como ele apresenta no desenho e tão alto que, a própria cabeça teve de ser desenhada num acrescento de papel. O pai parece estar a segurar a casa — talvez a ampará-la, e não é o que a maioria dos pais( homens) fazem relativamente à família? Pelo menos culturalmente a isso é obrigado. Outro elemento que não poderia faltar é o sol, mais uma vez como fonte de vida e por isso de alegria, pois com bom tempo, o Angelo poderá brincar no exterior, inteirar-se sobre o mundo e a vida, observar os outros e mesmo, brincar no largo da capela com os amigos.

#### **4.3. Liliana — Todos Temos um Corpo**

Nesta representação vemos a figura humana de uma menina — mulher (usando vestido) com alguns pormenores, nomeadamente a nível físico — dedos dos pés, das mãos, (embora ainda a um nível rudimentar de execução, uma vez que, em alguns destes membros faltem pormenores) dentes, orelhas, olhos desenhados com alguma minúcia, e o que parece ser um lenço ou chapéu na cabeça, ou será cabelo? Do lado esquerdo surge a casa, elemento sempre referenciado nestes trabalhos, afinal elas passam lá tanto do seu tempo aprendendo aí muito do que irão pôr em prática no futuro. A Liliana apresenta aqui o chão e o céu, elementos únicos deste desenho em relação a todos os outros trabalhos aqui analisados. A figura, está mais próxima do céu do que do chão, bem assim como a casa. Chove e dá sol simultaneamente. Ela demonstra

talvez, que já aprendeu a conhecer a sequência do clima: uns dias com sol, outros com chuva, para além disso, sabe que o tempo existe, que passa e que dá lugar a outras ocorrências. Transmite-nos o seu conhecimento sobre a natureza (quando ela fez este trabalho, estávamos na primavera período sempre aproveitado pelas educadoras, para chamar a atenção sobre as transformações da natureza). A casa surge mais próxima do céu porque a sua própria casa está situada num plano elevado relativamente à estrada, levando-a a percecioná-la desse modo.

A figura central, é Liliana (fig.22). Perguntei-lhe quem era apesar do que me parecia ser a resposta e ela confirmou a minha ideia. A Liliana já tem algum conhecimento e a noção desse conhecimento, sobre o próprio corpo. Este possui todos os pormenores sabendo ela que o corpo se apresenta socialmente, vestido. O corpo nu, tal como representou Angelo o corpo da mãe, não aparece aqui. Sapatos não existem, ela talvez tivesse dificuldade em desenhá-los, nas suas figuras não os apresentavam nunca, curiosamente Liliana dá uma grande importância ao seu próprio calçado. Ela não acabou de pintar a roupa da figura, mas nota-se, tal como em relação a si mesma, que valoriza já também o vestuário, pois quer pintá-lo, dar-lhe o seu toque pessoal, mas por qualquer razão não o terminou.



22. O corpo apresenta-se socialmente vestido.

As crianças não conseguindo manter a concentração por muito tempo nas tarefas, mesmo que sendo do seu interesse, acabam por cansar-se, podendo dar-lhe continuidade mais tarde, ou não, sendo isto uma característica do desenvolvimento infantil.

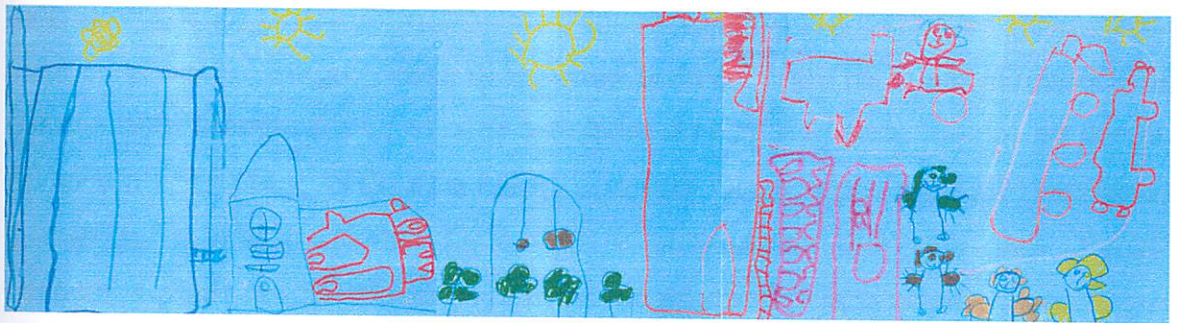
Na cabeça, surge um adereço verde ou mesmo, cabelo — é preciso recordar que nesta data, tanto a Liliana como a mãe ou a irmã mais velha que se encontra na Suíça, todas pintavam o cabelo. Quando perguntei ao pai o porquê da Liliana com cinco anos pintar o cabelo, ele respondeu-me com outra pergunta: senão seria normal o cabelo pintado nas mulheres. Porque me parecia que o filho da sua primeira mulher também pintava o cabelo de louro, perguntei-lho também, ele disse-me que não. Estranhei, pois o rapaz ostentava um louro nórdico, mas provavelmente por razões genéticas. Mais tarde a educadora, que conhecia a mãe do rapaz, confirmou-me que ela era loura e eu percebi então a origem daquela cor de cabelo.

Reportando-me de novo ao desenho, pode ver-se a casa e a criança, uma relação inseparável e inadiável. Da minha experiência com crianças como profissional, poderei dizer que em 80% dos trabalhos de representação gráfica espontânea de crianças, na faixa dos quatro aos seis anos de idade, com maior incidência em raparigas, surge a imagem da casa, o que é sintomático do valor que a família, mãe/pai têm para a criança, da ideia de unidade que se cria em torno da casa e da família, do aconchego, da representação dos afectos, mais do que isso, da simbologia que para elas, a casa tem. Essa pertença pressupõe interacção, esta existe por via da socialização de que os mais pequenos são alvo.

#### 4.4. Paulo — Como Entendes o Teu Mundo

Brincando um pouco com as palavras, a partir da observação da dimensão deste desenho (fig.23), poderia afirmar que o desenho caracteriza mesmo, este (ainda pequeno) proprietário, e também, que os desenhos estão na proporção da ligação do Paulo ao seu meio familiar. Este desenho, embora num formato reduzido em relação ao real (todas as representações são apenas representações), é demonstrativo do legado que o Paulo e os seus irmãos irão receber um dia, por outro lado, que este menino já interiorizou ao pormenor, os espaços que compõem o seu universo, conseguindo observar as interacções que aí se dão, bem assim, de como ele já adquiriu algum conhecimento sobre os objectivos que baseiam essas interacções.

Tanto num, como no outro desenho, Paulo relata-nos a sua vida. Conta, no primeiro desenho, quais as pessoas existentes na sua casa a mãe, os três irmãos (ele incluído) e o pai sentado no tractor. Representa a casa, as escadas que dão acesso ao interior/intimidade, a garagem onde estão as camionetas de carga, fundamentais no trabalho do pai e sem as quais o pai não poderia ser aquele pai, sempre tão ocupado, muitas vezes tão ausente.



23. Paulo já interiorizou ao pormenor os espaços que compõem o seu mundo familiar...

Ao lado da casa, o armazém dos moinhos; no jardim, o baloiço que o pai comprou e lá colocou, as plantas do jardim onde brinca; do lado esquerdo, a casa da avó e das tias; muitos sóis a povoar o céu. Talvez porque em cada lugar onde se encontre, o Paulo continue a ver sempre o sol.



24. Neste desenho, aparece já alguma da dinâmica da casa. Porque se tornou significativa, no centro, a cor-de-rosa surge a própria investigadora.

No desenho da (fig.24) aparece alguma da dinâmica da casa. Por aqueles dias tinham chegado os homens das obras, para continuarem a construção do armazém. Então surge no desenho a areia, as pedras, a betoneira, tudo materiais para as obras, materiais com que se constrói também o respeito, que suporta todo um estatuto—quanto mais condições tiver a casa ou o negócio, maior respeito atribuirá a comunidade ao proprietário, por outro lado, melhor poderá exercer a função/profissão, o que lhe permitirá retribuir dando mais garantias de merecer esse olhar social. Surge a casa dele à esquerda e dentro da casa os respectivos quartos bem identificados (embora a disposição real não seja aquela) no jardim, de novo o «balancé», as flores e até eu apareço. Quando nos tornamos familiares e mais do que isso, significativos para o outro ainda que este seja criança, passamos a ser representados nos seus trabalhos, já tive o privilégio de ser por inúmeras vezes integrada nos desenhos das crianças com quem tenho trabalhado. Do outro lado, a casa da avó; outra garagem com as carrinhas nas

quais o pai distribui as farinhas. Por cima da casa da avó (aqui no desenho, o que na realidade significa por trás) aparece o curral da vaca.

Paulo neste desenho, apesar dos seus 5 anos, consegue exprimir de forma já muito próxima à das nossas representações, ou pelo menos à da nossa compreensão, os elementos que de tão significativos para ele, acabam por se reflectir nestes dois trabalhos.

O primeiro trabalho foi feito em Março e o segundo em Maio, portanto próximo do Verão. Os homens das obras, como havia bom tempo, avançaram com as obras (e embora tivessem descarregado os materiais para o trabalho), a mãe do Paulo continuava a contar-me os problemas que tinham com o vizinho, que os homens nem queriam continuar as obras, nem podiam, como já tive oportunidade de expor. Paulo conta inclusivamente ao desenhar, que o curral da vaca estava cheio de «cocó», «que cheiro» referiu ele ao fazer aquela parte do desenho e também, que o quarto do Nelson estava «mijado» enquanto que o dele e do Miguel não, (queria referir-se à cama, mas o quarto confunde-se com a cama, pois que no quarto, é onde se dorme, dado que brincar dentro de casa, só no espaço contíguo à cozinha (onde a mãe passa a ferro e tem a máquina de lavar) isto quando chove, ou à noite, caso contrário onde o Paulo e os irmãos gostam de brincar é no exterior e se possível, também no quintal ou casa da avó) como também já referi.

Uma nota interessante é o incluir-me já no seu desenho. Paulo conta comigo como uma amiga, que brinca com ele no jardim, no seu espaço preferido, chega a dizer mesmo que o jardim tem «flores e relva» pois é Maio e a Primavera desperta a natureza, Paulo agora com 5 anos, descobre não só o seu mundo social, mas também faz a aprendizagem sobre a natureza e aprendendo a gostar e a representar o que o rodeia.

Não gostaria de terminar esta análise, sem referir a figura do pai sentado no tractor (a eterna figura ligada ao trabalho duro e ao entendimento das máquinas, ao domínio da técnica) e a mãe, junto dos filhos pois é assim que ele a

conhece desde sempre. Em suma, dos três registos iconográficos sobre a visão do mundo destas crianças, sobressaem a meu ver, outros tantos aspectos fundamentais a que poderia dar o nome de símbolos, no sentido em que concentram em si significados, mensagens e directrizes para a acção. Ao constituírem-se como espelho de uma filtragem do real, eles possuem também orientações de conduta.

(1) A casa e tudo o que a complementa, é sem dúvida o pólo dinamizador; (2) Os significativos- *familiares* -pertencem também a essa casa, eles são a casa, a casa é a família e as suas interacções-existe uma vivência real mas também simbólica, desse espaço; (3) Por último não posso deixar de realçar a referência em todos os desenhos do *corpo*, o dos próprios, o dos pais, chegando mesmo a atingir pormenores curiosos, de minúcia, tanto no desenho da figura, como nas funções que desempenha. O corpo, é o nosso meio de leitura do real, reformulando nós através dele, o nosso mundo subjectivo. A construção da identidade também passa pelo corpo, ele «*medeia toda a reflexão e acção sobre o mundo*» (Locke, 1993:6). Subscrevo também Vale de Almeida quando refere que é pelos movimentos corporais, que as pessoas são treinadas, através da prática de diferentes tarefas, nas quais, a pessoa se envolve activamente e «a percepção não será uma conquista da mente, mas de toda a pessoa-corpo»(Almeida, 1996:9). O corpo é assim um elemento fundamental no meio deste debate (razão-cientificidade versus corpo-interpretação) e adquire uma posição activa, recebendo e construindo o saber, a partir do fluxo das relações interpessoais.

## 5. As Composições — Como a escrita revela o nosso mundo

Na medida em que importa aqui não deixar escapar quaisquer dados que possam esclarecer a minha problemática, achei importante seleccionar algumas das composições que as crianças do 1.º ciclo da escola, escreveram ao longo do ano e que me parecem ter aspectos muito reveladores de como se posicionam perante, de como se integram, do que pensam sobre a sua cultura local no fundo, seja da forma que falam sobre os pais e as mães, sobre si próprios, sobre os seus passatempos preferidos, tempos livres, ou sobre actividades que desenvolvem no âmbito da escola.

Não podendo dissecar ou antes desconstruir aqui todas as composições a que tive acesso, e tendo sempre em vista o objecto de estudo, destaquei algumas, consciente de que eram uma escolha minha.

Assim, inicio este sub-capítulo, com o extracto de algumas composições sobre “Os meus pais”, na medida em que podem traduzir quais os modelos que servem de base às concepções das crianças, através da leitura que elas fazem desses modelos: pai-homem e mãe-mulher.

*«A minha mãe cozinha muito, muito bem e quando é massa com ovo passado, é que eu me passo, eu gosto muito dela. Ela é muito fofinha (...). A minha mãe tem cabelo castanho, usa travessões, tem olhos castanhos e ela diz que é gorda e tem de fazer dieta por uns dias, mas eu gosto muito dela.»*

(Francisco, 9 anos, 4.º ano).

Para esta criança a mãe é quem tem preocupações em alimentá-lo. Ela providencia os cuidados com a alimentação. Neste testemunho podemos ver qual o modelo físico de corpo que a mãe valoriza — um modelo ocidental,

estereotipado, ditado pela moda, o que nos levaria ao tema do consumismo. A mãe quer fazer dieta para se sentir socialmente aceitável.

As mães cuidam do seu aspecto físico, também se vão embelezando com «travessões», incorporaram a ideia de que a beleza — valor estético — deverá ser um dos seus atributos. O filho por sua vez, o que vê nela é o lado maternal, primeiro porque, que pela sua idade, ainda não filtrou todos os constrangimentos da sociedade, depois porque a dimensão dos afectos tendo a mãe como primeiro objecto de amor, supera isso, e assim, apesar de «ela diz que é gorda» ele confessa o que sente e refere: «...mas eu gosto muito dela».

Também aqui, na casa, com os pais, as inter-relações orientam a construção das identidades de género. Ele como rapaz aprendeu que terá de se demarcar desse modelo porque possui um sexo diferente da mãe, não usando por exemplo «travessões», sendo isto uma forma de demarcação “territorial”. Embora o facto de estar atento ao seu uso, possa ser sintoma de uma vontade, de os poder usar, também.

*«A minha mãe chama-se...e o meu pai chama-se... A minha mãe é gorda, pequenina, não gosta de andar de calças, só gosta de andar de saias. Ela tem 38 anos. O meu pai é magrito e gosta de andar de calças. Ele tem 41 anos. Ele hoje foi trabalhar às 6.30. A minha mãe saiu para ir para o trabalho às 6.45. Os meus pais são bons porque eles compram-me lambarices. O meu pai foi hoje trabalhar para a Mealhada. Porque ele é pedreiro. O patrão do meu pai é avô da Patrícia (...). A minha mãe é sapateira. ela vai comer ao meio dia a casa da avó de S. Roque. Ele come lá no trabalho o comer que a minha mãe manda».*

(Carmo, 8 anos, 3.º ano)

Começando por registar os nomes dos pais, é evidente aqui, que esta criança entende a necessidade social de identificar as pessoas ou seja, a uma pessoa, tem de se atribuir uma identidade, que começa com o facto de ser mulher ou homem, depois, é necessário que a sua especificidade como pessoa possa ser definida, e surge o nome. De seguida continua a caracterizar as pessoas através

do corpo, naquilo que gostam ou não de usar—corpo, género e nome, são a tríade *sine qua non* à condição de se Ser, quanto mais não seja, para a Carmo. Ela inicia a composição definindo muito claramente os atributos que biologia e sociedade no conjunto, decidiram atribuir a cada pessoa, nomeadamente aos seus pais.

O pai usa calças porque é o normal, mas gosta (talvez nunca se tenha queixado sobre isso, dependendo dela que ele gosta), a mãe não tem de as usar porque tem alternativa, e não gosta de as usar (afinal de contas são desde muito cedo um símbolo mais próximo da masculinidade do que da feminilidade, pelo menos entre nós) para além disso, o ser «gorda» provavelmente lhe imporá algumas normas de conduta, até talvez, o distanciar-se dos moldes(modelos) de beleza, que acima referenciei.

Depois segue o seu testemunho, falando-nos das relações existentes no seu ambiente familiar, no sentido das dependências que se criam em torno dos seus significativos, com o pai a deslocar-se para longe (mais exterioridade) relativamente à mãe e da manutenção de uma simbólica maternal, ao existir sempre uma mãe que alimenta: seja a sua, seja a própria avó. A visão da mãe como reprodutora da família, seja como originadora do ser biológico/geradora, seja como protectora, a que cuida de provir essa mesma família, é um dado incontestável. O pai e a mãe levantam-se cedo, é uma obrigação, o ir trabalhar para garantir o sustento de toda a família a existência de uma consciência sobre o modelo social do trabalho é aqui notório: é preciso esforço e sacrifício e isso os pais fazem-no e “devem” fazê-lo, Segundo Amâncio (1998), os indivíduos “constróem” representações e manifestam comportamentos, que demonstra como a sua estruturação cognitiva reproduz o contexto no qual estão inseridos. Carmo, contou-me que já cozinha e exerce muitas vezes a guarda do irmão mais novo. É por este treino/exercício esforçado do corpo, que a experiência se interioriza e a organização da estrutura familiar tem continuidade, é a reprodução (pelo menos no que tem de básico, de fundamental, que é o cuidado que alguém tem, sobre

alguém – cuidar, proteger, embora proteger seja também reprimir, dar directrizes, cercear) decalcando simultaneamente, as estruturas sociais.

A mãe desloca-se para um local de trabalho relativamente próximo, a mãe está sempre mais próxima, também afectivamente, enquanto o pai pode ir para longe, no fundo ele pertence ao exterior, faz parte da sua imagem. A mãe acumula tarefas domésticas, ela faz a comida que o pai leva, mas por sua vez ela, vai comer a casa da avó de Carmo, é o elo da cadeia que não se quebra, uma vez filhos, sempre o seremos. A casa da avó continua hoje a acolher e a cuidar dos filhos quando não dos netos, porque os netos são, neste lugar de Vilarinho, “filhos duas vezes” «Quando se desenvolvem entre parentes estes elos de solidariedade são mais duradouros. Existe redes óbvias de ajuda (...) o laço mais forte é aquele que une uma mãe às suas filhas.» (Meneses e Mendes, 1996:73).

Segundo Scott, (1994), as mulheres que exercem a sua actividade produtiva no âmbito da indústria fazem-no combinando essa actividade com a criação dos filhos e o trabalho doméstico no lar. A própria referência ao horário em que se levantam, demonstra por parte da criança uma aprendizagem social do tempo – a vivência do tempo do operariado é diferente, impõe uma ordem e disciplina Taylorianas, a margem de liberdade dilui-se frente a uma obrigatoriedade rotineira. É com todas estas linhas que a Carmo vai “tecendo a colcha” com que há-de cobrir ela um dia, “o berço dos seus filhos”.

*«A minha mãe tem olhos castanhos e o cabelo curto, quando ela era mais nova ela tinha o cabelo comprido. O cabelo da minha mãe antes era castanho agora é vermelho e o cabelo do meu pai é castanho. (...) eles às vezes são brincalhões e maus ao mesmo tempo. O meu pai trabalha em solas com a minha mãe. A minha mãe é magra e baixa e o meu pai é gordo e alto. Eu gosto dos meus pais eles são muito queridos».* (fig.25)

(Marta, 9 anos, 4.º ano)



25. «O cabelo da minha mãe (...) agora é vermelho e o cabelo do meu pai é castanho».

Esta rapariga ressalta o aspecto físico dos pais, parece ser uma característica geral das composições: a pessoa possui características que a diferenciam dos outros, como já foi referido. Depois, particularidades como pintar o cabelo – pelo que nos diz, depreende-se que o pai não o faz senão ela tinha-o referido – e poderá pensar que isso é uma regularidade mais feminina: as mulheres podem pintar o cabelo, já me perguntava o pai da Liliana «não é normal nas mulheres pintar o cabelo?». As pessoas no seu quotidiano vivem também de referências mais globais, importadas de outras latitudes e veiculadas de inúmeras formas.

O desenho que ilustra esta composição faz uma referência clara a esse aspecto nas figuras humanas desenhadas, uma surge com o cabelo avermelhado. Ela refere que o pai é alto e gordo e a mãe baixa e magra, mas a representação gráfica não reflecte isso: as duas figuras surgem-nos de tamanhos similares, se bem que em relação à largura “gordura”, a mãe pareça ligeiramente mais larga «gorda». Na verdade esta criança regista por escrito aquilo que para ela é o pai «gordo e alto» embora tendo eu tido a oportunidade de conhecer este casal, reparei que ambos são da mesma altura, assim, depreende-se que a imagem de homem e pai que ela tem, não é indiferente dos seus atributos

simbólicos relativos à força, ao poder, (conseguindo sobrepor-se à sua estatura física pelo seu papel de chefe de família e patrão. Convém dizer que os pais são proprietários de uma oficina de solas, onde trabalham os dois, será que o facto de surgirem ambos em dimensões similares no desenho, não se prenderá com este facto? Quem sabe!

«Os meus pais são bons e às vezes maus.

A minha mãe tem o cabelo aos caracóis pretos. O meu pai tem o cabelo preto e também é careca. Os meus pais dão-me coisas e jogos.

(...)O meu pai presta mais atenção à agricultura. E a minha mãe às coisas domésticas. Eles trabalham muito (...) um trabalha numa mobiladora e o outro numa sapataria». (fig.26)

(Rodrigo, 9 anos, 4.º ano)



26. «Os meus pais dão-me coisas e jogos.»

Mais uma vez nesta composição podemos testemunhar a caracterização física, todos temos um corpo. Ele pertence-nos, e é preciso descrevê-lo para o identificar quando nos referimos a ele.

Ao começar por dizer que os pais são bons e maus, este rapaz fala-nos das diferentes facetas do «eu» (Goffman,1975), fala-nos da identidade, ela assume diferentes nuances dependendo das situações e das condutas dos outros, do social então. É essa dualidade imposta pelo contexto, que o ser humano assimila e que não conseguimos vetar às crianças. Elas que procuram tudo compreender( especialmente com nove anos), e que se estão mergulhando já nesse “caldo” onde os seus pais se formaram.

Se os filhos se afastam das normas ou da lógica do conhecimento pretendido (sendo este formado em determinadas estruturas socioculturais) os pais tentam orientá-lo, às vezes de forma menos ortodoxa, mas fazem-no “para seu próprio bem” assim como os compensam, quando a sua conduta é aceitável, ou seja, quando se integra dentro das mesmas regras. Provavelmente estas “coisas e jogos” que lhe dão, sejam uma consequência disso e/ou do facto de “trabalharem muito” e precisarem de o compensar pela sua ausência, e/ou também devido a estarem integrados numa sociedade que faz constante apelo ao consumismo, especialmente, em períodos mais ou menos identificáveis ao longo do ano: Natal, Páscoa, aniversários, dia da criança, entre outros. Todos estes componentes do dar, da partilha, se conjugam então, criando solidariedades que por sua vez irão gerar outras.

Algo que é frisado na composição, são os cabelos da mãe aos “caracóis” e do pai, “careca”. O estereótipo dos cabelos na mulher, continua presente nestas composições como um componente da sua imagem de beleza, enquanto que, em relação ao homem essa não é uma característica que se costume ressaltar, pelo menos nesta região não constitui um aspecto que importe referir. Isso só acontece quando os rapazes jovens o deixam crescer, fugindo à tradicional imagem de homem. Aí são comentados, mas hoje menos do que ontem e os jovens cada vez mais, gostam de demarcar a sua diferença face aos outros grupos etários, quanto mais não seja, para chocarem por essa diferença, isso é uma característica desenvolvimental da sua idade, como pessoa e como ser social, para além de ser uma forma de colagem ao grupo de pares.

A partilha dos estereótipos existe. Estes têm origem não só na cultura em que o indivíduo se insere, assim como estabelecem as normas e valores do seu grupo de pertença (Amâncio,1994). Estereótipos, são neste trabalho, usados no sentido de «*ideologizações colectivas (Doise,1984) sobre membros de determinados grupos sociais, abrangendo conteúdos e processos, tal como as representações sociais (Doise,1985) e traduzem também um conhecimento prático*» (Jodelet,1991, cit por Amâncio,1998:48-49).

«*O meu pai presta mais atenção à agricultura. A minha mãe às coisas domésticas*». Nesta expressão, conseguimos inteirarmo-nos da ideia que o Rodrigo tem (fundamentada e corroborada pela realidade) de que o pai está mais ligado ao exterior, e ao trabalho nesse exterior, enquanto a mãe figura mais identificada com as emoções e afectos, se liga às coisas da casa, coisas domésticas (que não são trabalho, diz-se, pensa-se) e por isso também, ao filho (como pertencente à casa, como pertencente a si, vindo da sua interioridade).

O conceito de trabalho, é aqui também um elemento importante, quando é dito que os pais trabalham muito é porque se tem a percepção de trabalho, que este é uma obrigação social e existencial, e o que advém dele, permite ter «*jogos e coisas*», mas que essa relação rotineira de imposição da presença na «*sapataria*» e na «*mobiladora*», restringe os afectos e a proximidade, e nos vai tecendo como perpetuadores dessa trama que constitui a relações do mundo de produção, no sistema social

«*A minha mãe tem o cabelo pintado de vermelho e é um bocadinho forte e tem 33 anos e é muito baixinha.*

*O meu pai é alto, o cabelo pequeno e também tem um bocado de cabelo branco, o meu pai tem 34 anos e o meu pai também é gordinho e bonito. Os meus pais gostam muito de mim e do meu irmão. Mas eles compram mais roupa para o meu irmão do que para mim. (...) Se eu quero alguma coisa o meu pai compra logo mas se for a minha mãe ela não me deixa.*

*Eu adoro os meus pai. Eles são bons para mim e para o meu irmão. Eu e o meu irmão achamos que eles são os pais mais maravilhosos do mundo. O meu pai faz alumínio de janelas e a minha mãe faz sapatos e é sapateira. Eu gosto da minha mãe.»*

(Helena, 10 anos, 4.º ano)

A composição faz-se acompanhar de um desenho onde Helena representa a figura do pai. O pai que para ela é essencialmente alguém bonito e bom, o que lhe compra coisas, enfim o seu pai. Ele possui as características de um ideal de homem partilhado neste contexto, um homem “como deve de ser”: alto e trabalhador. O corpo é a parte visível do Ser e é ele que é implicado na interacção com o mundo, mesmo com o do trabalho. O pai tem um corpo masculino, mas para além disso, ele encaixa-se na perfeição naquilo que é o pai simbólico, o que cuida dos filhos auferindo meios de os sustentar, até naquilo que gostam. A actividade que exerce é dura e implica saberes técnicos. O conceito de trabalho, envolve a noção de sacrifício e risco que se unem, provocando na pessoa uma tensão: por um lado deve fazê-lo, mas isso importa custos, nasce uma luta pessoal interna porque esses custos são «*reforçadores do prestígio (...) de quem passou por uma provação, num universo cultural em que a masculinidade invoca a força física*» (Almeida, 1995:169).

O pai oferece sacrifício, oferece trabalho a mãe oferece carinho, oferece compreensão, oferece atenção mesmo quando impede o pai de comprar tudo, de acarinhar oferecendo, e a Helena parece reconhecer isso e devolve-lhes o respeito que parecem merecer demonstrando o afecto que sente por eles, nestas frases: «*Eles são bons para mim e para o meu irmão*», «*Eu e o meu irmão achamos que eles são os pais mais maravilhosos do mundo*», «*eu adoro os meus pais*», «*Eu gosto da minha mãe*», decorrerá talvez disto a seguinte afirmação «*(...) os cuidados com as crianças e a sua socialização são processos altamente emocionais... não havendo método perfeito para eles*» (Lopata, 1971.cit por Kitzinger, 1996:33). Sendo assim, e porque também o leitor e eu o sabemos por experiência própria dado que já fomos crianças, é natural que a relação afectiva seja o aspecto mais realçado na generalidade das crianças, porque, através dela

(ou como noutros casos, pela sua ausência) é que aprendemos a situarmo-nos perante o mundo, a tomarmos (o que virá a ser) o nosso caminho, na luta por um sentido para a vida. A «afectividade formaliza um processo de produção e transmissão de saberes» (Medick e Sabeian, 1984, cit por Porto, 1991:120).

«O meu pai é fraco para mim e bate-me às vezes e ao meu irmão não bate a ele. Ele começa a berrar comigo às vezes e a minha mãe também berra comigo».(fig.27)

(Luís, 9 anos, 3.º ano)



27. «O meu pai é fraco para mim...»

Convém referir antes de mais que esta criança é uma criança que ficou retida no 3.º ano e tem muitas dificuldades em todas as áreas ministradas no programa escolar. A sua construção frásica, é reveladora disso mesmo. Tal como diz Almeida relativamente ao contexto do seu estudo, Pardais no Alentejo, também no caso das crianças desta família acontece «Uma dificuldade em passar da lógica da acção e da experiência para a abstracção letrada.» (1995:234). É uma criança com graves problemas em casa, com pais muito ausentes, estando ele e o irmão, à “guarda” quando o estão, da avó materna.

Na composição, o Luís que apesar deste relato pôde demonstrar o quanto consegue ser meigo e humilde ao longo da minha estada ali, diz-nos que o seu

pai é fraco, que lhe bate. A mãe menos má, só «berra». Os modelos familiares de adulto para esta criança, implicam agressividade, para justificar de algum modo estas vivências, posso talvez recorrer ao ditado “casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão”. Aliás os ditados e provérbios, enquanto experiências condensadas do real, a ele se dirigem, tornando-se eles mesmos, verdadeiros, à medida que os actores sociais lhes vão dando sentido, eles tornaram-se um discurso ideológico. No seu conjunto, eles são o resumo cristalizado de formas de pensar.

O Luís, manifesta uma grande dificuldade de se relacionar com os colegas, de se integrar nos jogos e quando incessantemente o faz, e é aceite, normalmente gera conflitos entre o grupo, agredindo com violência uns e outros.

Ele vivencia essa conflitualidade em casa e como irmão mais velho, sente que o pai privilegia o irmão em seu detrimento (talvez porque ele seja mais velho e os homens se tenham de se relacionar com dureza, na ideia do pai? Talvez porque o que sofremos nos dói mais do que aquilo que vemos os outros sofrer?).

Luís age na escola como vê o pai agir em casa, com agressividade. Esta questão é de alguma forma pertinente em Almeida «*O processo de aprendizagem é, a todos os níveis, e não só no de género, um processo de imitação, de prática irreflectida num acumular de gestos e de pensamentos automatizados*»(1995: 236). A este propósito o autor refere um estudo feito por Handman (1983) no contexto grego «*Não é pois de admirar que dois traços de carácter que o pequeno Pourianos rapidamente desenvolve sejam a desconfiança e a agressividade(...). Ele sabe que deve obedecer sem discussão a uma ordem parental num tom firme (...). Aprende também quanto custa ser insolente com o pai*» (Handman, 1983, cit por Almeida, 1995:237). Antes da escola e mesmo do grupo de pares, é na família que se treinam os corpos: o feminino, nas pequenas coisas (nas coisas menores, consideradas por alguns, as domésticas), o masculino, para sentir e para fazer coisas de “homem”. Mas porque a comunidade local como outras, não é apenas composta pelos “homens de família”, ou de “famílias às direitas”, os modelos de

comportamento social de força e de poder, também se podem manifestar em termos de violência física e/ou verbal, nas expressões utilizadas e no tom empregue. Violência na qual se foi instruído por via familiar e dantes, muitas vezes escolar, a qual serve de mote no presente, vindo-se talvez a perpetuar no futuro. Tal como o positivo, o negativo também se prolonga no tempo. Esta violência poderá ser interpretada como forma de comunicação, ou como linguagem, como interacção social, embora neste caso, dentro do grupo doméstico.

*«A minha mãe é muito minha amiga, deixa-me ir ao Jorge comprar coisas, no Natal comprou-me uma bicicleta azul. Ela tem olhos castanhos, cabelos pretos e gosta muito de mim e eu dela, ela às vezes fica zangada comigo porque eu chateio-a e faço asneiras.*

*Eu gosto dela porque ela compra-me os livros para a escola, leve-me para a catequese e às vezes ajuda-me a fazer os trabalhos da escola que o professor manda fazer.*

*O meu padrinho às vezes brinca com ele porque os dois são irmãos, eu também gosto do meu padrinho.*

*Ela é baixa, eu sou grande da altura dela, só falta para ser da altura dela, para aí Idm, ela diz-me que o meu pai também era um bocado baixo.*

*A minha mãe é gaspeadeira, ganha no trabalho mais ou menos 75 contos.» (fig.28)*

(Joaquim, 8 anos, 3.º ano)



um certo modelo de criança aceite por esta, ela penaliza-o. Todos construímos a dada altura, as imagens ideais relativas à infância, à criança, ao possível companheiro, aos pais, a um sem número de personagens ou situações tendo como ponto de referência a realização pessoal e o bom funcionamento em sociedade, no fundo, perseguindo a felicidade.

Ela dá-lhe segurança na continuidade da sua integração social, da sua socialização: compra-lhe os livros para a escola, leva-o à catequese (sempre presente a educação segundo os atributos cristãos) «*um dos princípios éticos das relações na família e no trabalho são divinamente legitimadas e transportadas para a organização social*» (Almeida, 1995:237) e ajuda-o a fazer os trabalhos da escola (traduzindo os conceitos, os símbolos de um código que a criança ainda não domina e explicando assim os objectivos que deverá atingir). «Os deveres que o professor manda» como representante do poder da instituição e detentor desse poder na escola, e com legitimidade para mandar, quer enquanto professor, quer enquanto homem.

O Joaquim refere a figura do padrinho (a palavra que etimologicamente deriva da palavra pai) aquele que é uma figura protectora, o patrono, o defensor. Se o pai não está presente, procura-se no tio e padrinho neste caso, a voz, corpo e pensamento que o possam substituir, porque masculinos.

Joaquim fez um paralelo sobre a sua altura física e a da mãe, ser alto é um atributo importante para ele, isso significa crescimento e anuncia a proximidade de um estado adulto: crescer, ter responsabilidades, que o tempo passe (grande objectivo de quem é criança). Joaquim está quase do tamanho da mãe e isso é importante também, no que toca à sua interacção com esta, pois irá alterar simbolicamente a forma de a sua mãe o tratar, já que pode haver um paralelo entre a estatura da criança e o poder exercido sobre ele, pela mãe/educadora.

Para além disto, também a memória do pai, memória essa trazida e traduzida pela mãe, em alusões que visam a compreensão do Joaquim sobre alguns dos seus aspectos físicos ou de carácter, (mesmo sendo uma mulher

rejeitada, por mais difícil que lhe possa ser, mencionar essa figura) a mãe sente que é importante, que o filho saiba que tem um passado, e que esse passado começou com aquele pai.

É no fundo um modelo ancestral que é aqui revivido, reinventado, a rapariga que engravida durante o namoro e que é abandonada pelo namorado, tendo de assumir esse filho perante Deus (ela é católica) e perante a comunidade. Isto trouxe-lhe constrangimentos sociais e contrariando-os, ela teve de assumir uma postura “digna”, a esperada pelos conservadores, arranjando trabalho e assumindo o papel de mãe solteira (trata-se de uma passagem de um modelo ancestral a um modelo moderno, família monoparental ou seja rompimento com algumas regras, da estrutura social). É este agitar pontual das “águas sedimentadas” em que se constituem as regras sociais, que leva à sua transformação, tal como as águas pluviais quando em contacto com águas estagnadas, dão origem a novas formações.

A profissão da mãe é referida: gaspeadeira (esta é uma profissão que dá trabalho a muitas outras mulheres aqui na região), mais uma vez posso constatar o trabalho está ligado às competências femininas locais, permitindo-lhes ganhar mensalmente o seu ordenado que (mesmo sendo baixo) é importante na economia doméstica, principalmente neste caso, em que a mãe tem de sustentar-se e ao filho, sem ajudas do pai deste.

Dos elementos que pude recolher desta família, e que incluíram o contacto directo informal com esta mãe, compreendi que ela se assume enquanto mãe, aos olhos de toda a comunidade, com orgulho pelo filho que tem e pela sua dupla condição de mãe/doméstica e mulher, integrada nas relações de produção (por isso de pertença a um quadro mais alargado – ela mesma colaboradora voluntária no sistema da sua própria opressão, porque não teve alternativa).

*«Os meus pais são muito bons. A minha mãe compra-me coisas para eu comer e o meu pai duas bolas da adidas por 1.400\$00 as duas. Eu gosto muito dos meus pais, e os meus pais gostam muito de mim e do meu irmão.*

*O meu pai é grande, bonito, branco como eu e muito bom para mim.*

*A minha mãe é um bocadinho pequenina do que o meu pai, é magra, bonita e muito boa para mim. O meu pai trabalha em torneiro mecânico e a minha mãe trabalha em electrodomésticos. A fábrica dela é a Flama. Eu gosto muito dos meus pais.»*

(Carlos, 8 anos, 3.º ano)

Mais uma vez o reconhecimento da dedicação da vida dos pais/mães aos filhos, é aqui uma realidade reconhecida na forma como este menino, diz repetidamente gostar dos pais. Mais uma vez se apela aos atributos físicos/biológicos – «o meu pai é grande, bonito, branco como eu...», é importante parecermo-nos com quem nos deu origem, e nos introduz no meio social restrito é a nossa primeira identificação, sobretudo se esse alguém, é uma pessoa a valorizar. Assim é o pai e a mãe do Carlos.

A mãe compra-lhe comida – de novo surge o alimento a que as mães sempre estão ligadas, a sua função reprodutora, mas também de manutenção dos corpos. O seu pai compra-lhe as bolas (símbolos de uma masculinidade activa: o jogo; a socialização entre pares; a disputa do jogo como afirmação da masculinidade; as bolas que não o são simplesmente; são de uma marca conceituada que ele aprendeu, dentro da sua comunidade e principalmente dentro da sua sociedade a valorizar, até porque, não é qualquer um que as pode comprar – implica ter algumas posses monetárias (o pai trabalha... e compra) e implica valorizar o desporto a que elas apelam, e implica estar atento ao que o rodeia nem que isso signifique deixar-se influenciar pelo *marketing* das multinacionais trazidas pelo fenómeno da globalização, que ele ainda não compreende. De qualquer forma o que importa clarificar, é o que nos diz este texto sobre a transmissão cultural, sobre a construção “desta” masculinidade.

O Carlos é um adepto de futebol, e tem uma equipa preferida – o Futebol Clube do Porto, não há conversa com o Carlos, que não vá dar a esse assunto. Isto leva-me à análise feita por Almeida (1995) sobre a adesão da comunidade estudada no Alentejo às touradas e garraíadas. Em Vilarinho, como nesta região, o futebol é o desporto rei, à semelhança do resto do país, aliás. Não é um acaso a proliferação de jornais desportivos, nomeadamente diários, em que o futebol é o tema principal. Abordarei o fenómeno do futebol, com particular incidência, mais adiante.

O Carlos refere também, que a sua mãe trabalha numa fábrica de electrodomésticos. Posso aqui fazer uma ligação dos objectos aí fabricados, à importância que têm na domesticidade, pois vieram permitir revolucionar a vivência do tempo e aligeirar o esforço empregue, por parte daquela, na lida doméstica.

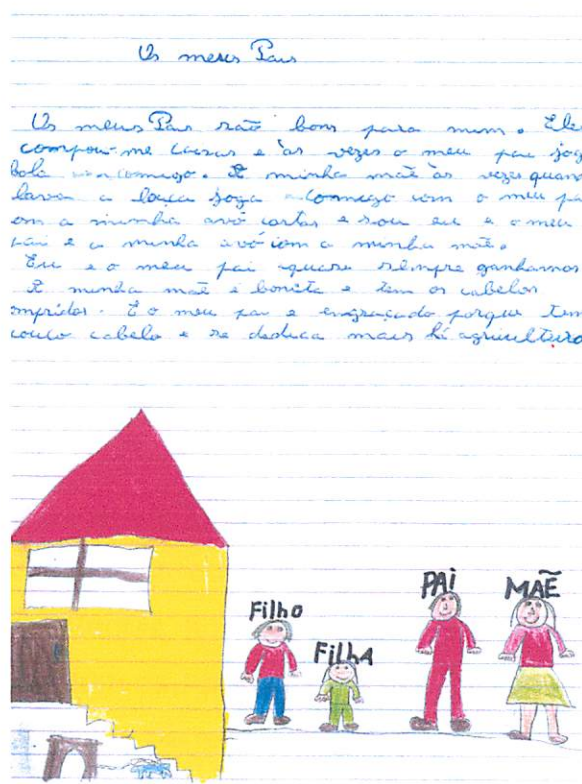
Refiro também, que esta fábrica, agora situada na zona industrial de Cesar, teve a sua origem em Vilarinho, empregando aí, muita mão-de-obra feminina moradora naquele lugar, que também ela foi transferida mais tarde com a fábrica, quando a maioria das empresas que encontrando-se disseminadas pela vila, optaram por se agrupar numa só área – a zona industrial. O incremento de mão-de-obra produtiva feminina, ao contrário de ter significado uma emancipação para a mulher veio sobrecarregá-la em esforço físico e em ocupação do tempo. Ainda hoje, a nível da Europa comunitária é a mulher portuguesa a que mais trabalha fora do lar, a que mais tempo despende nessa actividade, e a menos remunerada. Assim, são os grupos privilegiados, visando a acumulação de mais valia, que impõe nas relações de produção, uma assimetria que significa do lado das mulheres, a segregação e opressão. Ao olhar para estas pessoas, os senhores do capital, vêem mão-de-obra barata. Por estas breves linhas sobre o tema, se percebe como a categoria de análise – género – é transversal a todas as dimensões da vida, do ser biossocial.

«Os meus pais são bons para mim. Eles compram-me coisas e às vezes o meu pai joga à bola comigo. A minha mãe às vezes quando lava a louça, joga comigo e com o meu pai e com a minha avó às cartas, e sou eu e o meu pai, e a minha avó e a minha mãe.

Eu e o meu pai quase sempre ganhamos.

A minha mãe é bonita e tem cabelos compridos. E o meu pai é engraçado porque tem pouco cabelo e se dedica mais à agricultura».(fig.29)

(Dário, 8 anos, 3.º ano)



29. «A minha mãe é bonita e tem cabelos compridos.»

No desenho que acompanha esta composição, é curioso como surge para além da casa (reduto familiar, com alguns pormenores curiosos) o cão e a casota que aí é representada, como algo importante para o Dário, e exemplificativo de uma estabilidade familiar, e da existência de um lar. Surgem também pai e mãe, e deles se fala na composição; surge a irmã (única, com 2 anos) de quem não é

contada a existência na composição. Isso poderá acontecer, porque existe uma diferença grande de idade entre eles, então, provavelmente ela não participa nos seus jogos e interesses mais imediatos, ou porque a escrita lhe exige mais do que a representação gráfica e ele não o quer dar, ou ainda, porque simplesmente gosta mais de desenhar e por isso, implica-se mais.

Do desenho participa claramente, o pai. Pai que (não é aqui revelado, mas eu soube) o iniciou nas práticas da pesca, levando-o com ele, comprando-lhe uma cana e ensinando as melhores estratégias, para conseguir bons resultados. Parece-me claro então, que da própria socialização de uma determinada identidade de género, também fazem parte não só os deveres, as obrigações de carácter, e de postura física, mas também as diversões, os próprios interesses lúdicos, desejos, expectativas, e *hobbies* são veiculados, porque ao serem praticados, exercidos, são assistidos e participados, é o treino do corpo, é a passagem de testemunho voluntária e essencial para a manutenção de um *savoir-faire* que alimenta as estruturas sociais humanas em todos os seus âmbitos.

O jogo de cartas, é um jogo social que para além do desenvolvimento cognitivo em termos de lógica ou das estratégias a nível pessoal, fomenta a partilha de códigos existentes no jogo e que os elementos têm de dominar, levando-os a afinidades com os seus pares, a identificações, na busca da vitória e no fundo, do saber fazer que permite o poder de controlar o jogo, de escolher ou ser preferido como parceiro. Não é por acaso que o Dário se associa ao pai ou é a ele associado nestes jogos em casa, é porque, o pai que aprendeu os truques do jogo à sua semelhança, ou com os amigos no café, é um potencial vencedor e é para além disso um homem que passa o testemunho, que inicia. Dário, talvez só herde o capital material que houver a herdar um dia, mas o capital simbólico<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> «Capital económico e capital simbólico estão tão ligados que a exibição da força material e simbólica representada por aliados prestigiados confere, por si, ganhos materiais, numa economia da boa fé, em que uma boa reputação constitui a melhor (senão a única) garantia económica» (Bourdieu, 1980, cit por Almeida, 1995:57)

da masculinidade, é algo que ele já vai herdando desde que consegue fazer a distinção dos géneros.

No seguimento desta abordagem, acho pertinente ainda transcrever aqui algumas frases e pequenos textos, que tive oportunidade de retirar dos cadernos diários das crianças, com o seu acordo e o do professor, e que acho extremamente elucidativas quanto aos aspectos já acima analisados, especificamente algumas passagens, que sendo um reforço, se tornam ainda mais claras para a compreensão da problemática a que me propus, nomeadamente sobre a construção da imagem (que tanto os rapazes, como as raparigas fazem) da feminilidade da mulher adulta, e no fundo, da mãe (uma vez que o elemento catalisador dessa construção nesta fase etária, é mesmo a mãe ou a avó.

Creio que através destes testemunhos das crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, se pode ver até que ponto as suas famílias, acabam por ser simultaneamente o motor da socialização nos moldes em que descrevi, e o reflexo/imagem no espelho, recebida pelos educandos, crianças hoje, homens/mulheres, no futuro.

Não podemos também, negar o importante papel para além da família, da própria religião cristã (catequização) nesta comunidade. Todos frequentam essas aulas (uma das notas que tirei a dado momento do trabalho de campo e quando na escola falava com um grupo de crianças sobre o divórcio e a separação, uma das raparigas do 4º ano de escolaridade, disse: «o catequista disse que era feio separar-se») e participam no esquema/ciclo religioso existente: baptismo, primeira comunhão, festa da palavra (veio substituir a comunhão solene ou profissão de fé). E também o importante papel dos Média; das novas tecnologias – computadores – se bem que aqui, ainda sejam poucas as crianças que possuem computador, embora estejam a ter os primeiros contactos com um, na escola; Para além disto é de frisar ainda, o papel essencial, do grupo de pares.

É assim com estas crianças, que em muitas ocasiões gostam de imitar o cuidado que os adultos têm para com elas, assumindo o papel protector de adulto perante os mais pequenos com quem convivem na escola, em actividades programadas, como as idas à piscina, os passeios anuais (que este ano foi à base aérea de S. Jacinto) ou nas festas periódicas, em tempos de recreio, na cantina, e fora da escola nos espaços de rua onde se encontram (considerado por Almeida (1995) um espaço essencialmente de construção da masculinidade), na guarda que fazem aos mais novos em casa, ou outras inúmeras situações em que se encontram e partilham modelos de identidade.

*«A minha mãe brinca comigo e com o meu irmão. (...) Quando eu estou doente, ela leva-me ao Hospital de Oliveira. O meu pai conduz e a minha mãe vai comigo atrás».*

(Patrícia, 9 anos, 3º ano)

*«A minha mãe trabalha ao sábado e ao domingo no restaurante e durante a semana trabalha em Macieira de Sarnes a coser sapatos. A minha mãe é forte e bonita tem cabelo pelos ombros e o cabelo é vermelho. Eu gosto da minha mãe porque ela me dá coisas como por exemplo roupa e sapatos. A minha mãe é má porque quando quero ir ao meu quarto a minha mãe não me deixa, nem deixa ir para casa das colegas (...) ao domingo á tarde vou ao restaurante onde a minha mãe trabalha.»*

(Helena, 10 anos, 4º ano)

*«A minha mãe trabalha em solas, ajuda o meu pai e o empregado. Às vezes estamos na loja e sem ela saber eu meto pudins e iogurtes e depois ela diz: Quem é que meteu isto aqui? E eu digo que fui eu e ela deixa. Quando ela vai á feira leva-me ou traz-me qualquer coisa. A minha mãe ás vezes é má, porque bate, ás vezes é boa porque faz o que eu quero e compra-me o que eu quero. Ela ás vezes manda-me corrigir os deveres e outras vezes é ela que corrige. Eu gosto muito da minha mãe e ela gosta muito de mim.»*

(Marta, 9 anos, 4º ano)

«A minha mãe trabalha, arruma a cozinha, lava a roupa e põe a secar. A mãe vai à loja buscar leite, pão e arroz e o sal e açúcar, salsa, tomate, ervilhas, queijo, fiambre, massa, cenoura, carne e bifés. É ela que faz despesas e ela vai trabalhar e ganha dinheiro para pagar o dinheiro da cantina. Ela gosta de mim e eu gosto dela.»

(Luís, 9 anos, 3º ano)

«Eu gosto da minha mãe, é minha amiga e da minha irmã. Ter uma mãe é muito feliz pois sem ela não seríamos ninguém mesmo que ela não estivesse a minha beira ela estava sempre no meu pensamento, também um dia gostaria de ser mãe.»

(Gorete, 8 anos, 3º ano)

«A minha mãe (...) gosta que eu me porte bem, mas às vezes porto-me mal.

Eu gosto dela porque dá-me coisas giras. Eu gosto que ela deixe-me fazer limpezas na casa. Não gosta que eu chegue a casa e suje. Eu digo segredo ao meu pai e a minha mãe quer saber o que eu digo. A minha mãe não gosta que eu vá para a sala quando a porta está fechada. A minha mãe cozinha bem não gosta de conduzir porque tem medo de ter um acidente na estrada. Gosto muito dela por ser tão boa mas quando faço asneiras fica má.»

(Rodrigo, 9 anos, 4º ano)

«A minha mãe de manhã cedo vai-me acordar para eu me vestir e lavar a cara e depois vai trabalhar. E à noite quando chega faz o comer e às vezes eu jogo com ela às cartas. E depois vai lavar-se para nós irmos dormir. A minha mãe é minha amiga e às vezes joga cartas comigo e dominó. E aos sábados eu lhe ajudo a limpar a casa e quando o homem dos bolos vem, ela compra-me um bolo. Eu quando faço asneiras, ela bate-me. Ela tirou carta de carro mas agora já não sabe conduzir E às vezes eu com ela fazer a despesa e depois vamos ver as montras e ela me compra roupa e para a minha irmã e também brinquedos.»

(Dário, 8 anos, 3º ano)

*«A minha mãe tem muitos vestidos coloridos, a minha mãe é bonita, é um bocado forte. A minha mãe já foi ver muitos jogos do meu pai. A minha mãe é do Futebol Clube do Porto, porque nós os dois somos do Porto por isso é que a minha mãe é do Porto.*

*Eu gosto da minha mãe e a minha mãe deve gostar de mim pois ela compra-me sempre suissinhos, morangos e nêspersas(...) A minha mãe leva-me sempre a passear(...) a ir à loja, a ir a casa da minha avó paterna, a ir a casa da minha avó materna. etc. A minha mãe faz um comer muito bom(...) Eu vou com ela(...) a casa do meu bisavô, a casa da minha avó materna, a casa dos minhas tias, dos meus tios, do meu padrinho e da minha madrinha. Ela comprou um dia um dragão para o meu pai e ele gostou muito, era o dia dos anos dele. E o meu pai comprou uns brincos para ela e ela ficou muito emocionada. Ela compra-me muitas coisas que eu gosto muito, ela só não pode é comprar chocolates porque eu sou alérgico a chocolates. (...).»*

(Carlos, 8 anos, 3º ano)

Estes testemunhos escritos, são especialmente demonstradores dos aspectos que as crianças valorizam, e por isso realçam em torno da figura materna, como Ser físico: a beleza (todas elas são bonitas para eles, desde os cabelos, aos acessórios, à sua estrutura física), mas também como Ser simbólico: o cuidado e responsabilidade que sobre ela recaem.

Um aspecto a ter em conta, é o trabalho. Conhecem bem o modelo de mulher operária, inclusivamente num caso, a mãe chega a ter dois empregos e por isso, sem tempo para manter a casa em ordem, chega a ficar «má porque quando quero ir ao meu quarto a minha mãe não deixa» ou noutra caso ainda «a minha mãe não gosta que eu vá para a sala quando a porta está fechada». Isto porque, como afirma Almeida (1995), alguns aspectos de casa funcionam como expositores do manancial que se conseguiu adquirir, ou que se recebeu de oferta, para além de que o resultado da lida da casa, constitui um esforço em vão, (1) não é remunerado, (2) não se vê resultados, a não ser quando a casa está desarrumada, (3) é um trabalho que tradicionalmente não é respeitado, sendo-o mais por aqueles que nele participam, (4) é facilmente “apagado”.

Muitos dos bibelôs que decoram esses espaços, são o espelho do que as pessoas mais valorizam e/ou daquilo a que estão ligadas – exemplo do dragão do Porto, símbolo de um clube, por quem o pai do Carlos é capaz de fazer grandes sacrifícios, o Carlos também já pertence ao clube dos fãs e assim como a mãe, porque foi conquistada pelos seus significativos.



30. O Carlos também já pertence ao clube dos fãs...

A própria imagem do Carlos – sua auto-representação (fig.30) é sintomática das suas preferencias – surge-nos adequadamente equipado, assumindo publicamente, que não pode haver equívoco: ele pertence ao “clube dos mais fortes dos mais capazes, dos homens”. É a aprendizagem do género na sua dimensão lúdica, sendo para muitos, objectivo de vida, ensinando-lhes que ela é luta, envolve esforço, suor, a coesão do grupo (paralelo entre a equipa de jogadores e o grupo alargado) dos homens ou género masculino. Neste caso existe um interesse comum, na partilha de algo, que tendo começado no pai com o seu grupo de sociabilidades, se estendeu aos outros membros da família como algo próprio, algo pelo que também se interessam agora em termos pessoais. Torna-se aqui visível, como estes elementos se integraram naquilo que pode ser

denominado de “lúdico colectivo” no sentido de um conjunto de crenças e sentimentos comuns aos elementos de uma comunidade ou mais do que isso, de uma sociedade, faço aqui uma analogia ao conceito de «consciência colectiva» de Durkheim.(1971). A mãe ofereceu o dragão, e o pai por sua vez retribuiu no dia do aniversário com, uns brincos, isto mais não é, do que a recriação e manutenção dos laços de casamento, laços de união de uma família, mantidos por um casamento, formas de apropriação do outro, através da dádiva – eu dou, tu recebes e retribuis, mesmo que não materialmente, dás atenção, disponibilidade, dás-me de ti.

Esta passagem fala-nos das emoções experienciadas, através destes acontecimentos, pelos envolvidos «*O discurso emotivo é, pois, uma forma de acção, que afecta o mundo social (...) as emoções são também formadas enquanto experiências que envolvem a pessoa no seu todo, donde o corpo, também*» (Almeida,1995:217-218), o receberem as prendas, os gestos de agradecimento, o mostrar aos outros referindo a proveniência e o colocar em posição de destaque, as oferendas recebidas.

Outro aspecto que ressalta da análise destes pequenos textos, é que a mãe não é só trabalhadora no exterior, mas também o é em casa – ela trata de tudo dentro de casa, mas também é ela que faz as compras da comida, alimenta a prole, sendo por vezes mais permissiva que o pai, quando nomeadamente, a Marta vai à loja «meto pudins e iogurtes e ela não diz nada». As mães compram também coisas satisfazem vontades, mimam.

Quando fazem «asneiras», as mães reencaminham-nas, (mostrando-se zangadas pelos desvios de trajectória) no *design* social para essa idade, para esse sexo, para esse estatuto social e para o género ao, qual pertencem. Também se ressalta aqui, que as mães gostam de os ver limpos e asseados, comprando-lhes roupas e calçado, as mães tratam do seu próprio aspecto, do dos filhos e do marido.

Um dos rapazes confessa aqui ter segredos com o pai por vezes... isto é uma aproximação evidente da criança ao seu companheiro homem (guia masculino), ele precisa de se identificar com aquele modelo, ao qual ele sente pertencer, e para isso precisa criar afinidades, partilhar interesses e confidências, cumplicidades.

Outro aspecto interessante a ressaltar é que pelo menos dois rapazes, referem querer ajudar a mãe nas tarefas domésticas: «E aos sábados eu lhe ajudo a limpar a casa e quando o homem dos bolos vem, ela compra-me um». Não se entende se o bolo será uma recompensa pela ajuda prestada, ou um mimo de infância. Outro ainda, «Eu gosto que ela deixe-me fazer as limpezas na casa».

Estes dois rapazes, falam-nos de um processo de alteração de um modelo de masculinidade ancestral, rígido e sem margens para a manifestação de alguns atributos com que normalmente se caracterizam as mulheres: a limpeza e o asseio da casa, seja “a fazer limpezas” na casa, ou a lavar louça, por exemplo. Esta dinâmica social decorrerá talvez do contributo dos Média, com a circulação de saberes entre todos os estratos sociais, com a miscigenação cultural fruto do fenómeno e/imigratório e com as mudanças que decorrem das mães se encontrarem sobrecarregadas com trabalho no exterior, a quem não sobra tempo, para manter a casa sistematicamente organizada. Assim estas mães, vão introduzindo os rapazes mais velhos, ou por vezes únicos (à falta de uma rapariga e essencialmente por isso) em pequenas tarefas doméstica, que sempre as vão aliviando e que permitirão às crianças acabarem por aprender a executar, perseguindo a máxima de que “o saber não ocupa espaço”. No entanto nota-se que são actividades feitas no interior da casa e, das quais não há testemunhos públicos ou seja – os olhos alheios não vêm e por isso não comentarão, não farão más interpretações.

Por outro lado, penso que a questão aqui levantada, não é tanto a de desobedecer a um desempenho no âmbito da sua identidade de género, mas

mais o introduzir estas crianças num modelo de homem trabalhador, para quem o trabalho venha a ser uma prioridade no futuro, fazendo parte do capital simbólico da masculinidade. Trata-se da iniciação ao mundo da produção.

O último aspecto a ter aqui em conta, é que algumas das crianças falam em figuras de parentesco como os avós, os tios, os padrinhos... e quem faz a ponte é a mãe. Quando esta conduz, leva-os até eles (porque em alguns casos é referido que a mãe sabe conduzir mas não quer, por receio).

As mulheres continuam ainda a ser conotadas com uma posição social de fragilidade/inferioridade, de uma certa incompetência na condução, e esta mulher ao assumir essa postura de medo, insegurança, construindo uma intersubjectividade com base na partilha de receios internos parece-me assumir, também esse estereótipo. Mais uma vez se colabora na dominação simbólica. Deste modo se tece a rede de parentesco; depois da família nuclear, os parentes mais ou menos próximos, tem uma importância fulcral na socialização das suas crianças, ajudando a delimitar os espaços correspondentes ao funcionamento de cada uma das identidades género.

Ainda a propósito da ajuda dos rapazes nas tarefas de casa, o próprio Dário, um dos meninos que o faz, referiu um dia na sala de aula, a propósito de um colega seu: «Ó Luís já não nasce barba, porque ele lava a louça» ao que o professor interpôs «Mas eu lavo a louça e tenho barba na mesma» e o Dário continuou «Pois, mas a ele já não nasce!». Isto é sintomático de que ele já detém o conhecimento da demarcação entre tarefas femininas e as que o não são. Para esta criança, quem as executar, fica marcado, restringido na sua masculinidade, a este propósito já Vasconcelos escrevia «De ser a barba um sinal de virilidade nasce o ser sinal de honra pois um homem, para ser perfeito, tem de ser honrado.» (1925: 98).

## 6. Futebol — O Desporto também tem género

Como já havia referido, penso que o futebol como um jogo colectivo é por dois motivos, um aspecto importante a abordar neste trabalho: porque vem ganhando uma força crescente, com a adesão cada vez mais massiva de adeptos de todas as idades e porque foi uma actividade a que tantas vezes assisti na escola de Vilarinho, chegando a participar com as crianças. Estas (sobretudo os rapazes) também assistem a jogos pela televisão e ao vivo, acompanhando os pais na localidade. Para além disto, quase todos nos sentimos adeptos de uma equipa de futebol, daquelas a que qualquer um acha que deve aderir ou pelo menos simpatizar (as grandes, as de referência nacional e que ajudam a demarcar a identidade de um país, se é que o posso dizer). Isto acontece pela influência sentida de várias formas ao longo da vida e as crianças de Vilarinho, também já elegeram os seus favoritos.

Rapazes e raparigas têm o seu clube preferido e até costumam jogar futebol no recreio da escola, com o professor — nenhuma professora neles participou, eu aventurei-me um dia mas confesso que, ao pé deles deixava muito a desejar (só estava uma rapariga a jogar, era a Carmo, que o fazia habitualmente e que por isso, pelos gestos mais bruscos, posturas mais rígidas voz mais grossa respostas directas e fugidias entre outras coisas, era conotada com o grupo masculino) fora disto, jogavam por vezes no largo da capela, por vezes iam com o pai ver os jogos do Cesarense ou de outros, mesmo “dos grandes”, dos quais os pais são adeptos. Até já organizaram um torneio de futebol na catequese, ao qual pôde assistir a comunidade, sentindo-se felizes os que meteram golos e que triunfaram portanto.

É assim que surge o futebol como momento de sociabilidade, sobretudo masculino, uma vez que a tradição forte em termos deste desporto, se faz com homens: homens a jogar, homens a treinar, homens a dirigir, homens a relatar (embora já vá existindo mulheres a comentar – jornalistas especializadas em desporto) e na maioria, homens a assistir.

O futebol, através do público e dos seus comentários sobre o valor das equipas, une em torno de um objectivo. Para derrotar a equipa adversária, é preciso força, destreza, inteligência, resistência, dos jogadores e da sua própria claque. Os homens “empunham” assim, e incutem na equipa da qual são adeptos, os valores que eles consideram próprios do ao seu carácter; valores atribuídos repetidamente ao género masculino e que passaram a fazer parte, num processo secular, do imaginário colectivo: força, robustez, perseverança, esforço, tática de jogo, espírito de equipa, apropriando-se simbolicamente os mesmos adeptos, desses elementos de carácter e sentindo-se plenamente preenchidos, por uma masculinidade que lhes corre nas veias (que se torna quase biológica), sobretudo quando o jogo termina em vitória para a sua equipa – o pico de todos os esforços. É uma espécie de pescadinha de rabo na boca

O desafio é feito entre duas equipas que tentam vencer-se, derrotar-se entre si, culminando o jogo com a vitória da equipa que mais golos consegue. Ora o facto de mais golos meter, a introdução da bola na baliza alheia e tudo de acordo com as regras estabelecidas, leva-me a fazer uma associação, a traçar um paralelo com os ritos de fertilidade – a capacidade física necessária, a capacidade mental de levar por diante os seus objectivos, num jogo de perícia constante, o suor despendido, fruto do esforço físico visível e o culminar com a introdução da bola, honrando por fim o nome da equipa, dos adeptos e acima de tudo, a masculinidade que também é caracterizada por uma nobreza de carácter: lutadora e vencedora.

No início ambas as equipas podem ser conotadas simbolicamente com aspectos femininos, pois não se saberá qual ganhará o jogo, no entanto, com o

decorrer do jogo, a equipa que se vai destacando, vai perdendo estas nuances de feminilidade e incorporando com mais vigor, as de carácter masculino, culminando com os golos (caso haja) e “abandonando” destacando-se do nível inicial que consideram inferior, a equipa perdedora, pois esta, mais do que nunca, adquiriu um carácter frágil, de personificadora dos traços femininos, neste sentido.

A baliza que sofre golo é um elemento importante, (personifica a fragilidade feminina) deixa-se penetrar pela bola, rematada por um homem. Homem, pontapé e bola, personificam assim o elemento fálico masculino e não é invulgar que no decorrer do jogo, ou mesmo após os golos, se ouçam expressões alusivas ao sexo: «mostra-lhe quem tem tomates!» ou «Não teve tomates!»<sup>15</sup> por parte dos adeptos vitoriosos ou em vantagem.

Tal como refere Almeida na sua análise relativamente às touradas realizadas mais a sul de Portugal, «os homens sacrificam o touro e recebem em troca a capacidade sexual deste» (1995: 204), também no futebol, a equipa (como um todo) e alguns elementos desta em particular, os mais activos e eficazes na persecução dos objectivos, vão sacrificando a outra equipa, adquirindo as capacidades masculinas desta, fortalecendo ainda mais a sua imagem, e por simbiose a do público que por eles se empenha.

No caso da equipa perder, os adeptos pairam na expectativa adiam o sonho até à próxima partida, na esperança de serem mais dia menos dia recompensados quanto à sua tenacidade, característica dos homens inteligentes e maduros, tal como dizia, o pai de Liliana, pelo facto do seu clube (o Benfica) não ganhar já há alguns jogos: «Saber esperar é uma virtude» (mais uma máxima, que reflecte a sabedoria popular, a inteligência prática cristalizada numa frase, que provavelmente muitas vezes fez jus ao conteúdo).

---

<sup>15</sup> Tal como Almeida (1995) penso não precisar de me desculpar pelo uso de palavrões, pois pretendo ser fiel aos vocábulos utilizados nestes contextos. Trata-se de uma «ethnographie-verité» (Ibid: 1995:208)

O futebol é algo que une os homens, dos mais velhos aos mais pequenos (que nele são iniciados, quanto mais não seja nos jogos que assistem em casa pela televisão, aos jogos que fazem com os colegas, às bolas que se compram e que impulsionam nesse sentido). O futebol congrega um «*vocabulário de sentimento — a emoção do risco, o desespero da perda, o prazer do triunfo*» (Geertz, 1973, cit por Almeida, 1995:209) «*E é destas emoções que a sociedade é construída e os indivíduos postos em relação. Trata-se de uma educação sentimental*» (Ibid.).

O futebol não pode ser visto como simples divertimento, ele deverá ser assumido como um texto<sup>16</sup>, cuja interpretação enriquece a análise antropológica. Na escola de Vilarinho também se joga futebol, também há emoção com os golos marcados, e tristeza com as derrotas – o que cada um «*aprende ali é a forma que assumem o ethos da sua cultura e a sua sensibilidade pessoal (ou certos aspectos destas) quando soletrados exteriormente num texto colectivo*» (Gertz, 1973, cit. por Almeida, 1995:209) – escolhem-se os colegas de jogo e planeiam-se estratégias, a escola nos momentos de convívio, é o reflexo da vida, da comunidade local, e também da sociedade global.

---

<sup>16</sup> Ver a este propósito o trabalho de João Nuno Coelho: *Portugal a Equipa de Todos Nós: Nacionalismo, Futebol e Média*, Edições Afrontamento.

## Capítulo IV – Género, uma categoria omnipresente

«Quem sou eu face ao mundo (...)  
onde estão os meus limites?»

Leach (1980: 276)

### 1. Uma questão de identidade

Decorrente do paradigma científico em que me posicionei ao longo deste trabalho de campo, a caminho de uma interpretação mais profunda, de uma abordagem antropológica, e não sendo minha intenção fixar-me em análises reducionistas do tipo micro-etnografia na escola (Ogbu, 1981) fui, ao longo do caminho, que não calcorreei sozinha, descobrindo que as identidades pessoais e socioculturais, se vão construindo, não só nos contextos institucionais como o da Pré-Escola, ou o da Escola do 1º ciclo (como segundo e terceiro lugares de socialização das crianças) mas também, na família mais restrita, no presente e no passado dessa mesma família, para além do próprio presente etnográfico, contido nas estruturas culturais da localidade onde as pessoas e as instituições se integram.

Quando me deparei com as questões pelas quais parti para este “terreno”, constatei que todas elas surgiam de uma inquietação pessoal e profissional, relativa à forma/modo como as identidades de Género são construídas socialmente.

Conviver com rapazes e raparigas, contribuir para a sua formação dentro dos limites de um sistema escolar, observar de que forma se revelavam os estereótipos dos adultos numa prática que se pressuponha neutra, assistir a fenómenos de desigualdade social, entendamos de género, fez emergir em mim

(que me situo no mundo e que me defino como mulher, obedecendo a mais ou a menos critérios, que as caracterizam nesta sociedade ocidental) uma busca também teórica do que se considera ser a identidade e com ela, em que é que se traduz a construção social dessa mesma identidade.

A primeira questão que se coloca, tem necessariamente de estar relacionada com a identidade. Identidade pessoal, mas simultaneamente social.

Primeiro somos Pessoa, Eu, Indivíduo possuidor de um corpo sexuado que não escolhi e que a genética se encarregou de me atribuir.

Depois e porque sou um ser humano que vive em sociedade e dela dependo para me realizar como ser social em toda a minha plenitude, estou em relação com o Outro, com os outros, com o meu grupo social e com os outros grupos. Dependendo deles e eles interagem comigo, nesse processo ponho em acção «*a representação que tenho do outro correspondente à visão que tenho efectivamente dele, com a representação que tenho de mim resultante de uma construção mental e que não corresponde a nenhuma percepção efectiva*» (Dacktin, 1991, cit por Ribeiro, 2001: 160).

Existo porque me dão sentido social e eles existem enquanto indivíduos em grupo, porque todos lhes devolvemos esse sentido, «*os outros também pensam as suas relações e dão sentido ao que fazem e dizem; mais ainda, têm eles próprios, uma representação do Outro e conferem sentido à situação de inquérito estabelecida entre eles e o seu observador.*» (Kilani, 1994, cit por Ribeiro, 2003:89 ).

Integrada nessa pertença ao grupo, está a minha pertença numa categoria de género – a feminina – e toda a aceitação social do grupo face à minha pessoa, vai no sentido da persecução de uma conduta inerente a esse modelo social, que embora constantemente nas suas particularidades se vá reformulando, não deixa de se constituir como hegemónico «*A imagem que o indivíduo faz de si próprio é solidária com a imagem que ele faz dos outros, e com a forma como se estabelecem e se veiculam as suas relações com os outros indivíduos*» (Wallon,

cit por Zazzo, 1966:255) ou ainda «*Existe(...) uma lógica subjacente à caracterização social das mulheres e a todos os processos de inferência que lhe estão ligados e que é sempre orientada pela confirmação dos limites socialmente impostos à pessoa do sexo feminino*» (Amâncio, 1998:135).

Dentro destes parâmetros estão também as pessoas do terreno que se constituíram como meus informantes. Os adultos existem e funcionam dentro dos padrões culturais que serviram de base à sua educação, embora isto não seja tão linear quanto parece, residindo neste quadro, um foco de interesse para a antropologia, «*Hoje, o propósito da antropologia é mais de documentar minuciosamente as resistências, contar como a tradição e a identidade (...) se mantêm ou se reelaboram, como os desvios das lógicas dominantes se efectuam*» (Kilani, 1994, cit por Ribeiro, 2001:107).

Embora possa parecer que existiram rupturas face aos padrões iniciais, essas rupturas (tanto relativamente aos “suíços” quanto no que toca ao elemento feminino da família Morais) trazem de volta aos comportamentos, as velhas formas de funcionamento. Dália, comparando a sua vida com a dos filhos tem expectativas diferentes para estes, mas por exemplo, as profissões que refere que gostaria que eles viessem a exercer, estão relacionadas com melhores condições de vida que lhes deseja, tal como os seus pais desejavam para ela, no entanto continuam intimamente ligadas à masculinidade. Mas esta realidade não se cinge só à família, o sistema escolar continua a constringer as escolhas profissionais dos jovens, pois que por exemplo a propósito dos manuais aí utilizados Isabel Guerra confirma que estes não incentivam o espírito crítico no sentido de «*aceitar um questionamento permanente de pressupostos e (dados) adquiridos, e a admitir o desconhecido e o não entendido como componentes de percursos de interacção ainda por descobrir*»(1997, :104).

A mesma perspectiva é defendida por Ferreira no estudo sobre o actual Sistema Educativo Português, onde conclui que não só os manuais influem nas

«aspirações vocacionais das raparigas e dos rapazes [porque]<sup>17</sup> (...) mantêm práticas discriminatórias ao nível das imagens estereotipadas dos papéis sexuais que ajudam a reproduzir, no meio social escolar (...) continuamente, na generalidade, a veicular concepções de papéis de subalternos do ser mulher e universais do ser homem que consolidam atitudes desvalorizadas nas raparigas e dominantes nos rapazes [como também existem] (...) outros mecanismos ocultos perpetuadores de assimetria – como a linguagem as interações professores/alunos na sala de aula, o domínio dos espaços, etc.» (Ferreira, 1998, cit por Joaquim e Galhardo, 2003:100).

O facto de Dália não referir a profissão de professor “de idiomas” para nenhum dos filhos, como o fez no caso de ter raparigas em vez de rapazes, é sintomático de que considera que também as profissões se ligam a atributos de género.

Dália tem consciência que ser mulher no Souto onde nasceu, ou em Vilarinho onde vive, significa ser mulher, tão simples quanto isso, acarretando uma determinada postura física e convicção mental que lhe sobrecarrega o corpo e a alma com um “fardo” que às vezes lhe custa suportar «a identidade da pessoa não pode ser completamente abstraída da sua identidade-para-os-outros; da identidade-para-si-mesma; da identidade que os outros lhe atribuem; da identidade que ela atribui aos outros; da identidade ou identidades que julga que lhe atribuem» (Lang, 1986:22).

Tal como refere Almeida (1995) os requisitos de género exigidos e atribuídos às pessoas não estão ligados unicamente ao corpo, portanto às características biológicas, eles estão também intimamente relacionados com a própria postura do corpo, esta está imbuída de uma sociabilidade disseminada em todos os âmbitos e que se manifesta na família, no trabalho, no lazer, no status, na idade, «passando pela linguagem verbal e gestual, enfim, a lista seria tão vasta quanto a totalidade do social» (Almeida, 1995:129).

<sup>17</sup> O que se encontra dentro de parêntesis rectos é da minha autoria.

Os actores sociais, em qualquer contexto em que se situem, quer os elementos das famílias no lar ou na localidade, quer os docentes na escola, quer como grupo de relações, quer como instituição, têm consciência do papel que precisam desempenhar, no sentido de integrarem os mais novos na estrutura social.

## 2. Identidade pessoal e identidade social

### 1.

Poder-se-á afirmar que identidade é uma combinação entre o social e o cognitivo, tendo a linguagem (como texto) a mediar essa acção.

A identidade individual é o resultado da intercepção da história pessoal. Esta desenvolve-se entre inúmeros sistemas de actividade em combinação com factores idiossincráticos (genéticos e epigenéticos) (Russel, 1997). O mesmo autor afirma que o uso dos instrumentos permitiu mediatizar as interacções humanas, acabando por fazer a separação do biológico e do social, vindo a produzir posteriormente a divisão social do trabalho, emergindo desta um conjunto de sistemas e redes de actividade que proliferou.

Uma parte da identidade foi historicamente construída ao longo de séculos, mas revela-se a cada momento, uma vez que se vai cristalizando na pessoa. Todavia, não quero deixar a ideia que essa cristalização é algo inultrapassável ou ainda, que está ligada ao individual «(...) o fascínio da antropologia da última década pela pessoa necessita de ser caldeado com uma preocupação em compreender melhor o funcionamento das identidades sociais e dos processos de identificação por forma a distanciarmo-nos do risco de reduzirmos a agência social a identidades unipessoais» (Pina Cabral, 1996:213).

A tendência das últimas investigações é o dar as identidades não como entidades naturais, mas como constructos, o que vem na linha do construtivismo. Alguns autores consideram que a identidade é não só construída, como conscientemente inventada a partir dos interesses. Gorosito Kramer considera a identidade uma categoria essencialmente política, pelo menos em algumas das suas vertentes. Neste sentido a identidade encontra-se disponível para ser manipulada de acordo com as práticas sociais *«torna-se ela mesma, prática social»* (1992: 146) o que significa que a estrutura social influencia os indivíduos, determinando os seus hábitos de vida. Para Levi *«(...) toda a acção social se considera resultado de uma transacção constante do indivíduo, da manipulação, da eleição e da decisão frente à realidade normativa que ainda que seja omnipresente, permite, não obstante, muitas possibilidades de interpretação e liberdade pessoal. A questão é, portanto como definir as margens – ainda que estreitas da liberdade concedida a um indivíduo através dos interstícios e contradições dos sistemas normativos que o governam. Por outras palavras, um apelo à extensão e natureza da estrutura geral da sociedade humana.»* (Levi, 1994: 121).

Seja como for, a abordagem e os próprios processos de formação de identidade, revestem-se de uma grande complexidade e dependem espacial e temporalmente dos aspectos colectivos e individuais, da metodologia utilizada e do enfoque teórico. A complexidade que advém do conceito, torna a clarificação importante principalmente nos estudos antropológicos contemporâneos, que curiosamente são os que mais o têm chamado a debate. Os investigadores, são na sua generalidade unânimes num ponto – que não se deve colar o conceito unicamente a aspectos biológicos e portanto à dimensão pessoal/individualista, uma vez que a identidade é simultaneamente construída a partir do social, logo da cultura onde cada um se insere.

As recentes concepções de cultura dizem-nos que *«cultura é uma construção significativa e mediadora na experimentação, comunicação, reprodução e transformação de uma dada ordem social. A dimensão constitutiva*

dessa ordem é uma condição da sua existência e não uma entidade desenquadrada, posterior a ele: *enforma as relações sociais, económicas e políticas, a nossa subjectividade o nosso modo de perceber o mundo, de experienciar, de indagar e refazer as relações humanas*» (Bayardo, 2003:1). Em todo este processo de construção «(...) a emoção pessoal é a componente crítica da experiência» (Heins Potter, cit por Pina Cabral, 1996: 203). Ao longo da minha viagem com aqueles companheiros, percebi que em alguns momentos mais do que noutros, em algumas pessoas mais do que outras, essa emoção era visível, tanto no momento das novas experiências como nos momentos em que se recordavam as passadas.

Percebi também como a família é de facto o estofado dos seus elementos. É nela que voluntariamente ou de forma imposta, se encontram numa primeira fase e mesmo ao longo da vida, muitas directrizes sociais de acção. Pina Cabral refere que a identidade pessoal dos povos do sul da Europa «é muito mais marcada por um envolvimento em identidades colectivas de natureza familiar» (1996: 204)

O conceito *identidade* não é novo, Boaventura Sousa Santos diz mesmo que dele nasceu a modernidade e que «O primeiro nome de identidade é *subjectividade*» (1993: 13). A *subjectividade* nasceu com o Humanismo, este é um paradigma emergente onde se entrelaçam as inúmeras linhas da construção da *subjectividade* moderna, a primeira linha de tensão dá-se entre a *subjectividade* individual e a colectiva (Ibid.).

As teorizações sobre a identidade tornaram-se fulcrais em algumas áreas da investigação «*Em particular, nos anos oitenta, tanto o desenvolvimento de estudos sobre o género como a explosão da investigação sobre raça e etnicidade dependeram dele enormemente.*» (Pina Cabral, 1996: 204). No entanto, nunca se tratou de um conceito totalmente clarificado, dado que é objecto de estudo por diversas ciências como a psicologia, nomeadamente a psicologia social, entre outras.

Pina Cabral diz também que se considera vulgarmente que «a *identidade*» é «*um fenómeno de consciência, algo que se sente; portanto não é uma questão*

que deva ocupar os antropólogos» (1996: 204) e que a consciência individual (principalmente as emoções), é a verdadeira essência da identidade. Isto não é correcto, porque não pode ser considerado transcultural nem universal (Pina Cabral, 1996). O mesmo autor continua dizendo «*Em primeiro lugar, parece-me importante sublinhar que o self não é uma identidade sociocultural, mas sim um campo de identificações cruzadas, onde entram em jogo várias identidades socioculturais. (...) portanto a identidade pessoal não é mais profunda, verdadeira ou elementar que qualquer outra.*» (1996: 204, 205).

Na mesma linha, Idalina Conde diz-nos que «*a identidade tem de ser considerado num contexto relacional, isto é no âmbito da pluralidade das relações que*» se «*estabelecem com os seus meios sociais e com os membros das outras gerações. O conceito de identidade torna-se, pois, inseparável do da sua alteridade (...)*» (1990: 675) ou ainda «*a identidade social é ainda tributária de uma identidade societal, aquela que convoca referenciais colectivos de ordem mais ampla. Compreende-se, portanto, que a identidade nacional, veiculando a continuidade entre a identidade pessoal e colectiva, seja um quadro estruturador (...)*» (1990: 676). A identificação surge assim como primordial na construção do processo identitário.

O processo de identificação é também abordado por Pina Cabral «*O processo de criação da pessoa social está inextricavelmente relacionado com uma sucessão de identificações com os outros. Peter Weinreich (1989: 52) afirma que estas identificações são de dois tipos: a) a identificação por empatia que envolve o reconhecimento de uma identidade entre o eu e o outro; b) A identificação com os papéis sociais – que corresponde a um desejo de copiar as atitudes do outro. (...). Por um lado a pessoa identifica-se com outra, mas por outro lado, reconhece que existem características que a distinguem desse outrem. A isto Weinreich chama “identificações conflituadas”. Essas identificações exigem uma resolução, tanto pode ser no sentido da alteração da imagem de si próprio, como no sentido da alteração dos valores subjacentes ao julgamento. Deste modo, como resultado do processo institucional que permite a sua integração*

*como pessoa social, a criança vai adquirindo um conjunto de solidariedades primárias. Por muito que mude durante o tempo, a identidade pessoal é um processo que parte dessa primeiras identificações, que ocorrem no seio da unidade social primária (...) » Pina Cabral, 1996: 204,205).*

O que nos diz este autor não poderá ser interpretado no entanto de forma redutora, no sentido de que quando nos identificamos, passamos a ser desenhos químicos dos outros, todos fazemos reformulações, reinterpretações, na margem de autonomia que vamos criando «*Ao longo do tempo, os interesses das pessoas vão sendo postos em causa, as identificações vão-se conflituando. As pessoas dependem da sua "família" para se protegerem a si próprias e àqueles com quem se identificam. Na medida em que uma identidade familiar responde a estes problemas, ela torna-se um projecto que os próprios agentes sociais elaboram activamente. Este processo de engajamento apresenta-se sobre duas formas: por um lado as pessoas vão construindo concretamente a forma e o conteúdo das suas próprias famílias como resposta aos desafios com que se confrontam; por outro lado, as pessoas experimentam, desenvolvem e modificam as representações colectivas que recebem a respeito do que é uma família de acordo com a forma como construíram o seu projecto familiar (Gubrium, 1988. 291). Em suma, devemos ver cada família como um projecto (...) » (Pina Cabral, 1996: 205).*

Neste sentido a família de Paulo é já uma reformulação de dois projectos familiares anteriores e neste presente etnográfico desenrolam-se e perspectivam-se novas reformulações. Olhando para o passado e para o presente de Dália, percebemos a constante ascensão desta família, realidade que ainda se prevê mais forte no futuro, pelo menos a partir das expectativas da mãe quando refere «O Paulo é muito preguiçoso, mas quando ele for para a escola» referindo-se ao primeiro ciclo «há ele há-de aprender as coisas! Nem que eu tenho de bater tanto, que ele há-de ser alguém» e do pai ao dizer que o bom para as crianças era «tirar cursos superiores». Serem proprietários de bens de bastante vulto, pelo menos em comparação com a maioria dos conterrâneos, tem-lhes dado a possibilidade

de irem «*resgatando da terra*» (Iturra, 1998:42) Alguns dos elementos da família que pela terra e pelo trabalho (que lhes foram auferindo ganhos) conseguiram catapultar-se para além de proprietários, passando a ser “gente formada” como diz o povo dali.

Neste sentido, os próprios corpos são «*feitos*» de modo «*a transportar e reproduzir identidades familiares. Trata-se da criação de contextos de identificação, que levam as pessoas a transportar em si identidades suprapessoais, fazendo com que as próprias pessoas funcionem como campos de acção para a agencialidades suprapessoais.*» (Pina Cabral, 1996: 206).

## 2.

Alguns autores desenvolvem também a ideia de corpo familiar, de parecenças físicas entre a criança e os progenitores. Pina Cabral (1989) é um destes autores. No seu trabalho realizado no Alto Minho, ele abordou-o, acabando por considerar que a existência de parecenças físicas, funciona como elemento facilitador do trabalho de construção da criança, enquanto pessoa familiar. A partir daqui penso também ser possível afirmar, que a descrição que as crianças fazem nas composições sobre os traços físicos dos progenitores, se investem de uma apropriação simbólica e física das figuras parentais, nesse mesmo trabalho de construção da «*pessoa familiar*» e do «*corpo familiar*» (Pina Cabral, 1996: 209). Também Joaquim na sua composição escreveu sobre estas parecenças físicas, contadas por sua mãe «que o meu pai também era um bocado baixo», são os testemunhos dos familiares, a sua leitura sobre os factos que irão integrar mais tarde a visão que ele terá sobre o seu próprio aspecto físico e mais do que isso, como ele irá avaliar também outras situações semelhantes «*conforme as pessoas vão descobrindo parecenças com este ou aquele parente, com este ou aquele “lado da família”, o corpo da criança vai-se tornando reconhecível. Mais tarde, quando ela própria começar a olhar para si mesma através do espelho dos olhos da sua família mais próxima, a criança vai construir a sua própria identidade*

*peçoal através de algo que, para ela e os que a rodeiam, é uma evidência incontornável (...)*» (Ibid.).

Nesta passagem de Carlos existe uma alusão camuflada, ao que o vulgo costuma afirmar “sair aos seus”, “sair” no sentido de advir, vir de sugerindo uma ligação intrínseca entre o descendente e os ascendentes (Pina Cabral, 1996). Para além disto parece também haver uma ligação entre as características da pessoa e o seu corpo (Ibid.), nomeadamente penso que poderemos perceber isto na seguinte passagem escrita por Dário, onde relaciona o corpo masculino do pai com uma actividade que este prefere desempenhar «(...) o meu pai é engraçado porque tem pouco cabelo e se dedica mais à agricultura» ou então quando Rodrigo nos diz «o meu pai presta mais atenção à agricultura e a minha mãe às coisas domésticas». Género e características pessoais, nas quais se integram também as preferências de actividade (divisão social do trabalho) parecem ser um dado adquirido e evidente.

Também Dália, relativamente à imagem que construiu do seu pai, fala-nos desse processo de construção da pessoa familiar. Talvez porque ele ainda esteja vivo e ela tenha acompanhado a sua dinâmica de transformação, podendo confrontar a imagem de hoje com a do passado, essa imagem de homem duro e intransigente seja esbatida, no entanto ao referir-se a esse passado, a imagem reveste-se de lenda, lenda que poderá ter continuidade no mundo simbólico dos descendentes. Esta construção da lenda familiar é também uma realidade no caso do avô paterno de Paulo (aqui poder-se-á falar verdadeiramente em lenda, uma vez que já não se encontra entre nós há alguns anos) dado que a lenda construída em torno da sua pessoa familiar e social, em parte não é muito abonatória em alguns aspectos e para alguns elementos da família. Dália foi muito clara a esse propósito «estoirou muito do que tinha com mulheres e álcool», mas as palavras do marido sobre o pai vão noutra sentido, definindo esta pessoa familiar como «rígido, trabalhador, preocupado com a família (...)» e continua reforçando «éramos doze.».

Os aspectos menos positivos sofrem aqui uma omissão justificada por um lado, por se pertencer a uma família de status na comunidade «*O corpo familiar faz parte da pessoa familiar – integrando, portanto, o nome familiar e o comportamento familiar, por referência às lendas familiares (...)*» (Pina Cabral, 1996: 210). Por outro lado realçam-se os aspectos positivos porque o afastamento “eterno” impõe que quem já não pode reabilitar-se socialmente mereça ser lembrado e mais do que isso, interpretado abonatoriamente. É ainda conveniente lembrar que no caso de Dália, o diálogo era de mulher para mulher, permitindo a partilha de confidências. Já no caso de Crispim, tratava-se de um diálogo entre um homem e uma mulher, que apesar de ter um papel de investigadora, académica e poder ser percebida como detentora de mais poder face à maioria das mulheres com quem este homem se relaciona, continuava no fundo uma relação assimétrica porque assente numa estruturação social de género e não convinha por parte do meu interlocutor que ele assumisse ou pudesse ser identificado com aspectos negativos do passado da figura paternal.

Voltando ainda à composição do Joaquim, ele refere a figura do padrinho, (que para além de exercer esse papel é também tio, estando assim reforçado na sua pertença familiar) alguém muito ligado à mãe e a ele mesmo, vindo ainda em certo sentido ao encontro do que Pina Cabral refere sobre os «pais espirituais», para este autor, em Portugal «*existe uma noção de que a identidade familiar resulta de uma consubstancialidade – tanto no caso espiritual dos padrinhos como, e sobretudo, no caso físico dos pais: “os padrinhos são para com o carácter ‘moral’ dos seus afilhados, o que os pais são para o seu carácter ‘físico’.* A substância que transmitem os pais é complementada na pessoa do filho com a referência à conduta dos padrinhos” (Bestard, 1986:37). É neste sentido que podemos falar de *corpos familiares – pois cada pessoa em individual (tanto nos seus aspectos físicos como nos seus aspectos comportamentais) é concebida como brotando de uma substância comum à família*» (1996: 211).

Também Lave e Wenger consideram que *«identidade, conhecimento e pertença social implicam-se mutuamente»* (1991: 53). Os nomes, as figuras e as lendas familiares são referência para a conduta e induzem as interações mediante os seus padrões uma vez que a construção da identidade pessoal *«é largamente um trabalho de síntese destas variadas identificações; pelo que a forma vaga e ambivalente de muitas destas lendas familiares é uma parte importante da sua utilidade identitária»* (Pina Cabral, 1996: 212), é aqui levantada a questão da margem de liberdade que a estrutura familiar/social, permite à pessoa familiar/social. Do mesmo modo, Weinreich define como construção do self por uma pessoa *«a construção e reconstrução pessoal de si mesmo usando o sistema de categorias e valores, ou construções pessoais, elaboradas ao longo do tempo como resultado de re-sínteses mais ou menos bem sucedidas de sucessivas identificações com outros»* (Weinreich, 1989, cit por Pina Cabral, 1996:205).

A identificação é um dos protagonistas no processo da construção identitária como foi dito *«a inserção familiar de cada pessoa é construída como um terreno de diferenças a partir do cruzamento de uma série referências identitárias (...)». O processo de “crescer juntos” como membros de uma casa ou de um mesmo grupo de parentes residindo perto uns dos outros é uma das principais fontes de identificações. O self é socialmente construído. Cada um de nós constrói uma imagem de si próprio que é baseada no tecer de referências a estas pessoas e a estas narrativas que constituem a vida familiar: eu “saio aos” meus parentes “quem sai aos seus não degenera”, a “voz do sangue não se apaga”.»* (Pina Cabral, 1996: 213). No entanto o mesmo autor volta a confirmar que os percursos não estão predeterminados pelas suas raízes familiares, eles vão-se *«construindo ao mesmo tempo que as pessoas (...). Uns reflectem sobre os outros numa dialéctica constante de legitimação e de revalorização que envolve tanto pessoas como famílias (...)»* (Ibid.).

A identidade poderá assim, não significar unidade, no entanto não se pode negar que existe convergência em torno de áreas consideradas centrais na vida,

tanto ao nível da pessoa como da família, da comunidade local como da comunidade global «*A construção da identidade social faz-se necessariamente num contexto relacional onde as propriedades dos grupos e as respectivas auto-imagens resultam de um processo de interacção e de recíprocas comparações e categorizações sociais*» (Conde, 1990: 681).

Mais uma vez gostaria de reforçar que nas famílias, quer a do pai de Paulo, onde os tios procuraram uma formação académica que lhes pudesse fomentar um melhor estilo de vida, quer a de Liliana, onde a emigração funcionou como realização de expectativas de ascensão social, são o exemplo de como os elementos do grupo reformulam e ultrapassam neste sentido, o projecto familiar que lhes deu origem. «*O acréscimo de mobilidade espacial e a internacionalização da indústria cultural (...) fazem com que a afirmação das identidades locais seja sempre, e cada vez mais, a projecção de identidades alheias (...) esbatendo-se sensivelmente (...) as fronteiras entre o local, regional e internacional.*» (Pinto, 1991:220). Também uns e outros foram observando noutros grupos de diferente classe social e cultural aspectos que desejavam integrar «*nas operações de categorização social está presente não só a identidade real do grupo que compara e classifica, mas igualmente componentes da sua identidade virtual, integrando propriedades valorizadas nos outros grupos*» (Conde, 1990: 684).

A identidade pessoal/social não pode ser então, vista como algo que dá continuidade e homogeneidade quer ao grupo doméstico quer à própria comunidade, tanto nas suas práticas como relativamente aos valores que integram/vão integrando, ou ainda às representações que vão construindo nos diferentes âmbitos da vida. A «*identidade social forja-se no quadro de complexas sobreposições, continuidades e descontinuidades com valores atitudes e comportamentos definitórios da cultura e dos modos de vida da sociedade (...)*» (Conde, 1990: 693). A própria cultura é disso reflexo. Como elementos sociais, nós não estamos inteiramente dispostos ao comando dos interesses capitalistas, onde tanto as políticas como as práticas socioinstitucionais seriam, para alguns,

disso reflexo. A cultura tem de ser percebida enquanto produto das interações humanas, onde as identidades «*são pois, identificações em curso*» (Santos, 1993: 11). A identidade é então, uma combinação indiscutível do «*próprio e o alheio, o individual e o colectivo, a tradição e a modernidade*» (Santos, 1993:12).

Resumindo, poder-se-ia dizer, que a identidade assume hoje uma vocação sobretudo relacional; que a construção social da identidade implica a «*imbricação de dois processos: o processo pelo qual os actores sociais se integram em conjuntos mais bastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação) e o processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e diferenciar-se socialmente, fixando em relação a outros distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identização)*» (Pinto, 1991: 218); que a construção social da identidade incorpora processos de alteridade, indo ao encontro ou investindo contra (um processo que se pode denominar de reinterpretação, sendo esta uma possível arma/instrumento de contra-dominação nas palavras de Pinto (1991) nomeadamente quando encontra reflexo das suas pretensões, nas políticas institucionais (Ibid.)).

Neste ponto torna-se pertinente afunilar a análise no sentido de perceber a construção das identidades, mas de género, começando por fazer uma breve alusão histórica ao aparecimento do conceito de género, que sendo relativamente recente tem as suas raízes históricas nos movimentos feministas que se iniciaram com os anos sessenta.

### 3. Género – a construção social da identidade

#### 1.

Historicamente, o discurso social e científico sobre as mulheres e os homens, baseou-se até há duas décadas, na diferença biológica existente entre eles. Esta diferença foi assente na dimensão maternal da mulher que a “colocava” em casa, junto aos filhos, numa subserviência ao universo masculino. As bases para este discurso, estiveram na legitimação dada pela Igreja «*A civilização Ocidental, herdeira do Direito Romano e da cultura judaico cristã, com algumas oscilações fruto de condicionalismos histórico-económicos e sociais, tem carreado ao longo dos séculos o estigma da menoridade das mulheres e a assimetria entre os sexos*» (Ferreira, 1998:35) e corroborada pelas políticas, as mesmas aliás que foram patrocinando a investigação científica desenvolvida durante muitos anos por homens «*O poder das instituições políticas e religiosas permaneceu sempre masculino e as orientações legislativas e morais fizeram-se e fazem-se, através dos discursos do poder*» (Ibid.).

Estes discursos foram estruturando os sistemas de significado dos quais os actores sociais iam sendo simultaneamente, construtores e constructos. A própria antropologia foi objecto e sujeito deste tipo de pensamento estruturante. Partindo nos finais do séc. XVIII para a observação do outro exótico, totalmente diverso pelo conceito de “raça” que o circunscrevia a características muito particulares, também foram alvo deste tipo de estudos com base no positivismo, a «*criança*», a «*mulher*» o «*louco*» (Ribeiro, 2003. 194).

Esta construção científica partia de um ponto de vista, masculino, ocidentalizado, características que «*ainda hoje permanecem residuais na linguagem que objectiva o mundo dos homens e das mulheres (...) pelo que cada vez mais, o terreno antropológico se revela lugar crítico dos discursos*

*socioculturais, chamando a si o conhecimento reflexivo, diminuindo a inevitável interferência dos investigadores sociais» (Ibid.).*

O feminismo surgiu com a conscientização da necessidade de pôr em evidência os processos que baseavam as relações assimétricas de poder entre os homens e as mulheres. O feminismo para Almeida (1995) é uma análise crítica dessas relações e não um movimento de supremacia feminina. Para o mesmo autor, existe uma ciência pré e pós-feminismo, o que tem o seu reflexo na antropologia ao nível dos estudos de género, tanto ao nível dos investigadores como dos objectos de estudo e até das metodologias.

O feminismo esclareceu, que na verdade, não se deviam às diferenças, às características biológicas, os factores de subordinação da mulher, mas que isso legitimava as construções sociais – as formas de pensar de homens e mulheres, que eram postas em prática sem questionamento.

A primeira fase da antropologia feminista rodeou as movimentações sufragistas e desenvolveu-se entre meados do séc. XIX e a segunda década do séc. XX. Por esta altura, algumas mulheres lutaram pela integração no campo dos estudo etnográficos (Bratton, 1999).

A segunda fase do desenvolvimento da antropologia feminista, deu-se durante os cinquenta anos consequentes ou seja, até 1980 e as teorizações fixaram-se em separar fundamentalmente o biológico do social, o sexo do género ou engendramento. Também as mulheres deixaram de ser vistas individualmente e foram “condensadas” na categoria de análise «mulher» (Bratton, 1999), esquecendo-se as particularidades, as singularidades. Neste período, segundo a mesma autora, Margareth Mead destacou-se com os seus estudos *Coming of Age in Samoa* (1928) e *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935). Outro nome notável que se inscreveu neste período foi Simone de Beauvoir com o *Segundo Sexo* (1952), onde nos explica que foi o homem o construtor da identidade social feminina (a imagem da mulher) e só seria possível a desconstrução dessa imagem se procedesse à alienação do seu autor. Betty Friedan com *Mística Feminina* (1963) coloca o enfoque no género através da

abordagem dos papéis tradicionais femininos e masculinos e explica como se dá essa incorporação (Bratton, 1999).

De 1954 a 1986, Eleanor Leacock desenvolveu estudos de grande importância no âmbito da antropologia feminista com trabalho de investigação sobre o racismo e resistência à educação no seio da cidade acabando por motivar o aparecimento de uma nova vaga de antropólogas feministas (Gailey, 2000 cit por Ribeiro 2003). Esta investigadora realizou uma análise económica e política com o material recolhido no seu trabalho de campo entre os Innu do Labrador. Leacock tinha grande interesse pela pesquisa «*histórico – comparativa*» Gailey, 2000, cit por Ribeiro, 2003:196). A autora legou à antropologia feminista o exemplo de uma variedade de métodos de pesquisa que vão da observação directa, à entrevista e a vários outros tipos de observação (Ibid.).

No início dos anos setenta, Lucy Socolum desenvolveu um trabalho onde evidenciava que a atribuição dos papéis sociais era realizada com base no sexo biológico, ou seja nas diferenças que a biologia impõe (Ribeiro, 2003). Em 1974, Michele Rosaldo e Louise Lamphere na sua obra *Woman, Culture and Society*, chamam ao debate a questão segundo a qual mulher e meio sociocultural estão intrinsecamente ligados, sendo a mulher limitada por este daí a necessidade das investigações a realizar abordarem o universo destas influências no seu conjunto. Foi só em meados da década de setenta que a nomenclatura *feminista* para este tipo de antropologia, foi atribuída aos estudos feitos por mulheres, com a inclusão da categoria de análise género, distanciada já dos aspectos biológicos. Foi Gayle Rubin quem pôs o enfoque nesta questão dando origem a que outras investigadoras nomeadamente, Sherry Ortner (1974), Morgen (1989), Cassel (1996), comessem a interessar-se pelas questões da desigualdade e subjugação das mulheres pelos homens «*associando a relação simbólica da mulher à natureza e a subordinação desta ao homem*» (Ribeiro, 2003: 196-197). Surgem nesta altura as aproximações feministas marxistas equacionando as relações de género com as esferas produtiva e reprodutiva. Segundo *A Ideologia Alemã* de Engels, o primeiro antagonismo de classes coincidiria com o

antagonismo homem – mulher e a opressão do sexo feminino teria sido a primeira opressão de classes (Almeida, 1995).

No início dos anos oitenta deu-se o princípio da terceira fase do processo de desenvolvimento da antropologia feminista, com o reforço do debate instaurado entre os antropólogos, sobre a questão fundamental da separação entre biologia e cultura levando-os a teorizar sobre os dois conceitos, partindo do princípio que um e outro, se constituem como categorias sociais de análise dado que o corpo, responde como, e é depositário de expectativas sociais (Bratton, 1999). Estudos no âmbito da fisiologia e da endocrinologia fundamentam a difícil separação da biologia e da cultura, no ser humano (Ribeiro, 2003: 197).

Os antropólogos da nova geração questionam as teorias dos seus antecessores, porque nos discursos sobre mulheres permaneceu um visão homogénea que exclui outros testemunhos, outras vozes (que tivessem em atenção a idade, a etnia e mesmo a classe social), contribuindo assim para essa imagem unívoca do que era ser “mulher” (Ibid.).

É também durante este período que se aborda a influência nas pesquisas, nos investigadores (nas suas interações com os informantes) e nas teorias formuladas, dos contextos políticos e socioculturais, assumindo-os claramente e deixando essas marcas no texto. A antropologia feminista colocou a tónica, durante a década de oitenta e noventa, na sexualidade, na reprodução e na produção, para além das questões de género e sua relação com o Estado (Lamphere, 1997; Morgen, 1989 cit por Bratton, 1999). Durante esta terceira fase dos estudos, chama-se a debate o “homem”, à luz do que aconteceu com os estudos da mulher. Tanto os estudos sobre mulheres como os estudos sobre os homens, passaram a formar o corpo do que constituem hoje, os estudos sobre género, uma visão já bem mais alargada do que anteriormente (Ibid.).

## 2.

Actualmente a antropologia feminista está integrada na antropologia cultural é um campo de debate teórico, onde os seus estudos vão desde a necessidade de inclusão das vozes femininas na pesquisa, nomeadamente no mercado de trabalho, objectivando a força produtiva, até questões como a divisão entre biologia – natureza e cultura – sociedade (Bratton, 1999), lembro aqui uma questão que por excelência une biologia e cultura: a circuncisão feminina, que também tem sido objecto de estudo.

A constatação de que as relações de poder enformam as práticas e de que o Estado nas suas diversas instituições reproduz esta assimetria (nomeadamente no que toca ao género) é um dado comum entre as investigadoras da recente antropologia feminista (Ribeiro, 2003) a reprodução da cultura e a mudança nas práticas culturais são moldadas pelo género enquanto «*princípio organizador*» (Gailey, 1998 cit por Ribeiro, 2003: 199).

Os estudos de género permitiram uma consciência geral das “dificuldades” do mundo social feminino e uma consequente acção pelo menos legislativa, da parte de muitos Estados. As desigualdades de género percorrem toda a sociedade porque «*a consciência do “masculino” e do “feminino” decorre não só de processos de socialização primária fornecidos por modelos morais e comportamentais dos pais como da escola onde se institucionalizam as divisões de tarefas e se interiorizam afiguras e comportamentos sociais dados pelos manuais escolares, religiosos e na inter-relação entre indivíduos*» (Ribeiro, 2003: 200). Baseando-se em autores como Hérítier, (1996), Segalem, (1996), ou Almeida, (1995,1997) Ribeiro conclui que os estudos de género contribuíram para revelar «*que os modos de pensamento socioculturais estão de tal modo enraizados e instituídos como vias de conduta humana que reproduzem a desigualdade dos géneros. Todas as contradições, decorrentes da significação atribuída aos papéis feminino e masculino, sugerem ser sempre naturais aos próprios actores sociais e a resistência à tradição só surge como excepção*» (Ribeiro, 2003:201).

Sendo então o gênero um dos focos de análise essencial nas Ciências Sociais e particularmente na Antropologia, ele reúne uma trama complexa de questões «do “Sol” à “Lua”, da “casa” ao “trabalho”(…) todas as áreas da experiência humana são investidas de gênero: das divisões de uma habitação às tarefas, dos utensílios e instrumentos aos elementos da natureza, das emoções humanas às aptidões do corpo (...)» (Almeida, 1997: 69).

Para esta nova vaga de antropólogos de que Vale de Almeida (1995, 1996, 1997) e Teresa Joaquim (1997) são referência incontornável em Portugal, o corpo assume um lugar essencialmente de análise e debate. Para o primeiro «as pessoas são treinadas, através de diferentes tarefas práticas, implicando movimentos corporais» ou seja «o sujeito» situa-se «num envolvimento activo; a percepção não será uma conquista da mente mas de toda a pessoa – corpo» (Almeida, 1996: 9). Para a segunda as práticas sociais inscreveram-se no corpo feminino ao longo da história (Joaquim, 1997). Nos dois autores a questão não se prende com uma divisão entre posturas cognitivistas e fenomenológicas, já que neste processo, a cognição é também fruto do processo histórico-social, o que é confirmado por exemplo em estudos elaborados no âmbito do desenvolvimento infantil sobre a aquisição da linguagem verbal.

Sendo o ser humano um ser social por excelência, utiliza como principal meio de comunicação a linguagem verbal. Como consequência, a interpretação, a inter-relação e a transmissão cultural são possíveis, pela linguagem. Esta é apreendida de forma natural, e a sua aquisição segue todo o processo de desenvolvimento neurofisiológico, estando intrinsecamente ligada à cognição, ao relacionamento afectivo e emocional e à motricidade. Assim a linguagem pode ser considerada um edifício de construção da identidade no qual os pilares neurofisiológicos suportam, registam, integram e ajustam os vários níveis que constituem o denominado mundo psíquico nas suas dimensões social, cognitiva, afectiva e relacional

Retomando a questão relativa aos antropólogos mais recentes, convém referir então de que um lado estão os investigadores que se apoiam em Mauss

(1980) que identificam o corpo como um elemento de recepção e formação a partir do social, ou seja ele restringe, molda, induz os comportamentos físicos, as posturas «*o corpo medeia toda a reflexão e acção sobre o mundo*» (Lock, 1993, cit por Almeida, 1996: 6); do outro, estão autores que remetem o corpo para uma dimensão essencialmente biológica, tornando-se esta dimensão uma ditadura que rejeita configurações sociais, de permeio surge a psicologia social tentando criar um ponto de união nesta dicotomia. Esta oscilação de um extremo ao outro, não é mais do que a história paralela, o espelho do pensamento ocidental face ao resto do mundo (Almeida, 1996). O corpo é assim um objecto de estudo material e simbólico, na medida em que incorpora práticas e representações sociais seculares (Ribeiro, 2003), ele é «*um íman de habitus não verbalizáveis (Almeida, 1997) e mergulha em processos de identidade social manifestos pela classe, a raça, a etnia, a idade, a religião o status social, etc. Mas espelha igualmente a morfosis da economia mundial e da cultura global*» (Ribeiro, 2003: 201).

A incorporação revela-se fundamental no estudo das interacções sociais, permitindo-nos a análise das várias dimensões do ser, desde dos afectos, às emoções ou às solidariedades, por se revelarem no corpo. Para percebermos o que o mundo significa para as pessoas, precisamos prestar atenção às representações mentais, depois que olhemos para a «*quimética*» do corpo, triunfando numa o «*conceito*» e na outra a «*performance*» (Ingold, 1994, cit por Almeida, 1996: 10).

Merleau Ponty em *Fenomenologia da Percepção*, opunha-se à ideia de separação de mente e corpo considerando que é através do corpo que nos advém a experiência. A percepção é situada, situada no corpo, ele é a parte objectiva, visível. Conhecimento e prática não são já encarados como pólos independentes e são tratados pela Antropologia à duas décadas como complementares do ser, esse ser possuidor de corpo e mente, cuja percepção passa pela experiencialidade.

Bourdieu com o conceito de *habitus* explica que é através da repetição do corpo nas práticas do quotidiano (as raparigas com os trabalhos manuais na

escola; Dália e Alda com os trabalhos domésticos; Crispim na moagem, na tarefa de distribuição das farinhas e no amanho dos campos com a manipulação do tractor; os rapazes com os seus jogos preferidos) que vai inscrevendo na memória corporal do ser, a pertença social. Para Bourdieu *habitus* é «um sistema de disposições duradouras, princípio inconsciente e colectivamente inculcado para a geração e estruturação de práticas e representações» (1990:9).

Csordas (1990) com o Conceito *embodiment*, inspirou-se naquilo que posteriormente Almeida (1996) chamou novo paradigma para a antropologia: a percepção como experiência incorporada. Para Csordas, a cultura revela-se no corpo, ele é sujeito de cultura e não deverá ser abordado independentemente desta, as clássicas dicotomias deverão terminar.

Ainda segundo Almeida (1996) em *Corpo Presente*, a experiência vivida *Erlebnis* é, fundamental para Dilthey. A «realidade só existe em factos de consciência dados pela experiência interna. A experiência, assim, não é cognição, mas também sentimentos e expectativas [Dália ansiando ter formação acrescida, Dália fazendo tudo para que os filhos tenham formações académicas]<sup>18</sup>, e ela não “chega” só verbalmente, mas também através de imagens. A experiência reporta-se sempre a um *self* activo em situações de intersubjectividade» (Almeida, 1996: 15). Sendo a identidade de género tradutora do que são os homens e as mulheres sociais, ela atravessa inevitavelmente a questão da identidade.

---

<sup>18</sup> O que se encontra dentro de parêntesis rectos é da minha autoria.

#### 4. Família, escola e comunidade como construtoras do género

##### 1.

Connerton (1993) diz que o ritual é uma forma de memória sensorial, embora aqui o ênfase seja posto no carácter incorporado, muito mais do que no textual (no caso de Vilarinho, a festividade, os ritos de passagem religiosos ou não). Para ele existem dois tipos de memória social, uma é a incorporação e diz respeito nomeadamente à memorização de posturas culturais; a outra, diz respeito a práticas de inscrição, como por exemplo o alfabeto. A incorporação ou prática corporal acontece através da memorização cognitiva e pela memória do hábito. O hábito é uma prática que se foi inscrevendo no corpo e ao ser praticado, é o corpo que o vai interiorizando (Connerton, 1993).

Falar da identidade implica abordar o género, sendo o contrário também verdade. Definir o conceito de género na actualidade é como foi dito, falar de uma categoria de análise (Scott, 1990; Louro, 1992). Categoria designa um conjunto de coisas ou seres com elementos essenciais comuns. Masculino e feminino surgem assim como separação social entre dois grupos, focando as diferenças que foram sendo estruturadas *«Como categoria social, o género refere-se aos papéis impostos pela sociedade, papéis esses que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres. Reunindo esses papéis num contexto relacional, criou um sistema que permite a compreensão dos mecanismos pelos quais as actividades biológicas são transformadas em actividades sociais»* (Ferreira, 1998:65).

O conceito de género é passível de dupla interpretação como já foi dito, talvez porque sexo e género não se excluem, nem na maioria dos casos são contraditórios. O sexo é uma variável dita independente, baseada em dados biológicos, nos traços genéticos. Género será uma variável dependente, construída pela pessoa individual e culturalmente situada. A identidade de género

será então o equivalente social do sexo biológico. Convém no entanto referir que este padrão, não é estático, vai sofrendo constantes reorganizações.

Os estudos de género têm tido um desenvolvimento notório no ocidente, nomeadamente em Espanha, onde se procuram teorizações que o clarifiquem face ao nevoeiro conceptual que o envolvia. Estes investigadores têm incidido sobre um aspecto também fundamental na própria ciência – é que o género não sendo uma construção neutra, influi nas investigações e é preciso disso ter consciência (Tenas e Oto, 1996). Segundo ainda Ana Maria Ferreira, para Jayme e Sau, investigadoras espanholas também, o género tem uma dupla vertente: *«colectiva – que implica adaptação das pessoas às expectativas da sociedade e por isso, aos papéis de género; individual – que diz respeito à forma como cada indivíduo vive o seu próprio género e mantém a sua individualidade relativamente às outras pessoas.»* (1993: 60)

Isto significa que existe simultaneamente uma auto construção e uma construção colectiva da identidade de género, que vai enformando os aspectos cognitivos e emocionais de cada um, de acordo com a categoria em que se insere *«A identidade de género, remete-nos (...) para o conceito de papel de género que (...), diz respeito a características que a própria pessoa não pode controlar mas que lhe são atribuídas porque se encontra imersa num contexto social que construído dicotomicamente segundo o sexo biológico e relações desiguais de subordinação ↔ dominação, emoção ↔ razão, privado ↔ público, contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva masculina e uma identidade desvalorizada feminina»* (Ferreira, 1998: 69).

## 2.

A partir do que foi exposto, quais são então os processos que baseiam a aquisição/construção desta identidade? Para alguns autores, género é uma aquisição social que tem por base a aprendizagem a partir da observação, identificação e imitação (Mischel, cit por Leyens, 1991); Muitos outros autores

colocam também no meio social, o pendor de responsabilidade pela construção cognitiva da pessoa, esta é uma perspectiva interaccionista e que teve um forte desenvolvimento a partir dos anos oitenta (Leyens, 1991), colocando na socialização a origem da interiorização de atitudes e representações. Tanto umas como as outras, são construídas a partir das expectativas do grupo a que se pertence, tendo por base a alteridade, a oposição ao outro grupo como referência. Este é um processo particularmente complexo .

Assim e desde que há memória se tem vindo a reproduzir a ordem masculina, operacionalizada pelos mais diversos mecanismos entre eles a própria escola como instituição do sistema estatal, através das interações que nela se dão e dos principais materiais pedagógicos com que as crianças lidam. Aparentemente a escola, advinda de um ideal liberal do Iluminismo, considera-se neutra, tanto nas suas políticas orientadoras, como nos seus programas, nos seus docentes, particularmente no que toca às práticas pedagógicas; mas na verdade toda ela é fruto de várias confluências: políticas, sociais, culturais e económicas, suportadas por interesses que as ditam, não o podemos omitir.

A escola como instituição, ensina para além do que é dito pelos professores. Trata-se do currículo oculto; no entanto ela ensina tanto no sentido da normalização das condutas (de acordo com o que é preconizado pelo sistema), como no sentido oposto (é também fomentadora do espírito crítico necessário à resistência da ordem social estabelecida). Se os professores estão habituadas a esconder os seus sentimentos, a mover-se dentro de esquemas de relação prefixados e indiscutíveis, será difícil conceberem novas formas de trabalho, diferentes formas de relação, ainda que tenham as portas abertas para isso (Gore, 2000). A escola está cruzada por relações assimétricas, que não podem ser discutidas, faladas, ao ponto de se tornarem naturais e esquecidas (entre professores e alunos, professores e funcionários). A educação não é escolarização, não pode ser confundida. A primeira, é um processo que está sempre a acontecer através da experimentação do mundo, pela interação com os outros e com os signos existentes no mundo. A aprendizagem é um processo

reflexivo e o professor/educador tem o papel fundamental de estimular o aluno a reflectir sobre o seu processo de construção de significado. A segunda, é um processo didáctico instituído pela sociedade.

No caso do professor da escola de Vilarinho, que numa tentativa de “equilibrar” as condutas ou seja fomentar roturas comportamentais entre rapazes e raparigas, fugindo à estereotipia das mesmas, aceita a proposta das alunas para todos fazerem os quadros de ponto cruz, no entanto, continua a atribuir às mulheres-mães o gosto pelas manualidades, esperando que elas apreciem as prendas elaboradas, já que sendo mulheres, os quadros bordados seriam presentes adequados. Tratam-se das «*cousas meudas*» de que falava J. Barros (1874) e Francisco de Mello (1923) citados por Joaquim (1996: 37).

Este docente, pertencendo a uma categoria de género diferente da das mães, é por isso alguém que foi construído como pessoa, sob os contornos do masculino, conhecendo por oposição as expectativas do feminino, é neste sentido que «*a estrutura que interliga os vários grupos de cada sociedade determina que as características de um grupo, só adquiram significado na sua relação com os outros. A imagem social do indivíduo depende, portanto da pertença a determinados grupos sociais, aos estatutos que lhes são conferidos, às emoções que a eles estão ligadas, às representações, às avaliações que todos fazemos*» (Albuquerque, 1996:127). Por outro lado, e segundo o próprio docente a sua conduta pedagógica teve a intenção de contribuir para o tal processo de reflexividade crítica dos alunos, cortando amarras com orientações sociais preestabelecidas.

O sistema escolar no geral, e apesar de uma grande maioria de docentes estarem atentos e preconizarem esse processo reflexivo na sua prática pedagógica, continua a constranger as escolhas e orientações dos jovens «*o princípio da (...) igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes (...) valores essenciais para o exercício efectivo da cidadania, ainda está longe de constituir uma prática no seio dos sistemas educativos. As escolhas dos dois sexos em matéria de educação, de actividade profissional e de modo de vida, continuam,*

assim, a ser fortemente orientadas e restringidas por concepções estereotipadas de feminilidade e de masculinidade.» (Pinto, 2003). A mesma perspectiva é defendida por Ana M. Ferreira, no seu estudo sobre o actual Sistema Educativo Português, confirmando que muito do material escolar, particularmente os manuais, «consolidam atitudes desvalorizadas nas raparigas e dominantes nos rapazes» existindo também «(...) outros mecanismos ocultos perpetuadores de assimetria – como a linguagem as interações professores/alunos na sala de aula, o domínio dos espaços, etc.» (Ferreira, 2003 in Joaquim e Galhardo, 2003: 100).

Por outro lado não basta também à própria família tentar assegurar experiências igualitárias, se a escola (instituição reflectora das ideologias globais vigentes) como espaço gendrado, segue o caminho oposto. Todavia, nela as crianças convivem com inúmeros actores sociais com diferentes ideias sobre as coisas, que se apresentam não só pessoalmente, como através dos materiais, ou que são trazidos pela memória e testemunhos de uns e de outros. Para além disso, a socialização vivida quotidianamente é colocada em questão nos processos relacionais, nas disputas de poder, nas mais diversas dimensões da vida social. Para nosso bem. A escola é um lugar de múltipla partilha porque as histórias pessoais das crianças se confrontam, com outros testemunhos, se constroem e reconstróem num processo «entre a acomodação a Si e a resistência ao Outro, entre a resistência a Si e a acomodação ao Outro.» (Ribeiro, 2001: 131). A escola é por isso um lugar de hegemonia mas também de diversidade.

As próprias imagens do livro “A história da Carochinha” a que as crianças recorriam inúmeras vezes, transmitiam mensagens, essas imagens constituem um acto de comunicação, de veiculação dos códigos culturais onde esta história assenta. Também as prendas ou ainda a canção, o fazem na medida em que transmitem modelos, estes códigos icónicos ou não, actuam segundo as ideologias e a estrutura cognitiva individual e social (no caso de todo o grupo), vai-se estruturando continuamente com base na experiência de descodificação que o processo institui (Eco, 1978 in AA. VV., 1993)

Os próprios desenhos das crianças «(...) *anotações gráficas, simples sinal visível na superfície, para descrever ou explicar um mundo de fenómenos, instrumento tão simples mas, ao mesmo tempo, tão intrinsecamente elástico que permite a narração, dos mais diversos modos, da complexidade, e cada vez mais dilatável para cobrir a possibilidade expressiva. (...) De facto, esta técnica essencial e primária, baseada nos processos de visão, encontra meios e matizes para se adaptar às mais variadas exigências* » ela passa mesmo por «(...) *expressar, talvez com uma garatuja, a projecção do mundo afectivo da criança*» (Massironi, 1989: 17). Os desenhos e as composições, são aqui formas de expressar e transpor «*representações mentais*» para «*representações públicas e transmiti-las a outrem*» (Sperber, 1992:51). Tanto uns como outros, evidenciam claramente os padrões culturais que baseiam a educação destas crianças.

«*Dispondo a socialização diferencial, os homens ao amor pelos jogos de poder, as mulheres ao amor pelos homens que os jogam, o carisma masculino é por um lado, o encanto do poder, a sedução que a posse do poder exerce, por si própria, sobre corpos cujas próprias pulsões e cujos próprios desejos são politicamente socializados*» (Bourdieu, 1999: 68). Ao reproduzir a ordem masculina, toda a ordem social é reproduzida, e esta replicação parece ininterrupta. A escola, sendo ainda uma das responsáveis pela reprodução efectiva da visão e divisão social existente (ao nível do género), poderá com o tempo, aproveitando-se das contradições por parte de uns e das resistências por parte de outros, contribuir para o fim da dominação masculina (Bourdieu, 1999).

Hoje a sociedade valoriza a criança, não como ontem, onde era considerada economicamente útil. Hoje o seu valor é mais o de receptor das orientações sociais e políticas que ainda vão servindo o sistema.

As antropólogas feministas afirmaram através de alguns estudos que a falta de visibilidade pública das mulheres, em relação aos homens se deveu à ligação destas com as crianças, cuja imagem pública era também inexistente.<sup>19</sup> o

---

<sup>19</sup> A este propósito veja-se Ortner y Whitehead, (1981), Rosaldo e Lamphere, (1974).

que se discute não são as actividades das mulheres face às crianças, mas a interpretação cultural que se dá a essas actividades na sociedade (Scott, 1994). Para as mulheres, Iturra confirma «*A sua alternativa é mais interna, mais íntima ao lar: os cantos do mesmo, as fantasias desses cantos, os jogos solitários, a cozinha.*» (Iturra, 1998: 28).

A discussão sobre a identidade de género hoje, mais do que nunca encontra pertinência, devido a outras ideias tanto de feminino como de masculino que vão povoando os nossos universos simbólicos, fruto dos *média*, que nos apresentam como exemplos personagens, estrelas de Hollywood ou do mundo rock, investidas de uma identidade dicotómica, elas mesmas. Na verdade os estudos de género trouxeram um novo conhecimento: que a feminilidade e a masculinidade não são essências trans-históricas, atemporais e naturais. Cada cultura em cada momento histórico, privilegia determinados ideais gerais, que mulheres e homens fazem seus, através de processos de identificação, construindo assim a sua subjectividade.

A socialização, tal como a socialização do género, é um instrumento privilegiado de transmissão de valores hierarquizados/hierarquizantes. É o processo pelo qual o indivíduo aprende a adaptar-se ao grupo pela aquisição de um comportamento social aprovado por esse mesmo grupo determinado espacial, social e historicamente. Dar relevo a esses aspectos significa, colocar o ênfase no processo de socialização como centro da interiorização da cultura da sociedade, na qual a criança está inserida «*Todas as crianças cujas capacidades (...) não são severamente limitadas participam da interacção social, e ao fazê-lo adquirem comportamentos sociais. O processo (...) conhecido como socialização (...) é essencialmente de aprendizagem*» (Newcomb, 1950: 51).

Para Berger e Luckman (1976) a socialização é um processo de construção social da realidade, que atravessa todos os âmbitos da vida social, sendo posto em acção pelas instituições socializadoras (família, escola, trabalho, igreja, etc.). Da perspectiva do sujeito, esse processo é único (embora não estando isento de contradições) e recorrente, onde quer que ele se realize, mas

do ponto de vista teórico-conceptual é dividido em duas dimensões: a socialização primária e a secundária. A primeira tem por objectivo transformar o sujeito em ser social normalizado: de acordo com o sexo, a classe, a etnia, a religião, etc. e normalmente é atribuída essa tarefa à família, como o primeiro lugar de inserção da pessoa. A segunda advém da divisão social do trabalho e da distribuição do conhecimento, sendo normalmente atribuída à escola, à igreja e às instituições ligadas ao mundo do trabalho, «*O indivíduo (...) começa por pensar em termos inteiramente sociais e a individualização só se pode conseguir por socialização.*» (Habermas, 1992: 64).

Deste modo, a construção da aprendizagem a partir do meio social, vai de um conhecimento progressivo do que está mais próximo, ao conhecimento de uma realidade mais global. Esse conhecimento dá-se através dos pais, da escola e da comunidade como representantes da sociedade, de acordo com a pertença de cada pessoa.

As formas de abordagem ao conceito de género passam assim a privilegiar os processos, a acção construtora, a alteridade, a diversidade e a perceber que as diferenças não se encontram só nos modos de vestir, de se relacionar, nos comportamentos, mas naquilo que não se vendo, não deixa de ser mais importante: os discursos, os códigos, os símbolos.

O género é assim construtor da identidade sendo este processo complexo e gerador de diferentes identidades que não estando estagnadas, podem até entrar em contradição «*ainda que a construção da identidade seja um processo, não implica necessariamente uma sequência, mas que existem dimensões simultâneas segundo as quais se vai dando a prática social*» (Luque, 1994:2). Se homens ou mulheres entram em domínios reservados pela cultura ao outro género, considera-se que estão invadindo território de outrem. Esta consciência é vivida subjectivamente pelas pessoas que dessa forma vêem ameaçada a sua identidade de género. Para o homem ocupar-se da casa das crianças pode ser sentido como uma aproximação à feminilidade para quem, ser homem construiu-se segundo a ideia de que é: não ser criança, não ser homossexual ou mulher

(Badinter, 1992), terá sido talvez o caso de Crispim quando abordei o tema da homossexualidade ou mesmo o tentar esgueirar-se às actividades domésticas com a justificação de que a “sua ocupação”, o reclama.

As mulheres pelo contrário, estão constantemente a ser lembradas da sua pertença sexual, pelas regras exteriores. As mulheres jovens, como diz Amâncio (s. d.) discursam sempre em torno do projecto de família *«toda a minha investigação demonstrava todo o enorme esforço das mulheres para salvaguardar a imagem que elas aprenderam, interiorizaram, de que ser mulher é ser de determinada maneira – é ser afectiva é ser sensível, é não ser autoritária é não ser agressiva; em suma, é não ser como os homens – e elas fazem um esforço danado para se agarrarem a estes atributos e assegurar que os outros as vêem como mulheres e portanto à luz dessa imagem de feminilidade.»* (Amâncio, s. d. : 2,3) recordemos aqui os adjectivos sugeridos por Dália para caracterizar os homens e as mulheres *«escolho para as mulheres a emoção, sensibilidade, coragem, sentimento (...) mais para as mulheres que são mães. (...) energia, robustez e também a coragem pertencem mais aos homens.*

## Conclusões

## 1.

Creio que ao longo da minha presença naquele espaço físico, composto por corpos físicos que congregam sociabilidades, sociabilidades de vários espaços, tempos, experiências, mundos cheios de significação, de códigos interpretados e por interpretar, eu que como pessoa não posso fugir a essa condição física, mental, espiritual, cheguei ali: para as crianças como «a mulher do professor» e mãe de um colega deles, para as docentes da instituição era «a Paula» — uma colega, mas que ao mesmo tempo tinha outras facetas, entre as quais, a de exercer a avaliação das condutas pedagógicas; para o povo da localidade, era a mulher do professor mas que andava a fazer um trabalho da Universidade; para as duas famílias, uma educadora que se interessava por conhecer a vida passada e presente daquelas crianças, no sentido de perceber como é que se aprendia a ser no futuro homem ou mulher, mas que ao longo do tempo passou a ser também um elemento de visita normal das suas casas e por vezes uma confidente.

Foi nesta multiplicidade de papéis, nesta heterogeneidade de sentimentos que tive de me movimentar. No início, tentando coordenar todas as minhas dimensões com as expectativas que de mim eram esperadas, eu que era vista como mulher, como mãe, como estudiosa; como alguém que poderia trazer de algum modo, benefícios à localidade (mesmo que fosse à escola ou às crianças, seria na mesma à localidade) fui gradualmente passando a companheira de jogos, a confidente de intimidades, quer por parte das crianças, raramente das docentes. Por alguns informadores privilegiados e mesmo pelas famílias acabei por ser considerada e tratada como amiga, acabando inclusivamente por receber algumas ofertas, nomeadamente de Dália, que fazia questão de me dar produtos da sua produção própria como ovos.

De situação de observação, o trabalho no terreno “tomou asas e voou”, tornou-se numa inter-relação entre “pessoas de um mesmo contexto” alimentada pela minha disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, e nas suas necessidades de partilhar expectativas, anseios, medos, alegrias, enfim um pouco das suas vidas comigo; é assim na esfera de afectividade, que a minha presença é mantida no terreno, A permanência no terreno, armada dos instrumentos capazes de me auxiliar, as palavras que traduziam ou não essa permanência e a experiência nesse mesmo terreno, acabaram por se misturar, e foram-me reconstruindo em todas as dimensões.

Por um lado, eu sabia que a minha posição dependia de uma negociação constante, porque sendo exterior ao contexto, só partilhava dele porque os actores sociais da comunidade me iam permitindo, estando claro para mim ,que da minha postura dependia a continuidade da partilha daqueles códigos pessoais, familiares e institucionais *«Do nascimento à morte, cada um é diferente dos outros, nessa justa medida em que é parte de uma rede de significados conjuntamente inscritos num contexto. As relações do trabalho de campo inscrevem-se, no terreno, na mesma ordem de circunstancias. Os laços das relações com os outros implicam o desenvolvimento de linguagens comuns, geradas na partilha de referências contextuais, instituindo, cada para si próprio, um lugar junto dos outros.»* (Porto,1991:114).

Por outro lado, os códigos pessoais vão-se gradualmente tornando códigos comuns, ou como diz Rabinow, a relação dos sujeitos assenta *«numa rede de significação que eles próprios teceram»* (1988:136).

A inter-relação no terreno é, como todas as relações humanas, imbuída de subjectividades, as deles — dos outros — a minha e a que as palavras como símbolos, imprimem neste discurso traduzido. Mas havia que contornar dentro do possível, tais obstáculos e permanecer no terreno porque *«tudo o que afasta da observação directa no terreno afasta igualmente da Antropologia»* ( Augé, 1998:16). Todas as abordagens antropológicas não podem deixar de ser globais, conjugam uma infinidade de singularidades e regularidades que intra e

interagindo, estão escritas num contexto presente, num lugar definido como «*identitário, histórico e relacional*» (Ibid:83).

O que se tratou aqui, foi do lugar de Vilarinho inserido na freguesia de Cesar, do Concelho de Oliveira de Azeméis, Distrito de Aveiro, espaços físicos, e também espaços indefinidos, como o são os da modernidade, da contemporaneidade, lugares de fronteira. No entanto, como Morais () afirma baseando-se em Hervik (1994) referenciado por: «*o pressuposto de que uma atitude reflexiva sobre a experiência de trabalho de campo pode ser produtora de conhecimentos antropológicos*» (Morais, 1997, cit por Branco e Lima, 1997:159), penso poder generalizar os conhecimentos adquiridos a outras famílias/contextos não só locais, mas também globais.

Tentei tornar claro o processo reflexivo sobre as referidas especificidades – que acabam por construir generalidades – e de que fui testemunha observadora ou ouvinte, participando, e que essa perspectiva me deu algum do conhecimento que tenho sobre o lugar, sobre as pessoas. Embora este tenha sido um processo gradativo, no entanto, não é por se permanecer mais tempo no terreno físico, que a integração na comunidade se torna mais completa ou acabada, isto nunca acontece, a forma como o observador se integra na comunidade, de resto parece elucidativa. O antropólogo acompanha o quotidiano dos outros, cujo significado apropria para si, fazendo sua a história local (Porto, 1991).

Abordei como a prática, o viver aquela realidade, influencia e encaminha as construções identitárias do feminino e masculino «ali», vi como o lugar do masculino é quase sempre, mesmo nas práticas mais encobertas, dissimuladas, ocultas (não conscientemente também) o lugar fora de portas, ou pelo menos mais exteriorizado – o angariador de dinheiro, o velador da situação económico-financeira da família através do trabalho, o que esforça o corpo (uma interiorização do papel de Ser), o representante discursivo da família, o organizador público dos eventos (quer religiosos – os párocos continuam a ser homens quer profanos – a comissão de festas é composta por homens – o grupo das Janeiras é composto por homens, os maiores frequentadores dos lugares

públicos (cafés e restaurantes) são homens; das quatro associações culturais ou desportivas existentes, três delas são compostas por homens: “Futebol Clube Cesarense”, “Grupo Columbófilo de Cesar”, “Clube de Caça e Pesca de Cesar”. Querirá isto dizer que a mulher é menos activa aqui? O que quer dizer é que homem e mulher, sabem qual o espaço social, o território (Hall, 1994) reservado a cada um e cumprem a tarefa de o ocupar, até porque a feminilidade tem uma ocupação quase permanente: a domesticidade.

Vi como o lugar do feminino é quase sempre na casa, no interior, protegendo a sua fragilidade — não estará isto relacionado com a ligação à mãe, a uma similaridade de desempenhos que desde sempre a ligou intimamente à progenitora e ao ventre de quem saiu? Pode fazer-se um paralelo casa - ventre, no fundo, o interior, o recato, o calor da afectividade e em oposição, o homem que precisa distanciar-se desse modelo, que se quer opor à figura materna enquanto mulher, que ao distanciar-se, se pode afirmar no outro extremo, e que por isso se afasta da casa gradualmente? — e paradoxalmente, dando corpo a uma força incansável, a uma tarefa de cuidar da saúde, da alimentação, da afectividade, do bem estar dos seus, a cuidar de Ser e de ensinar a solidariedade, ao fazer pelo outro, ao ficar em vez de partir... dando corpo a um determinismo, que teima em se agarrar quando se querem alterar as coisas... mas os filhos ... mas as distâncias... mas... a condição de ser mulher.

Vi como os filhos pequenos se iniciam com os mais velhos e com os outros, os da sua idade; como Paulo e Liliana incorporam este real quotidiano – e este quotidiano que para eles é real – nas suas formas de Ser criança, de ser Paulo de ser Liliana, refugiando-se no jogo simbólico – símbolo de quê? Do real que existe por aí, mas que ainda não entendem, por enquanto, vão armazenando informação e interpretando... – também temos uma margem de autonomia – até nos sonhos, mas também nos sonhos... quem sabe se também acordados, eles sonharão modificar este contexto, alterar as suas identidades de género e continuarem respeitados individual e socialmente?

Paulo e a Liliana são hoje projecto do que serão no futuro, alicerces de uma construção de homem e mulher, seja lá o que isso vier a ser para eles, por mim, creio que não se distanciarão muito dos modelos com os quais foram socializados. É assim que se constróem Paulos e Nelsons, Migueis e Lilianas, no presente etnográfico, porque para chegar à estação, onde nos apeamos, o comboio teve de passar por outras estações, às vezes pequenos apeadeiros; recolhendo e deixando passageiros, do mesmo modo, que Paulo e os seus irmãos, transportam em si todos os saberes acumulados e aproveitados (abandonando outros que vão deixando de servir à sua acção e pensamento) fruto dos seus antepassados familiares, históricos, mas também do seu próprio projecto biológico, o seu sexo.

A herança política dos seus avós e ainda um pouco dos seus pais, foi a de um regime totalitário, que veio a desembocar na democracia, ou seja, nas tentativas da sua construção, a qual também eles vivem agora (ideologia esta que parece às vezes adquirir mais força, para de seguida inverter o sentido) e na qual vivem também os seus filhos, Isaías e Dália, que mal conheceram o período anterior e ainda menos os filhos dos seus filhos, Paulo, Nelson e Miguel, numa família, e Liliana e os seus irmãos, noutra.

Hoje, nas duas casas, como em muitas da região ou do país, mal se fala nestes factos – e não importa se o ouvinte é pequeno, adolescente, jovem ou adulto – ou ainda mal sabem que o falam: em casa de Paulo conta-se que os tios maternos, tiveram de ir na juventude para a África do Sul, fugindo a uma guerra que não compreendiam, nem queriam, no encalço de melhores dias; Em casa de Liliana, reflecte-se nas boas condições que hoje têm, graças à Suíça, que lhes permitiu afastarem-se de classe económica desprotegida.

Originariamente mais próximos, em espaço e também face ao grupo social do que os pais de Paulo, estão os de Liliana, ambos provêm de famílias de baixo nível sócio-económico, e juntos ascenderam socialmente, graças ao empenhamento físico da labuta diária em terras distantes, receptoras em grande parte dos portugueses, que do seu país se ausentaram. Estes também

procuraram assim, ascender a um capital, que talvez nunca viessem a dominar em condições normais, sem sair do país, sem deixar as redes de afectividade familiar ou vizinha, sem abdicar em grande parte da cultura em que participavam.

Actores sociais no seu mundo, depois, no mundo dos outros, tal como eu, que fruto de uma emigração colonial que deu origem aos ditos mestiços, saí do meu primeiro mundo, o materno, para vir habitar o meu segundo mundo, o paterno, o qual não conhecia. Mundo paterno onde o pai já nem pertencia, porque tinha escolhido outra cultura, outra estrutura social. Vim conhecer para amar, vim aprender para relativizar.

Hoje, eis que me desvelo aqui, aprendendo a ser educadora, aprendendo as teorias da Educação, aprendendo o que é a Antropologia e as Relações Interculturais, aprendendo a buscar no passado, a história daqueles pequenos, com que me foi permitido conviver e me ajudaram a clarificar algumas das inquietações que me fizeram conhecê-los:

- Como se aprende neste contexto do qual participo, a ser mulher, normalmente passiva, desprestigiada, calada, feminina? E a ser homem, geralmente activo, privilegiado, possante, masculino?

Uma questão que se coloca a todos os investigadores no terreno, aos que trabalham com crianças, é a de saber como é que aquilo que observam, é por elas filtrado e de que mecanismos se servem para reformular a educação recebida. *«Aquilo que todo o processo educativo tem que considerar: conceitos, conhecimentos, costumes. Porque as crianças que cresceram, nos ensinaram que o saber pragmático foi o que fez desse passado, o futuro que se desenvolve e faz desenvolver»* (Iturra, 1998: 82).

Os educadores profissionais nunca aprenderam a educar crianças, leram teorias, compararam metodologias, lembram-se do que foram e do que foi a sua própria educação. Conheceram os contributos de “Emílio” de Rousseau (1762) e de Piaget (1971) e deparam-se ao longo das suas carreiras, com um desfilar de reformas no âmbito do sistema educativo, sem chegar a conclusões, esperando

quem sabe... a melhor forma, mas ela não poderá nunca existir vinda do exterior, porque a melhor forma, é a sua *práxis*, é a sua razão, é o seu coração, é aquela criança situada num contexto, que a ditam.

Tanto estes educadores – os profissionais – como os outros – todos nós temos inerente, um papel de educadores (basta sermos nós mesmos) não será por acaso que todos se sentem no direito de opinar sobre educação, embora os especialistas não percebam como podem falar aqueles que não dominam as suas teorias, os seus modelos, bem como sobre o desporto ou mais particularmente, o futebol – todos temos de aceitar que nos vamos modificando ao longo dessa interacção, que também nós e através da nossa própria mudança, alteramos a forma da comunidade pensar e agir, embora isso não seja automático, e os resultados levem muito tempo a surgir.

A própria Escola no geral e a sala da Pré-escola em particular, reproduzindo os espaços de vivência do real na sociedade local, as histórias, as canções, os momentos cíclicos de festa, parecem encaminhar as práticas das crianças, encaixando-as nos moldes sociais preexistentes e aceitáveis. Isto acontece também no que toca nomeadamente ao feminino e ao masculino – ou seja ao género enquanto categoria de análise, tal como o são o estrato socioeconómico ou ainda a etnia. No entanto o indivíduo não é um mero autómato social, não é um simples actor dos papéis que lhe são destinados. As culturas nas quais se inserem, sofrem transformações, nunca estão acabadas e os indivíduos por sua vez, por mais simples que os consideremos, «*só exprimem a totalidade sob um determinado ângulo*» (Augé, 1998:30). E ainda que me parecesse por vezes, estar a ler numa pessoa a mera pauta das regras e normas sociais, conclui que tudo podia depender, desse meu ângulo de análise e que as pessoas detêm em si a capacidade para desconstruir e reconstruir a pauta social, com novas notas.

Neste trabalho e no contexto da formação pessoal e profissional, um aspecto muito importante, foi o elemento que no fundo permite contribuir para algum conhecimento que deste trabalho possa advir – a necessidade de

interpretar. Interpretar é “fazer inferências” estas, permitem a passagem da descrição à interpretação e à análise dos dados em contexto (Vala, 1986), (Ricardo-Marques, 1995). Outro aspecto que permitiu a interpretação e paralelamente foi também formador teve a ver com a aprendizagem do olhar, a formação do olhar, de colocar-me perante as situações e poder admirar-me, o ficar perplexa fronte a lugares comuns, coisas que dantes eram para mim aceites sem questionamento, não passavam de coisas comuns, banais.

Hoje, creio estar perante uma racionalidade, mas também, uma afectividade, pois ambas se completam (isto relativamente a mim e ao paradigma no qual me incluo e que aqui revelo). A Antropologia está muito ligada aos afectos. Aos afectos entre as pessoas (ainda que disso não nos apercebamos inicialmente – isto é inerente a qualquer relação); aos afectos pelo que queremos saber – o objecto, a problemática em estudo; aos afectos pelo gosto de investigar – talvez paixão. *«Ninguém pode pensar só através de uma inteligência matemática, dita “pura”. A maior ou menor interdependência da sensibilidade e do pensamento é importante. A expressão humana supõe reacção subjectiva perante qualquer acontecimento, facto ou objecto e só depois a comunicação a outros se faz pelas palavras que decorrem dessa reacção interior.»* (Almeida, 2003: 58).

Em Antropologia, na sua actual abordagem, criou-se esse espaço para a descrição dos afectos e das emoções até mesmo para as do antropólogo: *«Ao mesmo tempo, abriu-se uma porta que aproxima muitos textos antropológicos, da Literatura. São já muitos os textos antropológicos que se lerão como um romance, ainda que estejam informados e também constrangidos, por teorias e metodologias que os contêm dentro dos campos da ciência»* (Mendes, 2000: 12).

## 2.

Parti de um pensamento quase dogmático, de que os homens eram um grupo homogéneo entre si e com as mulheres o mesmo se passava, no sentido de que um e outro grupo, viviam cada qual a sua subcultura como entidades unívocas, sendo as suas características biológicas determinantes dos seus papéis, atitudes, atributos. Agora percebi que a dinâmica social, e societal é

globalizante afectando a construção das identidades, não só as de género. Percebi que a colagem das mulheres à sua função biológica de reprodução (gerar novos seres) as faz parecer esse grupo homogéneo reunindo-as no interior de um mesmo universo; enquanto que os homens, se autonomizam individualmente se afirmam por si. Há muitas masculinidades tal como há muitas feminilidades, apesar de persistir a ideia contrária.

Tanto um como outro conceito, só fazem sentido quando analisados em função das suas mediações socioculturais, históricas e psicológicas, não se podendo falar da construção de identidades de género nem da assimetria de relações, sem passar de imediato à abordagem de temas como a socialização de rapazes e raparigas, o papel da própria mãe na reprodução da ordem estabelecida, às questões relacionadas com a divisão do trabalho na sociedade, à própria ciência e tecnologia como instrumentos que têm sido, do poder masculino, à função da Igreja como reprodutora e sustento do patriarcado e mesmo às questões mais específicas como os jogos das crianças ou os desportos como lugares de construção das identidades.

Percebi como as relações de vizinhança parecem estar a desaparecer pouco a pouco, à medida que o local se aproxima do global, a província se aproxima do urbano; que as crianças já não são criadas exclusivamente nas suas residências, elas participam uma grande parte do dia de dinâmicas mais globais, na Instituição Escolar. Participam de outras memórias, de outras vivências e de orientações emanadas formalmente de programas. Programas que não de incluir algumas na massa produtora, aspirando à mais valia que lhes poderá oferecer melhores condições existenciais, mas tal como o emigrante postula regressar a casa, esta Criança que tem sido e parece continuará a ser «*guiada pelo horror económico*» (Iturra, 1998:126), há-de dele sair espera-se «*para tornar à memória emotiva e social que fica incutida na cultura do eterno retorno*» (Ibid.) embora para isso, o mundo precise de concluir, através de reflexões e olhares críticos, que esta lógica neoliberal nos está a levar para lugar nenhum.

Que se não privilegiarmos a afectividade e a solidariedade, se não colocarmos um pendor essencial e profundamente humanista nas nossas relações com o Outro (será que falo assim porque sou mulher, com tudo o que me é inerente? não creio) não haverá oportunidade para ensinar às crianças a olhar para o passado, para compreender o presente e construir um sentido para a vida, queiramos ou não, ajudá-la a encontrar essa utopia (porque sempre se encontra além): a felicidade.

Este foi o meu projecto, mas acabou por ser o de outros também. Um projecto objectiva criar algo que tem uma função precisa. Este projecto não foi a resolução de um problema, teve mais liberdade, porque desde que o objectivo fosse atingido, poderíamos escolher os caminhos e assim aconteceu. Desses objectivos também fez parte um processo de formação pessoal dado que o conhecimento que adquiri, aconteceu ao nível da experiência vivida em mim e na sua reflexão à posteriori.

Foram retalhos dessa experiência de terreno muitas vezes sofrida, outras ansiada, que tentei aqui deixar. Retalhos retirados de um percurso que nunca poderia ser traduzido em todas as dimensões. Como Pessoa, como Educadora, como aprendiz de Antropóloga, cresci. A viagem valeu a pena.

«A palavra escrita, ensinou-me a escutar a voz humana.»

Marguerite Yourcenar  
In Diário de Adriano

## Bibliografia

- ABAD, A., SAN-MIGUEL, N. e ZAMBRANO, I., (1996) – «El Enfoque de Género y desarrollo en las Conferencias Internacionales de la ONU. De 1975 a Beijing 1995», in Tenas, C., Brullet O.e Carrasquer, P., *Sociología de las Relaciones de Género*. Congreso de Sociología de Granada, 1996, Madrid: Instituto de la Mujer.
- ALBUQUERQUE, R.L.S., (1996) – «A Identidade Pessoal de jovens Luso - Africanos - Contributo para o seu estudo», *Tese de Mestrado em Relações Interculturais*, Lisboa: Universidade Aberta.
- ALMEIDA, A.M.N. de, (1986) – «Entre o Dizer e o Fazer: a Construção da Identidade Feminina», in *Análise Social*, Vol. XXI, (92-93), pp. 493-520.
- ALMEIDA, M. V. de, (1995) – *Senhores de Si. Uma interpretação Antropológica da Masculinidade*, Lisboa: Fim de Século.
- ALMEIDA, M. V. de, (org.), (1996) – *Corpo Presente. Treze reflexões Antropológicas sobre o corpo*, Lisboa: Celta.
- ALMEIDA, M. V. De, (1997) – «No princípio era o corpo», in Jorge, V. e Iturra, R. (coord.), *Recuperar o Espanto: O Olhar em Antropologia*, pp.67-79.
- ALMEIDA, M. V., (2003) – «O universo feminino na obra de Matilde Rosa Araújo», in Joaquim, T. e Galhardo, A. (orgs.) *Novos Olhares – Passado e Presente nos Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, 2003, Oeiras: Afrontamento.
- ALVES COSTA, C., (1998) – «O filme etnográfico em Portugal» in <http://bocc.vbi.pt/pag/Costa-Catarina-filme-etnografico.html>.
- AMÂNCIO, L., (1989) – «Social differentiation between “dominant” and “dominated” groupes. Toward an integration of social stereotypes and social identity», *European Journal of Social Psychology*, nº 19, pp.1-10.
- AMÂNCIO, L., (1998) – *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*, Porto: Afrontamento.

- AMÂNCIO, L. e SCOZKA, L.; (1988) – «Social identity and implicit theories about sex discrimination at work», in. Canter, D., Jesuíno, J., Socza, L. e Stephenson, G.M., (orgs.), *Environmental Social Psychology*, Londres: Kluwer Academic Publishers.
- AMÂNCIO, L.,(s.d.) – Entrevista a Professora Lígia Amâncio (ISCTE), [www.inde.pt/partner/textos/docLigiaAmancio-pt.pdf](http://www.inde.pt/partner/textos/docLigiaAmancio-pt.pdf)
- ANZALDÚA, G., (1987) – *Borderlands La Frontera*, San Francisco, Spinsters/Aunt Lute.
- AUFFRET, S., (1987) – *Mélanippe la Philosophe*. Trilogie, Paris : Ed. des Femmes.
- AUGÉ, M., (1998) – *Não Lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Venda Nova: Bertrand.
- ALTHUSSER,L.,(1974) – *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença.
- ARCHER, J., (1978) – «Biological explanations of Sex-Role. Stereotypes», in J. Chetwid e Hartnett, O., (orgs.), *The Sex-Role System. Psychological and Sociological Perspectives*, Londres: Routledge.
- ARIÉS, Ph., (1988) – *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio D'Água.
- BADINTER, E.,(1992) – *XY. De L'identité masculine*, Paris: Odile Jacob.
- BAPTISTA, I., (1998) – «Profissionais da Relação», *Jornal A Página da Educação*, ano 7, nº 73, Outubro, Porto, pp.21.
- BARTHES, R., (1981) – *A Câmara Clara*, Lisboa: Edições 70.
- BARRIO, A.e Espina., B, (1997) – *Manual de Antropologia Cultural*, Salamanca: Amarú.
- BAYARDO, R., (2003) – «Antropologia/Identidad y Políticas Culturales» <http://www.antropologia.com.ar/articulos/identi01.htm>
- BEAUVOIR, (1952) – *Le Deuxième Sexe*, Paris: Gallimard.
- BERGER, P. e LUCKMANN, L., (1976) – *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, B., (1990) – *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Esplugues de Llobregat: El Roure.
- BOURDIEU, P., (1972) – *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Genève: Droz.

- BOURDIEU, P., (1990) – «La Domination Masculine», Actes de la Recherche en Sciences Sociales 84: 2-31.
- BOURDIEU, P., (1997) – *Razões Práticas*, Lisboa: Celta.
- BOURDIEU, P., (1999) – *A Dominação Masculina*, Lisboa: Celta.
- BORUTTI, S., (1999) – «Interprétation et construction», in Affergan, F., *Construire le Savoir Anthropologique*, pp.31-48.
- BRANDÃO, L., (1999) – «Dicotomia Forma – Conteúdo», Conferência realizada no âmbito do Festival de Teleciência, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- BRATTON, A., (1999) – «Feminist Anthropology, history, theory, organizations, source, diagram» <http://www.indiana.edu/%7ewanthro/fem.htm> .
- BRONBERGER, Ch., (1983) – «De l'Anthroponymie», in *L'Uomo* vol. VII, nº 1,2.
- BRUNER, J., (1986) – *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: M.A. Harvard University Press.
- CASTAÑO, J.G., (1994) – *Antropología de la Educación: el Estudio de La Transmisión - Adquisición de Cultura*, Madrid: Eudema.
- CARIA, T., (org.), (2003) – «A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexibilidade e fronteiras», in Caria, T. (org.), 2003, *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Lisboa: Afrontamento.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M., (1998) – *Metodologia da Investigação Científica, Guia para a Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CLANET, C., (1990) – *L'Interculturel*, Toulouse: PUM.
- CLIFFORD, J., (1986) – «On Ethnography allegory», in Clifford J. e Marcus G. E (orgs.), *Writing culture*, Berkeley, CA: University of California Press, pp:98-121.
- CLIFFORD, J., (1999) – *Itinerários Transculturales*, Barcelona: Gedisa.
- COELHO, P., (1965) – *Curso de Direito de Família*, Coimbra: Atlântida.
- COLE, S., (1994) – *Mulheres da Praia - O Trabalho e a Vida numa Comunidade Costeira Portuguesa*, Lisboa: D. Quixote.

- COLLIER, J., (1973) – *Antropologia Visual: A fotografia como método de pesquisa*, S. Paulo: EPU.
- CONNERTON, P., (1993) – *Como as Sociedades Recordam*, Lisboa: Celta.
- CONDE, I., (1990) – «Identidade nacional e social dos jovens», in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp.675-693.
- COPANS, J., (1999) – *Introdução à Etnologia e à Antropologia*, Lisboa: Pub. Europa - América.
- CSORDAS, T., (1990) – «Embodiment as a Paradigm for Anthropology», *Ethos* 18(1) pp.5-47.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, (1998) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Gabinete para a Expansão da Educação Pré-Escolar, Lisboa: Ministério da Educação.
- DOMINICÉ, P., (1992) – *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmatan.
- DOMINGOS, A. M. et al., (1986) – *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- DUBY, G., (1989) – «Prefácio à História da Vida Privada», in Ariés Ph. e Duby G. (orgs.) *História da Vida Privada*, Vol. 1, Porto: Afrontamento.
- DURKHEIM, É., (1969) – *L'Évolution pédagogique en France*, Paris: PUF.
- DURKHEIM, É., (1971) – *A Divisão do Trabalho Social*, Lisboa: Presença.
- ECO, H., (1978) – «La estructura ausente. Introducción a la semiótica», in AA.VV., *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, 1993, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, p.32.
- ELIADE, M., (1973) – *Myth and Reality*, New York: Harper & Row.
- EMBER, C., e EMBER, M., (1997) – *Antropologia Cultural*, Madrid: Prentice Hall, pp. 25-52, 60 ss, 190-235.

- FAVRET-SAADA, J., (1997) – *Les Mots, la Mort, les Sorts*, Paris: Gallimard.
- FÉLIX, P., (1999) – «A Antropologia nunca existiu... ou nunca deveria ter existido»  
Comunicação feita no Congresso de Antropologia, Lisboa.
- FERNANDES; L., (2003) – «Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica», in Caria, T., (org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, 2003, Lisboa: Afrontamento.
- FERREIRA, A. M. N. V. M., (1998) – *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Dissertação de Mestrado do Mestrado em Estudos de Mulheres, Lisboa: Universidade Aberta. (texto policopiado.)
- FERREIRA, M., (1998) – «Dos silêncios da cultura oral à sua polifonia: contributos para pensar uma sociologia da infância» in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº9, pp.231-240.
- FISK, J., (1990) – *Introdução ao Estudo da Comunicação*, Porto: Asa.
- FORTUNA, C., (1999) – *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais*, Oeiras: Celta.
- FOUCAULT, M., (1984) – *Histoire de la Sexualité.2. L'usage des plaisirs*, Paris: Gallimard.
- FRANCE, C. de, (1989) – *Cinéma et Anthropologie*, Paris: Editions de La Maison des Sciences de L'Homme.
- FREIRE, P., (1972) – *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Escorpião.
- GARRIGUES, E., (1991) – «Introduction: Le Savoir Ethnographique de la Photographie», in *L'Ethnographie*, ano CXXIII, Tomo LXXXVII, 1, 109: 11-54.
- GEERTZ, C., (1986) – *Savoir Local, Savoir Global: - Les lieux du Savoir*, Paris: PUF.
- GEERTZ, C., (1989) – *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: Guanabara.
- GEFFROY, Y., (1990) – «Family Photographs: a Visual Heritage», in *Visual Anthropology*, 3 (4), pp.367-409.
- GILMORE, D., (1982) – «Anthropology of the Mediterranean Area», *Annual Review of Anthropology*, nº11, pp.175-205.
- GOFFMAN, E., (1975) – *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*, S. Paulo: Vozes.

- GORE, E., (2000) – «El papel de las escuelas en la construcción de una sociedad civil: reflexiones alrededor de una experiencia» <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric03a02.htm> .
- GUERRA, I., (s.d.) – «Reflexões em torno da igualdade de oportunidades num contexto de mudança social», in Neto, F., Et. al. (orgs.), 1997, *Igualdade de Oportunidades e Educação: Formação de Docentes*, Lisboa: Universidade Aberta.
- GUIDENS, A., (1992) – «Tempo e Organização Social», in *Actas do Encontro A Construção do Passado*, Associação dos Professores de História, 27-28 Nov. 1987, pp.35-58.
- GUIDENS, A., (1993) – «Gender Socialization», in *Sociology*, Cambridge: Polity Press, pp.59-88, 160-172.
- GUIDDENS, A., (1994) – *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta
- GUIDDENS, A., (1995) – *As Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta.
- GOROSITO-KRAMER, A. M., (1992) – «Identidad étnica y manipulación», in Hidalgo e Tamango (orgs.), *Etnicidad e Identidad*, Buenos Aires: CEAL.
- HABERMAS, J., (1992) – «La construcción complementaria del mundo social y el mundo subjetivo», «Excurso sobre identidad e individuación», in *Teoría de la Acción Comunicativa, Crítica de la Razón Funcionalista*, Madrid: Taurus, pp.44-64 e 139-154.
- HALL, E. T., (1996) – *A Dança da Vida, a outra dimensão do tempo*, Lisboa: Relógio d'Água.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P., (1994) – *Etnografía, Métodos de Investigación*, Barcelona: Paidós, pp. 32-67, 191-225.
- HAGUETTE, T. M. F., (1987) – *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, Petrópolis: Vozes.
- HELDER, H., (1987) – *Photomaton & Vox*, 2ª ed., Lisboa: Assírio e Alvim.
- HENRIOT, J., (1983) – *Le Jeux*, Paris: Synonyme.
- HENRIOT, J., (1989) – *Sous Couleurs de Jouer: La métaphore ludique*, Paris: Ed. José Corti.
- HUIZINGA, J., (2001) – *Homo Ludens: O Jogo como elemento da Cultura*, S. Paulo: Perspectiva.

- ITURRA, R., (1986) – «Trabalho de campo e observação participante em Antropologia» in Silva, A. S. e Pinto J. M.,(orgs.) 1999, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, R., (1991) – *A Religião como Teoria da Reprodução Social*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, R., (1995) – «Yo soy hombre y mando; tu eres mujer y callas. La inferioridad femenina es construída en la infancia», in *Revista da Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia*, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, R., (1996<sup>a</sup>) – *O Saber das Crianças* (org. e autor), Cadernos ICE, Setúbal.
- ITURRA, R., (1996<sup>b</sup>) – «Tu ensinas-me fantasia, Eu procuro realidade», in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, Porto: Afrontamento.
- ITURRA, R., (1997) – *O Imaginário das Crianças*, Lisboa: Fim de Século.
- ITURRA, R., (1998) – *Como era quando não era o que sou. O crescimento das Crianças*, Porto: Profedições.
- ITURRA, R., (1999) – «Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia», in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.), 1999, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento
- ITURRA, R.,(2000) – «O que era, já não sou. Ou Talvez, torne a ser o que era. Ensaio com palavras de Antropologia da Educação», in *Jornal A Página da Educação*, nº 87, Jan.
- JAYME, M. e SAU, V., (1996) – *Psicología diferencial del sexo y del género. Fundamentos*, Barcelona: Icaria.
- JOAQUIM, T., (1985) – *Mulheres de uma Aldeia*, Lisboa: Ulmeiro.
- JOAQUIM, T., (1997a) – *Menina e Moça. A construção da Feminilidade*, Lisboa: Fim de Século.
- JOAQUIM, T., (1997b) – *Igualdade de Oportunidades e Formação Inicial de Docentes*, Lisboa: CIDM e Universidade Aberta.
- JOAQUIM, T., GALHARDO, A., (2003) – *Novos Olhares – Passado e Presente nos Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, Lisboa: Celta.
- KITZINGER, Sh., (1996) – *Mães - um Estudo Antropológico da Maternidade*, Lisboa: Editorial Presença.

- KLEIN, M., (1959) – *La Psychanalyse des Enfants*, Paris: PUF.
- LADMIRAL, J. R., e LIPIANKY, E., (1989) – «L'Ouverture à l'altérité culturelle», in *La Communication Interculturelle*, Paris : Armand Collin, pp.135-161.
- LANG, R. D., (1986) – *O Eu e os Outros*, Petrópolis: Vozes.
- LANGLOIS, I., (1978) – *Introducción a la Antropología Filosófica*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- LANGNESS, L. L. e FRANK, G., (1981) – *Lives*, Novato, CA: Chandler & Sharp.
- LAPLANTINE, F., (1996) – *La Description Ethnographique*, Paris: Nathan.
- LAVE, J. e WENGER, E., (1991) – *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Nova York: Cambridge University.
- LEACH, E., (1980) – *L'Unité de L'Homme et Autre Essais*, Paris: Gallimard.
- LEITE, M. M., (1993) – *Retratos de Família - Leitura da fotografia histórica*, S. Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- LEVI, G., (1994) – «Sobre Micro historia», in Burke, P.,(ed.), *Formas de hacer história*, Madrid: Alianza Universidad.
- LEYENS, J. Ph., (1991) – *Psicologia Social*, Lisboa: Edições 70.
- LISON-TOLOSANA, (1971) – *A Costa da Galiza*, Madrid: Akol.
- LOPES, I. M. C. C. A., (1994) – «As imagens da Imagem», in *Ler Educação*, nº 13, pp. 83-92.
- LOCKE; M.,(1993) – «Cultivating the body: anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge», *Annual Review of Anthropology*, nº22, pp.133-155.
- LOURO, G., (1992) – «Uma História da Educação sob a Perspectiva de Género», in *Teoria e Educação*, nº6.
- LUQUE, F. M., (1994) – «Educación, Multiculturalismo e Identidad»  
<http://www.campus.oei.org/valores/molina.htm> .
- LYOTARD, J., (1989) – *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.
- MACDOUGALL, D., (1992) – «Films de Mémoire», in *Journal des Anthropologues*: 47-48.

- MACDOUGALL, D., (1979) – «Au de là du Cinéma d'Observation», in *Cahiers de l'Homme, pour une anthropologie visuelle*: 89-104.
- MAGALHÃES, I. A., (1995) – «O Sexo dos Textos: o que não se Ensina nas Escolas», in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº4, pp.171-180.
- MAGALHÃES, M. J. S., FONSECA, M. L. P. da, e OLIVEIRA, O. G., (1989) – *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira: Construção das Identidades Femininas através de Diferentes Processos Educativos*, Lisboa: CIDM.
- MARC, E. e PICARD, D., (1992) – *A Interação Social*, Porto: Rés Editora.
- MAUSS, M., (1980) – «Les Techniques du corps», in MAUSS, M., *Sociologie et Anthropologie*, Paris: PUF, pp.365-383.
- MAUSS, M., (1992) – *Ensaio sobre a Dádiva*, Lisboa: Edições 70.
- MEAD, M., (1973) – *Une Education en Nouvelle - Guinée*, Paris: Payot.
- MEAD, M., (1979) – «L'Anthropologie Visuelle dans une Discipline Verbale», in *Cahiers de l'Homme, Pour une Anthropologie Visuelle*: 13-20.
- MENDES, P. D., (2000) – «O fascínio pela diferença», in *Notícias Magazine*, 16 de Abr., Porto.
- MENESES, I. S. e MENDES, P. D., (1996) – *Se o Mar Deixar: comunidade e género numa povoação do litoral alentejano*, Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- MERLEAU- PONTY, M., (1948) – *Sens et Non-Sens*, Paris : Nagel.
- MERLEAU-PONTY, M., (1993) – «Le Visible et l'invisible», in Laplantine, F., 1996, *La Discription Ethnographique*, Paris: Éditions Nathan.
- MERLEAU- PONTY, M., (1994) – *Fenomenologia da Percepção*, S. Paulo: Martins Fontes.
- MYERHOFF, B., (1978) – *Number our days*, New York: Simon & Shuster.
- MORAIS, J. S., (1988) – *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Lisboa: Horizonte Confluência.

- MORAIS, M. M., (1997) – «Para Além do Discurso – Identidades femininas numa Freguesia do Concelho de Portel», in Branco, J. F., e Lima, P. J., 1997, *Artes da Fala*, Oeiras: Celta, pp: 159-167.
- NEWCOMB, T. M., (1950) – *Social Psychology*, New York: Dryden Press.
- NOGUEIRA, M. C. O. C., (1996) – *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género*, Braga: Universidade do Minho,(texto policopiado).
- NUNES, M. de F., (1997) – *Da Visibilidade à Visualização das Pessoas Singulares*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Porto.
- OGBU; J. V., (1981) – «Etnografia. Una aproximación a nivel múltiple», in MAILLO, V., CASTAÑO, F. J.; RADA, A. D.(1993) – *Lecturas de Antropología para Educadores – El Ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar*, Madrid: Editorial Trotta
- OLIVEIRA, A., (1995) – «Páginas de Cesar», compilação de artigos publicados de 1983-1995», in jornal *A Voz De Azeméis*.
- OLIVEIRA, E. V. de, (1984) – *As Festividades Cíclicas em Portugal*, Lisboa: Pub. D. Quixote.
- OLIVEIRA, J. H. B., (1997) – *Filosofia, Psicanálise, Educação*, Coimbra: Livraria Almedina.
- O'NEILL, B., (1984) – *Proprietários, Lavradores e Jornaleiros: Desigualdade social numa Aldeia Transmontana, 1870-1978*, Lisboa: D. Quixote.
- ORTNER, Sh. e WHITEHEAD, H., (1981) – *Sexual Meanings: the Cultural Construction of Gender and Sexuality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PACHECO, N., ROCHA, C., FERREIRA, M., (1996) – «A Construção da masculinidade. Uma reflexão actual no âmbito das Ciências da Educação», in *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*, Ciências da Educação: profissões e espaços sociais, Porto.
- PATTON, M. Q., (1980) – *Qualitative Evaluation an Research Methods*, California: Sage
- PERRENOUD, Ph., (2000) – «Dez Novas Competências para Ensinar» in *Artes Médicas*.
- PESSOA, F.,(1932) – *Cancioneiro*.

- PIAULT, M. H., (1986) – «L'Anthropologie à la Recherche de ses Images», in *CinémAction*, nº 38, Corlet - Télérama, pp. 52-57.
- PIAGET, J., (1971) – *A formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*, Rio de Janeiro: Zahar.
- PIETTE, A., (1992) – «La Photographie comme mode de connaissance Anthropologique», in *Terrain*, 18, pp.129-136.
- PINA-CABRAL, J. de, (1989) – *Filhos de Adão, Filhos de Eva*, Lisboa: D. Quixote.
- PINA-CABRAL, J. de, (1991) – *Os contextos da Antropologia*, Lisboa: Difel.
- PINA-CABRAL, J. de, (1996) – «Corpo Familiar: Algumas Considerações sobre Identidade e pessoa», in Almeida, M. V. de, (org.), *O Corpo Presente*, Lisboa: Celta, pp.200-215.
- PINK, S., (1992) – «Nouvelles perspectives après une formation a L'Anthropologie Visuelle», in *Journal des Anthropologues*, 47-48, Société Française d'Anthropologie Visuelle, Paris, pp. 123-130.
- PINTO, J. F. M., (1985) – *Estruturas sociais e Práticas Simbólico-ideológicas nos campos*, Porto: Afrontamento.
- PINTO, J. M., (1991) – «Considerações Sobre a Produção Social de Identidade», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, Jun., pp.217-231.
- POIRIER, J., 1983 (1995) – *Histórias de Vida, Teoria e Prática*, Lisboa: Celta.
- PORTO, N., (1991) – *O Corpo, a Razão e o Coração*, Lisboa: Escher.
- RABINOW, P., (1988) – *Un ethnologue au Maroc, réflexions sur un enquête de terrain*, Paris: Hachette.
- RIBEIRO, J. S., (1993) – *Da Minúcia do Olhar ao Olhar Distanciado*, Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Lisboa: Universidade Aberta. (texto policopiado)
- RIBEIRO, J. S., (1998) – *Construção do Discurso Audiovisual em Antropologia sobre a reconstituição de um ritual cabo-verdiano na Área Metropolitana de Lisboa, 1º Congresso Virtual de Antropologia e Arqueologia*, Colégio de Graduados de Antropologia.

- RIBEIRO, J. S., (2001) – *Colá S. Jon, Oh que Sabe!: As Imagens, As Palavras Ditas e a Escrita de Uma Experiência Ritual e Social*, Lisboa: Afrontamento.
- RIBEIRO, J. S., (2003) – *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, Lisboa: Universidade Aberta.
- RICARDO-MARQUES, M. E.,(1995) – *Sociolinguística*, Lisboa: Universidade Aberta.
- ROCHA-TRINDADE, M. B., (1983) – «O Regresso Imaginado», *Separata de Nação e Defesa*, nº 28.
- ROGERS, C., (1973) – *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes Editores.
- ROSALDO, R., (1986) – From the door of his tent: the fieldworker and the inquisitor, in: J. Clifford & G. E. Marcus (orgs.), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, Berkeley, CA: University of California Press, pp.77-97.
- ROSALDO, R., (1989) – *Culture and truth: The remaking of Social analysis*, Boston, Ma: Beacon Press.
- ROWLAND, R., (1987) – *Antropologia, História e Diferença - Alguns Aspectos*, Porto: Afrontamento.
- ROUSSEAU, J., 1762 (1988) – *Emílio*, Madrid: Edal.
- RUSSEL, D. R., (1997) – «Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis», <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>.
- SACARRÃO, J. F., (1989) – *Biologia e Sociedade - II: o homem indeterminado*, Lisboa: Europa - América.
- SANTOS, B. S.,(1993) – «Modernidade, Identidade e Cultura de Fronteira», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº38, Dez. pp.11-39.
- SANTOS, B. S.,(1994) – *Pela mão de Alice, O Social e o Político na Pós- Modernidade*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S., (1995) – *Toward a New Common Sense*, Londres: Routledge.
- SANTOS, B. S., (1996) – «A Queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº45, pp.5-34.
- SANTOS, B. S., (2001) – *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.

- SARTRE, J. P., (1940) – *L'Imaginaire*, Paris: Gallimard.
- SILVA, A. S. e PINTO, J. M., (1999) – *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- SCOTT, J., (1990) – «Género uma categoria útil de Análise Histórica», in *Educação e Realidade*, Vol. 16, nº 2, Jul/Dez, Porto Alegre, pp.5-22.
- SCOTT, J., (1994) – «A mulher trabalhadora», in Duby G. e Perrot M., *História das Mulheres no Ocidente, O Século XIX*, Porto: Afrontamento, pp. 443-475.
- SIMON, G., (1995) – «La Solidarité Active des Communautés Expatriées: De la Société D'origine à la Diaspora» in *Géodynamique des Migrations Internationales dans le Monde*, Paris: PUF, pp.197-222.
- SOCZA, L., (1980) – «Subversão da Etologia», *Psicologia*, 1,2, pp.119-133.
- SONTAG, S., (1986) – *Ensaio sobre a Fotografia*, Lisboa: D. Quixote.
- SOUTA, L., (1997) – *Multiculturalidade e Educação*, Porto: Profedições.
- SPERBER, D., (1992) – *O Saber dos Antropólogos*, Lisboa: Edições 70, Perspectivas do Homem.
- STOER, S. et al., (1991) – *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento.
- STOER, S., (1993) – «O Projecto de Educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação e formação de professores para a educação multicultural», in *Escola e Sociedade Multicultural*, pp.51-56.
- SUBIRATS, M. e BRULLET, C., (1988) – *Rosa Azul - la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Ministerio da Cultura, Serie Estudios, nº 19.
- TAVARES, D. e JOAQUIM, G., (1993) – «Identidade Cultural e Relações de Sociabilidade na área do Castelo», in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, vol. II, Associação Portuguesa de Sociologia*, Lisboa: Fragmentos.
- TAVARES, J., (1994) – *Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção educativa*, in «Modelos Curriculares de Educação pessoal e Social», Aveiro pp.120-138.

- TENAS, C. B. e OTO, P. C.,(coord.) (1996) – «Sociología de las Relaciones de Género. Congreso de Sociología de Granada, Madrid: Instituto de la Mujer.
- VALA, J., (1986) – «A Análise de Conteúdos» , in Silva, A. S. e Pinto, J.M., (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- VASCONCELOS, L. de, (1925) – *A barba em Portugal: Estudo de Etnografia Comparativa*, Lisboa: Imprensa Nacional.
- VASCONCELOS, T. M. S. de (1996) – «Onde Pensas tu que vais? Senta-te: Etnografia como experiência Transformadora», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº6, Porto: Afrontamento, pp.23-46.
- VAN-MANEM, M., (1990) – *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*, New York: State University of New York Press.
- VAN G. A., (1981) – *Les Rites de passage*, Paris: Picarde.
- VIEIRA, R., (1996) – «Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade», in Iturra R. (org.), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- VIEIRA, R., (1998) – «Histórias de vida e Etnologia na análise das representações e práticas dos professores», in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Vol. 38 (1-2), Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.
- VICENTE, A, (1988) – *As Mulheres em Portugal na Transição do Milénio, valores, vivências – Poderes nas relações sociais entre os dois sexos*, Lisboa:Multinova.
- WALLS, A. E. J., (1988) – «Fenomenologia crítica e investigação en educación ambiental», <http://www.semarnat.gob.mx/cecadese/informacion/digital/paradiguas-08.shtml>
- WOODS, P., 1986 (1989) – *La Escuela por dentro. La Etnografia en la investigación educativa*, Temas de Educación, Barcelona: Paidós.
- YOUNG, C., (1979) – «Le Cinéma d'Observation», in *Cahiers de l'Homme, Pour une Anthropologie Visuelle*: 73-88.
- YOURCENAR; M., (1982) – *Memórias de Adriano*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ZAZZO, B., (1966) – *Psychologie différentielle de l'adolescence: étude de la représentation de soi*, Paris: Presses Universitaires de France.

**Anexo**

Localização no país, do concelho de Oliveira de Azeméis e o mapa de pormenor do concelho.

