

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Ribeiro de Vargas

**MENINAS (MAL)COMPORTADAS:  
posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia**

Porto Alegre  
2008

Juliana Ribeiro de Vargas

**MENINAS (MAL) COMPORTADAS:  
posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Porto Alegre  
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

V297m Vargas, Juliana Ribeiro de

Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia [manuscrito] / Juliana Ribeiro de Vargas; orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. – Porto Alegre, 2008.

134 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Comportamento – Jovem – Ensino público – Porto Alegre. 2. Periferia urbana. 3. Identidade feminina. 4. Gênero. 5. Estudos culturais. 6. Etnografia. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – **316.728-053.6(816.51)**

Juliana Ribeiro de Vargas

**MENINAS (MAL)COMPORTADAS:**

posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 18 set. 2008.

---

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier - Orientadora

---

Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (UFRGS)

---

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin (UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen (UFRGS)

---

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)

---

*Aos meus pais, pelos primeiros ensinamentos, que se transformaram em princípios de vida. Em especial, à minha mãe, mulher fênix, exemplo de força e coragem.*

## AGRADECIMENTOS

*Hay recuerdos que no voy borrar,  
Personas que no voy a olvidar*  
(Brillante sobre el Mic - Fito Paez)

De modo semelhante ao que afirma Fito Paez em uma delicada canção, penso que existam recordações que não conseguirei (tampouco desejo) apagar de minha memória. Os momentos vivenciados no campo de pesquisa, os receios, as alegrias, as aprendizagens são exemplos de tais recordações. Como esquecer as caminhadas realizadas pela Vila em meio às operações policiais? Como não lembrar o sorriso de uma aluna afirmando que contaria *algo muito importante para colocar em meu livro*? Compartilho o sentimento expresso na canção de Fito Paez no que diz respeito às minhas lembranças do período de investigação: elas não serão apagadas.

Da mesma forma que escreveu o cantor, afirmo que existem pessoas que não irei esquecer, em razão do apoio, da sensibilidade, da disponibilidade, da escuta. Enfim, não os esquecerei pelas razões aqui expressas e por outras tantas para as quais o espaço disponível se torna pequeno. Agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização desta dissertação. De maneira especial, agradeço:

À Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier pelo afeto e rigor demonstrados a mim e a minha produção escrita. “Obrigada” torna-se uma palavra pequena para demonstrar agradecimento pela paciência, incentivo e sensibilidade, pelas leituras atentas e correções precisas, pelos cafés animadores oferecidos nas orientações particulares. Sinto-me muito orgulhosa e feliz em tecer essa produção acadêmica em conjunto com a Malu!

Às professoras participantes da banca de qualificação do Projeto de Dissertação, Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin, Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, que, de maneira pontual, através das indicações oferecidas, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao meu doce grupo de orientação, pelo incentivo e pelos laços de amizade que estreitamos, os quais nos permitiram liberdade para realizar críticas e elogios às produções de

cada um. Um “muito obrigada” especial ao mais antigo companheiro de pesquisa, antes concorrente e agora grande amigo, Marco. Agradeço a Tanise, Danusa, Alexandra, Janete, Maurício, Delci, Kamila, Tatiana e Rosângela. Um obrigada “mais que especial” para a Profa. Dra. Clarice Traversini, sempre atenta, terna e disponível.

Aos antigos colegas, professores e funcionários do colégio F., obrigada por acreditarem em meu trabalho, tanto como professora quanto como pesquisadora, por disponibilizarem tempo e espaço para a realização desta pesquisa e me atenderem de maneira solícita sempre que precisei. De forma especial, agradeço às professoras Márcia e Fátima. À Márcia, guerreira nos campos profissional e pessoal, agradeço por ter consentido o retorno ao meu primeiro espaço de trabalho docente e também por me permitir partir quando era chegada a hora de seguir novos rumos. À Fátima, minha “pequena grande mestra”, exemplo de dedicação e profissionalismo docente, obrigada por me ensinar a ensinar...

Aos novos colegas da Escola Municipal Migrantes, pelo incentivo de todas as horas. De modo especial, agradeço à Equipe Diretiva pela escuta de meus desabafos, pelos ajustes de horário, pelos dias em que “a Juliana pôde escrever”. Para todos, meu muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, pela oportunidade, e aos funcionários que o constituem, pela atenção e disponibilidade que sempre me foram dispensadas.

A minha enorme família sanguínea de tios, primos e primas, em especial, às queridas tias, minhas mães substitutas, e ao dindo Beto, que, mais do que andar de bicicleta, me ensinou que sempre é possível levantar. Agradeço também à família que escolhi: obrigada aos meus amigos e amigas que compreenderam distâncias e indisponibilidades e não afrouxaram nossos laços de amizade.

Minhas meninas... Agradeço muitíssimo às onze meninas que dividiram comigo uma etapa de suas vidas. Em nosso convívio, além das conversas e fotos, foi possível compartilhar diversos momentos. Alguns deles, alegres e doces; outros, nem tão felizes. Obrigada, gurias, por confiarem em mim!

À dança, alimento de minha alma e companheira tatuada em meu corpo. Ao dançar, aprendi ainda na infância o quanto são necessárias a disciplina e a persistência para alcançarmos um objetivo.

A Deus, pelos anjos próximos e distantes que colocou em meu caminho.

*O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.*

*E por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (Foucault 1995, p. 71).*



## RESUMO

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Meninas (Mal)Comportadas**: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 134 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Esta dissertação tem como objetivo apresentar e problematizar posturas e posicionamentos de um grupo de alunas de uma turma de quinta série de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Com idades entre onze e treze anos, essas alunas protagonizavam comportamentos e expressavam opiniões que, por vezes, surpreendiam seus professores, uma vez que eram considerados por eles como distantes das atitudes naturalmente relacionadas a uma infância feminina. Neste estudo, sob o aporte dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista, procuro entender melhor os discursos e narrativas que atravessam as posturas desse grupo de alunas, quais as significações atribuídas por essas alunas a tais posturas e também de que forma estas eram significadas naquele ambiente escolar. Para tanto, utilizo-me do conceito de representação, entendido como um processo cultural que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais os significados são produzidos. Quanto à metodologia de pesquisa, empreguei estratégias de investigação de cunho etnográfico. A partir da constituição das unidades analíticas, apresento os posicionamentos e as posturas das alunas reunidos em cinco eixos temáticos: marcas identitárias, posturas escolares, vivências do cotidiano, sexualidade e violência. Penso que esta pesquisa não trata somente de meninas malcomportadas ou bem-comportadas, mas sim de modos diversificados de ser menina na contemporaneidade.

Palavras-chave: **1. Comportamento – Jovem – Ensino público – Porto Alegre. 2. Periferia urbana. 3. Identidade feminina. 4. Gênero. 5. Estudos culturais. 6. Etnografia.**

## ABSTRACT

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Meninas (Mal)Comportadas**: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 134 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

This dissertation aims at both presenting and problematizing postures and behaviors shown by girls attending the fifth grade in a public school located in Porto Alegre outskirts. Aged 11-13 years old, those students were protagonists of behaviors and expressed opinions that sometimes surprised their teachers, as they were regarded by them as distant from attitudes that have naturally been associated to the female childhood. In this study, grounded on Cultural Studies in Education and Gender Studies, in a post-structuralist approach, I have attempted to understand discourses and narratives that have crossed the postures shown by that group of students, which significations have been attributed to such postures by those girls, and how these postures have been signified in the school environment. In order to do so, I have used the concept of representation, here understood as a cultural process that includes signification practices and symbolic systems through which meanings are produced. As to the methodology, I have employed ethnographic investigation strategies. From the constitution of analytic units, I have presented the students' postures divided into five theme axes: identity marks, school postures, daily experiences, sexuality, and violence. I think that this research has not studied either mischievous or well-behaved girls, but diversified ways of being a girl in contemporaneity.

Key words: **1. Behavior - Young - Public education - Porto Alegre. 2. Urban periphery. Female identity. 4. Gender. 5. Cultural Studies. 6. Ethnography.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea dos Bairros Navegantes, Farrapos e Humaitá .....	62
Figura 2 – Vila Mario Quintana .....	63
Figura 3 – Loteamento Pôr-do-Sol .....	75
Figura 4 – Grafismos em Parede .....	75
Figura 5 – Grafismos em Cartaz .....	77
Figura 6 – Expressão em Caderno .....	77
Figura 7 – Marca identitária em Caderno .....	77
Figura 8 – Expressão em Fichário A .....	77
Figura 9 – Expressão em Fichário B .....	79
Figura 10 – Brinco Azul .....	79
Figura 11 – Combinação de Tons .....	79
Figura 12 – Brinco Rosa .....	79
Figura 13 – Boné A .....	79
Figura 14 – Boné B .....	83
Figura 15 – Unha Pintadas A .....	83
Figura 16 – Unhas Pintadas B .....	83
Figura 17 – Unhas Pintadas C .....	83
Figura 18 – Lanche A .....	98
Figura 19 – Lanche B .....	98

## **LISTA DE SIGLAS**

**A M.E.** – Alguém muito especial

**FRAU** - Falcatrua

**S. T. A** - Solteira

**T. D. B.**- Tudo de bom

**100%** - Exagero

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A MENINA QUE NÃO BRINCAVA SOMENTE DE BONECA.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>INQUIETAÇÕES: O INÍCIO DA CAMINHADA .....</b>	<b>24</b>
2.1	IMAGENS: MENINAS MODERNAS .....	25
2.2	VIVÊNCIAS: MENINAS CONTEMPORÂNEAS .....	31
2.3	ESCOLHAS REALIZADAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
<b>3</b>	<b>ITINERÁRIOS TEÓRICOS: FERRAMENTAS PARA A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
3.1	ESTUDOS CULTURAIS: RECORTES ESCOLHIDOS .....	44
3.2	OS ESTUDOS FEMINISTAS E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	46
<b>3.2.1</b>	<b>Do movimento feminista ao conceito de gênero.....</b>	<b>47</b>
3.3	PERSPECTIVA HISTÓRICA: DE FILHA E DONZELA A ESPOSA E MÃE.....	52
<b>3.3.1</b>	<b>Da negação de instrução para a mulher às possibilidades da docência .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.2</b>	<b>A influência positivista e os papéis femininos na sociedade .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Outros tempos: outras formas de ser mulher .....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>ENTRE “BECOS” E “ACESSOS”: O BAIRRO, A ESCOLA E AS MENINAS ...</b>	<b>61</b>
4.1	UM BAIRRO NA ENTRADA DA CIDADE.....	61
4.2	A ESCOLA E AS MENINAS PESQUISADAS.....	67
<b>5</b>	<b>MODOS DE SER MENINA NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>72</b>
5.1	<i>MENINAS 100%: AS MARCAS IDENTITÁRIAS .....</i>	<i>73</i>
<b>5.1.1</b>	<b><i>Viva a vida loucamente: uma entre tantas expressões encontradas .....</i></b>	<b><i>74</i></b>
<b>5.1.2</b>	<b><i>Saia curta e salto alto: diferentes modos de vestir em uma sala de aula.....</i></b>	<b><i>78</i></b>
5.2	<i>AULA É FRAU! ROTINAS ESCOLARES DAS MENINAS .....</i>	<i>84</i>
<b>5.2.1</b>	<b><i>Já bateu, gurria! – O uso dos tempos e espaços na escola.....</i></b>	<b><i>85</i></b>
5.3	<i>SÓ DEPOIS QUE BUSCAR MEU SOBRINHO! ORGANIZAÇÕES DO COTIDIANO.....</i>	<i>91</i>
<b>5.3.1</b>	<b><i>Eu limpo a casa, e só!.....</i></b>	<b><i>92</i></b>
5.4	<i>NÃO TE APEGA! OS AFETOS CONTEMPORÂNEOS .....</i>	<i>99</i>
<b>5.4.1</b>	<b><i>Se eu achar o guri bonito, eu chego! O protagonismo das meninas em seus relacionamentos .....</i></b>	<b><i>100</i></b>

5.5	<i>BARRAQUEIRA, EU SEI QUE SOU!</i> RELATOS DE VIOLÊNCIA.....	110
6	<b>FECHANDO AS CENAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>ANEXOS</b> .....	135

## 1 A MENINA QUE NÃO BRINCAVA SOMENTE DE BONECA

*A boneca é uma das mais imperiosas necessidades e ao mesmo tempo um dos mais encantadores instintos da infância feminina.*

*Vestir, enfeitar, despir, tornar a vestir, ensinar, ralhar um pouquinho, animar, cantar, fazer dormir, afigurar-se, que um objeto qualquer é alguém, eis, resumido o futuro da mulher.*

*Sonhando e tagarelando, fazendo enxovaesinhos, fraldas, cueiros, a criança passa a ser moça, a moça a ser mulher.*

*O primeiro filho é a continuação da última boneca.*

*Uma menina sem boneca é quase tão infeliz e tão incompleta quanto uma mulher sem filhos.*

(Victor Hugo, 1908 *apud* Bujes, 2001, p.25)<sup>1</sup>

As palavras de Victor Hugo, na epígrafe que abre este capítulo, ilustram como a infância feminina era compreendida, principalmente nas sociedades ocidentais, em meados do século XIX e no início do século XX. Na visão geral da época, determinadas brincadeiras infantis poderiam ensinar às meninas atitudes e comportamentos de uma mãe responsável na vida adulta. É possível pensar que o cuidado com as bonecas representasse, naquele tempo, um ensaio para o ápice da vida feminina: a maternidade. Ao longo do último século, porém, as oportunidades de atuação social e profissional foram enormemente ampliadas para o sexo feminino, extrapolando os desígnios de apenas ser mãe e esposa. Na atualidade, trabalhar fora de casa, ter independência financeira, construir carreira profissional ou exercer cargos no meio político, por exemplo, representam possibilidades concretas de realização para muitas meninas. Elas podem hoje, conseqüentemente, ser felizes brincando de boneca ou de carrinho ou jogando futebol.

---

<sup>1</sup> Em sua tese de doutorado, Maria Isabel Bujes (2001, p.25) utiliza essa mesma citação para realizar uma comparação entre o que pensava e fazia uma menina do início do século XX e outra menina do final do mesmo século.

Minha própria infância foi vivenciada através de múltiplas possibilidades. As brincadeiras com bonecas dividiram espaço com as corridas de bicicleta, com os carrinhos de brinquedo, com a dança clássica e com a leitura voraz de gibis diversos. Quando as bonecas foram definitivamente guardadas, ao contrário do que seria esperado de uma mocinha semelhante à descrita por Victor Hugo, os filhos não chegaram. Busquei formação profissional como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de alcançar relativa independência financeira posteriormente. Contrariando os conselhos da Orientadora Educacional do Curso Normal da escola em que estudei, ao terminar meus estudos em Nível Médio, não me casei com um homem que viesse a complementar meu salário de professora.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, logo no início do curso, conciliei o trabalho docente em uma escola da rede estadual de ensino com as atividades acadêmicas da Universidade. As teorizações e os princípios estudados e debatidos na Faculdade de Educação eram aproveitados por mim, prioritariamente, para o trabalho com as turmas com as quais interagia em um colégio estadual, localizado na zona norte de Porto Alegre, em uma região de periferia.

A organização do Curso de Pedagogia permitia àqueles que já exerciam a docência a permanência em suas turmas de trabalho para a realização do estágio obrigatório. Dessa forma, no momento do referido estágio, imaginei que tal prática seria realizada de maneira tranqüila, uma vez que iria realizá-la em um ambiente conhecido, onde dominava a proposta pedagógica, as regras disciplinares e os instrumentos de avaliação. Para mim, o maior desafio estava apenas em desenvolver atividades com uma turma de quarta série, pois, até aquele momento, não havia trabalho com estudantes dessa série.

Para minha surpresa, dos vinte seis alunos da minha turma do ano de 2004, dezessete eram meninas. A partir do número expressivo de alunas presentes naquela turma, deduzi que o ano letivo transcorreria de maneira serena, pois acreditava, como a maioria das pessoas, que os problemas disciplinares seriam minimizados em uma turma com muitas meninas.

Os alunos da minha turma daquela época tinham entre nove e treze anos de idade e residiam nas proximidades da escola. Os meninos e as meninas da turma utilizavam expressões e siglas que para mim eram estranhas. Questionava-me sobre o que poderia ser um *guri T.D.B.*<sup>2</sup> Não compreendia o significado de *Fulana y A M E*,<sup>3</sup> escrito constantemente nos

---

<sup>2</sup> Um *guri T.D.B* era percebido pelo grupo como alguém muito bonito, simpático e interessante. A sigla era utilizada para abreviar a expressão “**tudo de bom**”.



cadernos, nas classes e até mesmo nas paredes da escola. As roupas das meninas pareciam-me inadequadas para sua faixa etária, pois, aos meus olhos, eram curtas demais, apertadas demais. Algumas delas utilizavam *piercings*, principalmente na orelha esquerda, o que posteriormente descobri ser uma marca de identificação de um grupo específico entre as meninas daquela turma.

Contudo, dentre tantos comportamentos diferenciados, o que mais me surpreendia era o uso da violência pelas meninas em seu cotidiano. Visualizava, quase diariamente, alunas minhas fazendo ameaças, carregadas de palavrões e gestos correspondentes, em resposta a um simples comentário ou a um olhar mais demorado de alguém. A intolerância ao olhar alheio produzia entre elas comentários tais como: *Que tá me olhando? Olha que eu te quebro, hein!*. É possível pensar que falas como essas tivessem significados como: *Não venha até aqui, não me incomode, pois eu não quero me incomodar* ou *Olha aqui, eu sou forte, se precisar, posso brigar com você*.

Parecia não importar para tais alunas quem as ofendia. O mais importante estava em demonstrar quem era mais forte, quem era *mais menina*. Algumas vezes, tal posição era disputada através de brigas no fundo da sala de aula, no pátio ou nas praças localizadas nas proximidades da escola. Em alguns desses conflitos, as alunas ficavam com as roupas rasgadas e com suas faces marcadas por ferimentos. Essas mesmas meninas, por vezes tão violentas, em outros momentos escreviam mensagens e cartas carregadas de palavras doces, decoradas por corações e flores, para seus amores, para mim e também para as próprias colegas, as mesmas com quem brigavam frequentemente. Questionava-me: que alunas eram essas?

A fim de compreender melhor as questões de violência presentes entre as meninas de minha turma, escolhi tal temática para ser desenvolvida em meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia. Através de entrevistas, questionários e observações, pude perceber que diversas formas de violência estavam presentes na vida das referidas meninas, nas suas relações familiares e ainda no cotidiano do bairro em que viviam. Naquele trabalho, foi possível inferir que “vencer” uma briga significava, para aquele grupo de alunas, uma forma de alcançar visibilidade e popularidade. Os conflitos eram, muitas vezes, desencadeados e solucionados por sentimentos, necessidades de reconhecimento e de pertencimento ao grupo em que conviviam.

---

<sup>3</sup> A M E, segundo as meninas, significava “alguém muito especial”. Essa expressão era utilizada para demonstrar que a meninas estavam ou gostariam de parecer estar se relacionando com alguém.

Os comportamentos das minhas alunas, descritos acima, eram semelhantes aos de alunas de outras turmas da escola, segundo narrativas de suas professoras. Na sala dos professores, em referência à postura das alunas, escutava-se com frequência: *Percebeste a roupa da fulana? Que curta!; Tão cedo e já andam de amasso por aí...; O que farão quando chegarem à quinta série? Como brigam!*

Prossegui trabalhando com turmas de quarta série nos anos seguintes, e as surpresas com os comportamentos das alunas dessas turmas também me acompanhavam. As barrigas de fora, as letras das músicas cantadas, as constantes brigas, entre outras posturas e atitudes, continuavam a aparecer. As narrativas das meninas sobre as tarefas que exerciam em seu cotidiano, bem como suas relações afetivas com os meninos, ainda me surpreendiam. Questionava-me o que poderia fazer de diferenciado em minha prática docente, frente à fala de uma aluna de doze anos afirmando que tomaria chá preto ou chá de arruda com o objetivo de encerrar uma suposta gravidez.

Quando eu era menina, era natural brincar não somente de boneca.<sup>4</sup> Apesar de estudar *ballet* clássico com muito gosto, brincadeiras como a corrida, o pega-pega e o jogo de taco também faziam parte do meu cotidiano. Fui uma menina mais travessa do que delicada, uma vez que vivia com os joelhos marcados pelos tombos que levava em minhas brincadeiras. Comecei a trabalhar ainda adolescente, ministrando aulas de dança e, por isso, penso ter sido uma jovem mais independente do que romântica. Apesar de tais vivências, o estranhamento frente às atitudes das meninas de minhas turmas ocorreu. E é fruto de tal estranhamento a presente dissertação, realizada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação desta Universidade, na linha dos Estudos Culturais em Educação.

Nesta dissertação, busco visibilizar e problematizar as posturas de alunas de uma turma de quinta série do Ensino Fundamental da referida escola da periferia de Porto Alegre, uma vez que tais posturas diferem dos comportamentos naturalmente relacionados à infância feminina. Intitulei minha dissertação de **Meninas (mal)comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia**.

Neste estudo, além descrever e procurar desnaturalizar os comportamentos das alunas referidas, busco entender melhor as narrativas e discursos que produzem essas meninas, constituindo suas identidades e determinando culturalmente suas atitudes. Enfatizo,

---

<sup>4</sup> Nasci em 1981, fato que me faz pensar que a minha infância não está temporalmente tão distante das infâncias de minhas alunas na atualidade.

diante de minha prática docente e das narrativas de outros professores, que posturas semelhantes às que descrevo nesta pesquisa também estão presentes em outras escolas.<sup>5</sup>

Entendo narrativas de acordo com Rosa Silveira (2005, p. 198), “como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações”, o que, para Leonor Arfuch (2002), pode assumir diversas formas, tais como registros etnográficos e relatos de vida.<sup>6</sup> Compreendo os discursos de maneira semelhante à apresentada por Stuart Hall (1997a), quando este autor afirma que o termo está relacionado tanto à produção de conhecimento quanto ao modo como o mesmo é institucionalizado. Os discursos acabam por articular práticas sociais conhecidas e também constituem novas práticas através da linguagem e das representações. Maria Isabel Dalla Zen (2006, p. 45) concorda com Hall ao afirmar os discursos “como práticas [que] instituem significados por meio dos quais classificam-se, nomeiam-se, julgam-se, excluem-se, incluem-se idéias, pessoas, coisas, objetos”.

Neste estudo, articulo as perspectivas teóricas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero em uma abordagem pós-estruturalista. A partir de tais perspectivas, compreendo que as identidades se aproximam da idéia de celebrações móveis, descrita por Hall (2006). Para o autor, as identidades são articuladas e rearticuladas constantemente, em relação aos tempos, aos espaços, aos diversos grupos sociais e às representações presentes na cultura. Análises realizadas sob a perspectiva pós-estruturalista permitem, dentre tantas possibilidades, destacar como determinadas caracterizações sobre os sujeitos transformaram-se em verdades naturalizadas sobre eles, uma vez que a problemática, para os estudos sob tal perspectiva, segundo Tomaz T. da Silva (1999a), não está em saber se algo é ou não verdadeiro, mas sim em investigar e compreender como esse algo se transforma em verdadeiro.

Entendo os comportamentos das alunas neste estudo como manifestações culturais de um grupo de sujeitos. Compreendo cultura afastando-me das classificações entre alta e baixa cultura. A partir de Hall (1997a), é possível pensar que as diversas práticas sociais que comunicam significados possam ser entendidas como manifestações da cultura. Para o autor (1997a p. 32), “[...] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o

---

<sup>5</sup> Faço essa afirmação porque já apresentei excertos desta pesquisa em Seminários Docentes e Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia. Os relatos dos professores e dos estudantes pontuavam que situações semelhantes àquelas descritas em meu estudo aconteciam também com grupos de alunas nas suas escolas.

<sup>6</sup> A tradução deste trecho é de minha responsabilidade, assim como todas as traduções realizadas a partir do idioma espanhol. Leia-se que tais traduções são realizadas para os seguintes autores: Arfuch, (1995, 2002) Barbero (2002) Guber (2001), Geertz (2000), Gvirtz e Larrondo (2006), Larrosa (1996) , Narodowski (1994) Sardar e Van Loon (2005)e Weiner (1999).

significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão *cultural*”.<sup>7</sup> Contudo, é importante destacar que a cultura não constitui uma esfera neutra onde todas as práticas de significação assumem o mesmo valor, sendo reconhecidas por um grupo de sujeitos – e pelos demais grupos sociais – da mesma forma. Tal como afirmam Frow e Morris (*apud* Costa et al, 2003, p. 23), a cultura é “um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais”.

Pensando que os sujeitos articulam múltiplas identidades, sempre transitórias, permito-me escrever no título desta dissertação o advérbio *mal* entre parênteses, pois, a partir das perspectivas acima descritas, entendo as identidades das alunas pesquisadas como constituídas na cultura e no interior de práticas discursivas específicas (Hall, 1997a). Acredito que esta pesquisa não trata somente de meninas malcomportadas ou bem-comportadas, mas sim de modos diversificados de ser menina na contemporaneidade. No entanto, é preciso enfatizar que algumas das atitudes de tais alunas, para determinados grupos sociais, são consideradas inadequadas.

Os comportamentos das meninas semelhantes aos descritos no início deste capítulo fazem-me questionar-me: Como é a menina (mal)comportada da escola de periferia? Quais os discursos e narrativas que atravessam e constituem as posturas das alunas de periferia na atualidade? De que forma as posturas das alunas são significadas no ambiente escolar? De tais interrogações, organizei as questões que constituem meu problema de pesquisa: **Quais posturas e posicionamentos apresentados por alunas de uma escola de periferia ao final da infância provocam estranhamentos, principalmente no ambiente escolar? Quais as significações atribuídas por tais alunas às suas posturas e posicionamentos?**

Entendo, nesse estudo, as posturas das alunas como os comportamentos apresentados pelas mesmas em diversas situações e, como posicionamentos compreendo suas as opiniões a respeito de diferentes temáticas.

Além dos questionamentos referidos, está presente, ao longo desta dissertação, o conceito de representação, entendido não como um processo mental, mas sim como um processo cultural que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos (Woodward, 2000). Segundo Rosa Fischer (2003), as representações são produzidas a partir de diferentes instâncias e são atravessadas por processos de regulação social, por relações de poder. Compreendendo poder de maneira

---

<sup>7</sup> O destaque foi dado pelo autor.

capilarizada, difusa, como afirma Michel Foucault (2007)<sup>8</sup>, é possível pensar que o poder está inscrito na representação, como afirma Silva (1999b). É o que refere Hall (1997b) quando descreve que o poder *na representação* marca, atribui significados e classifica.

Pensando que este estudo, em razão das perspectivas teóricas utilizadas, se aproxime de uma análise cultural, entendo representação conforme Silva (1999b, p. 44):

As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos. (Silva, 1999b, p. 44)

Contudo, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista que assumo nessa investigação, as representações não são entendidas como definições fixas. Ao pensar que a linguagem, a partir da perspectiva referida, estabelece significados é possível entender que “as representações não são fixas e em suas transformações não expressam aproximação a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor.’” (Costa e Silveira, 1998, p. 349). Sobre a temática, corrobora também Dagmar Meyer (2000, p.120):

Entendida, pois como um sistema de significação lingüística e cultural a representação – e as identidades que ela produz e coloca em circulação – incorpora, também, todas as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas à linguagem [...]

Acredito que discursos diversos difundam, em nossa sociedade, uma representação de infância feminina que associa às meninas, de maneira naturalizada, determinadas características, tais como fragilidade e inocência. Desta forma, constitui-se nas sociedades um repertório de características que fomentam a *idéia natural* do ser menina. A partir desse entendimento, justificam-se descrições que classificam de maneira pejorativa comportamentos femininos que se distanciam da representação naturalizada do feminino.

Pensando, como Fischer (2003), que os discursos sociais são constantemente reconstituídos, não são fixos, organizam nossas práticas sociais e também acabam por ser constituídos no interior dessas mesmas práticas, apresento, anterior ao início de cada capítulo desta dissertação, um excerto do último capítulo da obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau (1995). No *Livro V*, Rousseau descreve Sofia, a companheira ideal de Emílio, que deve ser

---

<sup>8</sup> Afirma o autor (2007, p. 103): “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada”.

uma moça discreta, meiga e submissa. É possível perceber que tais características ainda atravessam discursos sobre o comportamento feminino na atualidade.

Ao invés de excertos de *Emílio* referentes à personagem Sofia, poderia ter elencado trechos do manual de conduta *A mulher*, do autor francês Jules Michelet (1995), ou até mesmo publicações contemporâneas, tais como *O Maravilhoso livro das meninas* (Davidson e Vine, 2008) entre tantas outras obras que descrevem posturas e atitudes que acabam por constituir uma representação naturalizada do comportamento feminino.<sup>9</sup> A escolha dos trechos sobre Sofia deu-se pela força da descrição dos comportamentos adequados às mulheres, fonte de questionamentos em diferentes linhas teóricas e em diferentes movimentos sociais na atualidade, embora alguns desses comportamentos continuem sendo aceitos como parâmetro para posturas femininas em muitos grupos sociais.

Esta dissertação está constituída por seis capítulos. No capítulo **A menina que não brincava somente de boneca**, faço a minha apresentação e a apresentação das questões gerais do trabalho. Em **Inquietações: o início da caminhada**, apresento as razões de meu estranhamento frente aos comportamentos das alunas e os caminhos metodológicos que deram sustentação a minha investigação. Em **Itinerários teóricos: ferramentas para investigação**, apresento as perspectivas que orientaram meu olhar sobre a pesquisa e a partir das quais realizei as análises sobre o material empírico constituído. O cenário e as participantes da pesquisa são descritos no capítulo intitulado **Entre “becos” e “acessos”: O bairro, a escola e as meninas**. O capítulo **Modos de ser menina na contemporaneidade** está organizado em cenas. Cada cena, intitulada a partir de falas e expressões escritas das alunas observadas, constitui uma categoria analítica na qual apresento posicionamentos e posturas das alunas reunidas em cinco eixos temáticos: marcas identitárias, posturas escolares, vivências do cotidiano, sexualidade e violência. A partir desses eixos, estabeleci diferenciações e aproximações entre a representação naturalizada de infância feminina e os modos de viver essa feminilidade infantil no grupo estudado.

Estou certa de que as análises realizadas acerca das problematizações apresentadas ao longo desta dissertação não estarão encerradas no último capítulo, **Fechando as cenas: considerações finais**, pois, tal como afirma Marisa Costa (2002), a parcialidade e o caráter provisório são aspectos inerentes aos resultados de uma pesquisa de cunho pós-estruturalista.

---

<sup>9</sup> Segundo a resenha do livro, “as autoras celebram a criatividade infantil e propõem o resgate do ‘faça você mesmo’. Apresentam prazeres simples como mexer na terra para cultivar um jardim, costurar uma bolsa, fazer perfume caseiro, receber amigas para um chá, jogar amarelinha e uma infinidade de outras formas deliciosamente úteis de preencher o tempo”. É interessante perceber que são as meninas que devem realizar tais atividades.

Por questões éticas, em nenhum momento deste estudo, os sujeitos da pesquisa são identificados. A escola onde realizei a pesquisa é representada pela letra F; a turma das meninas, pela letra C; suas identidades, bem como as identidades de colegas docentes, estão indicadas pelas iniciais de cada um de seus nomes.<sup>10</sup>

Penso ser importante afirmar, principalmente do lugar de pedagoga e docente, que acredito na escola pública brasileira, tanto para a formação de sujeitos preparados para o mercado de trabalho, quanto para a formação de cidadãos comprometidos com as questões da sociedade em que vivem. Sou bisneta de escravos, neta de quatro cidadãos analfabetos e filha de professores da Educação Básica. Minha formação escolar ocorreu inteiramente no espaço da escola pública. Dessa forma, em razão de minha história pessoal e da atuação docente que hoje exerço, tenho a esperança de que trabalhos desenvolvidos nesse espaço possam encorajar alunos da escola pública a buscar caminhos para a construção de trajetórias diferenciadas em suas vidas. Entretanto, coerentemente com a perspectiva teórica que utilizo, conheço as limitações do processo de escolarização. Quanto ao tema, esclarece James Ladwing (2003, p. 274):

Se as análises pós-estruturalistas sobre a escola mostraram-nos alguma coisa, foi que a procura de progresso educacional e as metas de justiça social são globais, mas não universais, e, portanto, compatíveis com o reconhecimento dos limites da escolarização.

Encerro a apresentação desta dissertação oferecendo ao leitor minhas palavras sobre as *meninas (mal)comportadas*. Penso que as palavras que utilizo estarão articulando, possivelmente, maneiras diferenciadas de perceber e descrever tais meninas. Para fazer tal afirmação, inspiro-me em Jorge Larrosa (2001, p. 291): “Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem”.

---

<sup>10</sup> A escolha da letra C para referir a turma foi aleatória.

*Não há moça que pareça vestida mais despreocupadamente e cuja combinação de roupas seja mais esmerada; nenhuma peça é escolhida ao acaso, mas essa preocupação não é visível. Seus adornos são muito modestos na aparência, mas muito atraentes de fato; ela não exhibe seus encantos, encobre-os, mas ao encobri-los sabe fazer com que os imaginemos. Ao vê-la, dizemos: Eis uma moça modesta e recatada. (Rousseau, 1995, p. 550)*



## 2 INQUIETAÇÕES: O INÍCIO DA CAMINHADA

*Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para dismantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas. (Corazza, 2002, p. 113)*

Acredito que um olhar curioso, dirigido para diferentes sujeitos ou para determinadas situações cotidianas, configura-se como impulso inicial para um trabalho de investigação. É preciso estar incomodado, inquieto, desestabilizado nas próprias concepções para dar o primeiro passo nas trilhas de uma pesquisa. Creio também, conforme afirma Sandra Corazza (2002), que a maior parte dos trabalhos de investigação não ocorre para satisfação de um anseio meramente intelectual. Diversos sentimentos, tais como entrega, alegria, sofrimento e paixão, são vivenciados por aqueles que optam por realizar um estudo investigativo. Dessa forma, nomeio o presente capítulo de **Inquietações: o início da caminhada**, pois aqui apresento as razões que impulsionaram a realização desta dissertação, bem como as metodologias utilizadas. Concordo com as idéias de Bujes (2002, p. 14), quando diz que:

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação* (Grifos da autora.)

Apresento, na primeira seção deste capítulo, como algumas características foram relacionadas ao comportamento de meninas através da naturalização de um sentimento de infância e de adequação do comportamento feminino. Posteriormente, na segunda seção, a partir de minha experiência docente, apresento posturas observadas em alunas do Ensino Fundamental na contemporaneidade. Encerro este capítulo descrevendo as ferramentas metodológicas utilizadas para a realização da dissertação.

## 2.1 IMAGENS: MENINAS MODERNAS

Em diversos grupos sociais, mesmo na contemporaneidade, circulam discursos acerca da infância feminina que associam posturas de meninas a uma determinada representação, a um modelo de comportamento considerado como adequado para elas. Penso que, a partir de tais discursos, é elaborada uma *imagem* acerca dos modos de viver a feminilidade infantil, imagem essa que vincula as meninas aos bons modos, ao capricho, à inocência.

Ao pensar em uma turma de alunos de quarta ou de quinta série do Ensino Fundamental, muitas pessoas poderiam imaginar atitudes diferenciadas entre meninos e meninas. Quanto à conduta, possivelmente, os meninos seriam descritos como bagunceiros e violentos, ao contrário das meninas. Quanto ao material escolar, é provável que as diferenciações entre os alunos fossem descritas ainda de maneira mais enfática, considerando que os materiais organizados com capricho, os cadernos coloridos, enfeitados e preenchidos com caligrafia cuidadosa pudessem pertencer às meninas.

Marília Pinto de Carvalho (2001), em pesquisa sobre os critérios utilizados por professores para a avaliação de estudantes dos Anos Iniciais, afirma que a diferenciação entre os materiais dos alunos também era realizada pelas professoras participantes de sua pesquisa. A posse dos cadernos bem cuidados, ilustrados com desenhos diversos e adornados com adesivos era associada às meninas. Já os cadernos sem essas características eram descritos como “cadernos de menino”, tal como pode ser percebido na fala de uma professora do estudo:

Tem assim meninas com letras maravilhosas e meninas excelentes, alunas com letras esgarçadas e uns cadernos sem os ‘cor de rosa’. Tem excelentes alunas que o caderno, se você olhar, você acha com cara de caderno de menino. Com aquela carona de caderno de menino.

Em sua tese de doutorado, Sandra Andrade (2008, p. 213) afirma que “a menina é considerada como naturalmente mais flexível, estudiosa, dedicada [...]”. Pensando que a tese de Andrade é contemporânea à pesquisa que realizo, acredito ser possível afirmar que muitas pessoas, na atualidade, apontariam nas salas de aula a presença de alunas esforçadas, dedicadas e tranqüilas, que não se importam em esperar calmamente por sua vez de falar.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Penso ser interessante referir Valerie Walkerdine (1995). A autora afirma, em sua pesquisa sobre o desempenho de meninas em Matemática, que era “mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha

Tais descrições a respeito da infância feminina permitem inferir a aceitação de uma natural diferenciação das atitudes de meninos e meninas nas escolas. Esse processo de diferenciação pode ser compreendido quando percebemos que palavras como as de Michelet (1995, p.75) estão presentes nas sociedades ocidentais desde o século XIX, descrevendo as meninas como bondosas e piedosas ou, ainda, como detentoras de um *instinto natural*:

As meninas, na ligeireza mesma de sua idade, já são bem mais ponderadas. São também mais meigas. Quase não as vereis maltratar um cachorrinho, sufocar ou depenar um pássaro. Elas têm encantadores impulsos de bondade e de piedade. [...] O menino é totalmente diferente [...]

Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um *instinto natural*, o pressentimento de um dever que a mulher terá que cumprir. (Michelet, 1995 p. 100)<sup>12</sup>

A idéia da existência de um instinto natural feminino, como aponta Michelet, é ainda hoje aceita e repetida no senso comum, uma vez que características como meiguice, vaidade e inocência também vêm sendo relacionadas naturalmente à infância feminina. Podemos pensar que, através dos tempos, foram constituídos discursos acerca do comportamento feminino que definem uma forma de ser mulher e, conseqüentemente, uma maneira adequada de ser menina. É possível compreender também, de acordo com as idéias de Foucault, (1995) que tais discursos tenham se estabelecido como regimes de verdade nas diversas sociedades. De acordo com o autor (1995, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros”.

A verdade, como afirma Foucault (1995), está centrada na forma do discurso científico, é difundida amplamente e circula nos aparelhos de educação e de informação. Pensando que determinadas características foram associadas às mulheres a partir de discursos específicos de cada sociedade, é possível inferir que estes funcionaram – e ainda funcionam – como verdades sobre as mulheres. Discursos diversos permitiram que mulheres fossem queimadas na Europa em fogueiras<sup>13</sup> e, em outros tempos, fossem descritas como histéricas.<sup>14</sup> Foram verdades instituídas sobre as mulheres, constituindo uma proposta de educação feminina que, até o século XIX, afastava as mulheres da instrução. As mulheres deveriam ser

---

que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (1995, p. 215). O bom desempenho das meninas era relacionado ao bom comportamento que apresentavam.

<sup>12</sup> O destaque foi realizado por mim.

<sup>13</sup> Refiro-me aqui ao *Malleus Maleficarium*. Manual escrito em 1486, foi utilizado pela Inquisição para descrever “feiticeiras e ao mesmo tempo dizer o que convinha pensar sobre elas” (Perrot, 2007, p. 88). É importante destacar que, em trinta anos, o referido manual foi reproduzido em vinte edições

<sup>14</sup> Conforme coloca Perrot (2007, p. 66), “a histérica é a mulher doente de seu sexo, sujeita a furores uterinos que a tornam quase louca [e que também é] objeto da clínica dos psiquiatras”.

*mais educadas do que instruídas* e capazes de desempenhar os papéis futuros de dona de casa, esposa e mãe (Perrot, 2007).

Pode-se pensar na potencialidade do conceito de verdade quando Foucault (1995, p.13) afirma que, por verdade, se entende “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Acredito que, a partir das verdades instituídas e também dos discursos circulantes nas diversas sociedades, algumas características foram naturalizadas como verdadeiras em relação à infância e, especificamente, à infância feminina.

Embora existam estudos a existência de narrativas sobre a infância em períodos anteriores, Philippe Àries (1981) define a Modernidade como o momento histórico em que determinadas características relacionadas à infância começaram a ser articuladas para a constituição do sujeito infantil. Em períodos históricos anteriores, nas sociedades européias, as crianças não diferiam dos adultos, vestindo-se de maneira semelhante e realizando trabalhos em meio aos mais velhos (Narodowski, 1998). Sobre o tema, afirma Bujes (2001, p.30):

[...] a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção/fabricação da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI, no Ocidente, que as crianças começaram a se tornar objetos de uma maior relevância social e política, passando, apenas muito recentemente, a fazer parte da história.

Mariano Narodowski (1994), analisando a obra de Àries, afirma que, no final da Idade Média, período em que na Europa se constituíram novas formas de comércio e produção mercantil, começa a se organizar, naquelas sociedades, outro modo de relação entre as parcelas sociais etariamente diferenciadas. É na Modernidade que os sujeitos infantis começam a ser narrados, descritos e representados de maneira diferenciada. Como afirma o mesmo autor (1994, p. 31): “Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela [a] necessidade de resguardo e proteção”. O discurso desse período histórico acabou por produzir uma criança que enxergamos como um ser incompleto e despreparado para a vida (Dornelles, 2002).

A construção da infância com as características de dependência do adulto, de incompletude e de ingenuidade acarretou transformações diversas para as sociedades. Entre elas, é possível destacar a necessidade de distanciamento da criança do cotidiano e das atividades exercidas pelos adultos. Narodowski (1994) aponta que tal afastamento é decisivo, uma vez que está atrelado à confirmação da infância como uma nova categoria. O

distanciamento de crianças e adultos também contribuiu para a constituição da Escola Moderna, pois, como afirma o autor (1994, p. 54): “A aparição da escola é um fato que está relacionado a esse distanciamento: é sua causa e sua consequência”.

Quando surge o sentimento de infância moderna, surgem também discursos normativos sobre essa infância (Narodowski, 1994). De tais discursos, podemos inferir a constituição da Pedagogia como campo de saber. Conforme Maria Luisa M. Xavier (2003, p. 59): “Todo um saber técnico sobre como manter a ordem e a disciplina, sobre a criança e seus progressos, sobre a instrução e suas formas, vai se gestando. Surgem assim a Pedagogia e os especialistas”. A infância é o “ponto de partida e o ponto de chegada” (Narodowski, 1994, p. 23), é a categoria social que justifica a construção da Pedagogia como disciplina e como campo de discurso que, ao educar, disciplinar e instruir, acaba por produzir conhecimento sobre o sujeito infantil. É importante referir que, ao constituir-se como campo de saber, a Pedagogia compreende a infância como singular, “um fato dado, um pressuposto indiscutível” (1994, p. 173).

É possível pensar a Pedagogia como um campo de construção de saberes, de produção de discursos e de representações sobre a infância, muitas das quais entendidas na contemporaneidade como verdadeiras, como naturais. Pensando na produção de verdades a respeito da infância produzida pela Pedagogia, acredito ser interessante referir as palavras de Costa (2005, p.204):

As verdades da pedagogia moderna que, num processo de naturalização, chegam até nós quase intocadas, como se fossem verdades transcendentais, foram, assim, inteiramente construídas, engendradas no interior da cultura e não decorrem de uma suposta natureza humana ou de uma suposta natureza do social. Elas resultam, isto sim, de minuciosas tramas de saberes e poderes.

Entendo que, entre tantos exemplos da naturalização dos valores da Pedagogia moderna, presentes nas práticas escolares, mereçam ser comentadas a organização das filas com lugares diferenciados para meninos e meninas, a designação de tarefas de limpeza somente para meninas e a organização das aulas de Educação Física em algumas de nossas escolas.<sup>15</sup> Na atualidade, ainda encontramos propostas de aulas de Educação Física em que meninas e meninos trabalham em separado. Explicações sobre diferenciações biológicas ou, ainda, sobre a resistência para o treinamento de qualidades físicas, como força ou velocidade, são apontadas como razões para tal fato. É possível perceber que a separação entre meninos e

---

<sup>15</sup> É interessante compreender que o primeiro Currículo do Curso Superior em Educação Física do Brasil, que vigorou em nosso país entre os anos de 1939 e 1969, apresentava um caráter sexista, uma vez que a disciplina de Ginástica Rítmica, por exemplo, era oferecida em curso somente para mulheres (Pereira Filho, 2000).

meninas, embora em caráter mais brando, ainda persiste em nossas escolas. Conforme afirma Guacira Louro (1997a, p. 62): “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos”.

Na atualidade, o conceito de infância vem sofrendo transformações, não podendo mais ser unicamente identificado a partir da idéia de ingenuidade e dependência dos adultos. Autores já nos falam do desaparecimento da infância, bem como de infâncias desrealizadas e hiper-realizadas (Postman, 1999, Narodowski, 1998). As diferentes denominações apontam para características diversificadas que estão sendo percebidas nos sujeitos ditos infantis nos dias de hoje. Percebendo-se, por exemplo, que os pequenos se familiarizam rapidamente com as novas tecnologias sem a necessidade de auxílio de um adulto ou, ainda, que crianças de dez, onze anos são colaboradoras essenciais para o orçamento de suas famílias através de seu trabalho, fica evidente que a criança moderna se transformou.<sup>16</sup> Entendo que, na atualidade, não podemos pensar em uma infância contemporânea, mas sim em infâncias, em crianças plurais, diferenciadas. Contudo, é necessário pontuar que grande parte das pessoas ainda associa características de inocência e dependência às crianças.

Retomando a questão do surgimento da infância e da Pedagogia como campo de produção de saberes e de representações, penso ser interessante referir a obra *Emílio*, na qual Rousseau descreve a ingenuidade e a inocência como características específicas da infância. Segundo Narodowski (1994, p.33), essa obra é utilizada freqüentemente como fonte de reflexões sobre a infância e também sobre os processos mais gerais de educação e infantilização. O autor destaca a importância da obra para o campo da Pedagogia e, conseqüentemente, para a educação (1994, p. 34). “Por isto que *Emílio* é uma importante fonte na tradição pedagógica: ali se especificam com cuidado as possibilidades e os limites da infância; ali se nomeia o que é referido à infância [...]”.

Contudo, penso ser importante destacar que Rousseau apresenta, na mesma obra, a menina Sofia (Rousseau, 1995) como uma moça que tem um coração sensível e que deverá tornar doce e agradável a vida de um homem. A partir de Sofia, é possível inferir um entendimento determinado acerca das possibilidades da mulher e da menina na metade do século XVIII, o que acaba por ser retomado posteriormente por discursos como o de Michelet (1995), citado no início desta seção. É provável que, em meio às construções da Modernidade, tais como infância e Pedagogia, também tenha surgido um sentimento de naturalização da infância feminina que a caracteriza essencialmente como bem-comportada.

---

<sup>16</sup> Tal situação é facilmente encontrada em algumas periferias das grandes cidades. Crianças pequenas vendem balas nas sinaleiras próximas, pedem dinheiro ou ainda fazem pequenos serviços.

Apesar de discursos como os de Rousseau e de Michelet, não é possível delinear com exatidão como a infância feminina era descrita pelas sociedades em períodos anteriores ao século XX. Michelle Perrot (2007) aponta a escassez de relatos sobre meninas no contexto europeu, uma vez que elas não circulavam tanto nos espaços públicos quanto os meninos. De acordo com a autora (2007, p.43):

[...] não é fácil delinear a vida real das meninas. Elas passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos [...]. São postas a trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo as mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefa doméstica. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente.

É preciso lembrar também que, até o princípio do século XX, as meninas se casavam cedo, no início da adolescência, deixando de ser filhas para assumirem as responsabilidades de mãe e esposa. Como as meninas eram percebidas nas sociedades como mulheres assim que assumissem uma união conjugal, e também considerando os poucos registros sobre a infância feminina, penso, como estratégia interessante para compreensão da naturalização das posturas de meninas, a retomada de aspectos que constituíram a história das mulheres. Sem a intenção de realizar uma análise histórica aprofundada sobre o feminino ao longo dos tempos e sociedades, apresento, na última seção do terceiro capítulo desta dissertação, um breve panorama acerca da temática.

Acredito que as concepções de infância apoiadas na Modernidade fomentam a naturalização que permeia as narrativas sobre a caracterização e as possibilidades de ação de meninos e de meninas. O ser menina, na concepção do senso comum, mesmo nos tempos atuais, ainda está associado ao uso de certas vestimentas, de determinadas cores, de cabelos longos e enfeitados e de recato ao agir. A partir de tal representação, espera-se que as meninas venham a vigiar seu comportamento mais do que os meninos, conforme pode ser compreendido nas palavras de Alex Fraga (2000, p.91):

[...] espera-se que a menina tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões de conduta previstos para futura mulher/esposa/mãe. Para tanto, exige-se um demorado aprendizado sobre como se conduzir apropriadamente – é preciso “andar direito”; “andar na linha” para não ficar “falada”.

O fragmento acima se refere à pesquisa que Fraga realizou no final da década de 1990 em uma cidade próxima a Porto Alegre. “Andar direito”, como diz Fraga, é o que aquele grupo social esperava de uma menina, e ainda hoje a maior parte das pessoas espera essa

conduta: isto é, espera que as meninas sejam bem-comportadas! Entretanto, a partir da perspectiva teórica que assumo, penso que as características relacionadas aos sujeitos dependem, como afirma Bujes (2001, p. 36), “[...] de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos em perene transformação”.

A partir de uma representação de infância feminina, é constituída uma identidade adequada para a menina escolar, com características pontuais, e, de modo geral, não são realizados questionamentos acerca dos significados culturais de tais características. Louro (1999, p. 14) questiona essa organização:

Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar também quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência.

Penso que a naturalidade a partir da qual as meninas são percebidas e descritas acaba por dificultar novos olhares sobre elas. Afirmo tal posição porque as concepções que eu própria tinha do ser menina remetiam a uma infância feminina moderna. As imagens que eu esperava encontrar refletidas em uma turma de alunas de quarta ou quinta série do Ensino Fundamental eram as atribuídas às meninas daquele período.

## 2.2 VIVÊNCIAS: MENINAS CONTEMPORÂNEAS

A partir de minha experiência docente, percebo que as meninas com quem venho convivendo não se enquadram nas descrições que mencionei ao longo da seção anterior como sendo as esperadas de uma infância feminina. Trabalho na rede pública de ensino desde 2002 como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e posso afirmar que tenho visto posturas diferenciadas por parte de muitas meninas de apenas nove, dez, onze anos de idade.

Nas escolas onde trabalhei, muitas meninas dirigiam-se para a aula (mesmo que tivessem prática de Educação Física) com calçados que lhes conferiam dez centímetros a mais de altura. Percebi que algumas alunas utilizavam *tops*<sup>17</sup> apertados a fim de aumentar o tamanho do busto; outras usavam *piercings* em sobrancelhas, umbigos e orelhas, muitas vezes colocados no banheiro da escola na hora do recreio.

---

<sup>17</sup> Vestimenta feminina que cobre os seios, utilizada geralmente para a prática de ginástica.



Já enxerguei “tatuagens” em antebraços de meninos e meninas, com desenhos de corações, flechas ou com as letras iniciais ou nome completo de alguém por quem estivessem apaixonados. Sei também que tais tatuagens eram feitas com a lâmina retirada do apontador escolar.<sup>18</sup>

Também ouvi alunas dos Anos Iniciais gritarem em coro, quando desejavam expressar seu agrado pelos atributos físicos de um colega ou de um garoto mais velho: “*Lindo, tesão, bonito e gostoso!*”. Essas mesmas meninas vestiam-se e caminhavam assumindo posturas sensuais. Envolviam-se, também, muitas vezes, em conflitos violentos, como os que outrora observávamos somente entre meninos. Penso que essas alunas com posturas diferenciadas, tão distantes daquela imagem de menina moderna, constituem algumas de minhas *vivências* como professora.

Acredito que as situações descritas estão presentes na realidade cotidiana de muitas escolas. Entretanto, em minha experiência docente, percebo que os professores, nas instituições escolares, persistem trabalhando como se nada do que até aqui descrevi estivesse acontecendo ao seu redor. Por vezes, a escola ignora os diferentes arranjos familiares existentes e também as lutas de diferentes grupos por reconhecimento e espaço de mobilização nas instituições.<sup>19</sup>

Conforme referi anteriormente, vejo que as crianças, no final da infância, estão diferentes; entre essas crianças, chama-me particular atenção a situação das meninas. Contudo, acredito não ser possível classificá-las como violentas ou como menos tranquilas do que as meninas de outros tempos. Muito menos é possível continuar a enxergá-las somente como pequeninas e inocentes. Não encontro formas para definir as atitudes de meninas capazes de utilizar as palavras mais chulas em defesa de seus espaços, seus supostos direitos, mas que também escolhem os mais lindos versos em mensagens para seus amigos, seus amores ou suas professoras. Suas mãos são capazes de ferir fisicamente uma colega, trançar o cabelo de outra, enxugar lágrimas de uma terceira e ainda buscar a bola no fundo do gol. Todos esses acontecimentos em uma única manhã letiva!

Penso não ser possível descrever tais meninas de uma ou de outra forma determinada, sem ao menos mencionar características que podem parecer contraditórias, tais

<sup>18</sup>A lâmina do apontador é retirada e, por vezes, fixada em um tubo de caneta esferográfica vazio. O tubo de plástico é aquecido, fixando-se a lâmina ao mesmo. Esse instrumento forma uma espécie de estilete, com o qual meninos e meninas realizam essas tatuagens e também apontam seus lápis.

<sup>19</sup>Penso que algumas comemorações realizadas nas escolas a partir de datas comemorativas podem ser exemplo dessa afirmação. Em algumas escolas, os professores ainda preparam para seus alunos “presentes” para o Dia das Mães e o Dia dos Pais, quando na comunidade a maior parte dos alunos tem arranjos familiares diversificados, desconhece quem seja o genitor ou, ainda, prefere ter como responsável pessoas não-consangüíneas. Contudo, é importante referir que escolas já manifestam mudanças em relação a referida prática.

como meninas que são explosivas em alguns momentos e que em outros são tolerantes e tranquilas. Como afirma Hall (2006, p.12): “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias [...]”.

É possível pensar que encontramos, na contemporaneidade, infâncias e juventudes que constroem seus saberes em lugares diversificados.<sup>20</sup> Tal construção não ocorre somente na família ou na escola, embora essas instituições, “modernamente”, tenham a finalidade de vigiar e ordenar a construção de saberes. Utilizo-me das palavras de Fraga (2000, p.63) para ratificar tal idéia:

A escola e a família seriam instituições destinadas a encerrar os corpos jovens em uma atmosfera de bons princípios, longe da poluição “moral” das ruas [...]. Entretanto, a juventude contemporânea há muito já pulou o muro dessa “casa de máquinas” e vive em uma série de lugares além da escola e da família, de uma certa forma, muito mais fora do que dentro de casa ou da escola.

Como professora da rede pública de ensino e aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, senti-me instigada a pesquisar sobre essas meninas diferentes, que não apresentavam comportamentos semelhantes àqueles associados à representação moderna de infância feminina. Meninas que não foram narradas em minha formação como pedagoga e para quem, nas escolas onde trabalhei, não eram estabelecidas estratégias diferenciadas de trabalho, intervenção ou de compreensão de suas atitudes.<sup>21</sup> Acredito, diante das narrativas que ouço de professores em diversos espaços, que meninas com posturas diferenciadas, as *meninas malcomportadas*, ainda são descritas com adjetivos pejorativos.

Meu interesse na realização desta pesquisa dá-se em razão das dificuldades que vivenciei para desenvolver o trabalho como docente em uma turma na qual as meninas apresentavam comportamentos semelhantes aos descritos no início desta seção. No presente momento, aponto também o número reduzido de pesquisas específicas sobre a temática – atitudes de meninas de periferia no espaço escolar – como fator que me impulsionou a pesquisar esse tema.

---

<sup>20</sup> Penso que, frente às atitudes apresentadas, minhas meninas podem estar inseridas nesse contexto, tal como a juventude descrita por Alex Fraga.

<sup>21</sup> Tenho claro que este trabalho, fundamentado sob o aporte teórico dos Estudos Culturais em Educação, não se configura como uma pesquisa-ação, em que o objetivo seria a intervenção nos comportamentos das alunas para transformação de sua realidade. Contudo, penso que as escolas, entendidas como espaço de formação, possam, buscar estratégias de trabalho com seus sujeitos.

Em nosso Programa de Pós-Graduação, existem trabalhos diversos que problematizam as questões de gênero, analisando textos infantis, produções literárias e também artefatos das pedagogias culturais. Também são expressivas as análises de diversas linhas de pesquisa do Programa sobre temáticas como juventudes e identidade, muitas vezes focalizando grupos escolarizados. Contudo, afirmo que minha intenção neste estudo foi visibilizar as atitudes e posicionamentos de um grupo de alunas, procurando entender melhor e problematizando suas significações.

Meus objetivos na realização desta pesquisa foram os seguintes: descrever e problematizar comportamentos e posicionamentos de um grupo de alunas ao final da infância em uma escola pública de periferia; analisar os significados que tais alunas atribuíam às suas atitudes e opiniões e também visibilizar as narrativas dos professores da escola sobre essas meninas.

A opção por estudar as narrativas e posturas de meninas de periferia, fazendo delas meus objetos de pesquisa, conforme já referido, está relacionada com a minha caminhada como aluna-professora que, desde a graduação, transitou entre a Universidade e a função docente na escola pública. Dessa forma, acredito ser importante esclarecer que não percebo esses espaços teórico-práticos como antagônicos. Conforme afirma Willian Pinar (2003, p.150): “Ser teórico não significa ser estéril em termos de prática cotidiana”.

Orientada pelas concepções teóricas expressas acima, estou certa de que não desvelei nenhuma verdade definitiva sobre as meninas que observei. Uma pesquisa fundamentada nos princípios que aponte não se compromete em revelar, indicar uma ou outra face do social como a melhor; não se presta a fazer com que todos enxerguem uma única e verdadeira realidade. Dessa forma, minha intenção de pesquisa não estava em apontar uma solução imediata para as dificuldades de trabalho com alunas do Ensino Fundamental de uma escola de periferia. Minha pretensão estava em colaborar na formação dos profissionais em Educação, apresentando e descrevendo aquilo que por mim foi visto e estudado sobre práticas culturais dessas alunas. Oriente-me pelas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2002, p. 31):

Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la.

### 2.3 ESCOLHAS REALIZADAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação configura-se como um estudo qualitativo, de inspiração etnográfica, apoiado nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista. Ao longo desta seção, apresentarei as ferramentas metodológicas elencadas para esta investigação, ou seja, os métodos selecionados para o estudo de minhas questões de pesquisa. A opção pelo trabalho com as metodologias aqui descritas está atrelada à compreensão das posturas das estudantes não como simples indisciplina, mas como produções de um grupo social atravessadas por relações de poder e significadas culturalmente, e também ao entendimento de que algumas de suas atitudes são nomeadas como inadequadas no ambiente escolar.

Segundo Norman Denzin e Yvona Lincon (2006), uma pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas utilizadas para dar visibilidade ao objeto de estudo. Nessa perspectiva, o trabalho analítico refere-se aos processos de interpretação e significação, afastando-se das mensurações e das relações causais entre variáveis. Em uma pesquisa dessa natureza, o investigador pode utilizar estratégias diversificadas, tais como estudo de caso, grupos focais, observação participante, entrevistas, análises de artefatos culturais, entre outras. Contudo, é a partir da aproximação entre investigador e objeto de análise que as estratégias de pesquisa serão estabelecidas. Conforme apontam Denzin e Lincon (2006), a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto.

Richard Johnson (1999) afirma que, de modo geral, as pesquisas realizadas sob os aportes dos Estudos Culturais enfatizam, em termos metodológicos, descrições complexas e concretas dos sujeitos e de suas representações culturais, o que me leva a pensar que as metodologias etnográficas de investigação vêm ao encontro das idéias do autor. A aproximação entre o referencial teórico dos Estudos Culturais e a minha proximidade com o objeto de pesquisa levaram-me a optar por estratégias de investigação de cunho etnográfico. Faço a referência de minha pesquisa como “um estudo de inspiração ou de cunho etnográfico”, apoiada nas palavras de Marli André (1995, p.28), quando essa autora afirma que: “O que se tem feito, pois [nas pesquisas em educação] é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Mesmo não realizando uma etnografia no sentido lato neste estudo, penso como relevante explicitar, nesta seção, aspectos importantes sobre tal metodologia.

Quanto à proximidade com o objeto de investigação, destaco que a escola F. foi meu primeiro espaço de prática docente, local onde realizei o Estágio Obrigatório do Curso Normal no primeiro semestre do ano 2000. Passados dois anos, retornei à escola como docente concursada pela rede Estadual de Ensino e permaneci trabalhando nesse espaço com turmas dos Anos Iniciais até o primeiro semestre de 2007. Algumas das meninas participantes desta investigação foram alunas minhas ao longo do tempo em que trabalhei na referida escola, fato que me proporcionou um conhecimento maior sobre os arranjos familiares e as situações cotidianamente vividas por tais meninas.<sup>22</sup>

Acredito que ter sido professora das alunas e manter um bom relacionamento com a comunidade onde a escola está situada foram aspectos facilitadores para a realização desta investigação. Dessa maneira, pude *estar lá* (Geertz, 1989), observar as meninas na escola, em outros espaços, e também caminhar pelo bairro Vila Farrapos com meus aparatos de pesquisa, constituindo meus dados empíricos através do olhar, dos odores sentidos e das emoções vivenciadas.<sup>23</sup>

A etnografia é uma prática metodológica que busca descrever os fenômenos culturais a partir da perspectiva dos membros integrantes dos grupos sociais que são objetos de estudo. Conforme afirma André (1995, p. 46), [...] “o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

Tenho claro que, por mais inserido que o investigador esteja na cultura que deseja analisar ou no cotidiano dos sujeitos que pretende descrever, seu trabalho corresponde ao que ele próprio julga como relevante para ser interpretado a partir dos aportes teóricos que utiliza. Uma pesquisa de viés etnográfico, mesmo que descreva detalhadamente uma realidade ou permita a imersão do investigador em uma cultura distinta, sempre corresponderá a uma interpretação, distanciando-se do propósito de ser uma descrição imparcial. Conforme afirma Clifford Geertz (1989, p. 63), as descrições etnográficas são “descrições de quem escreve e não a de quem é descrito [...]”. Ainda sobre o tema, esclarece Rosana Guber (2001, p. 15): “Em suma, as etnografias não somente referem o objeto empírico de sua investigação – um povo, uma cultura, uma sociedade – como também constituem a interpretação/descrição daquilo que o investigador viu e ouviu”.

---

<sup>22</sup> Das onze meninas do estudo, sete já haviam sido minhas alunas em anos anteriores e, destas, três tinham irmãos de quem fui professora.

<sup>23</sup> Maiores descrições sobre o bairro estão inseridas no quarto capítulo desta dissertação. Entendo como aparatos de pesquisa o celular, a máquina fotográfica digital e o aparelho de MP3 – meu gravador. Tais itens e o Diário de Campo eram meus companheiros constantes de pesquisa.

Em relação ao uso da etnografia, Zandra Argüello (2005) afirma, em sua Dissertação de Mestrado, que os caminhos da pesquisa etnográfica não são determinados *a priori*. Concordando com a autora, afirmo que os objetivos do pesquisador, os dados encontrados no campo de pesquisa e as respostas oferecidas pelos sujeitos investigados acabam por delimitar e reformular as observações a serem feitas, as estratégias de aproximação e os protocolos para constituição de categorias de análises.

Ao longo desta investigação, reformulações metodológicas também foram realizadas. Inicialmente, pensei em observar as alunas das três turmas de quinta série da escola em questão. Contudo, em razão do tempo, das especificidades que apenas poderiam ser percebidas em um grupo com menor número de participantes e da minha vinculação com as meninas investigadas, minha opção foi a de realizar observações e entrevistas apenas com alunas de uma turma da série referida.

Angélica Pereira (2006), em sua investigação sobre os jovens *punks* de Porto Alegre, utiliza-se do conceito de etnografia pós-moderna. De acordo com Simon Gottschalk (1994, p. 206), os teóricos alinhados a tal perspectiva “[...] buscam produzir textos que estejam em harmonia com o momento pós-moderno, mais sensíveis às formas culturais [...]”. O autor ainda refere que as produções realizadas a partir de uma etnografia pós-moderna se colocam como “[...] mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade [...]” (1994, p. 206). Penso que algumas pesquisas de cunho etnográfico produzidas a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação se alinham ao entendimento de etnografia pós-moderna, uma vez que são trabalhos nos quais não existe a pretensão de desvelar a verdade através das práticas de investigação. Entendo que minha pesquisa se aproxima desse viés, pois não é intenção deste estudo articular juízos de valor sobre as posturas das alunas observadas.

Também de acordo com Gottschalk (1994), a etnografia pós-moderna exige maior atenção do pesquisador, pois este deverá estar atento para aspectos como a subjetividade dos sujeitos investigados e as vozes passíveis de serem percebidas e interpretadas a partir das falas desses sujeitos. Alinhada a essa idéia, ao escutar de uma das alunas “*Nunca quero me casar!*”, penso que seja possível relacionar a essa fala o discurso de uma irmã responsável pelo cuidado dos irmãos mais jovens ou, ainda, de uma filha que enxerga a mãe sendo agredida pelo companheiro constantemente, entre outros tantos possíveis. Penso ser possível perceber a presença da polifonia, conforme vem sendo referido por Silveira (2002a, p. 67) em seus numerosos estudos. Explica a autora, citando Koch (1986):

Trata-se [a polifonia] da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadorees ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum –, ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso.

Tais idéias vêm ao encontro do que afirma Larrosa (1996, p. 473), ao apontar que as histórias de vida, a partir da perspectiva pós-moderna, não ficam restritas unicamente às descrições de fatos ou de realizações protagonizadas por alguém. As histórias de vida dos indivíduos são atravessadas por outros tantos discursos de diferentes origens. Aquilo que vemos e ouvimos acaba por estar presente em nossas narrativas, por constituir aquilo que dizemos ser. São suas as palavras:

Assim, a história da história da vida é a história dos modos pelos quais os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas. E a história da história de nossas vidas é a história das narrativas que temos ouvido e lido e que, de algum modo, colocamos em relação com nós mesmos.

Segundo Silva (1995), as narrativas estão relacionadas com a produção das identidades sociais dos sujeitos. Retomando a idéia de Arfuch (2002), afirmo que as narrativas podem assemelhar-se aos relatos de vida, os quais estão atravessados por significados culturais representativos para um grupo social. Alinhada a essas idéias e pensando ainda que as identidades se (re)articulam através da linguagem, entendo como uma estratégia válida de investigação, a apresentação e problematização das narrativas dos sujeitos sobre temáticas diversificadas. As entrevistas desta investigação foram realizadas com esse intuito. Compreendo-as de maneira semelhante à de Andrade (2008, p.50), em seu estudo investigativo:

As histórias que me foram narradas através das entrevistas não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura através da linguagem [...] documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural.

As entrevistas, de acordo com Arfuch (1995, p. 89), são “[...] fragmentárias como toda a conversa [...] [a entrevista] [...] nos aproxima da vida dos outros, de suas crenças, de sua filosofia (modo de pensar) pessoal, de seus sentimentos e seus medos”. Metodologia válida para ampliar o conhecimento sobre os sujeitos pesquisados, as entrevistas, na contemporaneidade e em conexão com pressupostos pós-estruturalistas, não devem ser consideradas como espelhos capazes de refletir com precisão determinada realidade, uma vez

que as perguntas a serem feitas e as respostas a serem dadas estão entrelaçadas com discursos diversos. Conforme afirma Silveira (2002b, p. 132):

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Manuel Jacinto Sarmiento (2003 p. 162), citando Peter Woods (1987), afirma que a “expressão ‘conversaço’ sugere melhor a natureza da relação etnográfica [...]”. Entendo que as entrevistas que realizei ao longo da investigação assemelhavam-se a conversações. Minha pretensão era permitir que as alunas falassem, expressassem opiniões sobre situações cotidianas ou temáticas específicas. Para tanto, utilizei perguntas que permitiam respostas mais descritivas, tais como: “Estes tempos, eu vi vocês brincando de *continente*. Como é que funciona a brincadeira?”. Fiz também algumas perguntas mais específicas: “E tu ficarias com ele de novo?”<sup>24</sup>

De acordo com Guber (2001), não existe uma conduta específica em relação às questões feitas aos sujeitos em um estudo de inspiração etnográfica, uma vez que “[...] a entrevista etnográfica serve fundamentalmente para descobrir perguntas” (Guber 2001, p.86). Percebo as perguntas como questões diferenciadas feitas aos sujeitos de pesquisa e também como as questões que o investigador faz a si próprio quando constitui, a partir dos referenciais teóricos que utiliza, sua produção analítica. Entendo que a sensibilidade do investigador e sua interação com os sujeitos de pesquisa podem orientar o tempo e direcionalidade das perguntas que serão feitas.

Conforme referi no início desta seção, a máquina fotográfica fazia parte de meu aparato de pesquisa. Ao longo da investigação, realizei diversas fotografias: das meninas, dos locais próximos à escola e também de outros alunos, que me solicitavam: *Ô, ‘sora’! Bate uma foto aqui de nós! Me manda depois pelo Orkut!* O registro fotográfico utilizado nesta pesquisa foi amparado pelo termo de consentimento assinado pelos responsáveis das alunas e também acabou submetido à concordância das próprias alunas. A facilidade da tecnologia permitiu que todas as meninas aprovassem ou reprovasses as fotografias que realizei, pois tão logo o registro fotográfico era feito, as estudantes observavam-no pelo visor da máquina digital, solicitando para apagar as fotos de que não gostavam.

---

<sup>24</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.



Afirmo que a escolha do que seria fotografado estava carregada de intencionalidade, embora tenha como certo que as solicitações das meninas e suas negativas frente a alguns registros redirecionaram minha intencionalidade. Utilizei a fotografia como recurso a fim de ampliar descrições sobre as meninas, pensando-a de forma semelhante à de Nuno Godolphim (1995, p. 8): “A fotografia como um elemento do discurso antropológico: como parte integrante de um ‘texto’ que o antropólogo constrói ao propor uma interpretação da situação social estudada”. Por meio das fotos, foi possível, dentre outros aspectos, visibilizar os locais onde as meninas em questão vivem, bem como ilustrar suas formas de vestir e os diferentes adereços que compunham o seu visual<sup>25</sup>. Em resumo, penso que meu objetivo em realizar registros fotográficos foi ampliar as possibilidades de interpretação das descrições feitas.

Realizei, entre os meses de setembro e dezembro de 2007, cerca de vinte encontros com registros de conversações das meninas em espaços escolares e não-escolares. Além dessa estratégia, caminhava constantemente pelas ruas do bairro onde está localizada a escola. Em algumas dessas caminhadas, pude observar atividades que as alunas investigadas realizavam. Observei as meninas em sala de aula, em vários momentos da rotina escolar e em outras situações, tais como aniversários e passeios. Acredito que esses movimentos possam ser considerados como *observação participante* (Guber, 2001, Sarmiento 2003), uma vez que pude estar sistematicamente com as meninas e ainda participar de algumas atividades de seu cotidiano. É preciso ressaltar que as relações de comunicação, assim como as relações de confiança, se estreitam à medida que investigador permanece mais tempo no campo de investigação (Sarmiento 2003).

Neste estudo, as narrativas das meninas, em conjunto com as observações realizadas e os registros do Diário de Campo, constituem o *corpus* de pesquisa a partir do qual estabeleci as categorias analíticas. Entendo que as análises produzidas foram realizadas a partir do que foi observado, em conexão com os aportes teóricos que utilizo. Conforme já afirmei, não pretendo classificar as posturas das meninas de meu estudo como adequadas ou inadequadas, visto que um dos objetivos é compreender os significados que as alunas atribuem às suas posturas. Dessa forma, alinho minha investigação à posição de Geertz (2000, p. 20) quando afirma: “a análise da cultura deve ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações”. Os dados encontrados no campo de investigação apenas ganham significação quando atravessados e ressignificados pelas perspectivas teóricas assumidas pelo pesquisador. O que está diante de quem realiza

---

<sup>25</sup> Entendo que tais adereços poderiam estar carregados de intencionalidades no seu uso e, dessa forma, foram interpretados por mim como marcas identitárias do grupo estudado.

uma pesquisa configura-se em uma trama complexa de dados, fatos e conceitos, como descreve o autor referido (2000, p. 24):

O que realmente está diante do etnógrafo é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou entrelaçadas entre si, estruturas que são ao mesmo tempo estranhas, irregulares, não explícitas, das quais o etnógrafo deve apropriar-se de alguma maneira, para compreendê-las primeiro e explicá-las depois.

Geertz (1989) afirma ainda que o investigador etnógrafo deve *estar lá*, mas *escrever aqui*. Ou seja, tão dependente é o trabalho do etnógrafo das interações que realiza com sujeitos quanto se faz necessária a apropriação dos aportes teóricos que subsidiam o seu fazer investigativo. Como afirma James Clifford (1998, p. 41): “Se muito da escrita etnográfica é produzida no campo, a real elaboração de uma etnografia é feita em outro lugar”.

Estive na Vila Farrapos. Escrevi, interpretei, analisei e produzi esta investigação a partir dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero. Inspirada nas palavras do poeta espanhol Antonio Machado, *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*, considero que muito de mim como investigadora, bem como esta investigação, foi constantemente (re)constituído ao longo da caminhada realizada.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>Antonio Machado (1875-1939).

*Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce, eis os deveres das mulheres em todos os tempos. (Rousseau, 1995, p.502)*

### 3 ITINERÁRIOS TEÓRICOS: FERRAMENTAS PARA A INVESTIGAÇÃO

*Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (Deleuze apud Foucault, 1995, p. 71.)*

No presente capítulo, apresento, em maiores detalhes, as perspectivas teóricas que orientaram a produção desta dissertação. Conforme afirma Deleuze na epígrafe acima, as teorizações colocam-se para o intelectual como ferramentas disponíveis para utilização. No caso desta investigação, tais ferramentas possibilitaram a articulação de diferentes saberes, os quais me permitiram compreender com mais profundidade a constituição de uma representação determinada de infância feminina e também problematizar aspectos dessa infância na contemporaneidade.

Os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e os Estudos de Gênero foram as ferramentas que permitiram o entendimento e a descrição das meninas de periferia como sujeitos de identidades cambiantes, produtoras e consumidoras de diferentes manifestações culturais, bem como de suas posturas como constituídas de significações plurais. Da mesma forma, busquei retomar brevemente alguns aspectos sobre a história das mulheres, com o objetivo de compreender como diferentes discursos foram articulados nas sociedades a fim de demarcar-lhes possibilidades de vida. O conceito de gênero como ferramenta analítica permitiu-me entender tais discursos como fomentadores da constituição de uma *identidade naturalmente feminina*.

Penso que a referência aos discursos históricos tenha sido importante para a pesquisa que realizei, uma vez que, em muitas situações, as posturas de meninas na atualidade acabam por ser descritas e classificadas de acordo com uma identidade feminina constituída em consonância com tais discursos. Contudo, apóio-me em Hall (2000, p.109) para ressaltar que não compreendo a existência de uma identidade única feminina:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (Hall, 2000, p.109)

### 3.1 ESTUDOS CULTURAIS: RECORTES ESCOLHIDOS

Estudos Culturais constituem um campo teórico onde os aspectos culturais de diferentes grupos sociais podem ser estudados a partir das colaborações de várias disciplinas. Neste estudo, assumi a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, o que me permite compreender aspectos como as relações de poder, partindo da perspectiva foucaultiana.<sup>27</sup> Dessa forma, o investigador que realiza análises a partir de tal perspectiva pode apropriar-se de teorizações diversas e de variadas possibilidades metodológicas a fim de atingir seus objetivos. Quanto ao tema, afirmam Ziauddin Sardar e Boris Van Loon (2005, p. 7): “Os Estudos Culturais tomam emprestado aquilo que necessitam das disciplinas das ciências sociais e de todas as ramificações das humanidades e das artes [...]”.

A compreensão da distinção hierárquica de cultura a partir da qual as produções provenientes de grupos socialmente elitizados são consideradas superiores àquelas oriundas das classes populares constitui um dos pontos de embate do campo de investigação dos Estudos Culturais. O conceito de cultura é amplamente alargado a partir de análises embasadas em tal perspectiva teórica. Conforme Ana Carolina Escosteguy (2001, p. 26), “o padrão estético-literário de cultura, ou seja, aquilo que era considerado ‘sério’ no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser visto apenas como *uma* expressão da cultura [...]”.<sup>28</sup> É o que também afirmam Nelson e outros (1995, p. 14):

Nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

Segundo Hall (1997a), a cultura, para a perspectiva dos Estudos Culturais, é o *locus* central de uma sociedade. É na cultura que são estabelecidas, mas também contestadas, as distinções entre os indivíduos. Segundo tal perspectiva, as diferenças étnicas, de gênero e de

<sup>27</sup> Veiga-Neto (2004) realiza interessante discussão sobre a associação entre conceitos da teoria de Michel Foucault (em especial, o poder) e os Estudos Culturais.

<sup>28</sup> O grifo foi feito pela autora.

classe constituem-se e são articuladas no âmbito cultural. Tal posição é corroborada por Sardar e Van Loon (2005). Os autores apontam que a cultura é o espaço, a arena onde estão situadas a crítica e as ações políticas. Assim, considerando que a cultura assume o papel central nas transformações de uma sociedade, os Estudos Culturais buscam compreendê-la em toda a sua complexidade. Sobre o tema, explicam os autores (2005, p. 9):

Os Estudos Culturais não são simplesmente o estudo da cultura como se esta fosse uma entidade independente, separada de seu contexto social e político. Seu objetivo é compreender a cultura em toda a complexidade de suas formas e analisar o contexto político e social em que se manifesta (Grifo dos autores).

Dentre tantas contribuições originárias de outros campos de estudo, é possível afirmar que os Estudos Feministas contribuíram como uma das rupturas teóricas decisivas para pesquisas articuladas pelos Estudos Culturais. Nas décadas de 1960 e 1970, o movimento feminista difundiu-se nas sociedades ocidentais, e é nesse período também que as pesquisas e as construções teóricas institucionalizadas desse movimento começam a surgir. Escosteguy (2001, p. 31) aponta algumas influências que, entre outras, os Estudos Feministas acarretaram para as pesquisas na esfera dos Estudos Culturais:

[...] a abertura para o entendimento do âmbito pessoal como político e suas conseqüências na construção do objeto de estudo dos Estudos Culturais; a expansão da noção de poder, [...] a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão da própria categoria de “poder” [...].

Contudo, a associação entre tais campos de estudo é descrita de maneira controversa. São encontrados registros (Sardar e Van Loon, 2005) que descrevem uma “irrupção” do feminismo nos trabalhos do Centro de Birmingham, onde os Estudos Culturais tiveram início de forma acadêmica. Entretanto, de outra forma, a associação entre os campos acima referidos é descrita por Hall, embora negada por alguns grupos feministas. São do autor as palavras (*apud* Escosteguy, 2001, p. 31):

Em dado momento, Michael Green e eu decidimos experimentar e convidar algumas feministas, que não trabalhavam conosco, para vir para o Centro [...]. O feminino, então realmente irrompeu no Centro, em seus próprios termos, de sua própria e explosiva maneira. Mas não era a primeira vez que os estudos culturais pensavam sobre política feminista ou se tornavam cientes dela.

Quanto às metodologias de análise, alguns autores (Nelson e outros, 1995) afirmam que os Estudos Culturais permitem a realização de uma *bricolage*, a partir da qual as mais diversificadas formulações metodológicas poderiam ser utilizadas. Entretanto, é preciso

destacar que as pesquisas qualitativas e os trabalhos de cunho etnográfico ganharam força entre aqueles pesquisadores que compreendiam as diferentes culturas como formas globais de vida (Johnson, 1999). Ao referir-se às análises realizadas sob o aporte dos Estudos Culturais, esclarece Johnson (1999, p. 42): As preferências são, portanto, por recriações sócio-históricas de culturas ou de movimentos culturais, ou por descrições culturais etnográficas, ou por aqueles tipos de escrita [...] capazes de recriar “experiências” socialmente localizadas.

É importante destacar que, na América Latina, intelectuais como Néstor Garcia Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, embora não se reconheçam como pertencentes ao campo dos Estudos Culturais ou como dele originários, são autores que têm muitas de suas produções associadas a esse campo. Costa e outros (2003) afirmam que os Estudos Culturais acabaram por influenciar o desenvolvimento de muitos dos trabalhos de análise cultural, espaço onde se encaixam algumas das produções dos autores referidos. Em um recorte da produção local, merecem destaque as análises realizadas nesta Universidade, em especial, pelo Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e pelo Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE), que se dedicam a estudar, com o aporte dos Estudos Culturais, temáticas como identidade, juventude, mídia, questões de gênero, literatura infanto-juvenil, entre outras.

Investigar a atuação dos sujeitos como criadores e também como receptores de cultura é uma entre tantas possibilidades abertas pelas teorizações dos Estudos Culturais. Utilizo-me dessa perspectiva para a análise das posturas das alunas selecionadas para este estudo não considerando essas posturas somente como manifestações de “indisciplina”. Penso ser possível considerar tais posturas como significadas culturalmente e de entendimento diversificado em diferentes grupos sociais.

### 3.2 OS ESTUDOS FEMINISTAS E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Durante muitos séculos, no mundo ocidental, a educação e a participação social das mulheres estiveram relacionadas com exigências e perspectivas configuradas a partir do que tem sido chamado de *ordenamento masculino*. Ou seja, as mulheres deveriam viver e servir a um mundo organizado para e pelos homens, conforme é possível perceber nos excertos que abrem os capítulos desta dissertação.

Autores que problematizam a história das mulheres, tais como Mary Del Priore (1997), Louro (1997), Meyer (2003) e Perrot (2007) demonstram que a doação plena, o amor

incondicional, a paciência constante, entre tantas outras, foram características estimuladas ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais a fim de naturalizar alguns comportamentos como formas adequadas para o ser mulher.<sup>29</sup> Exemplo dessa afirmação pode ser reconhecido na associação de comportamentos femininos de personagens bíblicas, como Eva, a pecadora, e Maria, a submissa, as quais subsidiaram formas adequadas e inadequadas para a conduta das mulheres (Del Priore, 1997).<sup>30</sup>

A naturalização dos comportamentos femininos a partir de determinadas características, as reduzidas possibilidades de participação social à disposição das mulheres ao longo dos tempos e também sua submissão frente aos ordenamentos masculinos são questões problematizadas pelo Movimento Feminista, pelos Estudos Feministas e, posteriormente, através das contribuições dos Estudos de Gênero. As contestações e lutas femininas não principiam com Simone de Beauvoir tampouco a perspectiva de gênero, associada às idéias pós-estruturalistas, foi tranqüilamente assumida pela totalidade de autores dos Estudos Feministas. Dessa forma, tenho aqui como objetivo retomar alguns pontos dos campos destacados.

Para essa retomada, organizo uma breve apresentação do Movimento Feminista, dos Estudos Feministas e das características principais de cada um de seus períodos e de seus principais autores. Destaco, posteriormente, o conceito de gênero, apontando como entendo/articulo esse conceito como uma ferramenta teórico-metodológica para a análise das posturas das alunas pesquisadas.

### **3.2.1 Do movimento feminista ao conceito de gênero**

Segundo Gaby Weiner (1999), grande parte das pessoas relaciona o termo “feminismo” à revolução cultural ocorrida no mundo ocidental entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX. Entretanto, a mesma autora afirma que a luta pela igualdade entre os sexos se fez presente ao longo de diversos momentos históricos e que a terminologia “feminismo” não estava, primeiramente, relacionada diretamente à busca de espaço e de igualdade pelas mulheres. Explica Weiner (1999, p.80): “Derivado do latim *femina* (mulher),

---

<sup>29</sup> Merece ser referida também a obra de Lipovetsky (2000), que, ao descrever a “terceira mulher”, acaba por narrar, a partir de uma perspectiva histórica, distintas possibilidades para as mulheres em diversos tempos e sociedades.

<sup>30</sup> Em seu artigo *Gênero, categoria útil para análise histórica*, Joan Scott (1995) aponta Eva e Maria como símbolos de mulher para a cultura judaico-cristã ocidental que também acabam por representar, metaforicamente, a luz e a escuridão, a inocência e a corrupção.



inicialmente, ‘feminismo’ significava ‘ter a qualidade de mulher’, começando a ser utilizado no sentido de igualdade sexual durante a década de 1890”. As afirmações de Weiner (1999) vêm ao encontro do que afirma Louro (1997a, p. 14) sobre a temática:

Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História [...] quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX.

A compreensão sobre o que provocou (e ainda provoca) a subordinação das mulheres e a situação de dominação é apresentada por Weiner (1999) como condição balizadora para a organização do feminismo moderno. Segundo autoras como Louro (1997a) e Meyer (2003), o movimento feminista apresenta períodos diversificados, em que os objetivos eram diferenciados. Esses períodos são conhecidos como “ondas do feminismo”.

A primeira onda do movimento feminista está localizada entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Durante esse período, segundo Louro (1997a, p. 14), “as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’”. Em termos mundiais, as reivindicações pelo direito ao voto feminino ganham grandes proporções; no Brasil, o movimento sufragista inicia pouco depois da Proclamação da República, mais precisamente em 1890, e termina em 1934, quando a Constituição Nacional daquele ano garantiu o direito ao voto para as mulheres (Meyer, 2003)<sup>31</sup>.

Outras reivindicações foram feitas durante o referido período. Exemplo disso são as lutas para um maior acesso à educação, a possibilidade do exercício da docência e condições dignas de trabalho. Apesar de, naquele momento, o movimento feminista ter uma denominação singular, eram interesses de grupos diversos que constituíam as reivindicações, estabelecendo o feminismo como um movimento heterogêneo e plural. Esclarece Meyer (2003, p. 12):

Basicamente, naquele período histórico, se poderia fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade. O movimento é, pois, desde essas origens, *multifacetado*.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Lipovetsky (2000) informa que tal direito é conquistado pelas mulheres em 1918 na Polônia; em 1920, nos Estados Unidos e na Bélgica; e, em 1922, na Irlanda.

<sup>32</sup> O destaque foi dado por mim.

Embora, como descreve Meyer na citação acima, o feminismo tenha assumido durante o período interesses de grupos diversos, alguns autores apontam os princípios básicos da doutrina liberal como os que fomentam, em maior escala, o movimento naquela época. Sobre o tema, a historiadora Celi Pinto (2003) afirma: no Brasil, a luta pelo direito ao voto era organizada por “mulheres cultas e de classes dominantes”, que encontravam apoio na classe política brasileira. Conforme afirma a autora (2003, p.26), “Era, portanto, um feminismo bem-comportado, [...] não buscando agregar nenhum tipo de tema que pudesse pôr em xeque as bases da organização das relações patriarcais”.

A segunda onda do movimento feminista surge nos países ocidentais, entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX. As manifestações de maio de 1968 são a culminância de questionamentos e debates desencadeados por movimentos contestatórios, de diferentes grupos sociais (Louro, 1997a). Nesse período, o feminismo procura compreender, através de articulações teóricas, os processos de invisibilidade e subordinação que as mulheres vivenciaram ao longo da História. Tais processos sustentaram (e ainda sustentam) a idealização de comportamentos dependentes da figura masculina, a naturalização de uma menor remuneração salarial e, ainda, a aceitação de atos de violência e preconceitos para com as mulheres. É o que referenda Meyer (2003, p. 12):

A segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

É possível afirmar que, nesse período, as militantes feministas entrelaçaram fazeres acadêmicos com suas lutas políticas, “impregnando e contaminando o seu fazer intelectual” (Louro, 1997a, p. 16). Nesse momento, conforme afirma a autora, surgem os *Estudos da mulher*, que objetivavam dar visibilidade ao cotidiano feminino. Tal visibilidade foi fundamental para que as produções realizadas a partir desse período desmistificassem a naturalização de comportamentos percebidos como naturalmente femininos.

O questionamento frente à subordinação feminina nos espaços de trabalho já ocupados desde o século XIX, como escritórios, hospitais, escolas, entre outros, e também a denúncia da ausência de mulheres nos campos das Ciências, das Artes e das Letras foram peças chave para o entendimento dos referidos processos de naturalização. A partir dos estudos da segunda onda feminista, é possível pensar que as características “ditas femininas”, os campos de ofício e até mesmo o trabalho doméstico, descrito ainda nos dias atuais como

“trabalho de mulher”, sejam construções sociais articuladas pelas (im)possibilidades das mulheres ao longo da história.

Diversas foram as perspectivas e construções teóricas feministas estabelecidas a partir da segunda onda, desde o denominado feminismo radical (Weiner, 1999, p. 83), postura que criticava as relações de patriarcado. É possível falar das teorizações que se fundamentaram nos campos teóricos da Psicanálise ou, ainda, do Marxismo, a fim de realizarem suas construções (Louro, 1995; Meyer, 1996). É importante destacar que os estudos feministas têm sua origem na conexão entre as lutas femininas e os saberes acadêmicos, o que demonstra que esse campo teórico não deve ser visto como neutro. Assim, fontes iconográficas e registros pessoais foram utilizadas pelas pesquisadoras, que assumiam seus escritos narrando-os a partir do “eu”. (Louro, 1997a)

Um deslocamento importante ocorre quando diferentes perspectivas do movimento feminista passam a compreender as desigualdades entre homens e mulheres como não somente explicáveis a partir das diferenças biológicas entre os sexos ou, ainda, como conseqüências da “desvantagem” socioeconômica das mulheres em relação aos homens (Meyer, 2003). A partir disso, começa-se a pensar que, talvez, seja o valor histórico, a construção social feita em cada cultura, que acabe por valorizar ou desvalorizar o ser homem e o ser mulher e, por conseguinte, define o que entendemos (como sociedade) ser “naturalmente” pertencente ao universo masculino ou ao feminino. É nesse ponto que o conceito de gênero começa a surgir nas análises produzidas.

A definição de determinados comportamentos, tais como afetividade e frieza, por exemplo, como respectivamente características femininas ou masculinas pode ser entendida como originária de uma construção social de nossa cultura, a partir do conceito de gênero. Quanto às transformações que o conceito de gênero começa a produzir nas análises, elucida Louro (1997a, p. 21):

Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental.<sup>33</sup>

É importante destacar que, a partir do conceito de gênero, as diferenças biológicas não são negadas, mas são as diferenciações feitas entre homens e mulheres, compreendidas como conseqüência direta dos caracteres biológicos, que acabam por ser questionadas. Louro (1997a, p. 22) esclarece que não existe “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada,

<sup>33</sup> O destaque foi dado pela autora.

deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

É possível pensar que expressões, tais como “*Menina tem que sentar direito!*” ou “*Menino não chora!*”, se problematizadas a partir do conceito de gênero, possam ser entendidas como discursos que definem, naturalizam a produção de determinadas ações (sentar/chorar) por meninas e meninos. As palavras de Meyer (1996, p.49) sobre a conceituação de gênero contribuem para compreender que:

Enquanto discurso, ele produz e é produzido, organiza e é organizado e, portanto, atravessa, modula e regula o próprio contexto social. Enquanto discurso, ele está implicado na constituição e na operação de símbolos, de doutrinas, de instituições, de organizações sociais e políticas, bem como nos processo de construção de identidades subjetivas.

Quanto às aproximações entre a conceituação de gênero e as idéias pós-estruturalistas, é possível afirmar que ambas as perspectivas apresentaram semelhanças quanto às críticas que seus teóricos fazem às grandes teorias. Meyer (2003), entre outros, esclarece que as abordagens feministas pós-estruturalistas não compreendem o corpo humano como uma entidade biológica universal. Ao contrário, enxergam-no como produzido e articulado socialmente, como construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito das relações de poder. O conceito de gênero articula-se da seguinte forma (Meyer, 2003 p. 16):

Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

A partir do conceito de gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, compreendo que as caracterizações de homens e mulheres não como naturais, mas como produções de discursos constituídos de maneira diferenciada em diversos grupos sociais. Pensando-se que as representações são construídas a partir dos discursos, é possível afirmar que as representações de masculino e feminino são construções discursivas.

É importante lembrar que as representações fomentam a constituição de identidades (Woodward, 2000). Logo, no âmbito social, constituem-se identidades femininas e masculinas que são nomeadas e descritas com características específicas. Entendo, a partir do conceito de gênero, ser possível desnaturalizar tais representações e, por conseguinte, também descaracterizar as identidades masculinas e femininas. Utilizei-me do conceito de gênero como ferramenta analítica para compreender que representações e processos educam as

meninas para vivenciarem a feminilidade de um determinado modo, nomeando de maneira pejorativa ou como errôneas outras formas de meninas vivenciarem essa mesma feminilidade.

Como Lipovetsky (2000), entendo que, em tempos de “hipermodernidade”, as posições de gênero se reorganizam; dessa forma, torna-se necessário que estejamos atentos a novas configurações nas pesquisas que realizamos. É possível dizer que, hoje, as mulheres buscam espaço, mas não o mesmo lugar dos homens. Conforme afirma o autor (2000, p. 14): “Modernidade democrática: não permutabilidade dos papéis de sexo, mas constituição de distâncias diferenciais mais tênues, menos anuladoras, não diretivas, não constituindo mais obstáculo ao princípio de livre disposição de si”.

### 3.3 PERSPECTIVA HISTÓRICA: DE FILHA E DONZELA A ESPOSA E MÃE

*O que é esse nobre vulto, que depois de ter animado com seu sangue aquele recém nascido, o beija, lhe sorri, e o amamenta; lhe ensina depois a balbuciar palavras e a dar passos, a refletir e a orar?  
É a mulher mãe.*

*O que é esse vulto formoso, que, cheio de encantos e graças do espírito e corpo, revela por suas perfeições, todo o poder da criação, e que, pura de alma, sujeita muitas vezes naturais impulsos a um sacrifício que toma por complemento da perfeição?  
É a mulher virgem.*

*Quem é aquela figura sublime, terna companheira do homem, não menos no dia da adversidade e dos trabalhos que nos dá prosperidade, e dos gozos; que o aconselha; que o guia, que o suaviza, [...]; que toda se desata de afetos; que toda se desata em dedicação?  
É a mulher esposa.*

*Quem é aquele amoroso vulto, postado à cabeceira do ancião, minorando-lhe as dores, adoçando-lhe as horas longas, suprimindo os olhos que já não vêem, [...] a boca que já não fala?  
É a mulher filha.*  
Jornal Mercantil, maio de 1894.<sup>34</sup>

A epígrafe acima destaca posições permitidas e desejáveis para as mulheres nas sociedades ocidentais durante muitos séculos. De uma menina, era esperado que assumisse as

<sup>34</sup> Jornal comercializado em Porto Alegre (Pedro, 1997, p. 299).

responsabilidades de filha, o que representava colocar-se à disposição para o cuidado de sua família, tanto de pais quanto de irmãos, e resguardar-se adequadamente para o matrimônio. Quando tal fato consumava-se, muitas vezes aos treze, quatorze anos de idade, um destino comum estava traçado para a maioria das mulheres: a maternidade.

Estamos no século XXI, e o jornal onde o texto da epígrafe foi publicado originalmente não circula mais em Porto Alegre. Entretanto, narrativas e discursos correntes ainda associam os comportamentos femininos a características como graciosidade e doação, que eram esperadas de uma mulher do século XIX. Das meninas, ainda é aguardado, por exemplo, que *cuidem* mais de suas roupas e de seus sapatos por serem mais delicadas, supostamente mais cuidadosas do que meninos. A maternidade ainda é representada muitas vezes por discursos diversos como sendo a plenitude da vida feminina, como se o *ser mulher* correspondesse automaticamente, ao longo de tantos séculos no mundo ocidental, às seguintes formas: ser mulher é ser delicada, doce e mãe.

É também a partir de uma constituição percebida como “natural” que a infância feminina, ainda na atualidade, acaba por ser descrita. Mensagens que exprimem idéias como sentar direito, andar devagar, brincar de panelinha e sonhar com o príncipe encantado são exemplos de discursos que afirmam e reforçam comportamentos considerados pela sociedade como naturalmente “atitudes de menina”. Entretanto, de acordo com perspectivas teóricas pós-estruturalistas, os discursos são entendidos como constituídos e são articulados ao longo dos tempos pelos diferentes grupos sociais. Logo, ao realizar uma investigação orientada pelas perspectivas pós-estruturalistas entendo como necessário o conhecimento das condições históricas sobre as quais tais discursos foram constituídos. Como afirma Foucault (*apud* Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 232), é preciso ter consciência histórica para entender como as diversas conceituações são construídas.

Eu compreendo que a conceituação não deveria estar fundada numa teoria do objeto – o objeto conceituado não é o único critério de uma boa conceituação. Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente.

Nesta seção, apresento uma breve reflexão sobre a condição feminina através de um panorama histórico, principalmente no Brasil. A partir desse estudo, minha pretensão não é a de realizar uma revisão sobre a situação social das mulheres ao longo dos tempos. Meu objetivo está em apresentar e problematizar as significações das posturas de um grupo de alunas. No entanto, reconheço como importante, para a organização de minhas análises, a

compreensão de que os discursos sobre as mulheres e a infância feminina foram constituídos e articulados no decorrer dos tempos. Conforme descrevi na seção anterior, a partir da conceituação de gênero pós-estruturalista, é possível pensar que ser menina é mais do que carregar diferenças biológicas em relação aos meninos: é ser e estar localizada socialmente pelos discursos constituídos em tempos e em espaços distintos.

### 3.3.1 Da negação de instrução para a mulher às possibilidades da docência

Os primeiros educadores considerados eruditos em terras brasileiras foram os religiosos da Ordem Jesuíta, que permaneceram por mais de duzentos anos (1549 a 1759) em nosso país. Apesar de a instrução ser oferecida somente para meninos em suas escolas, os Jesuítas acabavam por orientar a organização da vida social feminina na época, uma vez que os ideais de segregação e submissão feminina ao marido e também à Igreja eram divulgados por eles. É importante lembrar que o discurso bíblico, por muitas vezes, ao longo dos tempos, foi utilizado para tal orientação. Além da diferenciação (anteriormente referida) entre Eva e Maria, é interessante destacar as palavras do apóstolo São Paulo, em sua carta aos Efésios (5:22): “As mulheres sejam submissas a seus maridos como ao Senhor, pois o marido é o chefe da mulher, como Cristo é o chefe da Igreja”.<sup>35</sup>

As meninas que recebiam alguma educação intencional, na época, eram aquelas pertencentes à elite colonial. Tal educação enfatizava os ensinamentos que operavam sobre a conduta moral, e tal conduta estava fundamentada na perspectiva de submissão aos homens (Ribeiro, 1979, *apud.* Louro, 1982). Destaco a entrada das ordens religiosas femininas em nosso país, já que essas instituições permitiram, principalmente para as mulheres oriundas de camadas sociais mais abastadas, o acesso a “alguma” instrução mais formal, visto que a “preocupação fundamental era a formação moral das moças” (Louro, 1987, p. 25). As meninas órfãs também eram atendidas por essas instituições, garantindo, assim, sua reputação e integridade, condições essenciais para um “melhor casamento” posteriormente.

A Constituição Brasileira de 1824 demonstra preocupação governamental com a educação das meninas, propondo que estas freqüentassem as “escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres” (Louro, 1987, p. 25). A proposta de educação para as meninas representou não somente a

---

<sup>35</sup> Várias passagens bíblicas são utilizadas por autores que estudam a(s) história(s) das mulheres. Destaco aqui Michelle Perrot (2007).

abertura de uma instrução formal, como também a possibilidade do ofício externo para as mulheres, uma vez que seriam as responsáveis pela instrução das meninas. Mesmo com a possibilidade legal de meninas receberem uma educação formal, esta não estava equiparada à educação dos meninos. Mulheres e meninas deveriam ser, como se afirmava na época, (Louro, 1997b, p. 446) “mais educadas do que instruídas”. A instrução oferecida às meninas deveria prestar-se também ao ensinamento desse papel materno. Na primeira lei de instrução pública no Brasil, tal fato pode ser percebido (Louro, 1997b, p. 447):

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que são a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Data do século XIX o surgimento das primeiras Escolas Normais no Brasil, com o objetivo de formar docentes para o trabalho educacional. As Escolas Normais foram abertas para que homens e mulheres recebessem instrução docente. Contudo, os regulamentos estabeleciam que as classes deveriam ocorrer de maneira distanciada, preferencialmente em turnos e espaços opostos. É possível entender que, além da consolidação de um corpo docente para o sistema educacional, as escolas normais representaram uma possibilidade de trabalho para as mulheres. Existiram argumentações contrárias, que enfatizavam como “insensatez” (Louro, 1997b) a possibilidade de mulheres orientarem a formação educacional das crianças. Entretanto, o discurso que associava o magistério a uma atividade de amor e doação, a partir da qual cada aluno é visto como um filho, acabou por justificar e legitimar a entrada das mulheres nas escolas.

A organização do ensino em turnos de trabalho também pode ser vista como ponto de articulação entre a docência e a possibilidade de um trabalho “adequado” para as mulheres. Ao realizar suas atividades profissionais durante um “turno” de trabalho, seria possível atender a casa, a família, enfim, cumprir com as “obrigações domésticas” designadas às mulheres. (Louro, 1997b). Não apontaria aqui os filhos como uma dessas obrigações, pois, primeiramente, as professoras deveriam abandonar o magistério ao se tornarem mães.



### 3.3.2 A influência positivista e os papéis femininos na sociedade

Segundo autores como Joana Maria Pedro (1997, p. 298), diferentemente das idéias liberais que predominavam no cenário nacional durante o período da Proclamação da República, no Rio Grande do Sul, prevaleciam as idéias positivistas de Augusto Comte, propagadas pelo Partido Republicano. As idéias positivistas, expressas na Constituição Rio-Grandense de 1891, influenciaram os intelectuais, os governantes e também a educação feminina da época.

Para os positivistas, as mulheres seriam também as “guardiãs da moral”, desde que seguissem um modelo feminino socialmente adequado para a época: o de mulher submissa. A subordinação feminina estava relacionada, primeiramente, à figura paterna e, posteriormente, à do marido. A partir desse modelo, uma mulher poderia ser vista como honesta pela sociedade daquela época. Em sua Dissertação de Mestrado, Claudia Pons Cardoso (1995, p. 14) corrobora a questão: “A submissão ao pai e ao marido, a fragilidade, a obediência, o recato eram alguns dos valores a serem perseguidos pelas fêmeas que quisessem passar por honestas”.

É possível pensar que tal obediência feminina poderia ser explicada a partir da “naturalização” do amor feminino. As mulheres, por serem naturalmente mais amorosas, obedeceriam aos pedidos das pessoas que as cercavam. É o que refere Joana Maria Pedro (1997, p. 298) ao destacar as palavras divulgadas pelo Centro Positivista de Porto Alegre:

A mulher tem mais pureza que o homem. E tem também mais ternura, que é a máxima do altruísmo. Tem mais apego, mais veneração e mais bondade, isto é, mais amor. Instintos são estes de obediência, porque amar é obedecer, é preferir à vontade própria a vontade alheia; é gozar a felicidade de ver os outros felizes: é saborear o encanto de ver os outros satisfeitos.

Embora destacasse a submissão como característica natural feminina, a doutrina positivista não afirmava a inferioridade intelectual das mulheres frente aos homens. As inteligências de homens e mulheres, sob tal perspectiva, eram vistas como complementares. De acordo com os propósitos positivistas, a mulher ideal deveria ser uma filha obediente, uma esposa dedicada, uma mãe exemplar e, quando pobre, trabalhadora virtuosa (Pedro, 1997). É possível afirmar, então, que a educação feminina, segundo os princípios positivistas, deveria ser necessária para garantir a educação moral dos sujeitos.

A organização da sociedade gaúcha, ao final do século XIX, sob os princípios da “ordem e do progresso”, acaba por definir que cada cidadão deveria desempenhar uma função

específica, visando o bem e o tranqüilo desenvolvimento social. Tal pensamento, que primeiramente atingira as camadas médias e superiores da população gaúcha, também acaba por atingir as classes populares. As mulheres dessa classe eram percebidas, a partir da visão positivista, como as formadoras dos trabalhadores do país, assim, elas deveriam ser honestas e organizadas, capazes de educar seus filhos a partir dos princípios positivistas.

### **3.3.3 Outros tempos: outras formas de ser mulher**

Conforme afirmei anteriormente, as mulheres de determinadas classes sociais viviam de acordo com os preceitos da submissão e da inferioridade. Essas mulheres recebiam a instrução escolar com o objetivo maior de organizar a família, onde se primava pela formação moral dos filhos e pelo bem-estar do marido. Entretanto, estudos demonstram que as mulheres das classes populares organizavam suas vidas a partir de princípios diferenciados, em razão de suas necessidades reais de sobrevivência. É o que destaca Olwen Hufton (1991, p. 25) ao descrever o cotidiano das mulheres na Europa no século XVIII: “Em qualquer sociedade da época, as mulheres das classes trabalhadoras tinham que trabalhar para sustentar a si próprias, quer fossem solteiras ou casadas”.

Assim como na Europa, as mulheres brasileiras das classes populares também viviam seu cotidiano de maneira distinta daquela das classes mais abastadas. É possível pensar que as mulheres de classes populares eram autônomas e fortes, pois, por muitas vezes, eram as únicas responsáveis pelo sustento de suas famílias. Tal fato ocorria em razão do desemprego ou péssima remuneração do marido/companheiro ou, ainda, devido à ausência deste quando buscava por trabalho em outra cidade ou estado. Claudia Fonseca (1997, p. 517), a respeito da divergência entre o parâmetro de comportamento feminino esperado como ideal no início do século XX no Rio Grande do Sul e a realidade encontrada ao pesquisar sobre o cotidiano das mulheres da periferia, destaca:

A norma oficial ditava que a mulher devia ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua [...]. Basta aproximar-se da realidade de outrora para constatar que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa.

Nas primeiras décadas do século XX, nos principais centros urbanos do país, é possível encontrar um grande número de mulheres e crianças trabalhando nas indústrias, em especial, nas de fiação e tecelagem. Muitas mulheres também trabalhavam como costureiras

em suas casas, o que chegava a rerepresentar cerca de 18 horas de trabalho por dia. É interessante destacar as palavras de Margareth Rago ao referir-se ao trabalho feminino, em específico, no início do século XX em nosso país (1997, p. 581):

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressarem num campo definido – pelos homens – como “naturalmente masculino”.

As dificuldades econômicas não sensibilizavam o olhar da sociedade brasileira para as mulheres que iam para as ruas em busca de algum trabalho. De acordo com os valores morais das classes sociais mais abastadas, não era aceitável uma mulher afastada de sua casa, independentemente de suas condições de vida. Dessa forma, o estigma de mulher pública acabava por marcar aquelas que saíam de suas casas para trabalhar. Além da busca pelo sustento, as mulheres pobres tinham que defender sua própria reputação contra a afronta moral. Fonseca (1997, p.516) esclarece:

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. O salário minguado e irregular de seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava-se sofrer o pejo da “mulher pública”.

Quanto às mulheres negras, no início do século XX, as documentações apontam para a permanência da condição social, mesmo após a Abolição da Escravatura e a formação do mercado livre no Brasil (Rago, 1997). Estatísticas provenientes de documentos oficiais e também de autoridades policiais revelam um grande número de negras e mulatas exercendo atividades como empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras e prostitutas. A designação das mulheres negras para os serviços domésticos pode estar associada com o longo período de escravidão pelo qual nosso país passou e também com a “posterior marginalização social após a abolição” (Gouvea, 2004, p. 230).

Minha própria história de vida cruza-se com tais fatos. Minha avó paterna, negra, nascida entre os anos de 1900 e 1910, trabalhou como lavadeira na antiga Aldeia dos Anjos (hoje município de Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre). Quando pequena, essa avó foi morar com uma família branca, para a qual trabalhou como empregada doméstica antes de se casar e trabalhar como lavadeira. Minhas tias-avós devem ter seguido o mesmo destino; minha bisavó deve ter nascido liberta em razão da Lei do Ventre Livre. Na década de

1940, minhas tias, irmãs de meu pai, vieram da Aldeia dos Anjos para a capital do Estado para trabalhar como empregadas domésticas em casas próximas à Praça do Portão.<sup>36</sup>

Apesar de vivenciarem as influências dos valores sociais da época, penso que as mulheres das periferias das cidades organizavam formas diferenciadas de seu viver, assim como fazem, na atualidade, as meninas com quem realizei minha pesquisa. Penso que as condições de maior igualdade entre os sexos, hoje, permitem olhares menos censuráveis, menos recriminatórios frente a *alguns* comportamentos de meninos e meninas. A partir de tal afirmação, é possível compreender por que grande parte das pessoas não estranha mais quando meninas afirmam querer exercer, no futuro, uma profissão bem-sucedida. Entretanto, presenciar cenas com meninas brigando a chutes e palavrões no pátio de uma escola, por exemplo, ainda é chocante para muitas pessoas.

Não concordo que o uso da violência seja admissível na escola, mas entendo que seja preciso desnaturalizar alguns comportamentos entendidos como permitidos para os meninos e impróprios para as meninas. As mulheres da periferia de outros tempos, assim como as meninas da periferia de hoje, escapam do estereótipo de “sexo frágil”. Quanto ao tema, penso ser importante trazer as palavras de Rachel Soihet (1997, p. 367), pesquisadora de gênero alinhada às teorizações críticas:

As mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria, não formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil.

Penso que, em vez de apenas condenar as atitudes diferenciadas das meninas, é preciso identificar as condições que permitem que tais comportamentos surjam e também entender quais as significações que esses comportamentos têm para tais meninas. Encerro este capítulo afirmando que o resgate histórico que procurei realizar se inspirou no olhar genealógico de Foucault, sem nenhuma pretensão de demarcar o que seria ou não verdadeiro sobre as histórias das mulheres. São do filósofo as palavras:

A história genealógica dirigida não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la, ela não pretende demarcar o território único de onde viemos [...] ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (Foucault, 1995, p.34).

---

<sup>36</sup> Praça do Portão foi a primeira denominação da Praça Conde de Porto Alegre, localizada no centro de Porto Alegre entre as ruas Duque de Caxias e Riachuelo. Maiores informações em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=15&p\\_secao=118#](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=15&p_secao=118#)

*As crianças de ambos os sexos têm muitas diversões comuns, e assim dever ser; o mesmo não acontece quando crescem? Têm também gostos próprios que as distinguem. Os meninos procuram o movimento e o barulho: tambores, piões, pequenas carruagens; as meninas preferem o que é vistoso e serve de enfeite: espelhos, jóias, panos e principalmente bonecas; a boneca é a diversão especial deste sexo; eis de modo bastante evidente seu gosto determinado por sua destinação. (Rousseau, 1995, p.506)*

#### 4 ENTRE “BECOS” E “ACESSOS”: O BAIRRO, A ESCOLA E AS MENINAS<sup>37</sup>

*Estar lá é uma experiência de cartão postal, que afinal requer algo mais do que um caderno de anotações, a disposição de tolerar um certo grau de solidão e desconforto físico, e a espécie de paciência capaz de suportar uma busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros. (Geertz, 1989, p. 58)*

Conforme afirma Geertz (1989), escrevendo sobre os desafios da pesquisa etnográfica, estar presente na realidade de pesquisa implica disponibilidade para enfrentar os obstáculos que podem surgir ao longo do processo de investigação e também paciência para a “busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros”. Considero que os palheiros descritos pelo autor, entre tantas interpretações possíveis, possam ser associados aos sujeitos e aos cenários investigados em uma prática de pesquisa. Por conseguinte, interpreto as agulhas descritas como dados que cada pesquisador constitui a partir daquilo que interpreta dos sujeitos, dos ambientes ou das práticas sociais que investiga. Dessa forma, apropriando-me das palavras do autor, apresento neste capítulo os “palheiros” de minha investigação: os cenários e os sujeitos de pesquisa. Descrevo, em linhas gerais, o histórico e a organização do bairro onde as meninas estudadas residiam. Encerrando este capítulo, exponho a estrutura da escola onde realizei a pesquisa, bem como algumas características gerais das alunas pesquisadas e do cotidiano em que viviam.

##### 4.1 UM BAIRRO NA ENTRADA DA CIDADE

O bairro onde as meninas pesquisadas residiam chama-se Vila Farrapos e está localizado na Zona Norte de Porto Alegre, nas proximidades do município de Canoas e do

---

<sup>37</sup> “Beco” e “acesso” são termos usados pela comunidade estudada para indicar vielas através das quais se chega a uma rua ou avenida principal. Na localidade apresentada, as pessoas que residem nos acessos possuem água, luz, saneamento básico e maior segurança. Já os moradores dos becos da vila residem em amontoados de madeiras, sem condições mínimas para sobrevivência digna e sem numeração correta de suas casas, fato que impossibilita a definição clara do endereço e, por conseguinte, também o recebimento de correspondências e as entregas a domicílio, além de acarretar outras limitações.

Lago Guaíba, mais especificamente, entre os principais acessos da capital ao interior e também ao litoral do Estado. Logo, é possível afirmar que essa região representa, conforme expressei no título desta seção, uma das *entradas* da cidade de Porto Alegre. Essa denominação também se justifica em razão do Programa Integrado Entrada da Cidade (PIEC). Através de tal programa, a Prefeitura Municipal, nas últimas gestões administrativas, realizou melhorias estruturais nessa região, como a construção de habitações populares, unidades básicas de saúde e creches comunitárias, além da abertura e pavimentação de vias públicas, entre outros benefícios. Segundo o referido programa, até o ano de 2010<sup>38</sup>, as vilas irregulares que aparecem no mapa abaixo, em vermelho, deverão dar lugar a conjuntos habitacionais populares. O mapa a seguir apresenta a região beneficiada pelo PIEC.

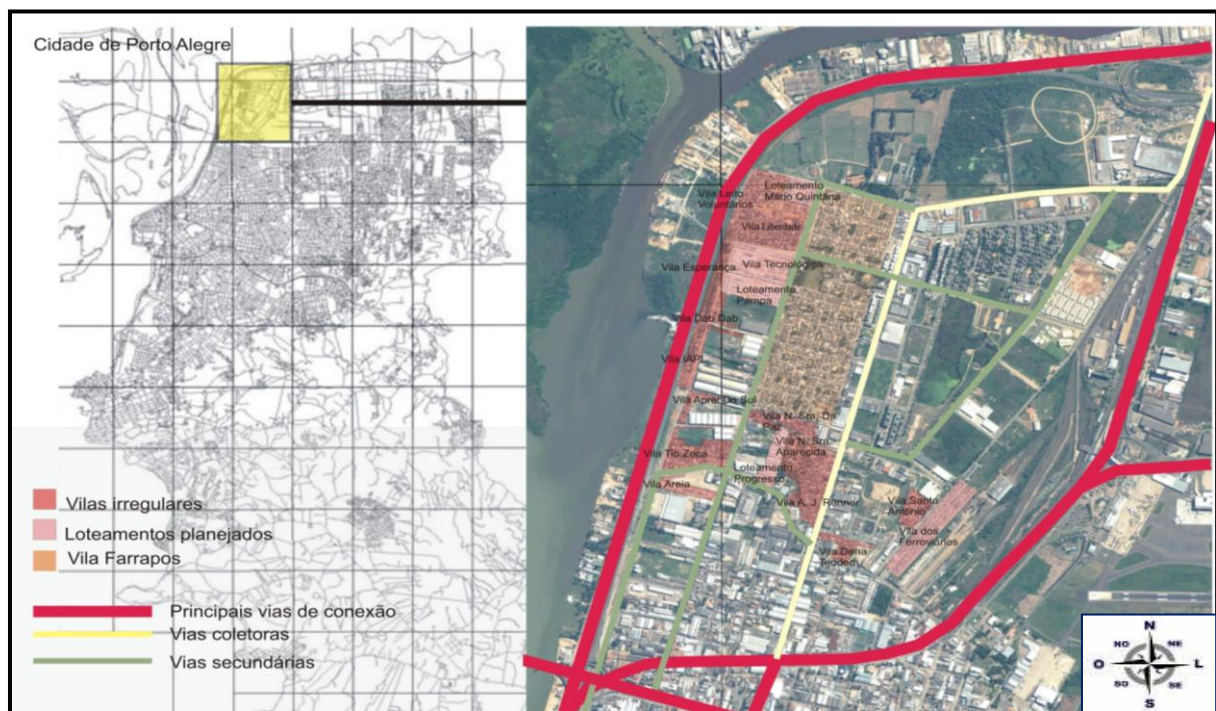


Figura 1: Vista aérea dos bairros Navegantes, Farrapos e Humaitá.

As primeiras moradias da Vila Farrapos datam da década de 1960 e estão vinculadas aos programas de habitação popular que surgiram em todo o país nesse período, financiados, em sua maioria, pelo Governo Federal. Com casas pequenas e ruas muito estreitas, construídas sobre áreas alagadas que eram antigas plantações de arroz, a Vila Farrapos abrigou, no início de sua ocupação, moradores oriundos de diversas regiões do interior do Estado e também da região próxima ao Lago Guaíba, onde hoje está a Avenida Castelo

<sup>38</sup> Penso ser importante referir que a data inicial de término das obras do PIEC era o ano de 2007.

Branco.<sup>39</sup> Entretanto, somente cerca de 15 anos após o início das ocupações, as habitações da Vila Farrapos começaram a ser regularizadas, efetivando-se a cobrança de água e energia elétrica. Esse fato impulsionou alguns moradores a deixarem suas casas na Vila Farrapos e a transferirem-se para regiões muito próximas. Desse movimento, surgiram diversas vilas nas cercanias da Vila Farrapos, com condições mais precárias de habitação, sem regularização e infra-estrutura.

As diversas vilas que, até o final da década de 1990, estavam localizadas em torno da Vila Farrapos surgiram do movimento que descrevi acima e também de inúmeras invasões de pessoas oriundas principalmente do interior do Estado, que acabaram por ocupar espaços vazios entre a Vila Farrapos e a Avenida Castelo Branco. Vilas como *Tio Zeca*, *Areia*, *Dona Teodora*, *Liberdade*, *Mario Quintana* e *Esperança* são frutos dessas circunstâncias e acabaram, assim como outras vilas, por ser beneficiadas pelo PIEC. A maior parte dos moradores de tais vilas já foi removida para conjuntos habitacionais com a infra-estrutura de saneamento básico, energia elétrica regularizada, ruas pavimentadas e área de lazer.

Os espaços urbanizados dessa região diferem enormemente daqueles que ainda permanecem em condições precárias. Em alguns locais, somente uma rua ou avenida acaba por separar os lotes urbanizados daqueles que ainda permanecem em tais condições. Alguns alunos da escola abordada nesta pesquisa já residem nos lotes urbanizados, enquanto outros tantos ainda permanecem nas vilas não-urbanizadas. As fotos a seguir destacam as diferenças entre tais espaços:

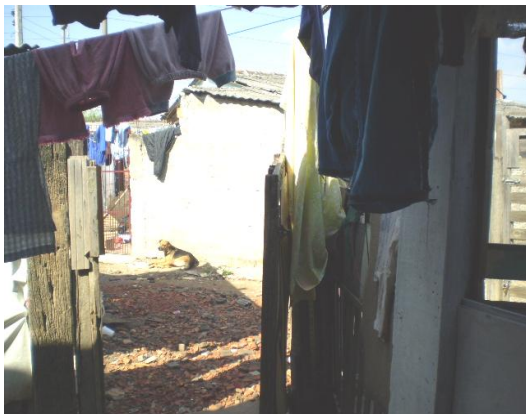


Figura 2: Vila Mario Quintana



Figura 3: Loteamento Pôr do Sol

<sup>39</sup> A região denominava-se Vila Trevo, e seus moradores eram principalmente do interior do Estado. As informações sobre o histórico da região foram organizadas a partir das narrativas de moradores antigos.



É importante comentar que, até o período em que esta pesquisa foi concluída, encontravam-se representações de religiões cristãs, espíritas e africanas na Vila Farrapos. No centro do bairro, estavam localizadas uma Igreja Católica, duas Igrejas Evangélicas Pentecostais de correntes distintas e também uma Igreja Adventista. Muitas eram as Casas Espíritas e os Terreiros de Religião Africana que funcionavam no bairro. Penso ser interessante referir que alguns moradores da região freqüentavam mais de um espaço religioso e pareciam não se constranger com tal situação. Os relatos de alunos da escola afirmando que freqüentavam a Casa Espírita para tomar passe, ao mesmo tempo em que estavam se preparando para a 1ª Comunhão, tendo aulas de catequese, são exemplos disso.

Quanto às áreas de lazer, o bairro apresentava um número elevado de praças equipadas com bancos, e, em algumas delas, era possível encontrar brinquedos de pracinha infantil. Em cada um dos conjuntos habitacionais construídos pelo PIEC, também foram construídas praças e/ou quadras poliesportivas.

Até a metade da década de 1990, estava em funcionamento na região uma sede do Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>40</sup>, onde eram oferecidos aos moradores atendimento médico e odontológico, biblioteca, campos de futebol, quadras cobertas, pracinhas. Contudo, tais serviços não foram mais oferecidos, e o local ficou abandonado.

Vale destacar que era possível encontrar, em cada uma das Vilas e dos Loteamentos da região, pelo menos um espaço denominado e reconhecido pelos demais habitantes do local como *Associação de Moradores*. Mesmo em espaços que não compunham vilas reconhecidas, existiam organizações de tal natureza. Com o objetivo de angariar doações diversas, algumas associações de diferentes espaços eram presididas por um mesmo presidente ou, ainda, por sujeitos conhecidos deste.

De acordo com narrativas diversas, foi possível inferir que muitas pessoas da Vila Farrapos e dos conjuntos habitacionais populares das proximidades da Vila exerciam profissões diversas, como as de pedreiro, porteiro, costureira ou auxiliar de serviços gerais. Alguns moradores realizavam prestação de serviços em suas casas, como aqueles que anunciavam: *Cuida-se de criança*. Apesar de na região existirem creches gratuitas, o número de vagas nessas instituições não era suficiente para a demanda de crianças do local. Dessa

---

<sup>40</sup> Os centros de atendimento do SESI iniciaram suas atividades no país na década de 1940. Na atualidade, em alguns centros, são realizadas atividades de promoção de saúde, educação, cultura e lazer. Quando abandonado, o SESI da Vila Farrapos serviu, primeiramente, de abrigo para os moradores em condição de rua e, posteriormente, como área para o comércio e consumo de entorpecentes. No meio da tarde, era possível encontrar jovens fumando maconha despreocupadamente enquanto crianças brincavam em espaços próximos.

forma, algumas pessoas, por valores mais baixos do que aqueles que seriam cobrados por uma instituição particular, ofereciam esse tipo de serviço. Alguns moradores utilizavam o serviço das “cuidadoras” devido à inadequação de seu horário aos das creches ou, ainda, por preferência desse serviço ao oferecido pelas instituições.<sup>41</sup> Contudo, a última situação acontecia em menor número.

Penso ser interessante destacar o elevado número de pequenos comércios existentes na região, tais como mercadinhos, locadoras de filmes, padarias, fruteiras e bazares. Até mesmo um estúdio de tatuagem funcionava na Vila Tecnológica, um dos Loteamentos construídos pelo PIEC. Além dos estabelecimentos citados, alguns moradores comercializavam alimentos em suas residências. As vendas de “sacolés”<sup>42</sup> e de bolos de aniversário são exemplos disso.

Vale referir também o significativo número de pessoas da região que trabalhavam com a reciclagem de materiais. Alguns moradores utilizavam a reciclagem como complemento de renda, recolhendo materiais recicláveis de suas próprias casas e também nas cercanias, sem a necessidade de despenderem maior esforço para tanto. Outros moradores, contudo, viviam essencialmente da reciclagem de materiais. São esses, às vezes muito jovens, que podem ser vistos pelas ruas de Porto Alegre puxando carrinhos com o esforço do próprio corpo. Essas pessoas carregam em seus carrinhos pilhas imensas de papéis, madeira e plástico, entre outros materiais. Alguns moradores usam carroças, tanto para o trabalho com a reciclagem de materiais quanto para o transporte ou a venda de mercadorias

Uma das dificuldades enfrentadas pelos moradores que trabalham com a reciclagem de materiais está em armazená-los de maneira adequada. Esta era uma das problemáticas existentes na região, pois, nas primeiras habitações do PIEC, não foram construídos locais adequados para armazenagem de tais materiais. Muitas pessoas residentes nesse local ainda armazenavam materiais recicláveis nos pátios de suas casas, em condições inadequadas, propiciando a proliferação de insetos e doenças.

Além dos aspectos referentes à estrutura e organização do bairro e das vilas próximas, penso que os episódios de violência da região representem uma temática importante a ser comentada, uma vez que interferiam na vida dos moradores e, em algumas situações, chegavam a desorganizar o cotidiano da escola. Já foram relatados pela mídia e inseridos em

---

<sup>41</sup> Em praticamente todos os conjuntos habitacionais construídos por meio do PIEC, poderiam ser encontrados serviços de atendimento a crianças. Estes eram organizados por Fundações e Associações diversas (ONGs) e eram mantidos com o auxílio de verbas públicas e de doações particulares. No entanto, nessas instituições, havia carência de profissionais com formação em Pedagogia ou com Curso Normal.

<sup>42</sup> Comercializados por valores que giravam em torno de R\$0,25 a R\$0,50, os “sacolés” são semelhantes aos picolés, porém são preparados com suco congelado em pequenos sacos plásticos.

estatísticas policiais numerosos registros de assaltos a motoristas ocorridos nas margens da Avenida Castelo Branco, próximo à Vila Farrapos, em razão de “armadilhas” preparadas na região. Utilizando instrumentos cortantes jogados na pista, assaltantes abordavam motoristas, levando seus veículos ou, ainda, as cargas de caminhões transportadores. Em algumas situações, as merendas que alunos levavam para a escola eram compradas a preços irrisórios dentro da Vila por serem fruto de assaltos a caminhões de carga.

Também o tráfico de entorpecentes estava presente de forma constante na região, mas tal situação parecia não assustar grande parte dos moradores. Possivelmente, em razão de sua própria segurança e como forma de proteção, os residentes demonstravam não se incomodar com as atividades realizadas pelos traficantes. Em algumas partes da Vila, os traficantes detinham o controle sobre a circulação geral, através de observação constante realizada por sujeitos armados. Becos chegavam a ter o acesso restrito e até mesmo proibido em determinadas situações. Mesmo com tais rotinas, o medo das ações dos traficantes parecia ser minimizado devido à “proteção” que eles ofereciam aos moradores. Isso pode ser percebido nas falas de vários moradores do local. Quando questionadas sobre a ação dos traficantes, as pessoas em geral afirmavam que eles protegiam suas casas, não permitindo que houvesse tiroteios na região que controlada por eles.

Em outras situações, era de conhecimento público as “benfeitorias” que os traficantes proporcionavam aos moradores: acesso a água potável para alguns, botijões de gás para outros, cestas básicas e remédios para aqueles que necessitavam. Ou seja, traficantes e outros sujeitos em conflito com a lei pareciam proporcionar, para uma parcela da população, condições materiais que o Estado não conseguia suprir. Em decorrência disso, por vezes, moradores revoltavam-se contra as ações dos policiais.

Um exemplo de minha afirmação pode ser percebido a partir da seguinte narrativa: em novembro de 2007, houve uma grande operação policial na região da Vila Areia, quando um policial foi morto e um traficante foi preso. O delinquente controlava a movimentação no interior da Vila através de câmeras instaladas em pontos estratégicos. No dia da operação, a região da Vila Areia foi cercada pelos policiais, impedindo que os alunos residentes na Vila e nas adjacências fossem à aula. Alguns moradores relataram à reportagem do jornal *Zero Hora* (10/11/07) as ações “benéficas” que o bandido realizava na região.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Fonte: Jornal *Zero Hora* de 10 de novembro de 2007, p. 5. Matéria de Itamar Melo e José Luis Costa: “Os riscos de aplausos a criminosos”.

A vida dele não me interessa. Sei que tinha acabado com o roubo de roupa no varal e das galinhas que a gente cria para comer” – disse uma moradora de 55 anos, que vive ali há duas décadas.

Outra mulher disse estar ‘cansada’ de pedir R\$ 50,00 para comprar remédios ou levar os filhos em médicos.

Frente aos fatos apresentados pela reportagem referida e por outros tantos que não ganham as páginas dos jornais em razão de sua recorrência, penso que a descrição do cotidiano das vilas que cercam a Vila Farrapos que realizei ao concluir o Curso de Pedagogia, no ano de 2004, ainda pode caracterizar a região:

Tirroteios, tráfico, invasões, furtos... Raros são os fatos ocorridos na comunidade que chegam a assustar estas meninas. O cotidiano enrijece os olhos e os corações. A comoção torna-se fútil em um meio tão hostil. Não há tempo para lamentações. Quem muito olha para os lados, acaba por cair... Os olhos acostumam-se com o sangue, com o furto, com o tráfico. Os ouvidos já não se importam com os estampidos das balas ou com a sirene da polícia. Odores incômodos, violências cotidianas. Nada mais importa. O importante é não faltar luz na hora da novela das oito. (Vargas, 2004, p.7).

#### 4.2 A ESCOLA E AS MENINAS PESQUISADAS

Distante dos loteamentos populares, mas atendendo a população moradora desses espaços, a escola F. era filiada à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Na escola, eram atendidos, na época em que esta pesquisa foi realizada, cerca de 1.300 alunos.

Essa escola era constituída por pavilhões que abrigavam salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e setores administrativos. Os espaços destinados à prática desportiva eram uma quadra poliesportiva, com piso de pedra, um campo de futebol de chão batido e duas salas destinadas para aulas de Educação Física em dias de chuva, uma vez que o uso dos espaços abertos ficava impossibilitado devido ao acúmulo de lama.

Existia, ainda, uma pracinha para uso restrito da Educação Infantil e turmas de primeiro ano e um “brinquedão” feito de toras de madeira onde os alunos de todas as turmas podiam brincar. O terreno onde a escola estava localizada era grande, o que provocava maior dificuldade para sua conservação. Em muitas situações, as verbas de repasse dos órgãos responsáveis não eram suficientes nem para atender às demandas de consertos a serem realizados na escola, nem para comprar materiais de uso recorrente no espaço escolar, tais como folhas de papel, giz, lápis, papéis coloridos e fita adesiva.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola era considerada um espaço coletivo de direitos e deveres, de exercício da cidadania e também da ética, do diálogo, da justiça e da igualdade. De acordo com as orientações dos setores responsáveis, o planejamento dos profissionais deveria ser claro e flexível e favorecer a conexão entre os conhecimentos a serem desenvolvidos e a realidade e os interesses dos alunos. A avaliação dos alunos era compreendida como um processo contínuo, permanente e diagnóstico. Quinzenalmente, ocorriam reuniões dos professores e da equipe diretiva para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos professores em suas turmas, bem como de eventos maiores ocorridos na escola, tais como Festa Junina, Semana de Aniversário da Escola, Desfile na Comunidade (durante a semana da Pátria), Feira de Ciências, Festa de Natal, entre outros.

Destaco que, nos últimos cinco anos, foi desenvolvido na escola o projeto “Leitura do Professor”. Nesse projeto, cada profissional escolhia, dentro de algumas sugestões que lhe eram oferecidas, um título para a realização de leitura e posterior seminário. Quase todos os professores participavam ativamente dos seminários. Também foram realizadas, no ano de 2007, oficinas de capoeira e flauta doce, organizadas por professores e funcionários da escola. Os alunos participantes dessas oficinas apresentavam-se em diversos locais, tais como outros colégios da região e na Feira do Livro de Porto Alegre. Penso que as iniciativas aqui descritas, todas gratuitas, poderiam representar diferenciais em uma escola pública.

Em referência às posturas das alunas das turmas de quinta série do ano de 2007, os comentários dos professores eram semelhantes sobre as três turmas existentes. Para a maior parte deles, algumas alunas dessas turmas comportavam-se de maneira incorreta, provocando conflitos entre as meninas de suas respectivas turmas e de outras turmas também, vestindo-se de maneira inadequada, “ficando” com os meninos ou namorando, falando palavrões constantemente. Em contrapartida, as alunas consideradas como “boas alunas” eram aquelas que se comportavam de maneira entendida pelo grupo de professores como adequada, que não se envolviam em conflitos e não namoravam. Eram alunas que, em geral, conversavam pouco, não falavam palavrões e realizavam todas as tarefas propostas em aula. No entanto, de acordo com as observações realizadas, boa parte das “alunas malcomportadas” também realizava todas as tarefas propostas nas diversas disciplinas.

Durante o segundo semestre de 2007, uma palestra sobre sexualidade foi realizada pela Equipe do Projeto Saúde Escolar com cada uma das turmas de quinta série da escola.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> A escola era um pólo do Projeto de Saúde Escolar. Em tal programa ações de valoração da saúde e promoção da vida nas escolas são organizadas por profissionais, como nutricionistas, psicopedagogos e psicólogos. Maiores informações: [www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saude\\_escolar](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saude_escolar).

Também foi distribuído aos alunos um material sobre sexualidade produzido por um grande laboratório internacional. A partir desse material, uma professora elaborou uma estratégia de avaliação para as turmas de quinta série.

Grande parte dos docentes da escola residia em locais afastados da região e conhecia pouco a respeito da organização do bairro, do seu histórico e das peculiaridades que aqui descrevi. Talvez por razões de segurança, nenhuma caminhada pela comunidade foi realizada pela escola nos últimos anos. Entretanto, muitos foram os alunos que se perderam pelas vielas da Vila e “esqueceram” o caminho da escola.<sup>45</sup>

As onze meninas protagonistas desta investigação tinham entre onze e treze anos de idade e eram alunas, durante o ano de 2007, de uma turma de quinta-série. Conforme apontei no segundo capítulo desta dissertação, já conhecia grande parte do referido grupo de meninas, em razão do trabalho docente que realizei na escola. As três turmas de quinta série que desenvolviam atividades na escola no ano de 2007 apresentavam um número semelhante de meninas; nas três turmas, podiam ser encontradas alunas com posturas diferenciadas da representação clássica de infância feminina.

A escolha da turma C deu-se em razão da idade das alunas, nem tão infantis, nem tão adolescentes quanto as meninas das outras turmas.<sup>46</sup> Residentes na Vila Farrapos, nos conjuntos habitacionais do PIEC e nas vilas não-urbanizadas próximas à escola, a maior parte das meninas dessa turma vivia em habitações em condições estruturais adequadas, com saneamento básico, acesso a água potável e energia elétrica. Mesmo as meninas que moravam nas vilas Liberdade e Mario Quintana, destacadas nas fotos no início deste capítulo, tinham acesso a esses recursos em suas casas.

As famílias das alunas pesquisadas eram compostas por cinco a seis pessoas, em média, e a maior parte das meninas morava com os pais e irmãos. Somente duas meninas não residiam com a figura paterna, mas estavam junto às suas mães. Uma aluna morava somente com pai e madrasta, pois a mãe já havia falecido e seus irmãos estavam casados. A faixa etária dos pais das meninas ficava entre os 30 e 40 anos de idade.

Somente os pais de duas alunas completaram o ensino médio. A maioria dos pais e das mães, segundo o relato das meninas, abandonou a escola ao término da sexta série. Apenas três mães de alunas pesquisadas não trabalhavam fora de casa, e a maior parte das

---

<sup>45</sup> “Esqueceram” o caminho da escola aqueles que a abandonaram pela necessidade de trabalho, aquelas que agora sustentam uma prole, aqueles que precisaram se afastar da Vila a fim de garantir a própria segurança e também os que não mais voltarão porque perderam suas vidas. Afirmo que alunos meus já esqueceram o caminho em todas as situações que descrevi.

<sup>46</sup> Foram realizadas observações preliminares com as três turmas de quinta série da escola.

outras mães trabalhava como faxineira. Já as profissões dos pais eram as mais variadas: pedreiros, biscateiros, zeladores. O pai de uma das meninas trabalhava na instalação de serviços de TV.

Como acontecia com mães de outras famílias da escola, as mães de algumas das alunas da turma C respondiam pela maior parte do orçamento de suas casas devido à instabilidade na renda do companheiro. Eram mulheres que, muitas vezes, venciam diversas dificuldades para a melhoria de suas vidas. Penso que esses exemplos femininos, mais autônomos, mais independentes, presentes no cotidiano das alunas, possam ser uma condição de possibilidade, entre tantas outras, para a constituição de posturas diferenciadas dessas alunas.

Acredito que, em geral, a situação econômica das meninas poderia ser considerada estável, uma vez que nenhuma delas relatou passar necessidades em casa. Contudo, é importante referir que nenhuma delas esbanjava luxos no vestir ou nos materiais escolares. Alguns fatores levam-me a inferir que a condição econômica das meninas observadas estava distante de uma situação precária, como, por exemplo, as freqüentes compras de merenda na escola durante o recreio e o fato de nove meninas possuírem celular próprio e possibilidade de acesso à Internet em *lan houses*. Muitas dessas alunas, na época da investigação, utilizavam *e-mail* próprio e gerenciavam páginas pessoais em *sites* de relacionamento.

Em referência ao processo de escolarização, somente quatro meninas haviam sido alunas da escola desde a 1ª série. Todas as outras meninas já haviam estudado em outras escolas. Também somente quatro meninas apresentavam histórico de reprovação até a quinta série. Ao final do ano de 2007, dez das onze meninas foram aprovadas para a sexta série. Demais características referentes ao cotidiano das alunas e, especificamente, às suas posturas poderão ser verificadas ao longo das análises no quinto capítulo desta dissertação.

*Sofia tem pouca prática do mundo, mas é delicada, atenciosa e graciosa em tudo que faz. Uma índole feliz serve-lhe muito melhor do que muita arte.*  
(Rousseau 1995, p. 556)



## 5 MODOS DE SER MENINA NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme já foi dito ao longo desta dissertação, acredito que conceitos constituídos principalmente a partir da Modernidade a respeito da infância e do comportamento feminino permitiram a associação de algumas características específicas a essas dimensões. É possível pensar que a naturalização de algumas posturas como típicas da infância feminina configurem uma representação determinada do ser menina. Com tal representação, ficou *natural* pensar que uma menina deve ser calma, meiga, contida. Aquela que diferir desse perfil, que for audaz e expuser livremente suas opiniões, por exemplo, poderá ser vista como *anormal* ou diferente, como refere Walkerdine (1999, p. 78):

[...]ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem-comportada, não racional. A feminilidade torna-se o Outro da infância racional. Ela é tudo o que um menino não deve ser, daí o fato que sua presença, quando mostra os atributos acima referidos, poder ser considerada [...] como uma infância inapropriada, um perigo e uma ameaça ao que é normal e natural.

É possível entender que as atitudes de meninas que sejam distintas daquelas imaginadas como típicas de uma representação de infância feminina provoquem surpresa, espanto e, por vezes, sejam relacionadas a uma infância inapropriada, como descreveu a autora. Tais idéias corroboram o que é descrito por Hall (1997b), quando o autor aponta que as representações atuam de maneira simbólica para classificar o mundo e as relações sociais no seu interior. Logo, a partir de uma representação de infância feminina, é possível nomear e classificar como inadequadas as posturas de meninas que não correspondam a essa representação.

Entretanto, de acordo com pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, podem-se perceber tais comportamentos como formas diferenciadas que compõem variados “modos de ser menina” na atualidade. Assim, pensando-se em maneiras diversificadas de ser e agir na infância feminina, é possível entender que meninas não apresentam uma essência, uma identidade única, e que as identidades têm um caráter plural – entendimento esse que vêm ao encontro das palavras de Louro (1997a, p. 24): “Numa

aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes”.

Nesta dissertação, tenho como objetivos descrever e problematizar comportamentos de um grupo de alunas que diferiam do modelo moderno, da representação naturalizada do ser menina. Assim sendo, nomeei este capítulo *Modos de ser menina na contemporaneidade*, pois acredito que as descrições e as narrativas aqui apresentadas constituem formas diversificadas de as meninas observadas viverem, na atualidade, suas infâncias e suas feminilidades.

Este capítulo está organizado em cenas que constituem diferentes unidades analíticas. Em cada uma delas, foram realizadas reflexões sobre os seguintes eixos temáticos: marcas identitárias, posturas escolares, vivências do cotidiano, sexualidade e violência. Realizei a composição das referidas unidades através de observações e entrevistas feitas com onze alunas, conforme explicitarei no capítulo anterior.

## 5.1 *MENINAS 100%: AS MARCAS IDENTITÁRIAS*

*J. 100% + eu na fita!  
Solteira sou. Sozinha eu não fico.*<sup>47</sup>

De acordo com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, os sujeitos constituem constantemente suas identidades, em articulação com as diferentes e numerosas manifestações culturais de seu tempo. Suas identidades são entendidas como relacionais e transitórias. Nessa perspectiva, não se entende como adequada a classificação de manifestações culturais de determinados grupos sociais como padrão de referência, depreciando manifestações culturais diferenciadas. Em consonância com o tema, afirmam Silvina Gvirtz e Marina Larrondo (2006, p. 154): “Já não podemos falar de cultura contemporânea, mas sim em culturas contemporâneas, já não podemos falar de uma identidade, mas sim de múltiplas identidades”. A multiplicidade constitui-se como uma das principais características dos processos culturais na contemporaneidade. Para as autoras (2006, p. 154):

Se antes as pessoas constituíam sua identidade a partir dos significados e representações construídas por instituições consolidadas (mundo do trabalho,

---

<sup>47</sup> Grafismo feito pela aluna J. , sem que eu percebesse em um caderno que levava para as observações.

partidos políticos, clubes, escola, etc), hoje em dia, existem muitíssimos outros espaços sociais onde os sujeitos constroem suas identidades.

É possível pensar que expressões, orais e escritas, de significado conhecido por um grupo social possam constituir-se como uma marca identitária dos sujeitos desse grupo. Exemplo de minha afirmação pode ser percebido nas siglas utilizadas pelos *punks*, pelos *skatistas*, entre outros. Muitas siglas, espalhadas pelos muros de nossa cidade, inscritas por esses grupos, simbolizam mensagens que são compreendidas, muitas vezes, apenas pelos seus integrantes. Tal como os grupos citados, as meninas que observei também se utilizavam de siglas e expressões peculiares, de significado reconhecido pelo seu grupo de convivência. Penso que tais expressões poderiam ser entendidas como marcas identitárias, marcas de pertencimento ao grupo de meninas daquela comunidade.

Entendo também que as vestimentas e os adereços escolhidos, assim como as marcas feitas no próprio corpo, a guisa de tatuagens realizadas pelas meninas, possam ser percebidas como uma expressão materializada de suas identidades. Entendo que as escolhas e ações referidas estejam sendo marcadas por atravessamentos culturais contemporâneos, veiculados principalmente pela mídia, tais como a moda e a música. Nesta seção, proponho-me a apresentar e problematizar algumas expressões utilizadas pelas meninas que foram foco de minha investigação, bem como seus diferentes modos de vestir-se.

### **5.1.1 *Viva a vida loucamente: uma entre tantas expressões encontradas***

Frases semelhantes à que serve de título para esta subseção foram encontradas com frequência nas páginas dos fichários coloridos e nas capas dos cadernos das alunas, além de serem escutadas por mim em diversos momentos. Muitas vezes, não compreendia o sentido de algumas expressões, tais como “frou” e “fazer as mãos”. Segundo o grupo de alunas, a palavra “frou” era utilizada para classificar uma pessoa ou alguma situação como chata ou desagradável. Já “fazer as mãos” seria dar ajuda para uma conquista amorosa. Exemplo: “Ana [minha amiga] foi fazer as mãos com Maurício”. Ou seja, Ana auxiliou-me a conquistar Maurício. Para tal situação, também é utilizada a expressão “fazer os lados”.<sup>48</sup>

Ao longo das observações, pude visualizar, em momentos diversos, as meninas realizando escritas variadas nos materiais escolares de suas colegas. Tais expressões também

---

<sup>48</sup> Explicação dada pela aluna V. Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

eram encontradas nas portas das salas, dos banheiros e nas paredes da escola, como demonstram as fotos:

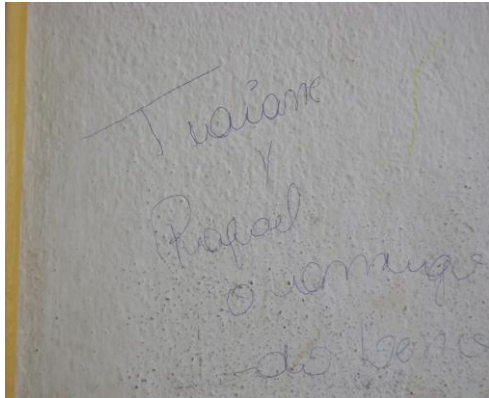


Figura 4: Grafismos em parede.

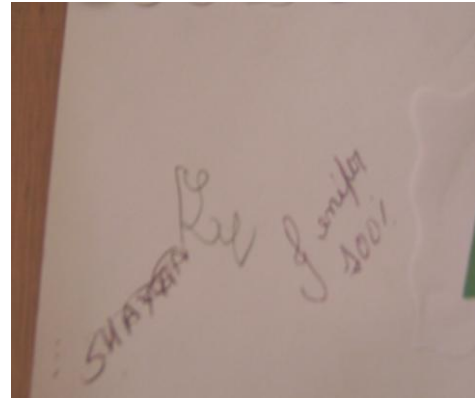


Figura 5: Grafismos em cartaz.

É preciso referir que alunas do período em que trabalhava como docente na escola F. já utilizavam expressões semelhantes. Contudo, ao realizar as observações para esta pesquisa, ao longo do segundo semestre de 2007, visualizei outras tantas expressões das quais eu desconhecia totalmente o significado. Algumas delas eram utilizadas pelas alunas a fim de demonstrar, por exemplo, suas opiniões frente aos relacionamentos amorosos. As alunas falavam umas para as outras e também escreviam nos materiais das colegas frases como: “Homem é que nem lata - uma chuta e a outra cata”; “Viva a vida loucamente, agarre um guri diariamente”; ou “Vavá, 100% S.T.A”.<sup>49</sup> Ou seja, a menina “Vavá” assumia-se para o grupo como totalmente solteira, o que poderia significar a vontade da aluna de estar sozinha ou a possibilidade de vivenciar relacionamentos sem um comprometimento maior.

Penso que, por exemplo, a expressão “100% S.T.A” possa ser utilizada em oposição às expressões “Ana y Paulo” ou “Ana y A. M. E.”, as quais eram empregadas pelas meninas quando tinham por objetivo demonstrar interesse por alguma pessoa.<sup>50</sup> Recordo que tal interesse poderia ser endereçado a alguém ou ser um “interesse hipotético”. De acordo com as observações realizadas e a partir das narrativas das meninas, foi possível inferir que algumas delas escreviam em seus cadernos tais siglas mesmo sem gostar realmente de alguém, a fim de não se sentirem menosprezadas, de “pertencerem” ao grupo das meninas que já gostavam de alguém ou já namoravam, ou, ainda, com o objetivo de afastar meninos que pudessem vir a perturbá-las. Entendo que essas escritas eram utilizadas pelas alunas para (re)afirmarem suas posições frente à vida e aos relacionamentos amorosos.

<sup>49</sup> STA: essa expressão, de acordo com as meninas observadas, significava “solteira”.

<sup>50</sup> Conforme já referido, A.M.E. significa “alguém muito especial”.

Um dos aspectos observados sobre tais marcas foi o uso repetitivo da expressão “100%”. Além da expressão “100% S. T. A.”, muitas vezes as meninas escreviam os seus nomes ao lado do nome de um menino e da marca “100%”. Dessa forma, poder-se-ia entender que os sentimentos amorosos dessas meninas eram, supostamente, direcionados para determinados meninos. Outras vezes, as meninas referiam-se aos locais onde residiam, associando-os a tal sigla. Quando as questionei sobre o uso dessa expressão, elas não apontaram nenhuma razão especial para isso:<sup>51</sup>

**P:** E por que isso, assim: “100% alguma coisa”. “A.100% P”? Por que essas siglas? Por que o 100%?

**K:** 100%? É uma coisa... Eu não sei!

**T:** 100% é 100%.

**P:** Onde vocês vêem isso? Onde vocês aprendem isso?

**Gurias:** Dos outros. Do colégio.

**P:** Do colégio? Que professor que ensina isso?

**T:** Não, não! Tem um monte de parede que “tá” pichada com um monte de coisa.

**J:** É, tem um monte de coisa que a gente vê... E pega ali.<sup>52</sup>

Entre as razões alegadas para tais práticas, a necessidade de “serem reconhecidas e lembradas” pelas colegas e pelos demais alunos da escola acabou por ser destacada pelas alunas em suas falas. Diferentemente das pichações, que as meninas disseram ser “coisa de vândalo”, suas escritas não tinham a intenção de provocar dano ao patrimônio escolar, apesar de algumas serem realizadas em portas e paredes da escola, como pode ser entendido nas falas abaixo:<sup>53</sup>

**P:** M., por que vocês marcam o nome de vocês em tudo quanto é lugar do colégio?

**M:** Porque sim! Para ficar bonito, “né”?

**P:** Como, para ficar bonito? Não fica feio o colégio assim, todo pichado? Tipo a porta do banheiro de vocês... Está horrível!

**M:** Mas lá eu não escrevi!

**P:** Mas por que mesmo vocês escrevem o nome de vocês em tudo quanto é lugar?

**M:** Ai, não sei, “sora”! Porque dá vontade, e daí, quando vê... A gente já escreveu!

**P:** Tu achas isso legal, B.?

**B:** Mais ou menos... Mas a gente deixa a marca da gente!

**P:** Em tudo! Em vários lugares, vocês escrevem “Fulana y A.M.E.”, “Fulaninha y Fulaninho”, “Bel 100% S.T.A.”, o nome da vila onde vocês moram, das praças de vocês. Por que isso? Tem um motivo especial para isso?

**B:** Só pra deixar a marca da gente!

**P:** E é importante deixar uma marca?

**B:** É!

<sup>51</sup> Diário de Campo 11 de dezembro de 2007.

<sup>52</sup> As transcrições desta dissertação seguem o padrão utilizado. Eu, pesquisadora, faço-me identificar pela letra P; as meninas são indicadas pelas iniciais de seus nomes.

<sup>53</sup> Diário de campo 10 de dezembro de 2007.

**P:** E o que vocês acham dessa pichação aqui (aponto para as paredes que estão pichadas na escola, com marcas grandes)?

**M:** Horrível!

Destaco, ainda, algumas das escritas encontradas nos cadernos das alunas e nas paredes da escola:

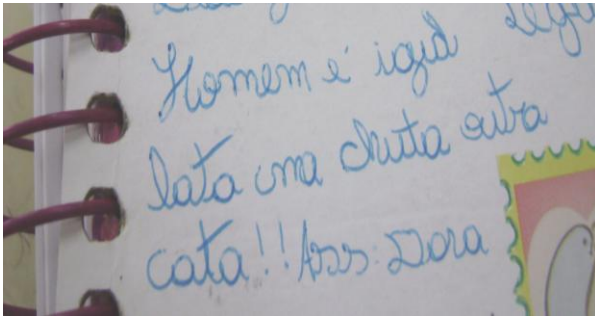


Figura 6: Expressão em caderno.



Figura 7: Marca identitária em caderno

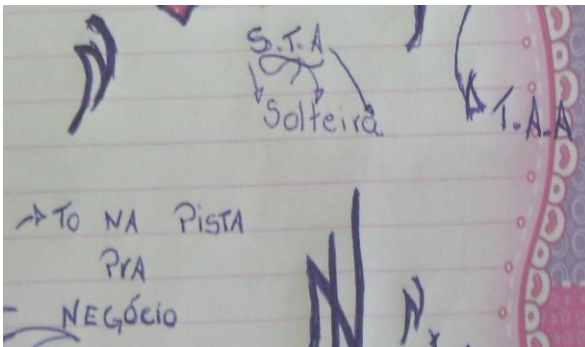


Figura 8: Expressões em fichário A.

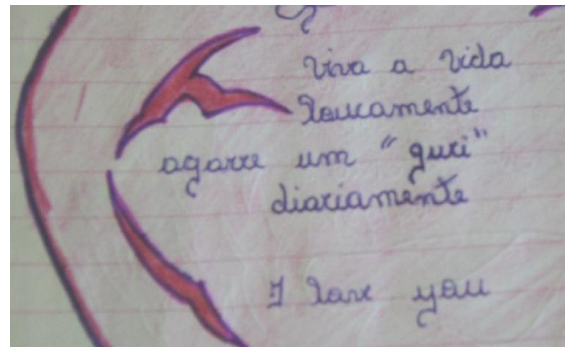


Figura 9: Expressões em fichário B.

Conforme as meninas destacaram, as marcas realizadas nos materiais diversos e também nos espaços escolares eram feitas no intuito de deixarem uma marca de significado conhecido por elas e pelos demais alunos da escola. Para elas, era preciso deixar uma “marca da gente”, como destacou a aluna B. na narrativa acima. Penso ser possível perceber, a partir de tais atitudes, a necessidade que essas alunas apresentavam de anunciarem suas identidades, vinculando-as ao grupo em que conviviam. Fosse pelas marcas, tais como “S.T.A.” e “100 % VP”, ou, ainda, pelos versos escritos nos cadernos das colegas, as meninas demonstravam sua condição de pertencimento a um grupo de sujeitos: o grupo das meninas solteiras, o grupo das pessoas residentes em determinado local, entre outras inferências possíveis. Acredito que, através dessa condição de pertencimento com o uso das marcas e expressões, as meninas constituíam suas identidades, associando-as a determinados sentidos. É o que coloca Kathryn

Woodward (2000, p. 8) quando afirma que as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas”. Dessa forma, ao inscrever seus nomes junto a determinadas siglas ou ao escrever expressões diversas em seus materiais, essas alunas estariam (re)afirmando suas identidades

### 5.1.2 *Saia curta e salto alto: diferentes modos de vestir em uma sala de aula*

Durante o período de observações, foi possível visualizar alunas que trajavam blusas coloridas curtas e/ou decotadas e outras que usavam com frequência peças largas, predominantemente de uma cor. Percebi plurais modos de vestir, a partir dos quais as alunas articulavam a constituição de identidades também plurais. Acredito não ser possível, nesta investigação, classificar os modos de vestir das alunas em estilos fixos, determinados, tais como o estilo “pati”<sup>54</sup> e o estilo *funk*<sup>55</sup>, entre outros, uma vez que as vestimentas das alunas observadas “borravam essas fronteiras” e as meninas se permitiam utilizar combinações diversificadas.

Um dos exemplos das referidas combinações era o uso de saias curtas em conjunto com calças *leggings*<sup>56</sup>, com saltos altos ou com chinelos da marca Havaianas<sup>57</sup>. Quanto ao uso desse tipo de calçado, destaco que grande parte dos alunos o utilizava para ir à escola, mesmo em dias frios. Contudo, muitos alunos usavam chinelos de modelos semelhantes, mas produzidos por outras marcas, com valores comerciais mais baixos. Penso que o uso de artigos semelhantes com valor comercial mais acessível, ou seja, o uso de similares, também possa ser entendido como uma forma de acatar o que a mídia propõe como moda a ser seguida dentro das condições econômicas de cada grupo social. Como diz Costa (2006, p.180), “a estética cultural do pós-modernismo subverte as estratificações de classe, as marcas da distinção, a suposta pureza! O pós-modernismo assume feições de um empório de estilos [...]”.

<sup>54</sup> No grupo observado, o estilo “pati” poderia ser atribuído às meninas que faziam uso de uma combinação harmônica entre as peças de vestuários e os acessórios utilizados. Ao aproximar-se de tal estilo, uma menina, naquele contexto, não usava decotes ou peças que marcassem demasiadamente suas formas corporais.

<sup>55</sup> Estilo inspirado nas vestimentas das mulheres que freqüentam bailes *funks*, amplamente divulgado pela mídia através das novelas e da veiculação, em programas diversos, de cantoras desse estilo musical. Nesse estilo, as mulheres usam roupas curtas, decotadas e ajustadas ao corpo.

<sup>56</sup> Modelo de calça muito justa, às vezes feita de tecido fino, semelhante ao de uma meia-calça. A *leggin* evidencia as formas corporais de quem a usa.

<sup>57</sup> Marca conhecida de chinelos de borracha de duas tiras, fabricados no Brasil pela empresa Grandene e exportados para diversos países.

Destacarei a seguir algumas combinações estéticas utilizadas pelas meninas da turma investigada, em diferentes tempos e espaços. Penso que tais combinações, além de se constituírem como pontos para a articulação das identidades dessas meninas, se referem ao cuidado, ao apreço que elas demonstravam ter com a aparência pessoal. Entendo que as escolhas estéticas das alunas estavam apoiadas em padrões/referenciais de beleza atravessados por diversificadas influências culturais, (re)significadas pelo grupo social em que viviam.<sup>58</sup>

As meninas buscavam, muitas vezes, combinar os tons de seus trajes com os acessórios que usavam, tais como brincos e bonés, como ilustram as fotos a seguir. Na turma C, os bonés eram utilizados tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Ressalto que, durante as observações, nenhum dos alunos dessa turma algum comentário sobre a sexualidade das meninas que utilizavam esse tipo de acessório.



Figura 10: Brinco azul



Figura 11:  
Combinação de tons.



Figura 12: Brinco rosa



Figura 13: Boné A



Figura 14: Boné B

<sup>58</sup> A partir da perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, é possível compreender todos os grupos sociais como produtores e consumidores de culturas.



Somente duas meninas da turma C usavam *piercing* na época da investigação, e ambas utilizavam-no no umbigo. Uma dessas meninas, por vezes, também usava um *piercing* pequeno no nariz. Segundo seus relatos, as meninas realizaram a colocação do acessório em um estabelecimento destinado para esse fim, localizado na Vila Tecnológica, onde eram observados os cuidados necessários para a esterilização dos materiais.<sup>59</sup> Entretanto, de acordo com narrativas que ouvi quando docente da escola, muitas alunas colocavam sozinhas seus brincos e *piercings*. Realizavam a colocação desses acessórios, algumas vezes, no banheiro da escola, na hora do recreio, ou na casa de uma amiga. Não foram raras as situações em que as alunas mostravam primeiramente para mim, sua professora, um *piercing* colocado e só posteriormente aos seus pais, por receio de sanções em razão de tal ato.

Da mesma forma que meninas e meninos colocavam *piercing* sem assepsia, “tatuagens” também eram realizadas com lâminas retiradas de apontadores escolares. Os alunos inscreviam, principalmente em seus braços e antebraços, o nome ou as iniciais de alguém de quem gostavam ou que admiravam. Feitas as incisões, a cicatriz que marcava a pele era considerada a “tatuagem”. Costa (2006, p. 185) destaca que encontrou situações semelhantes em suas pesquisas realizadas em escolas públicas de periferia:

Em algumas escolas, testemunhamos e ouvimos sobre *piercings* colocados pelas próprias crianças sem qualquer assepsia, e dispensando a assistência de pessoas minimamente habilitadas para tal procedimento. [...] Outras práticas de risco também ocorrem [...] é o caso das cicatrizes provocadas, em que meninos e meninas ferem seus corpos com o traçado da inicial da pessoa ou personagem amado.

No mesmo artigo, a autora aponta que as ações restritivas às práticas descritas provocavam um efeito mínimo, uma vez que tais marcas continuavam sendo feitas pelos alunos, ora em maior, ora em menor número. Contudo, penso que discussões acerca dos cuidados necessários para a realização de tatuagens e também para o uso de acessórios como os *piercings* deveriam estar presentes nas salas de aula. Acredito que a escola não pode escapar de sua função de transmissora e produtora de conhecimentos, mas também não pode seguir trabalhando como se os alunos não estivessem “se marcando”, com riscos para sua saúde, durante os recreios escolares.

Penso que a instituição escolar, na atualidade, deveria buscar aproximações com as produções culturais presentes na sociedade e também com as práticas vivenciadas pelos sujeitos, mas não mais a partir de uma lógica moderna, em que os significados são considerados estáveis e contínuos. Em tempos de uma modernidade líquida (Bauman, 2001),

---

<sup>59</sup> Loteamento de casas populares próximo à escola observada.

as práticas sociais acabam por ser (re)significadas continuamente. Logo, se, em períodos anteriores, tatuagens eram marcas específicas de determinados grupos sociais ou ainda não era socialmente aceito que homens, por exemplo, usassem brincos (tampouco *piercings*), na contemporaneidade, tais ações são mais aceitas. Ainda sobre o tema, apresento as palavras de Gvirtz e Larrondo (2006, p.160): “A escola é uma instituição moderna, e sua função é transmitir e produzir cultura, porém para poder seguir fazendo isto, incorporando a complexidade identitária e cultural de nosso tempo, deve revisar seu vínculo com a pós-modernidade”.

Acredito ser importante destacar que algumas das roupas utilizadas pelas alunas estudadas acabaram por provocar situações constrangedoras em sala de aula. De acordo com o relato da orientadora educacional da escola, chamou-se a atenção de alunas da turma C, no início do ano letivo de 2008, em razão das roupas que trajavam para ir à escola, consideradas pelos professores como inadequadas para o ambiente escolar. Segundo narrativas de algumas dessas alunas, seus colegas atiravam objetos no chão da sala com o objetivo de, ao recolhê-los, poderem ver suas calcinhas quando elas vinham à escola de saia ou vestido curto. De acordo com as meninas, tal comportamento seria incentivado por uma das professoras da turma. Transcrevo abaixo a versão das meninas sobre esse fato:<sup>60</sup>

**B:** Ah, ela ensina os guris a ver as calcinhas da gente. Fica dizendo para atirar coisas no chão e ficar se engatinhando no chão, só pra ver as calcinhas...

**P:** E o que vocês acham disso?

**M:** Ah, isso aí é coisa de gente mal-educada, “né”?

**P:** A história que chegou lá embaixo, na direção, era outra... Eram vocês que estavam vindo com roupa curta, e os guris queriam ver as calcinhas de vocês...

**B:** Mas foi ela [a professora] que ensinou eles...

**P:** E o que tu achas desta atitude da “sora”?

**M:** Isso aí não é professora, então... Ela vem para cá para educar e ensinar, e não para fazer bobagem...

Acredito não ser justificável apoiar as atitudes dos meninos da turma em razão dos trajes das meninas. Pensando-se dessa forma, estar-se-ia reforçando um padrão de masculinidade segundo o qual, por exemplo, um homem poderia violentar uma mulher por ela usar trajes curtos ou apertados. Em tempos contemporâneos, é necessário vincular a inadequação dos trajes das meninas ao comportamento (também inadequado) dos meninos? Penso que, mais do que somente condenar o uso de roupas curtas e decotadas pelas meninas, seria interessante problematizar o uso de tais vestimentas.

---

<sup>60</sup> Diário de Campo, 10 de dezembro de 2007.

De acordo com a narrativa de uma das meninas da turma observada, ela se considerava mais bonita quando vestia blusa curta que deixava à mostra o *piercing* que levava no umbigo. Ratifico minha afirmação com as palavras da própria aluna: “*Sora*”, *quando eu venho bonita, a senhora não tira foto*<sup>61</sup>. Tal forma de vestir não poderia ser considerada um padrão de vestimenta para as meninas de periferia, uma vez que visualizei formas diversificadas de se vestir entre elas. Entretanto, vestimentas como as descritas eram facilmente encontradas na escola F, principalmente nos dias de calor.

O uso de roupas curtas e ajustadas acaba, por vezes, sendo associado a uma escolha estética característica de mulheres das periferias dos centros urbanos na atualidade. Não são poucas as personagens femininas encontradas em novelas e filmes nacionais que reforçam essa associação. Em muitos artefatos midiáticos, as jovens de periferia são caracterizadas como aquelas que deixam o corpo excessivamente à mostra com o uso de roupas curtas e justas. Também são essas as jovens, de acordo com o que é veiculado por essas mídias, as mais populares, as mais admiradas pelos homens e invejadas pelas mulheres nas comunidades em que vivem. É possível pensar que meninas dos tempos atuais também busquem “popularidade” nos espaços que freqüentam, por meio do uso de tais vestimentas. A influência desses modelos femininos na conduta de crianças, especialmente na conduta de meninas, é destacada por Jane Felipe (1999, p. 173):

As mulheres visibilizadas pela mídia como exemplo de beleza e sensualidade, longe de alcançarem apenas o público masculino de todas as idades, que supostamente aprecia este tipo de espetáculo, capturam também mulheres e crianças. Ao exporem narcisicamente seus corpos, não deixam de produzir ou reproduzir conhecimento. [...] Ao se constituírem como mulheres atraentes, sedutoras, constroem ou veiculam um modelo de feminilidade onde o exercício do poder parece estar restrito apenas ao campo do erotismo e da sedução.

Acredito ser mais interessante para as escolas a investigação e a problematização dos padrões estéticos que servem de referência para as meninas, e não somente a condenação do uso de seus trajes. Poderia ser uma questão nas escolas: estar “bonita” é estar com o corpo à mostra?

Por fim, ponto que a preocupação com a aparência estava presente em todas as alunas da turma analisada, uma vez que não visualizei nenhuma menina com aspecto desleixado nos diferentes espaços e tempos observados. Todas estavam sempre com suas roupas limpas e com os cabelos cuidadosamente arrumados, tais como a maioria dos alunos

---

<sup>61</sup> Diário de campo, 20 de novembro de 2007.

das séries finais da escola. Destaco que o asseio pessoal das alunas não dependia de sua condição habitacional. Algumas delas, na época da presente investigação, ainda residiam em espaços não-urbanizados, em pequenas casas desprovidas de saneamento básico.<sup>62</sup> Ou seja, a preocupação em estar “bem-arrumadinha” era pertinente tanto para as meninas que residiam na Vila Farrapos quanto para as residentes na Vila Areia ou no Beco X.<sup>63</sup> Para ratificar tal afirmação, apresento a seguinte narrativa, construída através da observação das alunas da turma referida no momento de entrada para aula, conforme meu Diário de Campo:

**P:** Chego meia hora antes do horário da entrada dos alunos. As alunas A., T. e D. já estão na escola. Todas “bem-arrumadinhas”, de cabelos penteados. B. vem muito linda, com o cabelo arrumado.<sup>64</sup>

É possível pensar que atitudes como pintar o cabelo, usar lápis para contornar a região dos olhos e fazer as unhas dos pés e das mãos se coloquem como exemplos de preocupação com a aparência. Destaco o cuidado de algumas alunas com a aparência de seus pés para um passeio da escola. As meninas usaram adesivos sobre as unhas, como ilustram as imagens:



Figura 15: Unhas pintadas A



Figura 16: Unhas pintadas B



Figura 17: Unhas pintadas C

A aparência era extremamente importante para aquelas meninas, como afirmou, em certa ocasião, a aluna M. sobre a importância de ir bem-arrumada para a escola: *Maloqueira não dá, “né”, “sora”!*<sup>65</sup>

<sup>62</sup> A região onde esta pesquisa foi realizada estava recebendo melhorias estruturais diversificadas através do PIEC, conforme referido no capítulo anterior.

<sup>63</sup> O Beco X tem o nome real de “Beco da Xexeca”. Em razão disso, os moradores atualmente referem-se ao local como Beco X. Pensemos no constrangimento que um morador dessa localidade deve ter ao informar seu endereço.

<sup>64</sup> Diário de Campo, 03 de dezembro de 2007.

<sup>65</sup> Afirmação feita pela aluna M. quando questionada sobre quais critérios utilizava para a escolha de roupas para ir à escola (Diário de Campo, 20 de novembro de 2007).

## 5.2 AULA É FRAU! ROTINAS ESCOLARES DAS MENINAS<sup>66</sup>

**P:** Da aula, o que tu achas?

**J:** “Frau”!

**P** Que é “frau”?

**J:** “Frau” é chato! Porque a gente tem que ficar escrevendo, escrevendo, não pode conversar! Mas eu converso!<sup>67</sup>

Pesquisas demonstram o quanto a escola, na contemporaneidade, tem sido descrita, principalmente pelos alunos jovens, como um ambiente para o encontro e a convivência com seus pares. Mais do que um espaço direcionado para aprendizagens conceituais, a escola acaba sendo, na atualidade, um local onde os jovens discutem diversas questões, tais como fatos noticiados pela mídia, tendências da moda e resultados dos campeonatos de futebol. Muitas vezes, é na sala de aula que eles vivenciam seus primeiros amores e decepções. Seja pela situação de insegurança que assombra os moradores de muitas cidades brasileiras, seja pela carência de espaços gratuitos para prática de atividades de entretenimento e lazer, entre outras problemáticas, a escola acaba por ser, na atualidade, um grande espaço para a convivência dos jovens (Xavier, 2008). Como pontua Jean Hébrard (2000), em referência à pesquisa realizada pelo sociólogo François Dubet (1996), assistir às aulas é o preço que os jovens pagam para estar juntos, vivenciando suas experiências na escola. Ainda sobre a temática, afirmam Elisabete Garbin e Rita Basso (2008, p. 3): “Além de ser o tradicional e (re)conhecido lugar de ensino e aprendizagem, a escola tem se configurado como espaço de encontro, de conversa, de diversão, de sociabilidade, sendo, muitas vezes o ‘único’ lugar possível para expressividades de si [...]”.

Além dessa dimensão que a escola assume na atualidade, sendo entendida pelos sujeitos escolares como ponto de encontro, venho percebendo também, como professora, a velocidade acelerada em que vivem muitos de nossos alunos (Barbero, 2002). Os estudantes da chamada geração *zapping* têm a sua disponibilidade uma série de aparatos tecnológicos e parecem saber manuseá-los com grande habilidade. Entendo como exemplos de tal disponibilidade os televisores, encontrados na grande maioria dos lares brasileiros; os espaços que permitem o acesso a computadores (*lan houses*), que proliferam pelas cidades, inclusive nas regiões de periferia; os aparelhos celulares; os aparelhos de MP3 e MP4, acessíveis

<sup>66</sup> Quando se utilizam da expressão “frau”, os alunos parecem referir-se à idéia de fraude, de falcatura. Em geral, algo “frau” não é bem-visto nem benquisto pelos alunos.

<sup>67</sup> Diário de campo, 10 de dezembro de 2007.

atualmente a um baixo custo para grande parte da população, sem considerarmos ainda as formas ilícitas de aquisição de tais tecnologias, como a compra de aparelhos roubados.

A disponibilidade de tais aparatos facilita a troca de informações de maneira rápida entre as pessoas. Nesse contexto, é possível afirmar que a maioria dos jovens, hoje, se comunica de maneira diferenciada, de um modo mais dinâmico do que era feito pelas gerações anteriores. Assim, podemos pensar que os jovens, e também as crianças, da atualidade têm um ritmo próprio para ver e viver o mundo. Muitos desses sujeitos são nossos alunos. Quanto ao tema, esclarece Jesus Barbero (2002, p.4):

Na empatia dos jovens com a cultura tecnológica, que vai da informação absorvida pelo adolescente na sua relação com a televisão, à facilidade para entrar e manejar na complexidade das redes informáticas, o que está em jogo é uma nova sensibilidade feita de uma dupla complexidade cognitiva e expressiva: nos seus relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades é que eles encontram seu idioma, seu ritmo.

Grande parte de nossos alunos consegue, durante um período de aula, ouvir música pelo celular, contar as novidades do último capítulo da novela aos companheiros de classe, discutir com um colega e também realizar os cálculos dispostos no quadro de giz. É possível pensar que, em uma proposta pedagógica em que a ênfase está na realização de uma tarefa de cada vez (seja copiar, calcular, escrever ou pintar), sem espaço para outras articulações, a opinião de J., expressa na epígrafe acima, seja esperada: *A aula é frau!*

Tendo em vista o trabalho de campo realizado, apresentarei a seguir opiniões e comportamentos das meninas observadas, em diversificados tempos e espaços escolares, a fim de visibilizá-los. Pude perceber que as aulas de algumas disciplinas não eram enfadonhas para as meninas e que, em muitos momentos, a escola lhes parecia ser um espaço de experiências diferenciadas. Nem todas as vivências escolares eram descritas pelas alunas como “frau”.

### **5.2.1 Já bateu, guria! – O uso dos tempos e espaços na escola**

Ao longo das observações, visualizei, por diversas vezes, alunas da turma C atravessando a rua em direção à escola no instante em que o sinal estava anunciando o momento para a entrada dos alunos. Essas meninas chegavam “em cima da hora” porque passavam nas casas umas das outras antes de chegarem ao colégio. Penso ser possível perceber aqui, mais uma vez, a importância que essas alunas destinavam ao seu grupo de

convivência. Talvez, para as meninas, chegar em grupo na escola pudesse ser uma forma de evitar ou mesmo provocar conflitos com outros alunos.

Por meio das observações, visualizei também um grande movimento de jovens do sexo masculino em frente à escola, especialmente nos momentos de entrada, recreio e saída. Alguns desses jovens eram namorados ou “ficantes” de alunas da escola, inclusive de alunas das turmas de quinta série, meninas com idades entre dez e treze anos.

Durante um dos recreios observados, conversei com alguns desses jovens que ficavam em frente à escola.<sup>68</sup> Eles afirmaram que ficavam ao redor da escola com o objetivo de ver algumas alunas e flertar com elas ou para observar suas namoradas e “ficantes”. Quando questionei aos jovens sobre o que pensavam das alunas da escola, a afirmação de um deles surpreendeu-me: *Bah! Essas gurias daqui são muito atiradas... Ficam com qualquer um!* Frente à fala do garoto, vê-se que uma menina ainda é nomeada pejorativamente, mesmo por um jovem poucos anos mais velho, quando seu comportamento, no que se refere aos relacionamentos amorosos, não corresponde ao que é esperado em nossa sociedade em termos de comportamento feminino. Ou seja, aquelas meninas que não apresentam uma postura de recato acabam denominadas como “atiradas”, como se ainda na contemporaneidade os comportamentos da infância feminina fossem regulados por discursos semelhantes aos do século XIX, descritos no terceiro capítulo desta dissertação.

No entanto, também determinadas representações de masculinidade foram naturalizadas pelas alunas. É possível perceber, nas falas abaixo, uma visão de masculinidade na qual o papel do homem como provedor de bens materiais não é questionado. Perguntando às meninas o que pensavam daqueles jovens que ficavam na cerca da escola, ouvi como respostas:<sup>69</sup>

**B:** São uns maloqueiros!

**P:** E, tu D.? [o que achas?]

**D:** A mesma coisa!

**P:** Por que vocês acham que eles são uns maloqueiros?

**B:** Sei lá... Ao invés de eles estarem trabalhando ou comprando um presente pra namorada deles, eles estão aqui, na frente do colégio.

Segundo informações de alunos da escola, alguns dos jovens que permaneciam na frente da instituição estavam envolvidos com atividades ilícitas, tais como tráfico de entorpecentes ou venda de objetos roubados, realizadas nas vilas das cercanias. Penso ser

<sup>68</sup> Diário de Campo, 11 de dezembro de 2007. A presença de um aluno da escola entre os jovens do grupo citado encorajou-me a realizar essa conversa.

<sup>69</sup> Diário de Campo, 10 de dezembro de 2007.

importante referir que, em nenhum momento, presenciei tais práticas. Contudo, relatos de pais e de professores corroboram a afirmação dos alunos.

Durante o recreio, bem como no momento da entrada, as alunas costumavam circular em pequenos grupos. Grande parte delas, assim como os outros alunos da escola, escutava música pelos aparelhos de celular, conversava com amigos ou caminhava pelo pátio da escola. Poucas vezes, presenciei as meninas realizando práticas desportivas, tais como vôlei ou futebol, durante o recreio. Alguns alunos, inclusive meninas da turma C, afastavam-se da escola durante o recreio, ignorando as regras da instituição. Os alunos saíam da escola para a compra de lanches, acerto de contas com colegas e, ainda, para matar aula. Algumas meninas da turma referida apontaram o desagrado pelas práticas e posturas de alguns de seus professores como o motivo para matarem aula, como fica enfatizado nas falas abaixo:<sup>70</sup>

**P:** Eu fiquei sabendo que têm umas “moças” nessa turma que matam aula...

**J:** Ah... Eu matava aula.

**T:** Eu matei umas cinco vezes só.

**P:** Por que vocês matam aula?

**D:** Porque a gente não quer ficar escutando o que professora fala...

**T:** Porque os professores, quando a gente vai falar com eles... Eu disse: “Ô, ‘sora’, deixa a gente sair 10 minutos mais cedo”, e ela diz...

**B:** “Cala a boca e vai te sentar!”

**J:** É quem nem a “sora” X. Ela fala um monte de coisa da L., e, quando ela abriu a boca pra falar de mim, eu não aceitei para ela [não me calei]. A “sora” chama a L. de “saracura”, de um monte de coisa. Isso não é jeito de uma professora falar com um aluno!

**T:** Eu acho que professora foi paga para ensinar... Dependendo da professora, a gente é bem querida!

As meninas seguiram queixando-se das atitudes de outros professores.

**T:** E a “sora” Y fica criticando a gente porque a gente não faz nada. Mentira... Ela que fica trovando a aula toda e não passa nada.

**M:** Ela fica a aula toda falando de calçado.

**T:** “Eu vou comprar aquela rasteirinha...”, e uma fila esperando para ela corrigir caderno.

**M:** Ela fala bem assim: “Ai... vocês que esperem!”

**P:** Gurias, e o colégio é para vocês... É importante ou não é?

**J:** É importante pro nosso futuro.

Analisando as narrativas das alunas e as observações realizadas, foi possível compreender o quanto a postura do professor acaba por ser percebida pelos seus alunos de maneira positiva ou negativa. Durante aulas observadas, pude visualizar atividades repetitivas, tais como cópias de grandes textos ou preenchimento de questionários com número elevado de questões para um período de aula. Observei também situações de uso de autoritarismo para a cobrança de uma boa disciplina, em falas como: “*Já que não ficam quietos, agora é prova...*”

<sup>70</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.



*Todo mundo arrancando uma folha do caderno...*”. Questiono-me se matar aula não seria, muitas vezes, a resposta dos alunos para algumas práticas pedagógicas que ocorrem em nossas escolas, sem a preocupação pedagógica cabível.

Nas falas das meninas, também é possível inferir o discurso da importância da escola nas suas vidas, uma vez que a consideram importante para o alcance de um futuro melhor. Situação semelhante parece ter sido encontrada por Sandra Andrade (2008, p. 235), em sua tese de doutorado, na qual pesquisou narrativas de jovens estudantes do EJA. De acordo com a autora: “A escola é posicionada como condição *sine qua non* para melhorar a condição de vida dos/as jovens na contemporaneidade [...]”.

Em geral, os momentos de saída da escola foram tranquilos para as meninas; não presenciei, ao longo das observações realizadas para essa pesquisa, brigas em tais momentos. Muitas meninas saíam apressadas, pois tinham o compromisso de buscar irmãos e sobrinhos nas creches próximas. Outras meninas, ao contrário, permaneciam no colégio durante alguns momentos, a fim de encontrar seus “ficantes” e namorados, que geralmente eram alunos de séries mais adiantadas.

Penso ser interessante comentar que a idealização de um modelo de comportamento adequado para as alunas, apoiado em uma representação determinada de infância feminina, pôde ser percebida em comentários e ações dos seus professores. Em uma das observações realizadas nos momentos de aula da turma, presenciei a seguinte cena: uma menina levantou-se e deu um tapa nas costas de uma colega, enquanto outras meninas se sentavam rapidamente e falavam para os colegas: “Continente!”. A professora, que olhava atentamente um livro didático de sua disciplina, sem aparentar qualquer descontentamento maior com o fato transcorrido, comentou em voz alta: “Ah... lá vêm as gurias brincando dessa brincadeira de guri”. Os alunos acalmaram-se e prosseguiram a realização de suas tarefas até a troca de período. E eu, observando a turma do fundo da sala, segui sem entender o que acabara de acontecer.<sup>71</sup>

Penso não ser justificável o uso da violência entre os colegas de uma turma, sejam meninos ou meninas. Levantar e bater em alguém parece-me ser uma atitude inadequada, que não deveria ser associada de modo natural a meninos ou meninas. No entanto, é preciso lembrar que discursos acerca da constituição de gênero organizam representações a partir das quais algumas atitudes são narradas como naturalmente masculinas ou femininas. Dessa forma, torna-se aceitável que meninos pratiquem ações violentas, ao contrário das meninas.

---

<sup>71</sup> Diário de Campo, 17 de setembro de 2007.

Tais discursos estão presentes nas sociedades e parecem, por vezes, não ser contestados em diversas instituições, como a instituição escolar, naturalizando um modo ser menino ou menina nesses espaços. Sobre o tema, afirma Louro (2003, p. 43):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem por obrigação nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade.

A ação de desferir um tapa em uma colega fazia parte de uma brincadeira organizada, que contava com regras e também com a participação de todos os alunos da turma C. Dias depois, conversei com algumas meninas sobre o fato descrito, e elas me explicaram como a brincadeira era organizada:<sup>72</sup>

**P:** Uma vez, eu vi uma professora falando... As gurias estavam brincando de “continente”. Acho que não eram vocês...

**B:** Era!

**P:** Era? Todas vocês estavam no “continente”?

**B:** Eu estava! E mais essas três ali... “Continente”... Não podia sentar sem falar “continente”, senão levava soco.

**P:** Tu levaste soco?

**B:** Eu tomei bastante...

**V:** Tomei dois...

**D:** Ah... Eu tomei vários...

**P:** Agora parou o “continente”?

**Gurias:** Parou!

**P:** Por que parou?

**D:** A gente conversou. A gente concluiu que, assim, se todo mundo saísse, não precisava uma levar soco. E todo mundo concordou que saísse e não levava soco.

**B:** Estava todo mundo saindo roxo no final das contas...

As alunas ainda expressaram, no mesmo dia, sua opinião sobre o comentário da professora quanto à categorização de gênero para a brincadeira “continente”. Algumas concordaram, outras nem tanto:

**P:** Eu ouvi uma professora dizer: “Ah, isso não é brincadeira de guria...”. O que vocês acham disso?

**Gurias:** Nada a ver...

**V:** Para mim, é brincadeira de guria.

**D:** Tanto faz...

**B:** Ô, “sora”... Eu acho que as gurias, ultimamente, estão mais fortes do que os gurus.

**P:** Por quê?

**B:** Sei lá... Os gurus são mais fofos, e as gurias, mais briguentas.

<sup>72</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

**P:** Os guris são mais fofoqueiros?

**Gurias:** Não!

**T:** Tem guri que até pode ser... Mas eu vou admitir... Eu sou!

**P:** O tal do “continente” é brincadeira só pra guri ou só pra guria?

**T:** Eu acho que é só pra guri, mas a gente brinca também!

**P:** Por quê?

**T:** Porque eles dão soco, tapa... Isso machuca em guria. Por isso que tinha que ser só para guri!

**P:** Existe brincadeira só de guri ou só de guria?

**Gurias:** Não...

É interessante notar que a aluna B. afirmou que as meninas estariam mais “briguentas”, ou seja, elas se envolveriam em um número maior de conflitos do que os meninos de igual faixa etária. Essa situação, de conflitos violentos envolvendo alunos jovens, é real e preocupante. Muitos são os noticiários que relatam espancamentos entre alunos pelos mais diferentes motivos em nossas escolas. Entretanto, conforme pontuei acima, alguns professores não condenavam as atitudes de violência e restringiam-se a relacionar ao sexo masculino as práticas envolvendo violência corporal.

Penso que outros aspectos relevantes sobre a organização dos tempos e espaços escolares das alunas observadas poderiam ser discutidos nesta seção a fim de apresentar e problematizar situações que têm ocorrido com frequência em nossas escolas na atualidade. Acredito ser positivo para a organização curricular das escolas e para o exercício das práticas dos docentes que estes considerem também a dimensão “socializadora” que a escola exerce na contemporaneidade. Conforme pontua Xavier (2008, p. 20), “a escola precisa alargar seu papel como espaço não só de transmissão de conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, assim como de produção e apropriação de bens culturais”.

Encerro esta seção com um curioso relato etnográfico: durante vários recreios, observei que a aluna J. passava através de um buraco na cerca da escola para retornar a sua casa, localizada ao lado. O retorno de J. tinha por objetivo auxiliar sua mãe na venda de bolos, enroladinhos, refrigerantes e “sacolés” para alunos e professores do colégio. Segundo depoimento da aluna, tais vendas auxiliavam na renda da família, composta de três adultos e sete crianças. Na volta de um recreio, a aluna J. retornou chorando, indignada com sua mãe, que não lhe *permitia* desfrutar do intervalo da escola, enquanto sua irmã mais velha estava, segundo relato da menina, *namorando pelas praças da Vila*. Nesse dia, antes de entrar novamente para a aula, fiquei conversando com a aluna J., acalmando-a.

### 5.3 *SÓ DEPOIS QUE BUSCAR MEU SOBRINHO!* ORGANIZAÇÕES DO COTIDIANO

Agora a gente não brinca mais porque a gente trabalha [...] A gente tem que fazer as coisas dentro de casa (T.)<sup>73</sup>

A fala da aluna T. descreve como estava organizado o cotidiano da maioria das meninas da turma C. Assim como essas estudantes, muitos alunos da escola, exerciam atividades diversificadas no turno oposto ao de aula regular. Entendo como interessante a realização de descrições sobre o cotidiano das alunas uma vez que essa pesquisa coloca-se com um estudo sobre culturas em um grupo social onde valores, regramentos e os deveres são constituídos de maneira diferenciada da esperada.

Apoiada na experiência como docente em escolas de periferia, penso ser possível encontrar semelhanças entre a organização do cotidiano das estudantes da turma C e a de outros grupos sociais, também residentes em bairros periféricos. De modo geral, os alunos de classes populares estão comprometidos, desde muito jovens, com tarefas importantes para a organização de suas famílias, o que, por vezes, interfere no seu desempenho escolar. Entendo como exemplos de tal interferência os atrasos, as faltas excessivas e até mesmo os breves cochilos em sala de aula devido ao cansaço corporal. Acredito que as escolas deveriam conhecer a comunidade, o ambiente em que vivem seus alunos, tendo em vista que o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes é atravessado por tais vivências.

As vivências cotidianas dos discentes estão presentes nas salas de aula, seja em classes sociais que dispõem de melhores condições financeiras, fato que proporciona aos alunos a realização de inúmeras atividades extraclasse, seja em classes populares, nas quais o trabalho é entendido como um dever a ser cumprido desde muito cedo. Tais vivências podem assumir a forma de comentários sobre uma viagem de férias, para as classes altas, ou de lamentos por uma noite em claro para conseguir uma ficha de atendimento em uma Unidade Básica de Saúde, para as classes populares.

Nesta seção, descrevo algumas atividades realizadas pelas alunas da turma C nos momentos em que estavam fora de sala aula, suas preferências quanto a música e programas de televisão e também suas narrativas sobre a importância de terem um ofício na idade adulta. Acredito que tanto suas preferências musicais e artísticas quanto suas pretensões em relação ao futuro possam ser relacionadas com as vivências que as meninas tinham em seu cotidiano.

---

<sup>73</sup> Diário de Campo, 10 de dezembro de 2007. Todas as falas desta seção que não estiverem referidas em nota de rodapé foram gravadas nessa data.

Encerro a presente seção descrevendo situações vivenciadas por mim, como pesquisadora, junto com algumas dessas alunas. Destaco essas situações porque penso que elas evidenciam especificidades do cotidiano do grupo social estudado.

### 5.3.1 *Eu limpo a casa, e só!*

Quando questionadas sobre as atividades que realizavam em suas casas, a maior parte das meninas repetiu a narrativa da aluna D., citada no título desta subseção.<sup>74</sup> Quase todas afirmaram auxiliar a família em atividades de organização da casa, tais como lavar a louça, arrumar camas, varrer a casa e cozinhar.

**P:** Falando nisso, então ... O que vocês têm que fazer fora do colégio? O que vocês têm que fazer em casa?

**L:** Ah, eu tenho que limpar minha casa. Mas, depois de limpar casa a casa, eu posso brincar na rua... Eu tenho que fazer comida.

**B:** Eu faço o serviço de casa.

**P:** Que serviço de casa?

**B:** Arrumar os quartos, fazer comida, lavar louça.

**T:** Tenho que fazer comida, tenho que arrumar a casa.

**P:** Isso tudo vocês fazem de manhã?

**L:** Eu faço de manhã.

**T:** Eu faço até 11h 30min.

**P:** E tu, D.?

**D:** Ai, eu limpo a casa, e só!

**P:** O que tu tens que fazer em casa?<sup>75</sup>

**A:** Arrumar meu quarto e ajudar minha mãe, lavando a louça, varrendo a casa.

A realização das atividades domésticas parecia ser naturalmente aceita pelas alunas, visto que nenhuma delas apontou insatisfação com esses afazeres. Em grande parte das famílias, segundo narrativas das alunas, as tarefas eram divididas entre os filhos de idades aproximadas. Ou seja, irmãos e irmãs, quando não eram mais tão pequenos e ainda não trabalhavam de maneira formal, eram chamados por suas famílias a auxiliar, de alguma forma, na realização das tarefas. Contudo, também segundo as meninas observadas, elas realizavam um número maior de afazeres do que seus irmãos. Exemplo disso poderia ser visto

<sup>74</sup> Em razão do trabalho que desenvolvia como professora da escola F., já era de meu conhecimento boa parte das atividades oferecidas na comunidade para as crianças do bairro. Por saber que nenhuma das meninas da turma C freqüentava esses projetos e também que elas não participavam de cursos no turno oposto ao da escola, minha principal questão era saber quais atividades elas realizavam em suas casas.

<sup>75</sup> Diário de Campo, 11 de dezembro de 2007.

na família de J., na qual todos os filhos maiores de dez anos lavavam a louça e ajudavam a arrumar a casa, mas somente ela e sua irmã cuidavam dos irmãos menores.

**P:** E tu, J.? O que tu tens que fazer em casa?

**J:** Tenho que limpar a casa, tenho que cuidar dos meus irmãos. Tenho sete irmãos e eu tenho que cuidar da S., da L. e do J.W., porque, se eu saio de perto deles, eles se matam.

**P:** E a N.? [irmã de J.]

**J:** A N. também, ela cuida [...] Mas ela cuida mais é do D., que é menor.

Apenas uma aluna afirmou que não auxiliava nos afazeres domésticos de sua família, mas cuidava de um sobrinho, permanecendo com ele em casa nos momentos em que não estava na escola. Essa aluna também era responsável por levar e buscar o sobrinho em uma residência próxima, onde uma senhora cuidava de crianças. Penso que, por vezes, essas atividades acabavam por interferir no cotidiano escolar de algumas estudantes. A própria aluna C. afirmou que suas faltas consecutivas ocorreram pela ausência de uma pessoa para cuidar de seu sobrinho:<sup>76</sup>

**P:** Por que tu passaste mais de uma semana sem vir à aula?

**C:** Porque eu estava cuidando do nenê, porque minha irmã foi embora. Minha irmã foi embora, e eu fiquei com o filho dela.

**P:** O teu sobrinho?

**C:** É... Cuidando dele.

Por vezes, o cuidado com os irmãos e sobrinhos estendia-se pela noite. No entanto, o mesmo parecia ser fundamental para a organização familiar, tal como pode ser percebido na fala da aluna L.

**P:** [para L.] E tu não tens que pegar os teus sobrinhos na creche?

**L:** Não, eles não estão na creche ainda... Só às vezes que meu pai vai buscar eles para vir posar aqui. Como ontem. Ontem, eu fui dormir eram umas dez horas. Depois me acordei à 1 [hora] e depois às 3 porque ele estava morrendo de dor de barriga, ele vomitou...

**P:** Quem vomitou?

**L:** O A., que é meu sobrinho. E depois ele ficou com meu pai, e hoje de manhã, eu não conseguia dormir direito.

**P:** E a mãe do A.?

**L:** Ela não "tá" ali [na casa de L.].

**P:** E quem é que cuida do A.?

**L:** Eu, e meu irmão, às vezes...

---

<sup>76</sup> Diário de Campo, 16 de outubro de 2007.

Penso ser possível perceber, na delegação dos cuidados de crianças às meninas observadas, a aceitação de narrativas e discursos que apontam capacidades como cuidar e educar como naturalmente femininas. É preciso recordar também que diversos discursos históricos produziram representações femininas atreladas à maternidade. Segundo Meyer (2000, p. 121), “[...] dentro de determinadas configurações de poder, [algumas dessas representações] acabam se revestindo de autoridade científica ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações”.

Logo, é possível pensar que a natural designação das meninas para o cuidado com os irmãos e sobrinhos possa ser relacionada à naturalização das representações que associam o feminino ao materno. Contudo, ao se operacionalizar o conceito de gênero como ferramenta analítica, torna-se viável a problematização de tal naturalização, compreendendo-se o sujeito feminino como uma construção social, e não como naturalmente capaz de aceitar e realizar determinadas ações (tais como o cuidado de crianças) em razão de seu sexo.

Durante o período em que trabalhei na escola F., algumas alunas de outras turmas afirmavam realizar outras tarefas sob remuneração financeira, tais como fazer faxinas em casas de pessoas conhecidas ou auxiliar suas mães nessa função. No entanto, na turma C, somente a aluna M. relatou realizar trabalho remunerado. A menina levava e trazia os filhos de um vizinho à escola. Com o dinheiro de seu trabalho, em conjunto com a remuneração de sua irmã (de quinze anos), que realizava faxinas, essas meninas conseguiram comprar um guarda-roupa novo. A aluna M., assim como outras cinco alunas da turma, recebia o auxílio Bolsa Família, que era utilizado por sua mãe para compra de alimentos.<sup>77</sup>

De acordo com as observações realizadas, ao contrário de outros alunos da escola F., nenhuma das estudantes da turma C tinha por ofício pedir alimentos, roupas ou dinheiro aos moradores de prédios próximos à escola. Tampouco estavam envolvidas em atividades de venda de entorpecentes e/ou de prostituição, fatos recorrentes no bairro onde viviam.

Conforme a fala da aluna T., que abre esta seção, as meninas da turma C não brincavam mais, pois deveriam aproveitar o tempo disponível para trabalhar. No entanto, algumas alunas utilizavam o período destinado a cuidar dos familiares para brincar com eles e se divertir, tal como pode ser percebido nas falas das alunas R. e J:<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal Brasileiro, organizado pelo Ministério de Desenvolvimento Social, que oferece transferência direta de renda, sob condições. Atende famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e o Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006. Fonte: [http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o\\_programa\\_bolsa\\_familia/o-que-e](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e)

<sup>78</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

**R.:** Ninguém lá casa quer brincar com minha irmã pequena... Daí, eu brinco com ela.

**J:** Eu também! A minha prima gosta mais de ficar com a L. do que com os novos... Daí, eu vou lá e brinco com ela.

Frente às narrativas das alunas e das observações realizadas, é possível inferir que as mesmas meninas que limpavam, varriam e cozinhavam com extrema destreza também brincavam de boneca, quando havia tempo.

Quando questionadas sobre suas preferências musicais, as meninas fizeram referência a cantores e conjuntos populares veiculados pela mídia durante o período em que a pesquisa foi realizada. O mesmo ocorreu com as preferências de programas televisivos:<sup>79</sup>

**P:** O que vocês gostam de ouvir [...], de ver na televisão?

**T:** Desenho.

**C:** Mix TV.<sup>80</sup>

**B:** Eu gosto de olhar [...] filme romântico. Aqueles de chorar!

**T:** E de ouvir... Eu só gosto de ouvir pagode... Pagode e música *hip-hop* americana, daquelas que dá no Mix TV.

**R.:** Eu gosto de desenho e filme de terror.

**B:** Filme de terror, não!

**P:** Novela?

**V:** Gosto! Adoro!

**P:** Por que vocês gostam de ver novela?

**T:** Porque é a mesma coisa que acontece na vida real. É bom, é legal.

**P:** Que novelas vocês gostam de olhar?

**Gurias:** *Malhação, Duas Caras...*<sup>81</sup>

**P:** É... E de ouvir? O que vocês gostam de escutar?

**B:** Eu gosto de escutar *rock*!

**C:** Tudo que é tipo de música.

**V:** Todas... Só que eu gosto mais é estilo “vagabundo”.

**P:** Que é estilo vagabundo?

**V:** É *rap*, “sora”!

**P:** Que mais?

**Gurias:** Leonardo...

**V:** Charlie Brown.

**C:** NXO.

**J:** Revelação.<sup>82</sup>

Dentre os atravessamentos midiáticos presentes nas narrativas das meninas, chama minha atenção, de maneira especial, o comentário da aluna T. sobre novelas. Para a menina, a

<sup>79</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

<sup>80</sup> Mix TV era veiculado pelo canal 40 do sistema aberto de televisão brasileiro.

<sup>81</sup> Referência a um seriado de televisão e a uma novela veiculada pela Rede Globo durante o segundo semestre de 2008.

<sup>82</sup> Representantes de estilos musicais populares entre as meninas pesquisadas e também de grande veiculação nos meios midiáticos.



novela torna-se uma narrativa interessante porque retrata a vida real. Questiono-me se essa dimensão, de os alunos perceberem as novelas e outras produções midiáticas como descrições de um mundo real, tem sido explorada/problematizada em nossas escolas. Muitas vezes, as produções midiáticas de ficção, tais como as novelas, produzem efeitos “reais” nos diferentes grupos sociais. Acredito que as roupas, os acessórios e até mesmo os nomes de determinados personagens, que acabam por serem (re)produzidos no cotidiano de nossos alunos, servem como exemplo de minha afirmação.<sup>83</sup> Sobre o tema, afirmam Garbin e Basso (2008, p.7): “[...] precisamos entender que os signos da cultura popular, as imagens e sons da mídia dominam cada vez mais nosso senso de realidade e a maneira como definimos a nós mesmos e o mundo ao nosso redor”.

Quando questionadas sobre o que imaginavam estar fazendo quando chegassem à idade adulta, todas as meninas referiram-se ao exercício de um ofício. Apontando profissões, como advogada, professora ou médica, ou ainda sem definir uma área específica para trabalhar, todas as meninas associaram o trabalho como necessário para a conquista de independência financeira e prosperidade futura. Destaco a importância que as meninas pesquisadas deram à independência pessoal antes do casamento, relatando a necessidade de estabelecerem uma vida própria para posteriormente não dependerem financeiramente dos cônjuges. Acredito que a referência de tais meninas em relação à independência futura poderia estar atravessada pelos exemplos de vida de mulheres próximas (familiares e vizinhas). Para as alunas, o importante era, no futuro, ser independente:

**L:** Porque sim. Para eu ter o futuro do meu filho, quando eu crescer, e não depender de marido.

**P:** Por quê?

**L:** Porque sim, “sora”. Porque, depois, tudo o que o marido der para ti, der para teu filho, vai ficar te jogando na cara depois.

**P:** Tu queres trabalhar?

**J:** Muito!

**P:** E de quê?

**J:** Ainda não pensei...

**P:** Tu achas que é importante uma mulher trabalhar?

**J:** Claro! Para ter o dinheiro dela e não depender dos outros!

**B:** O, “sora”, a gente gosta de trabalhar porque, depois, tudo que o marido dá fica esfregando na cara da gente.

Entendo que os posicionamentos das meninas afirmados acima estejam em oposição à idéia, constituída por discursos diversos, de uma suposta submissão feminina à figura de um marido ou

---

<sup>83</sup> É provável que, em uma lista de chamada de qualquer escola, sejam encontrados nomes de personagens de novela e filmes ou até mesmo de artistas, tais como John Lennon.

companheiro. Penso ser importante lembrar que as mulheres de periferia, de acordo com recortes históricos, buscaram meios para garantir o sustento próprio e também o dos filhos, pois a remuneração de seus cônjuges era, por vezes, inferior à necessária para manutenção de uma família. Pode-se perceber que as narrativas das meninas refletiam ações que mulheres de periferia de outros tempos já realizavam e também experiências vivenciadas no seu cotidiano.

A utilização de metodologias de inspiração etnográfica para realização desta pesquisa permitiu-me vivenciar algumas situações do cotidiano das alunas da turma C. Por meio dessas vivências, foi possível inferir alguns aspectos que considero relevantes para a compreensão de práticas presentes no grupo social de que as meninas fazem parte.

Uma dessas situações aconteceu em uma noite de domingo. Eu estava em uma pizzaria na Zona Norte de Porto Alegre, aguardando a chegada das alunas L e J. para a comemoração do aniversário de uma irmã da aluna L. As meninas e seus familiares chegaram atrasados, pois havia nove pessoas no carro em que vieram. As alunas e duas crianças menores vieram no porta-malas, e os adultos, na frente do veículo, um carro de passeio, o que impediu o deslocamento de modo mais rápido.

O restaurante escolhido para comemoração era simples, e o valor do rodízio era acessível (R\$ 10,90). As crianças pequenas e a aniversariante não pagaram o rodízio de pizzas, e o pai da aniversariante pagou um refrigerante para cada um de seus familiares. Esse era um dos limites da noite: um refrigerante por pessoa, em razão do valor (R\$ 2,20). A festa era simples, mas muito alegre, e os convidados pareciam satisfeitos com o local. A postura dessas pessoas, suas roupas e acessórios chamavam a atenção dos demais presentes na pizzaria, mas, em nenhum momento, as alunas e seus familiares foram destratados por alguém. Sobre esse aniversário, fiz a seguinte anotação em meu Diário de Campo:<sup>84</sup>

**P:** Ir de ônibus, a pé ou em nove dentro de um carro. O que importa é ir! Solidariedade com as crianças, importância com a aparência. É festa!

Algumas atividades de cooperação entre as alunas da turma C puderam ser por mim observadas ao acompanhar o grupo em um passeio da escola F. a um parque aquático localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Anualmente, a escola F. realiza esse passeio, e são convidados todos os alunos do Ensino Fundamental. Para participar, os alunos devem pagar, em média, R\$ 12,00. Nesse valor, a alimentação não estava incluída.

---

<sup>84</sup> Dia 11 de novembro de 2007

Como os alunos permaneciam durante todo o dia no parque aquático, a alimentação, em geral, era partilhada entre eles. Para economizar, vários estudantes – inclusive alunas da turma C – levavam lanches e refrigerantes de casa. Sobre a partilha de alimentos, pontuei em meu Diário de Campo:<sup>85</sup>

**P:** Aqui é interessante perceber como a periferia se organiza pela coletividade. Ninguém passou fome. Aliás, nem eu passei. Foram oferecidos muitos alimentos para todos. “Refris” grandes (dois litros), porções maiores, “salgadões”, tudo para compartilhar. Na hora do lanche, ninguém ficou sozinho. Foram formados pequenos grupos, nos quais os alunos ficaram.

Apresento imagens do passeio que ilustram minhas afirmações:



Figura 18: Lanche A



Figura 19: Lanche B

Parece que dividir, compartilhar, era uma ação praticada pelo grupo. Da mesma forma que as meninas dividiram seus lanches no dia do passeio, elas emprestavam materiais, peças de roupa e acessórios diversos umas para as outras.

Além das situações de alegria e descontração, também pude perceber aspectos referentes à violência no espaço da periferia ao acompanhar a aluna A. no trajeto até sua casa na época em que a Vila Areia, vizinha ao seu loteamento, havia sido invadida pelos policiais do Grupamento de Operações Especiais da Polícia Civil (GOE), em operação contra o tráfico de entorpecentes.

Para mim, era inusitado enxergar policiais entrando e saindo dos acessos da Vila com armamento pesado em punho enquanto crianças brincavam na rua. Não sabia como reagir ao lado de uma menina de onze anos que caminhava tranquilamente até sua casa enquanto os policiais na calçada em frente abordavam moradores. No dia em que ocorreu a invasão da

<sup>85</sup> Dia 12 de dezembro de 2007.

Vila pelos policiais, a aluna A., como outros alunos da escola F., não compareceu à aula, pois não era permitido aos moradores sair de suas residências durante a operação. Posteriormente, a aluna relatou que observou a ação dos policiais da janela de seu quarto. Apresento, abaixo, um trecho de nossa conversa:<sup>86</sup>

**P:** Eu fiquei bem assustada quando tu me disseste que viste tudo o que aconteceu da tua janela [a invasão da Vila Areia]. Como é que tu te sentiste?

**A:** Normal. Só quando eu me levantei que eu me assustei.

**P:** Depois que tu viste que era a polícia, tu não te assustaste?

**A:** Não!

**P:** O que tu sentiste por não poder vir à aula naquele dia?

**A:** Normal! Não deu pra vir, não deu!

A situação descrita por A. como normal não era entendida por mim da mesma forma. A cena que observei, assim como o relato de A., surpreendeu-me, pois não me parecia normal alguém ser acordado com estampidos de armas de fogo ou ter impedido o seu direito de ir e vir em razão de outrem. Contudo, penso que, ao se analisarem questões sobre episódios de violência e classe populares, seja necessário não polarizar posições e, por conseguinte, não estigmatizar sujeitos e seus cotidianos. Conforme afirmam Rodrigues e outros (2002, p. 42):

É preciso, então, pensar a violência urbana tentando relativizar posições e considerações, a fim de não cair na tentação maniqueísta de pensar as classes populares e seus contextos socioculturais como por “natureza bons” ou unicamente oriundos de uma trama perversa da miséria e exclusão social.

#### 5.4 NÃO TE APEGA! OS AFETOS CONTEMPORÂNEOS

*Não te apega, não te apega... porque depois eu te largo e tu vai ficar magoado comigo (T.).*<sup>87</sup>

A fala da aluna T. exemplifica uma postura diferenciada da forma naturalmente associada ao comportamento feminino no que se refere aos relacionamentos amorosos. Ao longo dos tempos, em diversas sociedades, características como passividade e recato foram pautadas como naturais e também como as mais adequadas para que as mulheres demonstrassem seus afetos. Contudo, na contemporaneidade, principalmente nas sociedades

<sup>86</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

<sup>87</sup> Diário de Campo, 12 de dezembro de 2007.

ocidentais, muitas mulheres têm vivenciado afetos de modos diversificados, embora ainda existam discursos que naturalizem determinados comportamentos como mais apropriados para as mulheres nas relações afetivas. Logo, em razão de tais discursos, é possível pensar que a fala de T. possa ser exemplo de uma postura diferenciada.

De modo semelhante ao que descrevi nas unidades analíticas anteriores, entendo que não existe uma maneira única para que meninas vivenciem suas infâncias na contemporaneidade. Tal pluralidade pôde ser percebida novamente no grupo de estudantes da turma C quando as alunas demonstraram opiniões e comportamentos diversificados frente aos relacionamentos afetivos e às questões relativas à sexualidade.

Nesta seção, apresento primeiramente o que tenho chamado de protagonismo feminino, ou seja, o modo ativo e dinâmico através do qual as meninas observadas demonstravam seus sentimentos de afeto aos meninos. Encerro descrevendo opiniões das estudantes quanto à sexualidade e também quanto ao casamento e à constituição futura de uma família.

#### **5.4.1 *Se eu achar o guri bonito, eu chego! O protagonismo das meninas em seus relacionamentos***<sup>88</sup>

Chamo de protagonismo feminino a postura assumida por algumas alunas da turma C em relação aos meninos, uma vez que tais meninas deixavam claros os seus sentimentos e intencionalidades aos meninos por quem demonstravam ter interesse afetivo. Como o que afirmou a aluna L, algumas de suas colegas também “chegavam” nos meninos, ou seja, evidenciavam para eles seu interesse, não manifestando receio de uma reação negativa sobre seus sentimentos.

A partir das observações realizadas, é possível afirmar que as iniciativas das meninas poderiam assumir variadas formas. Algumas estudantes falavam pessoalmente aos meninos sobre seu afeto por eles. Já outras escreviam cartas de próprio punho, as quais eram entregues aos estudantes por colegas ou amigas. Refiro-me, neste estudo, à produção de cartas e bilhetes como posturas de protagonismo porque nenhuma das meninas observadas escreveu uma dessas mensagens em resposta ao interesse de algum menino.

Na turma observada, também meninas descritas por seus professores como “bem-comportadas” deixavam claro seus sentimentos e intenções para os meninos escolhidos, tal

---

<sup>88</sup> Aluna L. Diário de campo, 20 de novembro de 2007.

como pode ser compreendido na fala da aluna B. Esta aluna era muito elogiada pelos seus professores devido ao seu rendimento escolar excelente e ao seu comportamento, considerado como adequado.<sup>89</sup>

**B:** Ontem, eu mandei uma carta pro D., da 62, dizendo que eu queria “ficar” com ele.<sup>90</sup>

**P:** Tu mandaste a carta?

**B:** Sim, daí, primeiro, ele disse que não [...]. Aí, depois, ele falou com a P. que queria ficar comigo. Daí, a gente subiu lá pra cima [2º piso de prédio] e a gente ficou.

**P:** Como é que era a carta?

**B:** Ah, eu fiz a carta com uma folha de fichário.

**P:** “Tá”, mas o que tu escreveste na carta?

**B:** Eu escrevi que eu queria ficar com ele e que, se ele quisesse, era para mandar uma carta pela P.

Em contrapartida, outras alunas da turma C afirmaram não enviar cartas ou bilhetes aos meninos. A fim de verificar se seus sentimentos eram correspondidos pelos meninos, ou seja, se eles teriam interesse em “ficar” com elas, essas meninas recebiam o auxílio de suas amigas, muitas delas, colegas de turma. Sobre o assunto, afirmaram:<sup>91</sup>

**T:** Ai, “sora”! Ninguém manda carta mais, “sora”! É tudo mandar os outros perguntar ou fazer os lados, perguntar se aquele quer ficar contigo.

**L:** Assim... “se eras, se não eras”.<sup>92</sup>

**P:** Ninguém mais manda carta?

**Gurias:** Não!

**L:** É todo mundo mandando pela amiga da outra.

**P:** Nem os bilhetinhos...

**Gurias:** Não!

**J:** Mas os bilhetinhos até... A gente escreve...

Penso ser necessário esclarecer que o “ficar”, na contemporaneidade, está associado ao comportamento de namoro. “Ficar” envolve uma postura de intimidade em que beijos e abraços são permitidos, mas essa condição é efêmera; em geral, os “ficantes” não falam sobre a necessidade de assumir compromissos de fidelidade ou de reencontro. Conforme Flávia Rieth (1998, p.114) “o ficar contrasta com o namorar por ser uma relação que privilegia o presente- ‘envolvimento passageiro’, que não pressupõe qualquer compromisso entre os ‘ficantes’”. Na atualidade, cada vez mais cedo, adolescentes e pré-adolescentes “ficam” com

<sup>89</sup> Diário de Campo, 13 de novembro de 2007.

<sup>90</sup> “Ficar” significa assumir comportamentos de namorados por breves momentos: em uma festa, por algumas horas, por alguns dias.

<sup>91</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>92</sup> A expressão “se eras, se não eras” parecia remeter a idéias de dúvida. Para o grupo estudado, alguma situação descrita como “eras” acabava por ser considerada como aceitável. Contrariamente, a expressão “não eras” remetia ao sentido de negação. Por exemplo, a fala *Não eras fazer uma prova professora* poderia ter como sentido: Não quero ou não gostaria de fazer uma prova.

seus pares, nos mais diversos espaços: nas praças, nas ruas próximas às suas casas e também na escola e em suas cercanias.

Segundo as estudantes da turma C, através das mediações realizadas pelas amigas, era possível deixar claro a um menino o interesse de determinada aluna por ele. Essas mediações eram chamadas pelo grupo estudado de “fazer lados” ou, ainda, de “fazer as mãos”. Além de evidenciar o interesse de uma estudante por um menino, por intermédio dos contatos realizados por amigas, uma aluna poderia verificar a opinião de um menino sobre ela. Caso o estudante expressasse uma opinião negativa ou não quisesse corresponder ao interesse de uma das alunas, a menina evitaria a aproximação com esse menino. “Fazer os lados” parecia ser uma estratégia daquele grupo para evitar constrangimentos, como pode ser constatado nas falas das alunas T e L.:<sup>93</sup>

**P:** E quando vocês estão a fim de um guri, o que vocês fazem?

**T:** A gente pede pras amigas “fazerem os lados”...

**P:** Vocês não chegam, assim, de cara?

**Gurias:** Não, não...

**L:** O cara te dá um fora, vai ficar rindo da tua cara... O que a senhora vai fazer?

Penso que tanto a demonstração pessoal de sentimentos, ou seja, o “chegar junto”, quanto as formas de aproximação interpessoal, as cartas, os bilhetes e o “fazer os lados” poderiam ser consideradas como formas de protagonismo feminino, pois, através dessas manifestações, as alunas observadas expressavam interesse pelos meninos, e não somente correspondiam aos sentimentos evidenciados por eles. Em muitas situações, utilizando diversas formas de expressão, as estudantes deixavam evidente o desejo de “ficar” com um menino. Se há tempos atrás a demonstração de interesses e afetos era iniciativa unicamente masculina, na contemporaneidade – e para a maior parte das meninas do grupo estudado –, “pedir para ficar” também pode ser uma iniciativa feminina.

No entanto, nem todas as meninas da turma C manifestavam esse protagonismo. Duas alunas da turma afirmaram não demonstrar seu interesse pelos meninos, uma vez que não lhes parecia adequada a uma menina essa postura. Tal ponto de vista pode ser verificado nas falas abaixo:<sup>94</sup>

**P:** Quando vocês estão a fim de um guri, como é que vocês fazem para demonstrar isso a ele?

**V:** Eu não faço nada!

<sup>93</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>94</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

**C:** Eu também! Fico na minha!

**P:** E como é que ele vai saber?

**C:** Não sei...

**P:** Vocês nunca “chegam” em um guri?

**V:** Não! Fica feio pra uma guria pedir para ficar com um guri.

Contudo, as alunas V. e C., ao longo das observações realizadas, envolveram-se com meninos de fora da escola. V. afirmava “ficar” com um menino das proximidades de sua casa, morador de uma praça vizinha. Já a aluna C. namorava, escondida de sua família, um garoto também vizinho. Tais meninas afirmavam não manifestar publicamente interesse pelos meninos, porém já estabeleciam relacionamentos afetivos com eles.

É interessante notar, como expresso no subtítulo desta seção, que a beleza é uma característica apontada pela aluna L. como necessária para que ela viesse a se aproximar de um menino. De acordo com Rieth (1998), as adolescentes, na contemporaneidade, apreciam a beleza masculina; conseqüentemente, os jovens tornam-se objetos de contemplação e desejo das jovens. Segundo algumas alunas da turma C, a beleza era uma característica importante para que elas demonstrassem interesse por um menino ou para que correspondessem ao interesse dele.<sup>95</sup>

**J:** Se o guri é bonito, a gente fica... Se o guri é feio, a gente não fica.

**T:** Dependendo do guri... Ele tem que ser bonito...

O interesse pela beleza física dos meninos também foi manifestado pelo grupo de alunas que observei durante o período de elaboração do projeto de pesquisa. Recordo que, em meados de outubro do ano de 2006, período em que trabalhava como professora de uma turma de quarta série da escola, foi realizado um torneio de futebol com os alunos das turmas dos anos finais do colégio. Os jogos do torneio aconteciam perto das salas de aula das turmas de quarta série, e as alunas dessas turmas solicitavam aos seus professores permissão para assistir às partidas. Durante as partidas, muitas alunas gritavam palavras como “lindo” ou “gostoso”, referindo-se aos jogadores. Após os jogos, outras professoras e eu ouvimos comentários das alunas: *Mas tu viste as coxas de fulano? A batata da perna de beltrano [...]*?

As expressões utilizadas pelas alunas de 2006, assim como as falas das alunas de 2007, levam-me a inferir que a beleza física masculina é uma característica que vem chamando a atenção das meninas desde cedo. No entanto, muitas vezes, as alunas que expressam sua admiração pelos atributos físicos masculinos acabavam por ser descritas

---

<sup>95</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.



pejorativamente pelos professores como “atiradas” ou “assanhadas”. É possível pensar que tais descrições estejam apoiadas em uma normalização a respeito da sexualidade feminina, a partir da qual é naturalizada às mulheres (e às meninas) uma postura de recato. Tal como afirma Soares (2005, p.116), “a construção da normalização cria limites rígidos nos sentimentos, nos desejos e nos atos, estabelecendo, assim, como não-desejáveis outros comportamentos [...]”. Contudo, penso que as classificações pejorativas devam ser problematizadas, principalmente em nossas escolas, uma vez que raramente, nesses espaços, tais adjetivos são utilizados para nomear e censurar meninos que se referiram a uma menina como “gostosa”.

Porém, nem todas as alunas da turma C consideravam a beleza física uma característica essencial para escolher um menino para estabelecer um relacionamento. Penso que a fala da aluna L., expressa abaixo, evidencia preocupação de vir a sofrer com os atos de violência de um companheiro. É possível pensar que a apreensão expressa pela aluna esteja atrelada às suas vivências cotidianas. Mesmo afirmando que, se um menino fosse considerado por ela como bonito, ela “chegaria”, L. apontava outras preocupações para a escolha de um companheiro:<sup>96</sup>

**L:** “Tá”, mas pra “boniteza”, não faz muita diferença.

**J:** Claro que faz! Muita diferença...

**L:** “Tá”, tu vais pegar um guri bonito por... Ele é bonito de corpo. “Tá”, [escolhes] pela aparência. Mas daí, ele é vagabundo, vai querer dar em ti... Que adianta?

Quando questionadas, as meninas apontaram quais seriam as características que um menino deveria apresentar para ser considerado por elas como interessante. Sinceridade, educação e boas atitudes foram algumas das qualidades por elas apontadas. O romantismo não era considerado por duas dessas meninas como uma característica necessária:<sup>97</sup>

**P:** O que um guri tem que ter para ser legal?

**B:** Ter educação.

**Al:** Ter boas atitudes, não pode brigar com os gurus.

**L:** O guri, pra ser legal, tem que ser educado...

**J:** Sincero!

**T:** Ter atitudes.

**Gurias:** Não dar em menina...

**J:** Aí, [...] pra ser legal, precisa ser romântico? Acho que não!

**P:** Não precisa?

**L:** Não precisa!

<sup>96</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>97</sup> Diário de Campo, 10 de dezembro de 2007.

A maior parte das relações afetivas, no grupo estudado, limitava-se ao “ficar”, ou seja, essas meninas estabeleciam comportamentos de namorados por curtos períodos de tempo com meninos. Andavam de mãos dadas, trocavam beijos e abraços. Em algumas situações, chegava a acontecer uma carícia mais ousada, contudo, segundo as meninas, tais carícias não excediam um determinado limite. É interessante perceber que as ousadas eram realizadas por meninos e também por meninas, desmistificando, naquele grupo de alunas, a idéia de que somente meninos seriam “abusados”:<sup>98</sup>

**P:** Vocês só ficam com os guris? Só beijam os guris?

**Gurias:** Claro, “né”, “sora”!

**J:** A senhora acha que acontece mais alguma coisa?

**P:** É só ficar de dar beijinho, ou rola alguma coisa a mais?

**J:** Ah... Rola, assim, uma “pegação” na bunda, mas nada mais!

**P:** Na bunda dele ou na de vocês?

**Gurias:** Ah, na dos dois...

Penso ser importante referir que, do grupo de meninas observadas, somente duas delas afirmaram não ter ficado com algum menino até o final do período de observações. Uma dessas meninas era praticante de uma religião evangélica pentecostal e, de acordo, com sua religião, ela somente poderia namorar um menino depois dos quinze anos. Já a outra aluna (R), uma das mais jovens da turma, afirmava não se envolver com os meninos em razão dos comentários que os demais poderiam fazer acerca de seu comportamento. Já a aluna B., também praticante de uma religião evangélica pentecostal, não relatava perceber problemas em ficar com os meninos:<sup>99</sup>

**R:** Ah, eu não gosto de ficar do jeito que elas ficam, se beijando, coisa assim...

**P:** Por quê?

**R:** Ah, eu acho chato!

**B:** Que chato, o quê!

**P:** Por que é chato?

**R:** Porque depois vem... A pessoa tem fama de galinha, coisa assim. Eu não gosto!

**B:** É só tu não contares pra ninguém. Se tu contares para uma que é fofqueira, quando vês, o colégio fica todo sabendo.

**R:** Não namore no portão que... Ai, tem um ditado lá que tem...

Conforme referi, todas as outras alunas da turma C afirmavam já “ficar” com os meninos. Algumas dessas meninas apontaram, até o momento em que encerrei as observações, ter ficado com mais de dez meninos. É possível inferir, desse número, o quão

<sup>98</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>99</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

rapidamente essas relações afetivas ocorrem e o quão cedo elas têm início, recordando que nenhuma dessas estudantes tinha mais que treze anos.

Outra questão que penso merecer destaque sobre o “ficar” é que esse tipo de relação entre meninos e meninas parecia ser realmente superficial para o grupo estudado. Algumas das alunas afirmaram não se importar acaso um mesmo menino ficasse com duas delas em períodos próximos. Se tal fato acontecesse, as meninas deixariam de ficar com o menino, mas não brigariam com a amiga:<sup>100</sup>

**P:** O que acontece se o guri fica contigo um dia (para L.) e depois fica com a J. no outro dia?

**J:** Já aconteceu!

**P:** E aí? O que aconteceu?

**L:** Nada! Paciência!

**P:** Tu vais deixar de ser amiga dela?

**J. e L:** Não!

**L:** Foi ele que quis!

**P:** E tu ficarias com ele de novo?

**L:** Não, “né”, “sora”!

**T:** É que tem, assim... É a escolha de cada uma que conta! Por exemplo: ele ficou com ela, depois ficou com ela. A escolha foi dele! Ele sabia que as duas eram bem amigas.

**J:** Mas [ele] sabia também que a gente não ia brigar.

De acordo com as alunas da turma C, na idade delas, a única possibilidade de relacionamento afetivo com os meninos era o “ficar”. De acordo com a aluna B., os pais de meninas com idade semelhante à dela (onze anos) não permitiriam um namoro, e, com exceção da aluna C., nenhuma delas namorava. As meninas apontaram os quinze anos como a idade na qual seus pais poderiam permitir um relacionamento mais sério.

Trabalhando como professora de séries iniciais, soube de situações em que alunas com doze, treze anos já namoravam seriamente e tinham relações sexuais com seus parceiros. No entanto, tais situações não aconteciam com as alunas da turma C. Segundo essas meninas, elas eram muito jovens para a prática de relações sexuais, e as conseqüências que uma gravidez precoce poderia acarretar na vida delas eram apontadas como razões para evitarem um envolvimento mais íntimo com seus afetos, tal como pode ser inferido em suas falas:<sup>101</sup>

**P:** E pode fazer outras coisas além de namorar?

**Gurias:** Não, não!

**P:** Por que não?

**V:** Porque não! A gente é muito nova!

**B:** Depois dá encrenca... Daí, tem que ficar cuidando de filho. “Não eras” na nossa idade.

**V:** A gente não tem idade [...]. Depois, nas festas, tem ficar cuidando de criança.

**B:** A gente perde de ir às baladas para ficar cuidando de nenê, embalando nenê. Ninguém merece!

<sup>100</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>101</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

Penso que a preocupação que essas meninas expressavam a respeito das conseqüências de uma gravidez indesejada poderia estar fundamentada na experiência de suas próprias mães ou de outras mulheres conhecidas. Ainda quanto ao tema, algumas das meninas da turma C apontaram que, entre dezessete e dezoito anos, seria o momento ideal para começar a ter práticas sexuais com seus afetos. Faço uso da palavra afeto porque nenhuma das alunas fez referência à possibilidade de ter relações sexuais com qualquer menino sem que tivessem um vínculo afetivo com ele. As estudantes descreveram que, ainda que outras meninas conhecidas suas já *dormissem com qualquer um*, o primeiro menino a dormir com elas deveria ser especial, demonstrar carinho e respeito, como pode ser inferido nas falas abaixo:<sup>102</sup>

**T:** Claro! Tem que ser com alguém que tu gostes...

**Gurias:** Com alguém que tu curtes, com alguém que goste de ti...

**L:** Que não te traia... Que trabalhe...

Quando questionadas, as meninas da turma C afirmaram que não fariam nada além de “ficar” com algum menino, ainda que ele insistisse muito. Elas utilizaram palavras como “dignidade”, “preservação” e “intuição” para fundamentar suas respostas:

**P:** “Tá”, e se o guri pedir para fazer algo mais, vocês vão fazer?

**Gurias:** Não...

**T:** A gente vai pela nossa intuição, “né”, “sora”! A gente sabe que quer preservar aquilo que a gente tem.

**P:** E o que vocês têm?

**Gurias:** Ai, “sora”...

**T:** Caráter, “sora”! Dignidade.

**J:** A gente quer preservar nosso corpo também!

As palavras das meninas corroboram a idéia colocada por Rieth (1998, p. 128) quando a autora afirma que “circula unânime entre as mulheres o sentimento de ‘entrega’ em relação ao ato sexual, dando o caráter valorativo de ‘raro’ à virgindade [...] impõe-se a necessidade de se ‘preservar’”. Também é possível inferir, de acordo com a fala das alunas, a importância do vínculo afetivo para que ocorra uma relação sexual, tal como destaca Bozon (2003) ao referir que as mulheres declaram sempre amor pelo primeiro parceiro, independentemente da idade de iniciação sexual.

---

<sup>102</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

Destaco que, desde a proposta de pesquisa, as alunas de quarta e quinta série já demonstravam ter conhecimento sobre a reprodução humana e os métodos contraceptivos. Além de falas de alunas que condicionavam o ato sexual ao uso da pílula e do preservativo, as meninas da turma C apontaram que tais temáticas foram trabalhadas na disciplina de Ciências do ano de 2007. Contudo, apesar de falas como as das meninas investigadas, estatísticas demonstram o quão grande é o número de adolescentes grávidas na atualidade. Cada vez mais precocemente, em nossas escolas, meninas terminam o ano letivo carregando uma criança no ventre, quando não uma criança já nos braços. O que acontece? Por que as meninas falam em iniciar a vida sexual mais tardiamente e não o fazem? Por que não utilizam as informações contraceptivas, sobre as quais demonstram ter conhecimento aos onze, doze anos de idade? Acredito que essas indagações deveriam estar presentes nas discussões das escolas, subsidiando a organização de estratégias diferenciadas para a prevenção da maternidade/paternidade precoce, evitando as conseqüências na vida dos jovens e da criança que nasce.

Quanto ao casamento, as opiniões das alunas observadas foram distintas. Algumas delas afirmaram não querer casar, preferindo estudar ou trabalhar a fim de garantir independência financeira. De modo semelhante ao que foi inferido pelas alunas na seção anterior, elas afirmaram não desejar depender de um homem futuramente, tampouco vir a sustentar um companheiro, como pode ser percebido em suas falas:<sup>103</sup>

**P:** “Tá”, gurias, e vocês querem casar?

**Gurias:** Eu não!

**J:** É o sonho da minha mãe ver as filhas dela de véu, grinalda, de branco... Mas eu não quero!

**P:** Por quê?

**J:** Ah, eu não sei!

**T:** Eu não quero casar. Eu pretendo ter as minhas coisas, o meu sustento. Depois, o marido perde o emprego, quem é que vai ter que sustentar ele?

**J:** A gente! Pra ver, a minha mãe é quem sustenta o meu pai... Porque meu pai não quer nada com nada! Ele trabalha, mas a gente não vê o dinheiro! [...]

**T:** A gente já vê o sofrimento das nossas mães, como é que é com a família. A gente vai querer casar do jeito que é?

**J:** É mesmo!

**L:** É verdade!

**T:** [perguntando para L] Teu pai nunca traiu tua mãe?

**L:** Nunca!

**T:** E o teu, J.?

**J:** O meu pai já! Teve uma vez que meu pai estava na frente da minha casa... Ele traindo minha mãe.

---

<sup>103</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

**D:** “Sora”, tu achas que hoje em dia as guriazinhas querem casar? Porque... Eu não sei, “né”? As gurias vêm suas mães passando trabalho, que isso, que aquilo...

Novamente, a experiência de suas vidas atravessa as falas dessas meninas. Pautadas nas vivências de suas próprias mães, tais meninas não desejam o mesmo para suas vidas. Contudo, questiono-me se essas alunas não seguirão o mesmo caminho de suas mães futuramente. Já outras alunas da turma C expressaram o desejo de casar, porém, quando estivessem entre os 25 e 30 anos, pois também desejavam estudar e ter independência financeira, como suas colegas. Esse grupo de alunas colocava o casamento como condição para estabelecerem uma família futura:<sup>104</sup>

**P:** E vocês querem casar?

**Gurias:** Quero!

**P:** Quando?

**V:** Com uns 30 anos. Sou muito nova!

**C:** Uns 25!

**P:** Por que tu queres casar com 30?

**V:** Porque sim! Para fazer uma família, “né”!

**P:** Sem casar, não pode ter família?

**V:** Pode, mas não fica a mesma coisa.

De acordo com esse grupo de alunas, elas desejam como marido um homem que apresente determinadas características, como fica evidenciado em suas falas:

**P:** O cara com quem vocês querem casar tem que ser como?

**B:** Tem que ser bonito, educado, gentil, simpático, romântico...

**A:** Tem que dar presentes. Não pode ser mão fechada!

**V:** E não pode ser mulherengo.

**B:** Nem “bebum”...

**A:** E não pode nem fumar...

**D:** É o que eu ia falar...

Chamou minha atenção também que duas meninas do grupo que não desejava casar expressaram o desejo de ter filhos futuramente. Logo, a maternidade, para essas meninas, não estaria necessariamente condicionada a um casamento, tal como pode ser percebido em suas falas:

**P:** E vocês não querem ter filho?

**J:** Querer, eu quero!

**A:** Mas não precisa casar pra ter o filho.

---

<sup>104</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

O que parece ficar evidente é que as meninas da turma C ansiavam por um futuro diferenciado da realidade na qual suas mães e elas próprias viviam, fosse expressando um sentimento de negação ao casamento, fosse descrevendo um futuro marido idealizado, com características diferenciadas.

Acredito que as alunas da turma C estabeleciam formas diferenciadas daquelas tradicionalmente conhecidas de as meninas vivenciarem seus afetos. É possível pensar que caracterizações pejorativas, muitas vezes realizadas pelos professores das alunas às suas posturas, estivessem apoiadas em uma naturalização do comportamento da infância feminina, a qual comporta um modo único de ser menina. Tais caracterizações distanciam-se da idéia de multiplicidade de identidades. Afirma Meyer (et al, 2007): “Certamente, essa compreensão de ‘natural’, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano [...]”.

Penso ser importante referir que, em nenhuma situação, presenciei alguma das meninas lamentando-se pelo desinteresse de um menino. Para elas, os meninos eram percebidos de maneira diferenciada, tal como se pode inferir de uma fala que chamou minha atenção:<sup>105</sup>

**P:** Uma vez, a T. me disse assim: Homem é que nem lata, “sora”! Uma chuta, a outra cata!

**Gurias:** É... Isso aí é verdade!

**P:** O que vocês acham disso?

**J:** Por exemplo: ela foi lá, chutou o guri... Eu fui lá e “catei ele”!

**T:** É a nossa liberdade.

Saberemos trabalhar, em nossas escolas, com essa liberdade apresentada pelas meninas?

## 5.5 *BARRAQUEIRA, EU SEI QUE SOU!* RELATOS DE VIOLÊNCIA

Barraqueira, eu digo que eu sou [...] Digo para todo mundo! (J.)

É possível pensar que as palavras da aluna J., assim como algumas das posturas e posicionamentos apresentados em seções anteriores, evidenciam uma distância entre a representação naturalizada de infância feminina – meiga, dócil, comportada – e os modos de

<sup>105</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

ser menina do grupo observado.<sup>106</sup> De acordo com essa representação, não seriam as palavras da referida aluna as mais adequadas para uma menina de sua idade expressar opiniões ou sentimentos. Tal como afirma Perrot (2003), ainda hoje está presente, entre a maioria das pessoas, uma construção sociocultural de feminilidade pautada em características como: contenção, discrição, doçura e passividade. No entanto, as posturas das estudantes observadas eram diferentes dessa representação, como pode ser percebido na fala da aluna B., quando esta afirma que, na atualidade, as gurias estariam *mais briguentas do que os gurus*.<sup>107</sup>

Recordo que um dos aspectos que mais chamavam minha atenção, como professora da escola F., era os conflitos violentos nos quais as meninas estavam envolvidas. Algumas vezes, durante o recreio, alunos corriam até a sala dos professores para avisar que colegas suas estavam brigando no pátio. Em outras situações, durante a saída das turmas, nas praças localizadas nas proximidades do colégio, as brigas entre alunas da escola também aconteciam. E, da mesma forma que as estudantes dos anos anteriores, as meninas da turma C, foco de meu estudo, também estiveram envolvidas em conflitos, brigando aos socos, chutes e pontapés.

De acordo com as alunas, os motivos provocadores de um conflito poderiam ser diversos: um olhar mais demorado, um comentário maldoso. No entanto, ofensas à família, principalmente à figura da mãe, pareciam constituir o estopim para o desencadeamento da violência física. Em algumas situações, um dedo apontado de maneira ríspida para alguém se transformava na razão para um conflito violento. É o que afirmou a aluna T. ao descrever como ocorrera a briga entre ela e uma colega de outra turma de quinta série:<sup>108</sup>

**P:** Por que ela [a colega da outra turma] bateu em ti?

**T:** Ela quis apontar o dedo na minha cara e falou que eu tinha olhado ela dos pés à cabeça. Eu não tinha problemas com ela...

**P:** E por que tu bateste nela?

**T:** Porque ela apontou o dedo na minha cara. No dia em que eu briguei com a C., dei de tapa na cara dela, dei um “rasteirão”, subi pra cima dela, dei soco nela... Porque ela veio direto na minha cara.

O conflito entre a aluna T. e a colega citada ocorreu no pátio, durante um recreio, e terminou com a intervenção da direção da escola. É provável que, além da sujeira nas roupas e das marcas em seus corpos, essas meninas tenham conquistado, através do conflito, posições de maior ou menor valorização frente aos seus colegas. Mesmo que momentaneamente, a

<sup>106</sup> Diário de Campo, 20 de novembro de 2007.

<sup>107</sup> Diário de Campo, 26 de novembro de 2007.

<sup>108</sup> Diário de Campo, 11 de dezembro de 2007. Todas as falas das alunas que não estiverem datadas de maneira diferenciada nesta seção referem-se a esse dia.



menina vencedora de uma briga, naquele grupo, parecia ser vista e narrada pelos demais como forte, corajosa, esperta. Contrariamente, a aluna que perdia um conflito, era apontada, durante determinado tempo, como *a menina que apanhou*. Tal situação pode ser percebida fala de T:

**T:** Na vez em que eu dei na C., todo mundo começou a me elogiar [...]. Os guris começavam, quando a C. entrava aqui dentro da sala, a dizer para ela: “arretou, apanhou”.

Segundo as estudantes, as meninas que brigavam, principalmente aquelas que saíam menos machucadas dos conflitos, assumiam um *status* superior em relação às outras meninas e aos meninos também. De acordo com as alunas, seus colegas admiravam uma menina com esse potencial de brigar e não se machucar muito. As falas abaixo corroboram essa idéia:

**P:** E uma gurria que briga muito... Como é que ela é vista?

**T:** Ela deixa a cara da pessoa sangrando.

**J:** Ela dá de soco, dá rasteira. Senta em cima...

**P:** O que os outros vão achar desta gurria?

**J:** Ótimo!

**T:** Ótimo, porque todo mundo fica “folgando” se a pessoa apanha.

**P:** E uma gurria que bate bem... Como é que os guris a vêem?

**T:** [como] super!

**J:** Essa é das minhas!

**P:** E isso é bom ou é ruim?

**J:** Não sei... Pra quem bateu, é bom...

**P:** Eles vão querer namorar uma gurria assim?

**Gurias:** Vão! [sim]

Além das ofensas à família, intolerância e fofoca também foram apontadas pelo grupo de alunas como razões que as motivariam a brigar. Como elas afirmaram, em diversas situações, não era uma característica daquele grupo de estudantes aceitar passivamente comentários ou atos que pudessem parecer provocações. Não raro, essas meninas enfrentavam colegas que as estivessem observando, usando, em voz alta e em tom ríspido, expressões como: *Que “tá” me olhando? “To” “cagada”, por acaso?* Para elas, não era aceitável *levar desaforo para casa*.<sup>109</sup>

As fofocas, no grupo de meninas estudado, pareciam não provocar conflitos imediatos, mas situações de desconfiança que, por vezes, se prolongavam por dias e até mesmo semanas. Algumas fofocas não ficavam restritas ao ambiente escolar, e, em certos casos, a “origem” estava vinculada a comentários de familiares sobre a conduta de uma

<sup>109</sup> A própria aluna J. afirmou que xingava e batia naqueles que a irritavam. Quando questioneei as razões para tal reação, ela complementou: *Porque me irrita! Porque eu não levo desaforo para casa!*

estudante. Exemplifico essa afirmação com a narrativa da aluna M., quando esta me explicava a razão de não estar mais conversando com uma colega de outra turma (a E.), de quem até então era muito amiga.<sup>110</sup>

**P:** M., explica-me o que houve...

**M:** A mãe dela me chamou de vagabunda. Depois, ela falou para A. que eu era criança, porque eu tinha brigado com a S. Minha mãe não deixava mais eu andar com a S. porque ela viu a S. com o T., de arreganho. Daí, eu fui lá e perguntei para E., e ela disse que era mentira. E estava a A. na frente dela, “sora”.

**P:** Da E.?

**M:** [sim] Daí, “sora”, a mãe da E. fala, fala da A., e a A. está sempre lá! A mãe dela veio aqui no colégio atrás de mim para perguntar por que eu “tava” mexendo com a irmã dela [da E.], e eu não “tava”.

Segundo Fonseca (2000), a fofoca acaba por ser o relato de fatos, verdadeiros ou não, a respeito do comportamento de indivíduos que convivem em um mesmo grupo social, de pessoas que partilham de alguma experiência em comum. Essa parece ser uma das características interessantes da prática da fofoca, uma vez que, em geral, não são realizados comentários a respeito de pessoas com quem não se tem algum laço de convivência. Como coloca a autora (2000, p. 42): “A fofoca seria instrumental de definição do grupo – não se faz fofoca de estranhos, pois a estes não se impõem as mesmas normas; ser objeto, sujeito da fofoca representa a integração no grupo”.<sup>111</sup>

É interessante perceber como a fofoca pode ser utilizada para constituir imagens positivas ou negativas a respeito dos moradores de um lugar, mesmo que tal constituição seja transitória. Ainda segundo Fonseca (2000, p. 42): “A fofoca serve para informar sobre a reputação dos moradores de um local, consolidando ou prejudicando sua imagem pública”. Recordo-me o quanto a imagem de uma das alunas foi prejudicada, no meu ponto de vista, ao longo do período das observações em razão das fofocas que foram feitas ao seu respeito, motivadas pelo número excessivo de suas faltas. O comentário geral da escola era que a aluna C., de treze anos, estaria grávida e que teria abandonado a escola por essa razão. Quando a aluna retornou às aulas, foi-me solicitado, pelos professores da turma C, que conversasse com ela, uma vez que eu estava realizando *um estudo sobre meninas*. Antes das referidas fofocas, C. era vista como uma aluna tímida, que não se envolvia nos conflitos entre as colegas, tampouco com os meninos de sua sala.

<sup>110</sup> Diário de Campo, 1º de novembro de 2007.

<sup>111</sup> Penso que, neste contexto social, integração não signifique afinidade, mas se aproxime da idéia de relações de convivência entre as pessoas.

A história da gravidez de C. provocou modos diferenciados de as colegas e professores perceberem-na. Antes vista como recatada, C., posteriormente às fofocas, passou a ser descrita como uma menina que já namorava em casa, o que não era necessariamente visto como estranho ou condenável naquela comunidade. É importante referir que, no grupo estudado, uma menina que *namorava em casa* era aquela que já trazia o namorado para dormir em sua casa, ou seja, que já tinha relações sexuais de conhecimento de sua família. Conforme Fonseca (2000, p. 75), “mesmo se existe uma injunção discursiva contra as relações sexuais pré-nupciais, estas fazem parte regular das práticas de namoro”.

Já os conflitos violentos mais sérios, observados entre as alunas da turma C, deram-se somente entre meninas dessa turma e de outras turmas de quinta série da escola F. Mesmo no tempo em que era docente da referida escola, nunca uma aluna ou um grupo de alunas chegou a machucar seriamente um menino. Contudo, quando trabalhava na escola e também durante no período das observações para esta pesquisa, presenciei reclamações de meninos sobre machucados em seus braços feitos propositalmente pelas unhas compridas das suas colegas e meninas nos corredores da escola batendo nas costas de seus colegas com as mãos ou com cadernos. Qual o sentido de tais situações?

É possível pensar que esses aparentes conflitos corporais tivessem como objetivo a aproximação entre meninos e meninas. As alunas observadas durante o segundo semestre de 2007, ao contrário de alunas das quais fui professora em anos anteriores na escola F., não reconheciam que seus conflitos com os meninos pudessem ter como objetivo tal aproximação. Contudo, durante os recreios, principalmente naqueles em que os alunos ficavam circulando pelas salas de aula e pelas escadas da escola em razão da chuva, por exemplo, era notório o quanto meninos e meninas buscavam estar juntos, mesmo que fosse “a tapas e pontapés”.

No ambiente observado, essas aproximações entre meninos e meninas eram chamadas por alunos e professores de “arreganhos” ou de “frescuras”, que se constituíam de jogos de contato corporal, com toques constantes de mãos e braços. A agitação e a correria poderiam lembrar brincadeiras conhecidas, como o “pega-pega”. Entretanto, a força do toque, capaz de deixar marcas nos alunos de pele mais clara, e os lugares do corpo tocados, algumas vezes seios e órgãos genitais, acabavam por causar estranheza aos olhos dos adultos.

Brincadeiras como as descritas anteriormente, nas quais o contato corporal era intenso, há algum tempo ocorrem nas escolas. Recordo-me, aqui, de meu trabalho de conclusão de curso, onde afirmei (Vargas, 2004, p. 11): “Os *arreganhos* são presença constante, principalmente nos recreios”. Uma aluna daquela época, ao conversar sobre as

razões pelas quais essas brincadeiras aconteciam, afirmou que as meninas se valiam de tais práticas para conquistar os meninos.

Além dos jogos corporais acima descritos, outras práticas estabelecidas entre meninos e meninas foram as brincadeiras “Verdura”, “Continente” e “Português”. Com algumas pequenas variações, as três tinham em comum a permissão de dar beliscões e socos naqueles que não respeitassem uma combinação previamente estabelecida pelo grupo, conforme já referido em outra subseção deste capítulo. Todas as meninas da turma C, com exceção da aluna A., participavam de tais brincadeiras. O fato de poder bater nos colegas, em especial, nos meninos, foi apontado pelas alunas como uma das razões para que elas se envolvessem nas brincadeiras referidas, conforme pode ser percebido em suas falas<sup>112</sup>:

**P:** Mas por que essas brincadeiras?

**L:** [...] Porque é uma brincadeira que a gente gosta!

**P:** Vocês gostam de levar soco?

**J:** Não gostamos... Entendeu? Nós gostamos de dar, não gostamos de levar!

**P:** E por que vocês brincam junto com os guris? O soco deles é mais forte?

**L:** Bah!... Bem mais.

**P:** “Tá”... E por que vocês convidam os guris para essa brincadeira?

**L:** Porque são eles que nos convidam... Mas, daí, é muito difícil nós convidarmos eles...

**P:** E por que vocês aceitam?

**T:** Porque sim! Pra poder dar no mais forte.

**J:** Também tem guria que brinca, e não tem graça nenhuma.

**P:** Por que não tem graça?

**J:** Ah, por que elas dão soco fraquinho, entendeu?

É importante referir que A. era uma menina franzina e seguia uma religião evangélica petencostal. A aluna B. era muito semelhante a sua colega A., seguindo também uma religião como a de A., mas sua Igreja era de outra corrente. As duas alunas eram estudiosas e recebiam muitos elogios de seus professores, que se referiam a elas como alunas bem-comportadas. O interessante é constatar que B. participava das brincadeiras descritas, enquanto A. ficava de fora, o que me leva a pensar que não era nem a religião nem o fato de ser boa aluna o regulador do comportamento de tais meninas. Penso ser esse mais um exemplo dos modos diferenciados de ser menina na atualidade.

Acredito que as brincadeiras e as narrativas das meninas observadas acabam por desconstruir mais uma vez a representação naturalizada de infância feminina. As meninas afirmam querer bater nos meninos, demonstrando uma postura feminina distante da passividade naturalmente relacionada ao comportamento de meninas. Também é possível pensar que essas alunas, quando envolvidas em tais brincadeiras, têm a possibilidade de bater

<sup>112</sup> Diário de Campo, 10 de dezembro de 2007.

em uma figura masculina, diferentemente do que ocorre, em geral, em suas famílias, nas quais as mães e elas próprias muitas vezes apanham dos “homens da casa”.<sup>113</sup>

Entretanto, a participação das alunas nessas brincadeiras não era bem vista por alguns de seus professores. É possível pensar que as críticas dos docentes não eram motivadas pelo risco de uma das meninas se machucar mais seriamente, mas em razão do estranhamento frente a atitudes entendidas em nossa sociedade como inadequadas para meninas.

É interessante destacar que, nos anos anteriores, devido a conflitos violentos na escola F. e nas proximidades, o uso de presilhas de cabelo do tipo “bico de pato” foi proibido para as alunas, uma vez que elas as utilizavam para ferir os outros nas brigas.<sup>114</sup> Segundo relatos de diversos alunos, algumas meninas chegavam a passar repetidamente tal acessório no piso de cimento ou no meio-fio da rua a fim de conferir-lhe poder de corte. Cortes profundos poderiam ser provocados pelo uso de tal acessório durante uma briga. Durante o período de observações da turma C, o uso do “bico de pato” não estava mais proibido, e as estudantes podiam usar novamente esse tipo de prendedor em seus cabelos. No entanto, segundo narrativas das alunas, conflitos não seriam evitados pelo receio de ferimentos provocados por esse acessório, que, assim como as unhas compridas, podia assustar as estudantes, mas não as intimidava:

**J:** Ai, “sora”, eu morro de medo de guria que tem unha grande ou que vem com “bico de pato”. Eu morro de medo de brigar... Mas eu vou!

**L:** [ao fundo] Eu morro de medo!

**T:** Quem vem com “bico de pato” é covarde.

**P:** O que acontece que vira covardia?

**J:** Ela pega a ponta e começa a nos fincar. Daí é muita covardia.

As narrativas das meninas, o orgulho em demonstrar as marcas de conflito em seus braços e pernas, a preocupação em afirmar “*Eu te quebro na esquina*” e fazê-lo realmente foram fatores que me permitiram perceber que suas brigas não ocorriam ao acaso. Esses comportamentos pareciam estar articulados para defender territórios, constituir identidades, estabelecer valores. Fonseca (2000) descreve, em pesquisa realizada em uma vila da periferia de Porto Alegre, que tanto os homens quanto as mulheres daquela comunidade se orgulhavam de suas demonstrações de força física e valentia. Podemos pensar que características como

<sup>113</sup> Recordo-me aqui de uma fala da aluna J., narrando um conflito em sua casa no qual o pai queria agredir a mãe e acabou por bater na menina: “[...] eu me meti, ele deu um tabefe bem na minha cara!” (Diário de Campo, 20 de novembro de 2007).

<sup>114</sup> Acessório de forma assemelhada ao bico de um pato. Produzido geralmente em metal, é utilizado para prender os cabelos.

coragem e audácia possivelmente atravessem a constituição de identidades de mulheres que afirmam “sou pequena, mas sou valente” (Fonseca, 2000, p. 35).

Penso ser possível entender que, para a maioria das alunas da turma estudada, a constituição de uma identidade, ainda que temporária, atravessada pelas características de coragem e audácia, também era importante. Através de seus atos de valentia, de suas brigas e de falas como “*A gente não vai apanhar quieta*”,<sup>115</sup> essas meninas assumiam posições dentro de seu grupo de convivência como meninas fortes, desejadas, que não são incomodadas pelos outros porque reagem, muitas vezes, machucando quem as ofendeu.

Acredito que a forma de lidar com os conflitos, entre as alunas analisadas, poderia estar relacionada à necessidade de defesa, de valorização e reconhecimento na comunidade em que vivem. Essas meninas aprendem, em suas relações cotidianas, modos de defender-se e de machucar quem as incomoda, como pode ser percebido na fala da aluna T.:

**T:** [...] Eu tenho um monte de amiga lá na Vila, e elas me ensinam: primeira coisa que tem que fazer quando uma guria vier brigar contigo é [...]. E as gurias, minhas amigas, deixam a cara das gurias sangrando [...]. Pega pelos cabelos e dá [com o rosto da oponente] aqui nos joelhos. Elas me ensinam: “quando uma guria vem e te pega, já pega e dá aqui nos joelhos, dá de soco”.

**P:** Elas te ensinaram?

**T:** E o ponto fraco de toda guria é aqui [debaixo das costelas].

Penso que o cotidiano dessas alunas interfere na construção de suas condutas. Muitas delas já presenciaram cenas violentas dentro de suas casas ou nas adjacências: amigos e irmãos mortos ou feridos em assaltos, mães espancadas pelos companheiros<sup>116</sup>, abordagens policiais nada sutis. Sentimentos como calma e tolerância são menosprezados em uma realidade hostil. Como afirma Rodrigues e outros (2002, p. 41):

Em termos de enfrentamento e relações entre sujeitos da mesma classe ou de classes sociais diferenciadas, percebe-se um processo de incivilidade, de incapacidade de negociar e de exercer compaixão, empatia, tolerância. Isto é, de identificar-se e colocar-se no lugar do outro, desprezando o princípio da alteridade.

Em nossa sociedade, ainda é aceito e percebido como natural que um menino chegue em casa com braços e pernas machucados por uma briga com um colega. Contudo, é inaceitável que meninas possam provocar conflitos e resolvê-los a chutes e pontapés. Meu

<sup>115</sup> J. Diário de Campo, 10 de dezembro, 2007.

<sup>116</sup> Muitas foram as histórias de violência doméstica que ouvi como professora da escola F. Recordo do quanto fiquei assustada quando escutei de um aluno, ainda no período de Prática Docente da Pedagogia, que seu pai havia jogado uma cadeira em sua mãe. Na turma C, a aluna J. afirmou que seu pai já havia machucado sua mãe com uma panela, e a aluna T. disse que sua mãe já havia perdido um bebê por apanhar do marido na gravidez.

objetivo, ao concluir esta seção, não é fazer a defesa de práticas violentas nas nossas escolas, mas sim desnaturalizar a permissividade existente, ainda hoje, quando se trata de práticas violentas entre meninos e da maior recriminação destas quando ocorrem entre meninas.

Como professora e como cidadã, não aceito que meninos ou meninas se machuquem ou venham a ferir outros, pelo menos não no interior de nossas escolas, uma vez que fora delas não tenho possibilidade de gerência maior dos seus comportamentos. Como pesquisadora da linha dos Estudos Culturais, entendo, por outro lado, que as práticas referidas não são gratuitas. Tais práticas são atravessadas por relações de poder e por valores culturais específicos de um grupo social. São também constituidoras de identidades, muitas vezes caracterizadas como violentas, não esquecendo, porém, que em tais comunidades a agressão e a dita violência muitas vezes são condição de sobrevivência.

Dessa forma, penso que os atos de violência, bem como as posturas e posicionamentos das meninas apresentados neste capítulo, devam ser analisados e problematizados em nossas escolas, deixando de ser vistos simplesmente como atos indisciplinados, para serem considerados como motivados por situações bem mais complexas. Afinal, penso que estamos diante de modos diferenciados de ser menina na contemporaneidade.

*Oferecei sem escrúpulos uma educação de mulher às mulheres, fazei com que gostem dos trabalhos de seu sexo, com que tenham modéstia, saibam zelar por seu lar e cuidar da casa. (Rousseau, 1995, p.515)*



## 6 FECHANDO AS CENAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No dar a palavra, somente aquele que não tem pode dar. Aquele que dá como proprietário das palavras e de seu sentido, aquele que dá como sendo dono daquilo que dá... esse dá, ao mesmo tempo, as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não as dá. Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem (Larrosa, 2001, p. 291).*

Ao encerrar o primeiro capítulo desta dissertação, utilizei-me de Larrosa para afirmar que as palavras por mim empregadas neste estudo estariam articulando, possivelmente, maneiras diferenciadas de perceber e descrever as meninas foco de investigação. Ao iniciar o último capítulo, retomo o referido autor, pois penso que, ao término de uma pesquisa como esta, não posso colocar-me como proprietária das análises realizadas. Constituídas de palavras, elas foram, neste estudo, apresentadas. Contudo, o sentido de tais análises será produzido por cada um e por cada uma que, ao ler esta dissertação, realizará suas próprias interpretações, dando suas palavras sobre o que escrevi.

Entendo que uma produção acadêmica resultante de uma investigação, especialmente a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais, possa ser entendida como a narrativa de um autor, constituída a partir de tantas outras narrativas e discursos. Pesquisas desse âmbito não são realizadas na busca de uma única verdade e, por conseguinte, afastam-se das conclusões totalitárias. Dessa forma, ao encerrar esta dissertação, sinto-me impossibilitada de discorrer sobre certezas absolutas a respeito das posturas e dos posicionamentos das meninas de periferia na contemporaneidade. Procuro, então, neste espaço, refletir sobre a narrativa produzida, retomando brevemente algumas considerações realizadas ao longo dos capítulos que constituem este trabalho.

Nesta pesquisa, busquei visibilizar e problematizar posturas e posicionamentos de alunas de uma escola de periferia, considerados distantes das representações clássicas de infância feminina. Em razão desse distanciamento, muitos de seus professores surpreendiam-

se frente aos comportamentos apresentados por tais alunas. As expressões utilizadas, as marcas que faziam em seu próprio corpo, o modo sensual de vestir-se e andar e as situações de violência nas quais as alunas envolviam-se são exemplos desses comportamentos surpreendentes.

Conforme afirmei ao longo desta dissertação, entendo que discursos diversos articularam, nas diversas sociedades, um conjunto de comportamentos organizados a partir de um “ordenamento masculino”. Ao analisarem-se estudos sobre a história das mulheres, é possível inferir que a condição feminina foi, em geral, determinada em oposição à masculina. De acordo com Ruth Sabat (1999, p. 246):

O lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição social ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, características consideradas femininas.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que, muitas vezes, no ambiente escolar, as meninas que não apresentavam características semelhantes às apresentadas acima pela autora como femininas eram narradas como *briguentas*, *assanhadas*, *atiradas*, entre outros adjetivos. Essas meninas eram caracterizadas como malcomportadas em razão das atitudes que apresentavam, fato que vem ao encontro do que afirma Larrosa (1996, p. 470): “[...] não é que minha conduta derive do que sou, mas os atributos que me caracterizam derivam de minha conduta”.

É possível pensar, em consonância com as palavras de Larrosa, que não existe uma essência de menina malcomportada, uma vez que são as ações, as práticas que derivam da conduta de um sujeito que organizam as formas de nomeá-lo, de descrevê-lo. Por essa razão, em mais de um momento desta dissertação, afirmo que não buscava estudar meninas malcomportadas ou bem-comportadas, mas sim modos de ser menina na contemporaneidade no recorte social da periferia.

A fim de visibilizar e problematizar as posturas e posicionamentos das alunas, utilizei-me dos aportes dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, em uma abordagem pós-estruturalista. Os Estudos de Gênero fizeram-me pensar sobre a necessária desnaturalização de comportamentos descritos freqüentemente como femininos ou masculinos. A partir de tal perspectiva, entendo que meninos e meninas constituem-se como homens e mulheres através de “[...] práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade” (Louro, 1995, p. 103). Alinhando-me à perspectiva teórica dos Estudos Culturais, foi possível entender as

identidades e, por conseguinte, os comportamentos dos sujeitos como constituídos na cultura e no interior de práticas discursivas específicas (Hall, 2000).

O conceito de representação, compreendido como prática de significação (Sabat, 2005), bem como o entendimento das identidades como construções nunca acabadas, abertas à temporalidade e às contingências (Arfuch, 2002), esteve presente nesta dissertação. A partir desses conceitos, procurei realizar análises que viabilizassem a desnaturalização de atitudes femininas e masculinas, percebendo a impossibilidade de descrever as meninas observadas a partir de apenas uma classificação determinada.

Com o objetivo de entender melhor as posturas das alunas referidas, utilizei-me de metodologias de investigação de cunho etnográfico. No período em que estive no campo de investigação para a produção dos dados da pesquisa, as meninas confidenciaram-me muitos de seus segredos e anseios. Contaram-me sobre seus namorados, seus “ficantes”, seus primeiros beijos. Quando chegava à escola, muitas delas me procuravam para contar algo *que seria interessante para colocar no meu livro*<sup>117</sup>. As histórias dessas meninas estão presentes nesta dissertação, (re)significadas a partir do meu olhar como investigadora.

Em razão desta pesquisa, transitei por uma das regiões mais violentas de Porto Alegre, caminhando por entre becos e acessos, registrando imagens e narrativas diversas. Nesse percurso, escutei histórias em que os protagonistas afirmaram ter participado de passeios, festas e bailes ocorridos na região, mas também ouvi relatos sobre estampidos de armas de fogo, sirenes distintas, estouro de rojões que sinalizavam mensagens dos traficantes do lugar.

A partir das observações, de conversas e dos registros no Diário de campo, organizei cinco unidades analíticas para dar visibilidade a posturas e posicionamentos das alunas investigadas em diferentes cenas e problematizá-los. Na unidade “*Meninas 100% - Alunas articulando marcas identitárias*”, descrevi algumas das formas utilizadas pelas alunas para produção de suas identidades através de expressões orais e escritas de domínio de seu grupo de convivência, bem como os estilos de vestir encontrados nas observações. Fosse por marcas como o “S.T.A.” ou pela inscrição “100 %”, as meninas demonstravam sua condição de pertencimento a um grupo de sujeitos. Acredito que, com o uso das marcas e expressões, as meninas constituíam suas identidades, associando-as a determinados sentidos.

Em “*Aula é Frau! Rotinas escolares das meninas*”, foram apresentados comportamentos na sala de aula, no recreio e também nos momentos de entrada e saída das

---

<sup>117</sup> É desta forma que expliquei às alunas o meu trabalho: que realizaria a escrita de um “livro” sobre meninas.

alunas na escola. Dentre as análises realizadas, retomo a importância que as meninas destacavam ao grupo de convivência e também a desnaturalização de questões de gênero comentadas por elas em relação a algumas atitudes ocorridas na turma, tal como na brincadeira “continente”. O cotidiano vivido pelas meninas fora do espaço escolar e suas perspectivas de futuro foram descritos na unidade analítica “*Só depois que buscar o meu sobrinho – Organizações do cotidiano*”. Vale destacar a importância que as meninas deram em suas narrativas à necessidade de independência financeira antes do casamento, relatando o anseio de estabelecerem uma vida própria, sem dependerem financeiramente dos cônjuges no futuro.

Os comportamentos e as opiniões das alunas no que se refere aos relacionamentos amorosos – já vivenciados e ainda aqueles que esperavam vivenciar – foram apresentados na quarta unidade, denominada “*Não te apega! Protagonismo feminino nos relacionamentos*”. Denominei protagonismo feminino a postura assumida por algumas alunas, que deixavam claro seus sentimentos aos meninos pelos quais demonstravam ter interesse. Acredito que essas alunas estabeleciam formas diferenciadas daquelas tradicionalmente conhecidas para meninas vivenciarem seus afetos, demonstrando desapego nos relacionamentos através de expressões como: *Homem é que nem lata, uma chuta, e outra cata!*

Na unidade analítica que encerra o capítulo, “*Barraqueira, eu sei que sou! Relatos de violência*” realizei análises sobre situações de violência física e verbal narradas pelas alunas e percebidas por mim no grupo estudado. Muitas vezes, era através do envolvimento em conflitos que as meninas conquistavam posições de maior ou menor valorização frente aos seus colegas. Mesmo que momentaneamente, a menina vencedora de uma briga parecia ser vista e narrada pelos demais como forte, corajosa, esperta.

Ao longo do trabalho de pesquisa, foi possível inferir a existência de um distanciamento entre as significações atribuídas pelas alunas às suas posturas e posicionamentos e as significações que a escola associava a tais dimensões. Penso que algumas das posturas apresentadas pelas alunas, tais como as ações de violência que elas protagonizavam, jamais poderão ser consideradas adequadas no ambiente escolar. Contudo, acredito que o importante para as escolas seria conhecer as significações atribuídas pelas alunas às suas posturas.

As análises produzidas neste estudo foram realizadas a partir de observações das posturas e dos posicionamentos apresentados pelas alunas e das significações que elas lhes atribuíam. Embora sabendo que as análises estão localizadas em um tempo e em um espaço específicos e que elas se referem a um grupo singular de estudantes, creio ser possível pensar

que tais posturas e posicionamentos, assim como suas significações, possam ser encontrados em outros grupos de alunas.

Acredito também que os comportamentos e posicionamentos das alunas eram atravessados pelas formas de organização de seu cotidiano, pelas experiências de vida de pessoas próximas, pelas suas próprias vivências no âmbito familiar e comunitário e também pelos valores da cultura de um grupo social específico. Talvez esses atravessamentos possam explicar o envolvimento das meninas em conflitos violentos, as posturas protagonistas em relação aos relacionamentos amorosos e as narrativas de busca por uma independência financeira no futuro, dentre outras posturas apresentadas.

Entendo que minha produção acadêmica foi polifônica. Além das vozes da mulher (um tanto feminista), da investigadora e das histórias de vida narradas pelos sujeitos de pesquisa, esteve presente também, ao longo da dissertação, a voz da professora que sou e que percebe, na sua prática cotidiana, o quanto a escola está afastada das vivências das meninas contemporâneas. Frente a essa reflexão, questiono-me: de que forma meu estudo poderá contribuir para o cotidiano da escola e das meninas, sem a ambição de ser prescritivo?

Talvez uma das possíveis respostas para meu questionamento seja seguir pesquisando e socializando as temáticas deste estudo de maneira mais aprofundada. Penso que sejam necessárias maiores investigações acerca das culturas de periferia, em especial, das relações entre os sujeitos dessas culturas e as práticas escolares que vivenciam. Os alunos das periferias de nossas cidades organizam suas vidas, muitas vezes, através de regramentos distintos daqueles que as escolas consideram os únicos verdadeiros e válidos. Usando a metáfora de Bill Green e Chris Bigum (1995), penso que seja preciso conhecer mais essas comunidades, às vezes ainda percebidas nas escolas – e pela sociedade – como alienígenas.

Conforme apontei nesta dissertação, na atualidade, existem ainda poucas pesquisas acadêmicas que investigam posturas de meninas na faixa etária (final da infância) privilegiada neste estudo. Dessa forma, creio na relevância de outras pesquisas que visibilizem, descrevam e problematizem modos de ser menina na contemporaneidade e em outros contextos, sejam eles de periferia ou não.

Aponto a necessidade de estudos que investiguem, de maneira mais aprofundada, os modos como as escolas e os professores estão olhando, narrando e significando suas meninas ditas malcomportadas. Talvez, apoiadas nessas investigações, as escolas possam encontrar formas próprias para trabalhar com as suas meninas na contemporaneidade. Quem sabe, assim, seja possível encontrar nas escolas um número menor de histórias de vida como a da

aluna F: treze anos, estudante repetente de uma turma de quinta série, que, em setembro de 2008, completou três meses de gestação.

Conforme afirma Louro (2003), penso que, como educadores, é preciso que nos voltemos para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade das ações, dos discursos, dos sujeitos. Dessa maneira, de acordo com a autora (2003, p. 51), é possível que “[...] a história, o movimento e as mudanças nos pareceram menos ameaçadores.” – e, quem sabe, os comportamentos das meninas contemporâneas, ditas malcomportadas, não provoquem somente estranhamentos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRÉ, Marli D. Afonso. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialogica*. Barcelona: Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_. Problemáticas de la identidad. In: \_\_\_\_\_. (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Ed. Prometeo. 2002, p. 19-41.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*. 2002 Disponível em <[www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm)>. Acesso em 24 mar. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOZON, Michel: Sexualidade e conjugalidade. A redefinição das relações de gênero na França contemporânea. *Cad. Pagu* nº 20, Campinas 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000100005&lng=en&nrm=iso)>: Acesso em 04 ago. 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss *Infâncias e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

p.11-33.

CARDOSO, Claudia Pons. *O importante papel das mulheres sem importância*: Porto Alegre 1889 – 1910. Porto Alegre. PUCRS. 221f. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v.9, n.2. Florianópolis: UFSC, dez 2001. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 12 jul. 2008.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ/Instituto de Filosofia e ciências sociais/Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-131.

COSTA; Marisa Vorraber e SILVEIRA, Rosa Hessel; A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (orgs) *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas- São Paulo: Ed 34, 1998, p. 343-378.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

\_\_\_\_\_. , SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte. nº. 23 p. 36-61, mai./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. , Velhos temas, novos problemas. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.199-214.

\_\_\_\_\_. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique e Bujes, Maria Isabel Edelweiss (orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006 p. 177-195.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu*: Práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de



Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DAVIDSON, Rosemary e VINE, Sarah. *O Maravilhoso livro das meninas*. Tradução de Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: Globo, 2008.

DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvona S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELES, Leni. *Meninas no Papel*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 175f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 5/6, mai/ dez 1997, p. 222-231.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (org) *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 167-179.

FISCHER, Rosa Bueno *Televisão e Educação: fruir e pensar a TV*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Claudia L. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p.510-553.

\_\_\_\_\_. *Família, fofoca e honra*. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I- A vontade de saber*-18ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

FRAGA, Alex, Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARBIN, Elisabete Maria e BASSO, Rita. *Por e entre sólidos e fluidos: identidades juvenis em tempos e espaços urbanos*. Trabalho apresentado no 3º. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, Canoas, 2008. CD ROM.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*. São Paulo, v 22, n. 3, 1989, p.58-63

\_\_\_\_\_. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2000.

GODOLPHIM, Nuno. Fotografia como recurso narrativo: Problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, jul./set. 1995 p. 161-185.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. Tradução de Ricardo Uebel. In: BANCKS, Anna; BANCKS, Stephen P. (orgs). *Fiction and social research: by ice or fire*. Walnut Creek/ London/ New Delhi: Altamira Press, 1994.

GOUVEA, Maria C. Soares. Imagens do negro. In: \_\_\_\_\_. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004, p.219-262.

GREEN, Bill e BIGUM, Cris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.208-243.

GUBER, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

GVIRTZ, Silvina e LARRONDO, Marina. Repensando la relación entre educación, escuela y culturas contemporâneas. In: SOMMER, Luís Henríque e Bujes, Maria Isabel Edelweiss (orgs) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006 p. 153 -162.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V. 22, n. 2, p. 15 - 46, jul./dez. 1997 a.

\_\_\_\_\_. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practises*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997 b. (Capítulo IV).

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

\_\_\_\_\_. *Identidades Culturais na Pós – Modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6 nº 33, maio/junho 2000.

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente*. V. 3. Do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 7-131p.

LADWIG, James G. Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 265-292.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Lertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Análise da evolução da educação brasileira. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre. vol. 7, n. 1, jan./abr. 1982, p. 95-110.

\_\_\_\_\_. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Edurgs, 1987.

\_\_\_\_\_. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & realidade*. Porto Alegre. vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 101-132.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997 a.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997 b, p. 443-481.

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica,

1999.

\_\_\_\_\_. , Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.): *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera Regina (orgs.). *Gênero & saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.41 -51.

\_\_\_\_\_. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V. 25, n. 2, p. 117 -133, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p 9- 27.

\_\_\_\_\_. et al. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 219-239. dez. 2007  
Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=isso)> Acesso em 04 de ago. 2008.

MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NARODOWSKY, Mariano. *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

\_\_\_\_\_. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, 172-177 p.

NELSON, Cary et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7 -38.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.p. 278-321.

PEREIRA, Angélica. *Somos expressão, não subversão!!! A gurizada punk em Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. *Identidade Profissional: marcas de um currículo*. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. 134 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de

Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2000.

PERROT, Michele. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda e SOIHET, Rachel (orgs). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINAR, Willian. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, 139-158 p.139-158.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2003.

POSTMAN, Neil, *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 578-606.

RIETH, Flávia. Ficar e namorar. IN: BRUSCHINI, Cristina e HOLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes Plurais*, novos estudos de gênero no Brasil. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Ed 34, 1998. p. 111-133.

RODRIGUES, Maria Bernadette; Xavier, Maria Luisa M; Hickmann, Roseli. Cultura e violência na tessitura das relações pedagógicas e disciplinares. In: XAVIER, Maria Luisa M.(org.) *Disciplina na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 37 -52.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SABAT, Ruth. Políticas de representação de gênero e de sexualidade. In: NUNES, Margarete Fagundes (org). *Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos*. 2ed°. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2006. p. 175-192.

SARDAR, Ziauddin; VAN LONN, Boris. *Estudios Culturales para todos*. Barcelona: Paidós: 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. VILELA, Rita A.T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. *Educação & realidade*. Porto Alegre. vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999 b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora!: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.61-83.

\_\_\_\_\_. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p.119-141.

\_\_\_\_\_. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: \_\_\_\_\_. (org) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.197-209.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. *Namoro MTV: juventude e pedagogia amorosas/sexuais no Fica Comigo*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós –Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p.362- 400.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. *Qualé? Que tá me tirando?* Reflexões acerca da defesa do orgulho de meninas pré/ e adolescentes. v.2. Trabalho de conclusão do curso, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, segundo semestre de 2004. [manuscrito]. 4 v. [f. 69-90]: il.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In COSTA, Marisa Vorraber (org): *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade* v.20 n. 2 jul/dez 1995. 207-233 p.

\_\_\_\_\_. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.24, n. 2, jul/dez 1999. 75-88 p.

WEINER, Gaby. *Los feminismos en la educación*. Sevilla: M.C.E.P., 1999.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.

XAVIER, Maria Luisa. *Os incluídos na escola: disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação).- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação básica: resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton M. (org) *Ler e Escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: ED. UFRGS, Núcleo de Integração Universidade Escola, UFRGS, 2008, p. 17-32.

## ANEXOS

### Modelo do Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A investigação intitulada *Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia* tem por objetivo a identificação e a análise de atitudes e comportamentos protagonizados por alunas das turmas de quinta série do ano de 2007 do Colégio que vêm surpreendendo pais e professores na atualidade.

Para a realização dessa investigação serão realizadas observações das alunas das turmas de quinta série em diversos momentos do cotidiano escolar, tais como salas de aula, aulas de Educação Física, entrada e saída da escola e durante os recreios. Penso, também, em realizar entrevistas individuais e coletivas com as alunas e em coletar imagens visando registrar as formas de vestir, os acessórios utilizados, bem como, alguns dos lugares freqüentados por tais meninas.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Luisa M. Xavier, comprometo-me em respeitar valores éticos que permeiam um trabalho como esse, resguardando a identidade das meninas estudadas, identificando-as, quando necessário, através de nomes fictícios. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para constituição desse trabalho de investigação. Coloque-me a inteira disposição da escola e dos pais ou responsáveis de tais alunas para maiores esclarecimentos através dos seguintes contatos:

Juliana Vargas

Fones: (51) 33295616 ou (51) 91146393

e- mail: [julivargas10@hotmail.com](mailto:julivargas10@hotmail.com)



