

**SER MENINA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO PARA O GÊNERO FEMININO NA
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

Milady da Silva Oliveira

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Silvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre, junho de 2016

Dedico este trabalho à minha mãe, Josefa Maria. Mulher que é força, doçura, garra e alegria. Mulher que é fonte de amor incondicional, que me nutriu como pessoa e que me ensinou valores profundos sobre a vida humana.

Dedico também à Vó Severina, que há décadas em pleno solo pernambucano, sem nenhuma educação formal, ensinou a minha mãe que ela era livre para ser quem quisesse e ir onde quisesse, a incentivou a ir atrás de seus sonhos e foi para ela porto seguro, assim como minha mãe é para mim: um porto seguro para onde eu sempre posso voltar. E por isso, também posso livremente ir...

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho que é fruto de uma longa jornada, pensar naqueles a quem quero agradecer é olhar para trás e percorrer toda a trajetória em pensamento e em afeto. O caminho do mestrado, com certeza, foi mais que um período de crescimento acadêmico e profissional: foi um crescimento para a vida. Sair pela primeira vez da casa dos pais para ter o próprio canto é uma aventura, ainda mais quando a experiência envolve troca de cidade, de clima, de cultura, de rostos, de referências. Ou seja, uma aventura repleta de desafios. Um prato cheio para o desenvolvimento! E é em momentos como esse que nós percebemos quão doloroso e prazeroso pode ser o crescimento. Mas nada se compara à sensação de sentir-se crescida! Eu tive a sorte de contar com muitas pessoas nessa aventura e os meus agradecimentos que se seguem são para elas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Koller, a quem especialmente devo agradecer, pois toda essa aventura só foi possível devido ao seu “sim” ao meu pedido de orientação. Obrigada pela oportunidade maravilhosa de fazer parte da família CEP-Rua, que você com tanta dedicação construiu, pela liberdade de escolher o tema que eu quis estudar e que tanto me toca, pela disponibilidade em viabilizar este estudo e por me ensinar difíceis e necessárias lições, mesmo quando doloridas. Serei sempre grata!

À Dr.^a Eva Diniz, cuja contribuição neste trabalho foi imensa em tamanho, qualidade e importância desde as suas primeiras versões. Muito obrigada por todas as revisões, correções, sugestões, supervisões, pela agilidade nas respostas, enfim, por ter acompanhado tão de perto o surgimento dessa dissertação, com uma colaboração de excelência.

Ao Prof. Dr. Benedito Rodrigues dos Santos, da Universidade Católica de Brasília, responsável pela pesquisa nacional “Por Ser Menina”, que generosamente permitiu a utilização do recorte estadual dos dados da pesquisa para a realização desse estudo e da mesma forma à equipe da *Socializare* e da *Plan International Brasil*. Sinto-me honrada em poder contribuir com esse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, pela qualidade das aulas, seminários e demais eventos, que contribuíram muito para a minha formação. À professora Dr.^a Luciana Karine de Souza, que por meio do Centro de Análise de Dados do PPG Psicologia da UFRGS me auxiliou no processo de análise de dados com atenção e esmero.

Às professoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho e da qualificação, Dr.^a Ana Cristina Garcia Dias, Dr.^a Marlene Neves Strey, Dr.^a Clarissa De Antoni e Dr.^a

Guacira Lopes Louro, pela disponibilidade em ler e avaliar este trabalho, fazendo suas valorosas contribuições.

À FAPERGS, cujo auxílio financeiro por meio da bolsa de mestrado tornou possível a minha estadia em Porto Alegre.

Às cepianas e aos cepianos, que me acolheram desde o primeiro e-mail, primeiro encontro, primeira reunião, que me ensinaram que fazer parte deste grupo é contar com ajuda para as dúvidas, para indicação de leitura, para troca de referências, para críticas construtivas, para troca de conhecimento, mas também é ter companhia para passeios no parque, é fazer festa na casa da chefe, é ter comemoração de cada qualificação e defesa, é ter oportunidade de fazer amigos para a vida. Nomear a todos seria tarefa árdua, afinal somos uma família grande! Por isso, sintam-se todos abraçados, com minha gratidão e afeto.

E por falar em amigos para a vida, devo um agradecimento especial àqueles que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e nos mais felizes! Ao Diogo, amigo quase vizinho, parceiro de comilanças, de teatro, de caminhadas, de almoços (de tantos almoços no Themis – seu templo sagrado), de academia (acreditem se quiserem, por causa dele eu frequentei uns... dois meses a academia), de seriado e de filmes indianos, de cantorias (“*Twenty-five years and my life is still / Trying to get up that great big hill of hope / For a destination...*”) e de longas conversas sobre todos os assuntos... Ah, e não poderia esquecer as consultorias estatísticas! À Clarissa, minha companhia de yoga na Redenção, minha apresentadora de comidinhas veganas, a amiga dos ensinamentos budistas, das angústias compartilhadas, do cuidado na doença (obrigada pelo chá de marcela, Cla!), das conversas sobre o que é ser uma feminista na atualidade, entre tantas outras. Ao Jean, o *big smart guy*, companheiro de *chima* na Redenção, parceiro de valsas, vaneras e afins (sério, acho que nunca dancei três horas seguidas com alguém antes! Vá gostar de gastar a sola do sapato assim lá perto de casa!), parceiro de trabalho, que tanto me ajudou na realização deste estudo. E, é claro, amigo para loongas conversas. À Hivana, amiga com quem compartilhei a condição de estrangeira e de terras quentes, que foi parceira de viagem, de aulas, de passeios, de trabalho, de Escola que Protege... E uma das melhores “fazedoras” de tapioca que já conheci! Você foi a primeira integrante do CEP-Rua com quem tive contato, quando ainda estava em terras mato-grossenses, que me escreveu uma mensagem animada e com um tom de “ei! Vamos ser amigas?”. Deu certo! E eu estarei te esperando no Mato Grosso para apresentar a minha terra quente!

Aos amigos feitos no projeto Escola que Protege, lugar de tantos “perrengues”, tanto trabalho, mas também tanta risada e diversão. Além da Hivana, também Ana Paula, Michele, Luan, Bruna, Sandra, Luciana, Maurício e Rodrigo. Foi muito bom realizar esse trabalho tão

gratificante e importante junto com vocês! O Escola que Protege será um modelo para mim com certeza lembrarei sempre do que aprendi com vocês. Juntos somos fortes, juntos nós podemos.

Aos amigos que fiz em Porto Alegre (e que coincidentemente não eram de Porto Alegre) fora dos muros da UFRGS, Bruna Marcondes, Lucas Rodrigues e Tiago Cavalcanti. Cada um de um canto do país, cada um chegou na minha vida de forma distinta, mas todos me ajudaram a respirar uma Porto Alegre diferente e linda!

Durante minha morada em Porto Alegre, algumas pessoas que deixei em Cuiabá se fizeram presentes mesmo à distância e foram extremamente importantes ao me proporcionar conforto para a alma, amenizar a saudade, escutar minhas dores de crescimento. Eles me apoiaram e não me deixaram esmaecer. Eles confiaram em mim até quando nem eu mesma acreditei e me deram força. À Paola, amiga, mestra, confidente, parceira, uma pessoa que entrou na minha vida para transformá-la e que transborda sabedoria e humanidade em cada encontro. Ao Chico, um amor genuíno, que veio com sua leveza, sua alegria, e permaneceu de maneira surpreendentemente forte ao meu lado, superando a distância, meus humores, as diferenças. Através das horas de Skype e telefone, das mensagens singelas e inesperadas, das cartas e presentes que chegavam pelo correio, ele me ensinou a amar de um jeito inédito e despretensioso.

E, finalmente, à minha família, Josefa, Edenilson e Pedro Henrique. Meu primeiro microsistema, pessoas com quem estabeleci meus mais fortes processos proximais, lugar onde me fiz gente. De comercial de margarina ela não é, apesar de alguns acharem que sim. Mas ela é linda desse jeito: imperfeita, capaz de acolher também a minha imperfeição, de segurar as barras mais difíceis e, ainda assim, permanecer firme e forte. Sou muito abençoada por tê-los em minha vida e sei que sou quem eu sou por vocês serem vocês: Josefa, Edenilson e Pedro. Muito obrigada, família! Minha gratidão e amor por vocês são eternos!

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	12
Estudos de gênero.....	14
Estudos de desenvolvimento de gênero.....	20
Um olhar bioecológico: Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	24
A menina: Entre direitos e violências.....	29
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	35
Contextualização da pesquisa “Por Ser Menina”.....	35
Delineamento.....	40
Participantes.....	40
Instrumentos.....	42
Procedimentos de análise dos dados.....	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
Meninas de Seis a Dez Anos.....	52
Brincar, conviver de forma saudável, ter amizades.....	52
Ser diferente dos meninos.....	55
Ter projetos futuros.....	58
Ter características estereotípicas de meninas.....	64
Estar exposta a dificuldades.....	67
Estar em família.....	72
Meninas adolescentes de 11 a 14 anos.....	73
Estar em família.....	74
Ser igual em atividades, afetos, direitos e responsabilidades.....	94
Estar em uma nova fase da vida.....	103
Ser diferente dos meninos.....	115
Ter amizades.....	124
Ter projetos futuros.....	128
Estar exposta a dificuldades.....	134
Características de afirmação das capacidades individuais.....	138
Passado e presente nas vivências femininas.....	140
Ter características estereotípicas de meninas.....	144

Os estudos de gênero e a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	147
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO.....	154
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	175
ANEXO B – Roteiro entrevista individual.....	180
ANEXO C – Roteiro entrevista coletiva.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tabela de temas e subtemas das entrevistas individuais com as meninas de seis a dez anos e o número de referências correspondentes.....	49
Tabela 2. Tabela de temas e subtemas das entrevistas individuais com as meninas de 11 a 14 anos e o número de referências correspondentes.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Roteiro de Preparação da Coleta de Dados no Rio Grande do Sul.....	37
--	----

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar a visão de crianças e adolescentes do gênero feminino, na faixa etária de 6 a 14 anos, sobre a condição de “ser menina e adolescente-menina”, à luz da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Este trabalho é um recorte da pesquisa nacional “Por Ser Menina”. Participaram do estudo 39 meninas, sendo 8 na faixa etária de 6 a 10 anos, e 31, dos 11 aos 14 anos. O método de análise foi a Análise Temática, através da qual chegou-se a temas e subtemas referentes às atividades, características e, principalmente, relações destacadas pelas participantes de cada faixa etária quanto ao que é ser menina para elas. Concluiu-se que a percepção do que é ser menina se modifica no curso do desenvolvimento, que discursos tradicionais e atuais sobre gênero coexistem na fala das meninas e que ser menina é principalmente vivenciar diversos processos, tanto positivos como negativos.

ABSTRACT**BEING A GIRL: A BIOECOLOGICAL APPROACH TO THE FEMALE GENDER IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE**

This dissertation aimed to investigate the vision of female children and adolescents, aged from 6 to 14 year old, about the condition of “being a girl and girl in transition to adolescent”, following the approach of the bioecological model of human development. This work is a part of a Brazilian national research titled “Por Ser Menina” (“For Being a Girl”). The study included 39 girls, 8 of which aged from 6 to 10, and 31, aged from 11 to 14 years old. The method of analysis used was the Thematic Analysis, through which some themes and sub-themes emerged about the activities, characteristics and, most importantly, relationships highlighted by participants of each age group about what is meant to them to be a girl. The conclusion included a discussion of how the perception of being a girl changes across of the development, where traditional and modern speeches about gender coexist in girls’ statements and, that being a girl is mainly to live different processes that can be both, positive and negative.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou a perspectiva das meninas de seis a 14 anos sobre a sua condição de sujeito pertencente ao gênero feminino. Considera-se importante refletir sobre a condição em que as meninas têm se constituído, a partir da sua própria ótica e da análise de seus contextos, das relações que estabelecem com as outras pessoas significativas a elas e os sentidos que atribuem à sua vivência. Sendo assim, perguntou-se: quem é a menina? Quais são os sentidos atribuídos ao “ser menina”?

Louro (2007), em seu texto “Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”, escreve na introdução que para aqueles que estudam questões de gênero e sexualidade (poderia até dizer todos aqueles que trabalham com grupos que possuem seus direitos violados) é difícil argumentar sobre a relevância de estudar tais tópicos, pois os motivos soam óbvios. Ainda mais ao constatar as estimativas estatísticas sobre as violências vividas cotidianamente por esses grupos: crianças e adolescentes, mulheres, negros, homossexuais, deficientes... pelo fato de não pertencerem a um grupo dominante e toda complexidade que isso envolve. Em outras palavras, existem questões de poder envolvidas.

É importante perceber os modos pelos quais as pessoas de diferentes gêneros, raças e classes são reguladas, normatizadas e vigiadas para se encaixarem na norma preconizada pelos grupos dominantes (Louro, 2007). É preciso refletir sobre as práticas que os indivíduos acionam (e aquelas às que são submetidos) a fim de se constituírem sujeitos masculinos e femininos, homens e mulheres. Esse processo tem início muito cedo na vida das pessoas e, se por um lado, é possível observar uma sequência no desenvolvimento por meio do qual as pessoas se tornam genderizadas, por outro também se percebe que este é um processo repleto de peculiaridades relacionadas ao contexto em que as pessoas se desenvolvem.

Este trabalho teve como objetivo investigar a visão de crianças e adolescentes do gênero feminino sobre a condição de ser menina e adolescente-menina no contexto em que se desenvolvem. Nesta pesquisa, as participantes foram sujeitos e agentes da pesquisa, situadas em um lugar ativo e considerando-as como pessoas que estão construindo conhecimento em sua interação com o mundo. Ou seja, propõe-se entender o que é ser menina a partir do seu próprio ponto de vista, pela relevância de conhecer como as meninas estão significando as experiências que vivenciam em seu entorno. Experiências essas que abrangem as interações face-a-face com outras pessoas e com objetos e símbolos da cultura na construção de sua concepção sobre o próprio gênero.

Para entender a visão das meninas será utilizada a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH; Bronfenbrenner, 2011) e autores que se dedicam aos estudos de gênero (Butler, 2013a; Crawford & Unger, 2004; Louro, 2007; Nicholson, 2000; Scott, 1986). À luz deste aporte teórico, pretende-se alcançar um entendimento histórico-cultural da fala das participantes, atentando para as características que se relacionam com os conceitos-base da ABDH. Optou-se por essa abordagem devido à sua capacidade de compreender o ser humano como autor do seu desenvolvimento na relação com o seu meio físico e social (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Dessa forma, olhar o gênero a partir de uma lente bioecológica significa entender que a pessoa em desenvolvimento aprende sobre gênero de forma ativa em relação ao seu contexto. Assim, não basta entender o contexto e inferir o seu impacto que a compreensão social sobre o gênero feminino tem sobre a vida das meninas. Compreende-se que é preciso conhecer a maneira como as meninas estão significando suas experiências relacionadas a gênero.

Parte-se do princípio de que ser menina na região sul do Brasil, no século XXI, diante do contexto sócio-político-cultural contemporâneo não é o mesmo que viver em outros contextos. Ao longo da história do país, a cultura brasileira sofreu transformações consideráveis, incluindo as que dizem respeito ao modo como meninas e mulheres eram vistas, consideradas e valorizadas (Del Priori, 2013). E, dadas a proporção geográfica e as diferenças culturais entre as regiões do país, pode-se supor que existem diferenças e implicações para o desenvolvimento dos indivíduos inseridos em tais contextos. Portanto, faz-se necessário tanto conhecer as questões de gênero relevantes na sociedade brasileira atual, como conhecer a percepção das meninas sobre suas experiências de ser menina. A fim de formar uma base histórico-cultural para o conhecimento este projeto traz uma breve revisão sobre a história dos estudos de gênero e sobre gênero na psicologia do desenvolvimento. Será perceptível que o início dessa revisão trará muitos estudos sobre “mulheres” e não “meninas”. Isso porque os estudos sobre gênero a princípio estavam focados em mulheres adultas, brancas, de classe média-alta. Apenas posteriormente outros aspectos interseccionais foram considerados, como classe social, raça/etnia, idade, entre outros.

Para fins de sistematização, neste estudo será adotada a definição de gênero elaborada pelo grupo HERA (*Health, Empowerment, Rights & Accountability*) no processo preparatório da Conferência sobre População e Desenvolvimento (CIPD), de 1994, no Cairo. Este foi o conceito legitimado enquanto linguagem de política pública global, apesar de existirem discordâncias (Cavenaghi & Alves, 2014). Assim, “gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida

social” (Cavenaghi & Alves, 2014, p.3). Esta definição é consonante com uma proposta crítica dos estudos de gênero (Scott, 1986; Madeira, 1997), mas a seguir será demonstrado que as definições de gênero variam conforme pressupostos epistemológicos implícitos no raciocínio lógico de cada abordagem.

Estudos de Gênero

Os estudos e as discussões sobre gênero são complexos, multifacetados e multidisciplinares, abrangendo áreas como antropologia, psicologia, biologia, história, linguagem, entre outras, e suscitando interesse de pesquisadores do mundo inteiro (Narvaz, 2005). Conforme revisão efetuada por Narvaz (2005), estudos da arqueologia, história e antropologia revelaram que os agrupamentos sociais dos primórdios da humanidade não possuíam uma divisão rígida de papéis sexuais. Os indivíduos viviam de forma coletiva e solidária, com distribuição de tarefas que não estavam pautadas no sexo dos indivíduos.

Porém, registros da sociedade grega na Antiguidade sobre a diferenciação sexual entre homens e mulheres mostram a mulher em uma “posição de inferioridade biológica, intelectual e social” (Galinkin & Santos, 2010). De filósofos gregos a médicos e psicólogos, vários pensadores e estudiosos taxaram a mulher como um ser que, naturalmente, tinha valor inferior. Muitos foram os estudos que tentaram demonstrar a fragilidade da mulher e como ela não servia para os trabalhos do mundo público e externo, pois sua biologia não era favorável (Galinkin & Santos, 2010; Madureira, 2010).

Até 1970, não havia uma distinção explícita entre sexo e gênero, sendo esses termos utilizados como sinônimos (Corrêa, 2011). As características tomadas como próprias do sexo (gênero) masculino ou feminino eram consideradas atribuições naturais. A ideia subjacente é de que as diferenças biológicas (caracteres sexuais primários e secundários) entre homens e mulheres implicavam diretamente diferenças psicológicas (emocionais, de inteligência, etc.). Afirmava-se que as mulheres seriam “naturalmente” mais frágeis e “forjadas” para o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, enquanto os homens seriam mais fortes, independentes e agressivos (Galinkin, Santos, & Zauli-Fellows, 2010).

Questionamentos sistemáticos acerca das diferenças entre homens e mulheres, dos papéis que ambos desempenham na sociedade e como as crianças os aprendem têm sido feitos. Parte importante das discussões trata da origem dessas diferenças (biologia vs. cultura). Estudos da antropologia tiveram papel significativo nesse debate. Os trabalhos de Margaret Mead (1971; 1988) tiveram bastante expressão e até hoje são considerados estudos clássicos na área da antropologia de gênero. Em “Sexo e temperamento em três sociedades primitivas” (Mead, 1988), publicado pela primeira vez em 1935, a autora explorou as

diferenças de temperamento entre os sexos em diferentes sociedades. Ela observou que em algumas culturas o temperamento esperado para homens e mulheres era o exato oposto do que se espera em sociedades ocidentais. Abriu espaço então para o questionamento do “determinismo biológico” que até então era utilizado para explicar as diferenças psicológicas entre os sexos. Já na obra “Macho e fêmea” (Mead, 1971), publicada pela primeira vez em 1949 a autora enfatizou as diferenças existentes entre homens e mulheres, exaltando a “mística feminina” que aproxima a mulher da “mãe natureza” e indica a maternidade como destino natural da mulher. Essa obra foi muito criticada posteriormente pelas teóricas identificadas com um movimento surgido entre o final do século XIX e início do XX: movimento feminista.

Uma das “verdades universais” da antropologia, ou seja, aquilo que é encontrado em todas ou em grande parte das sociedades conhecidas, é o *status* secundário da mulher na sociedade, o menor valor atribuído à mulher e às coisas que estão relacionadas a ela (Ortner, 1974). No entanto, Sherry Ortner (1974), fundadora da antropologia feminista, não olha para esse fenômeno procurando naturaliza-lo, mas o investiga entendendo que há nele uma complexidade muito maior a ser compreendida. Há na subordinação feminina “universal” relações de poder constituídas e que precisam ser investigadas e desconstruídas (Ortner, 1996).

Os estudos de gênero estão estreitamente relacionados ao movimento feminista. Diz-se que há diferenças entre os estudos que utilizam o conceito de gênero, mas não o tomam como algo central para suas considerações, e os que possuem um viés feminista em que o gênero ganha lugar de destaque em suas formulações (Matos, 2008). Por isso, é importante dedicar o olhar a este movimento, que influenciará grande parte dos estudos de gênero.

O feminismo é um movimento social, político e teórico-epistemológico composto por várias vertentes, mas que são unificadas pelo reconhecimento de que homens e mulheres possuem diferenças, mas direitos equivalentes. Sendo um movimento plural, apresenta divergências em seu interior.

Por volta do século XIX e início do século XX, discutiam-se as diferenças sexuais relacionadas aos direitos civis, políticos e educativos das mulheres, como, por exemplo, o direito ao voto e a não imposição do casamento. Foi um período de luta por igualdade entre os sexos, de conquistas e de denúncia da opressão imposta às mulheres pelo patriarcado, forma de organização social que pressupõe o poder do pai sobre as mulheres e sobre os mais jovens da família, e que se expande para toda a sociedade como modelo para todas as relações de poder e autoridade. Esse período posteriormente foi identificado como a Primeira Onda do Feminismo, ou a sua primeira fase (Narvaz & Koller, 2006b). Este primeiro movimento

apresentou um declínio na década de 1920, após a conquista do voto feminino nos Estados Unidos, porque acreditava-se que, pelo voto, as mulheres alcançariam a igualdade política, social e econômica (Crawford & Unger, 2004).

Em 1949, Simone de Beauvoir publicou pela primeira vez o livro “Segundo Sexo”, obra que rompeu com a ideia da naturalização da condição feminina e apontou para a dimensão cultural da construção de gênero. Sua máxima, “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1967, p. 9), despertou discussões sobre a construção daquilo que é considerado apropriado para cada sexo e de como isso caracteriza a discriminação nas relações de dominação dos homens (Narvaz, 2010).

Foi nas décadas de 1960 e 1970 que o movimento feminista iniciou os questionamentos acerca do conhecimento produzido sobre homens e mulheres na época, quanto ao seu caráter natural e universal. No âmbito teórico-epistemológico, passou-se a utilizar o conceito de “gênero”, desenvolvido para contestar a naturalização da diferença entre homens e mulheres (Louro, 2007) e constituindo-se como uma forma de pensar criticamente as concepções de masculino e feminino, bem como as relações que se estabelecem a partir delas (Corrêa, 2011).

Assim, nesse período correspondente à Segunda Onda do Feminismo, essa distinção foi nomeada “sistema sexo-gênero”, em que sexo seria definido como “as diferenças biológicas na composição genética e na anatomia e função reprodutiva” (Crawford & Unger, 2004, p.21), enquanto gênero corresponderia à construção cultural feita a partir do sexo biológico (Crawford & Unger, 2004). Perceba-se que o conceito de “gênero” não vem para substituir o de “sexo”, mas antes para limitar a abrangência deste último, que era tomado como fato incontestável da natureza e determinante das características psicológicas distintas entre homens e mulheres. Um conceito seria complementar ao outro.

Essa compreensão binária da divisão sexo-gênero, também foi chamada de “fundacionalismo biológico” (Nicholson, 2000). Essa nomenclatura remete à ideia de que o gênero de um indivíduo (entendido como conjunto de características psicológicas e comportamentais) seria formado a partir do dado biológico (caracteres sexuais primários e secundários). Assim, segundo a autora, o gênero estaria “fundado” sobre o corpo do indivíduo, demonstrando ainda uma relação de determinação entre sexo e gênero (Nicholson, 2000). Ela propõe enfaticamente o abandono dessa perspectiva, o que já denota a chegada de uma terceira fase do feminismo marcada pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista.

A partir da década de 1980, uma nova vertente surge entre os estudos de gênero: a perspectiva pós-estruturalista, cuja principal teórica de referência é Judith Butler (2013) juntamente com a historiadora Joan Scott (1986). Este período, identificado como a Terceira

Onda do Feminismo, faz uma crítica ainda mais acurada sobre a construção de gênero e sobre o paradigma binário do sistema sexo-gênero (Narvaz, 2010). Essa vertente é influenciada pela crítica pós-modernista da ciência ocidental que introduz o paradigma da incerteza e questiona os pressupostos da ciência positivista na construção do conhecimento (Narvaz & Koller, 2006b). Narvaz (2005) afirmou que “o movimento feminista passa a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo de saber que é sempre dialógico e intersubjetivo” (p.59).

Os processos de subjetivação (processos de constituição da subjetividade) seriam perpassados pelo discurso, pela história e por processos de intersubjetividade. Para Butler (2013), o gênero seria um ato performático, a construção singular de cada sujeito dentro de um campo de possibilidades, através de práticas, atos e gestos que remetem a determinadas encenações performáticas. Nesse sentido o foco dos estudos de gênero sai do sujeito “mulheres” para atentar às relações de gênero. E é nesse espaço que se passa a discutir as identidades transexuais, por exemplo, consideradas no interior da Teoria *Queer*. Essa teoria assume que “as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários” (Louro, 2001, p.541) e que alguns sujeitos vivem na fronteira identitária do gênero. (Louro, 2001).

A terceira onda do feminismo ainda enfrenta questões não resolvidas pelas duas ondas anteriores, como assecuração da liberdade reprodutiva, a integração da mulher na política e o fim da violência contra as mulheres e as meninas (Crawford & Unger, 2004). Pode-se dizer que, atualmente, diferentes vertentes coexistem não só nos estudos sobre gênero, mas também nos movimentos sociais que lidam com essas questões. Enquanto algumas correntes propõem o abandono da categoria “mulheres” em prol da inserção de outros sujeitos sociais (Butler, 2013), outras propõem a necessidade de uma identidade em torno da qual os grupos possam se mobilizar e em nome de quem lutar politicamente (Narvaz, 2005).

Uma das críticas que se inserem nesta terceira fase se refere ao caráter exclusivista que o feminismo assumiu em parte de sua história. Desconsiderou-se que as mulheres que não eram brancas, de classe média, ocidentais, possuiriam demandas diferentes, que não estavam sendo contempladas na pauta do feminismo. Neste momento é apontada a necessidade de um feminismo interseccional, ou seja, que não apenas considerasse raça, classe social ou orientação sexual como variáveis. Mas os considerassem como elementos que estão em interação nas vivências de diferentes mulheres, produzindo experiências qualitativamente distintas (Mariano, 2005).

Diante do exposto, percebe-se que a história do movimento feminista não é linear ou unívoca. É composta por várias fases e, apesar dessas terem surgido em diferentes períodos e contextos históricos, coexistem na atualidade. Isso porque o movimento não conseguiu que seus ideais alcançassem todos os espaços simultaneamente ou garantiu todos os direitos a que se propõe. Na verdade existem “feminismos” (Narvaz, 2005). Os feminismos existentes hoje são resultado dos questionamentos que os integrantes do próprio movimento fizeram e fazem a si (Pinto, 2010), resultando em uma voz plural e não totalizante. Os feminismos se caracterizam por sua intersecção com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais, entre outras. Pois, como disse Butler (2013): “Se alguém é ‘mulher’, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (p.20). Como exemplos dos diferentes feminismos estão: socialista, liberal, cultural, radical, entre outros (Crawford & Unger, 2004; Narvaz, 2005). Essa pluralidade, vista por alguns como aspecto vulnerável do feminismo, é compreendida por outros como sinal da vitalidade e da contemporaneidade do campo do gênero (Louro, 2007).

No entanto, apesar das diferenças existentes entre as vertentes feministas modernas, pode-se dizer que elas compartilham sua origem na afirmação de Simone de Beauvoir de que ser mulher não é uma condição natural (Louro, 2007). Desse modo, tais vertentes teóricas consideram que aquilo que se entende sobre gênero, sobre o feminino, sobre a mulher, é uma construção social normativa e não um fato biológico. Além disso, as correntes feministas compartilham duas perspectivas: a de que a mulher é um ser humano importante e valioso e o reconhecimento da necessidade de mudanças sociais significativas para que a mulher possa conduzir a sua vida de forma segura e satisfatória (Crawford & Unger, 2004).

Uma das críticas ao movimento feminista foi o fato de que quando são considerados os elementos que fazem intersecção com gênero, como raça e classe social, na maioria das vezes não se considera a “geração”. Ou seja, as meninas, crianças e adolescentes, muitas vezes ficaram invisíveis nos discursos e pautas feministas (Campos, 1999). Não se considera que, além das questões relativas ao seu gênero, existem as questões referentes à sua condição de desenvolvimento. Por isso, muitas vezes, a compreensão da menina e da adolescente-menina se deu como uma forçosa extensão da mulher, desconsiderando as especificidades que poderiam ter essas pessoas em processos de desenvolvimento distintos.

Alguns autores identificaram uma proximidade epistêmica entre a mulher e a criança, quando se observa que a mesma dificuldade que os estudos feministas tiveram para demonstrar a relevância do gênero como categoria de análise, os estudos atuais sobre a infância enfrentam para desconstruir a ideia da criança universal (Marchi, 2011). Além disso, a mesma ideia de inferioridade esteve por trás do subjugamento tanto da mulher quanto da criança. Seriam ambos considerados seres mais “selvagens”, mais “irracionais” ou mais

ligados à natureza. E aqui a natureza aparece como inferior à cultura, pois é o não civilizado (Marchi, 2011).

O campo científico pouco falou até o momento sobre o universo infantil especificamente feminino, principalmente da primeira infância. Tal falta pode ser devido a aparente “neutralidade” (ou o caráter assexual) da criança (Becchi, 2003). Assim, os dados sobre crianças e adolescentes nem sempre possuem o recorte de gênero, não permitindo visualizar as diferenças entre meninas e meninos. Porém, os dados brasileiros sobre a educação de meninas e meninos são um exemplo de quando o recorte de gênero está presente. Estima-se que 98% das crianças e adolescentes entre sete e 14 anos estejam matriculados na escola (UNICEF, 2014). Sabe-se que as taxas de escolarização entre as meninas são maiores a longo-prazo, embora resultados da versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 indique uma nova situação. Atualmente há registros de paridade entre o número de meninas e meninos matriculados na escola tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e Médio (Ministério da Educação, 2014). Isso indica que houve avanços na direção da igualdade do acesso à educação no Brasil. Mas o cenário nem sempre foi esse.

Ao investigar o passado da educação de meninas, Becchi (2003) encontrou uma situação bastante distinta. Nos séculos XVI a XIX (principalmente o XVI e XVII) na Europa, a educação dada pelas famílias às meninas foi marcada pelo silêncio. A autora denota que as meninas eram vistas com suspeitas por “falarem demais” e sem “razão”, já que não possuíam raciocínio. A desconfiança também era devido à “tendência ao pecado” e à “fragilidade”, marcas não só da infância, mas do feminino de modo geral. Tais características seriam estendidas às mulheres adultas, também silenciadas e infantilizadas.

Porém, o silêncio não é isento de comunicação. As crianças pequenas, até mesmo os meninos até a idade de sete anos, estavam aos cuidados de mulheres: amas e cuidadoras. Passavam a maior parte do tempo no quarto das crianças (ou “gineceu”) onde predominava uma linguagem dos servos, mas principalmente a “linguagem dos gestos”, ambas inapropriadas ou pouco úteis para os demais contextos. As meninas crescem então neste universo de gestos, em que – mais que a palavra ou o argumento – valem mais “o tom, o canto, o grito” (Becchi, 2003, p.44). Se a menina era de classe social privilegiada, os gestos ficavam mais refinados, aprimorados pela observação e imitação das adultas e transformados em acenos e posturas.

Diante do exposto até agora, pode-se perceber que as meninas e mulheres estão há vários séculos marcadas por uma vivência que é desqualificada por um “Sujeito” masculino, do qual é o “Outro”. Ressalta-se que não se trata do comportamento de um indivíduo homem em um determinado período o responsável pela condição de subordinação feminina. Trata-se

de toda uma configuração social que utilizou a diferença biológica para construir uma diferenciação psicológica, social, profissional, econômica, em que as fêmeas da espécie humana são submetidas a oportunidades inferiores e são desvalorizadas em seus saberes. Apesar de haverem muitos avanços no sentido de emancipação da mulher, aquela com a qual a menina pode se identificar e em quem pode se espelhar, ainda não há sequer um país em que haja total equidade entre indivíduos do gênero masculino e feminino (*World Economic Forum*, 2013).

Ao utilizar uma perspectiva dialética, tem-se a pessoa em desenvolvimento como alguém que interage com os elementos e pessoas do seu contexto através de atividades, nas quais modifica o ambiente e a si mesma. Dessa forma, pode-se ver as meninas como pessoas em desenvolvimento que estão aprendendo formas de ser (agir, sentir, pensar) durante suas interações com o contexto. Ao mesmo tempo, são capazes de transformá-lo também durante as interações, com sua forma de questionar, de refletir e de se posicionar. Assim, apesar de ainda crianças e adolescentes e de todo o mecanismo engendrado para a reprodução da ideia da feminilidade como fragilidade, dependência e passividade, as meninas também podem ser capazes de ativamente interferir nesse processo.

Embora seja observada uma invisibilidade na vivência das meninas ao longo da História e nos estudos sobre o gênero feminino na infância, um campo que se dedicou (e se dedica) a entender o gênero na infância foi a psicologia do desenvolvimento. Contudo, os estudos desse campo não demonstram uma proximidade com o viés feminista como os estudos de gênero e direcionam seu interesse para a compreensão de como as pessoas compreendem o gênero em si e nos outros ao longo do seu processo vital. Esse campo será abordado a seguir.

Estudos do desenvolvimento de gênero

A psicologia do desenvolvimento preocupa-se em desenvolver modelos teóricos que expliquem os fenômenos humanos de modo universal, ou seja, que se aplique a todos os seres humanos. Ao longo de décadas de estudos foram desenvolvidos modelos que explicaram o desenvolvimento de gênero ao longo do tempo. As perguntas que os teóricos procuram responder dizem respeito às diferenças e similaridades encontradas em meninos e meninas, homens e mulheres, através do tempo. Quando adquirem consciência de seu próprio gênero? Como desenvolvem comportamentos típicos do gênero? Porque se comportam diferentemente? Essas e outras questões guiaram os estudos de desenvolvimento de gênero por décadas.

Compreende-se gênero como elemento fundamental na vida das pessoas, considerando-se que ele está presente em aspectos cotidianos desde o nascimento, influenciando diversas dimensões da vida, como os relacionamentos, os interesses, ocupações (Bussey & Bandura, 1999), bem como a própria identidade humana (Egan & Perry, 2001).

Um estudo clássico no campo do desenvolvimento de gênero foi o que encontrou uma sequência para este desenvolvimento (Slaby & Frey, 1975). Segundo este estudo, as crianças primeiramente descobririam a qual gênero pertencem, feminino ou masculino. Essa seria a compreensão da sua identidade de gênero, que se daria por volta dos quatro anos de idade. Depois a criança compreenderia que ela continuará assim por toda a vida, seu gênero não mudaria, processo chamado estabilidade de gênero. E, por fim, ela entende que o gênero não muda a partir de alterações superficiais, como a troca de roupa, por exemplo. Este seria o estágio da constância de gênero (Slaby & Frey, 1975). A idade em que as crianças passariam por esses três estágios não é consenso entre os estudiosos do campo, mas a mesma sequência foi observada em outros estudos (Bee, 1984).

Outro aspecto importante para a compreensão do desenvolvimento de gênero é o papel do estereótipo que vem sendo observado. Os estereótipos são crenças consistentes e que aparentam universalidade sobre determinado grupo de pessoas. Sendo assim, limitam as experiências e a forma de ver os outros, antecipando rótulos onde se pressupõe que a outra pessoa se encaixará (Crawford & Unger, 2004). Com relação aos estereótipos de gênero, tratam-se de crenças consensuais sobre os atributos adequados para os gêneros feminino e masculino (D'Amorim, 1997). Tais estereótipos costumam ser persistentes, tradicionais e amplamente incorporados pelos membros de determinada sociedade. Na sociedade brasileira, pesquisas com diferentes grupos etários demonstram que há uma persistência dos estereótipos tradicionais de gênero, quais sejam: a doçura, meiguice, discrição, entre outros aspectos similares, atribuídos ao gênero feminino (D'Amorim, 1997; Xavier Filha, 2011). As crianças, inseridas em contextos compostos por pessoas, crenças, símbolos e valores, aprendem compartilhar de expectativas dos adultos sobre o que é ser homem e mulher.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é esperado que em fases iniciais as crianças apresentem uma maior rigidez com relação aos papéis considerados adequados para meninas e meninos, mulheres e homens (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008). As crenças que as crianças constroem sobre gênero se desenvolvem em três fases. A primeira, chamada construção, é aquela em que a criança entende que o gênero é uma categoria social importante para a compreensão da vida social e passam a buscar informações no seu contexto sobre isso. Essas informações costumam ser generalizadas e, não raro, refletem estereótipos. A segunda fase é a consolidação, em que a criança já possui um grupo de estereótipos de gênero bem

consolidados e apresentam um pico de rigidez com relação a eles. Essa fase costuma se dar dos cinco aos seis anos de idade. A terceira fase é a integração, quando as crianças passam a apresentar mais flexibilidade nas informações sobre gênero (comparada à fase anterior). Também é o momento em que as crianças passam a apresentar mais diferenças individuais nas cognições e nos esquemas de gênero e se dá a partir dos sete anos de idade (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008).

Apesar de ser relativamente esperado que as crianças utilizem estereótipos para compreender o gênero, é importante que eles sejam superados. Os estereótipos são hipergeneralizações de indivíduos por serem identificados como pertencentes a determinados grupos. Trata-se de um pensamento que facilita o processo de categorização a custo da simplificação excessiva das pessoas e da falta de compreensão das pessoas reais, que são muito mais do que meros estereótipos. Ainda assim, são crenças que estão presentes de forma intensa na sociedade e influenciam a percepção sobre as pessoas, independente das características individuais que os sujeitos apresentem.

Entre as perspectivas teóricas que foram propostas para explicar o desenvolvimento de gênero, duas se destacaram e se tornaram dominantes: a perspectiva da socialização e a perspectiva cognitiva (Maccoby, 2000). A perspectiva da socialização postula que a criança assume os atributos que são típicos ou valorizados para seu próprio sexo, aprendendo através de esquemas de reforçamento – perspectiva dominante na área do desenvolvimento em meados do século XX.

A ideia principal dessa perspectiva é que as crianças desenvolvem comportamentos típicos de seu sexo porque são moldadas através de processos de socialização: “processo pelo qual indivíduos adquirem habilidades sociais ou outras características necessárias para funcionar efetivamente em sociedade ou em um grupo particular” (*American Psychological Association*, 2013).

A Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1965) também postula a aprendizagem por reforço positivo e negativo. No entanto, confere um papel mais ativo à criança, que aprende através da observação do comportamento de gênero apropriado ou não das outras crianças e das consequências que elas sofrem. Mas, além disso, elas aprendem por observação das características de cada sexo, não apenas na interação direta com as pessoas da família e da escola, mas com os vizinhos, personagens de filmes, TV, entre outros meios culturais. No entanto, essa imitação é seletiva e prevê que a criança consiga identificar seu próprio gênero para conseguir identificar que modelo lhe é apropriado. Para isso a teoria teria que avançar no campo do desenvolvimento cognitivo (Maccoby, 2000).

A perspectiva cognitiva do desenvolvimento de gênero surge a partir das décadas de 1970 e 1980, enquanto acontecia a chamada “revolução cognitiva” na psicologia americana. Essa proposta teórica dota o sujeito de ainda mais ação no processo de desenvolvimento de gênero, uma vez que não vê a criança como mero receptor da pressão social, mas como agente que seleciona e usa informação para compreender o gênero. E aos poucos desenvolve capacidade de adotar padrões e regular seu comportamento baseada nesses padrões. A criança contribui com a sua própria socialização (Macobby, 2000).

Três pressupostos são essenciais para compreender o desenvolvimento de gênero na perspectiva cognitiva: (1) a criança tem capacidade de se autocategorizar como menino ou menina, o que acontece cedo. Por volta dos três anos, a criança já consegue nomear seu gênero. No entanto apenas pelos seis anos, a criança terá a constância de gênero, compreensão de que o gênero não mudará com o tempo e nem por mudanças superficiais (uma menina não deixa de ser menina se cortar o cabelo bem curto; Antoniazzi, 1996; Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002); (2) capacidade de procurar ativamente as informações sobre gênero e construir suas próprias regras sobre gênero em idade precoce. A criança seria intrinsecamente motivada a construir seus próprios esquemas (Martin et al., 2002); (3) existe um padrão no desenvolvimento de gênero, que apresenta momentos de rigidez e de flexibilidade com relação ao gênero e por isso se comportariam de maneira mais ou menos tipificadas ao longo da trajetória.

Uma teoria forte dentro da perspectiva cognitiva é a Teoria dos Esquemas de Gênero (Bem, 1981) que sugere que as crianças formam esquemas de gênero (estruturas cognitivas) que organizam o seu conhecimento de gênero em conjuntos de expectativas que guiam suas percepções sociais. A Teoria dos Esquemas de Gênero compreende percepção como um processo construtivo em que, aquilo que é percebido, é um produto da interação entre a informação que chega e o esquema perceptivo pré-existente. (Bem, 1981; Martin et al., 2002)

De maneira geral, as teorias do desenvolvimento de gênero concordam que este é um fenômeno complexo e multidimensional, o que significa que ele pode ser decomposto em diversos aspectos, como a identidade de gênero (Carver, Yunger, & Perry, 2003), comportamentos típicos de gênero (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout, 2013; Iervolino, Hines, Golombok, Rust, & Plomin, 2005), interesses de gênero (McHale, Kim, Dotterer, Crouter, & Booth, 2009), socialização (Costa & Antoniazzi, 1999) entre outros aspectos. Atualmente, estudos têm apontado para a necessidade de encontrar proposições mais integrativas, que conciliem as questões *nature-nurture* desse campo de estudo (Eagly & Wood, 2013).

Visando construir o diálogo entre as teorias de gênero e as teorias de desenvolvimento humano, o estudo proposto nesse projeto optou por uma teoria do desenvolvimento que compreendesse este ser humano que se desenvolve, a menina criança e adolescente, na interação com o contexto em que está inserida, no tempo em que ela se desenvolve. Esta proposta teórica é a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que será apresentada a seguir.

O olhar bioecológico: Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) é uma perspectiva teórica formulada por Urie Bronfenbrenner no início da década de 1970 e reelaborada na década de 1990, (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998) que procura entender o desenvolvimento humano de maneira integrada e contextualizada. Não por acaso, ela pode ser considerada uma teoria localizada no paradigma do Contextualismo (Tudge, 2008), por seu caráter dialético que compreende o conhecimento como uma construção social sobre realidades plurais e permeado de história e da cultura em que se forma. O desenvolvimento para a ABDH se dá pela inter-relação entre pessoa e contexto, em que ambos influenciam-se mutuamente através do tempo (Tudge, 2008). A proposta apresentada aqui será o modelo mais recente apresentado por Bronfenbrenner na década de 1990, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano ou Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), procurando as interfaces possíveis com o conceito de gênero.

Ao buscar compreender os fenômenos humanos a partir da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano faz-se necessário utilizar as lentes do PPCT, procurando identificar os processos vivenciados pela pessoa, com suas características singulares, em determinado contexto e em um determinado momento histórico, enfatizando sempre a relação dialética entre todas as dimensões. Ao utilizar a ABDH para a compreensão de gênero entende-se que diversos aspectos devem ser considerados, não apenas como elementos que compõem o cenário do desenvolvimento das meninas, mas em perceber que esses aspectos estão em interação.

A dimensão conceitual Processo ganhou destaque como componente fundamental do desenvolvimento humano e corresponde às experiências vividas pela pessoa e às interpretações e significações dadas a elas. Uma forma particular de interação entre pessoa e ambiente são os processos proximais, interações da pessoa não só com outras pessoas, mas também com objetos e símbolos do contexto durante os quais o desenvolvimento ocorre. Para que uma interação seja considerada um processo proximal duas proposições precisam ser

atendidas. A primeira é que tais processos sejam progressivamente mais complexos, de interação recíproca, afetuosa e de equilíbrio de poder. A segunda é que, a eficácia da interação depende da regularidade e extensão dos períodos de tempo em que acontece a interação (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Pensar a compreensão de gênero como processo tendo a ABDH como aporte teórico significa entendê-la como processo de interação da criança com pessoas, objetos e símbolos. A menina experiencia relações de gênero, ou seja, interações interpessoais e simbólicas que estão permeadas de crenças sobre o masculino e o feminino. Tais ideias orientam seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. Considerando as peculiaridades da infância e da adolescência, sabe-se que os familiares, os professores e amigos em geral são pessoas consideradas importantes para o desenvolvimento. Algumas pesquisas têm apontado que elas também seriam importantes para o desenvolvimento de gênero, principalmente pelo processo de socialização, quando as crianças aprenderiam sobre os papéis que cada gênero deve desempenhar em determinada sociedade e as sanções referentes às transgressões dessa norma (Costa & Antoniazzi, 1999; Crouter, Whiteman, McHale & Osgood, 2007; Gomes, 2006; Penteadó & Mendonça, 2011).

Um exemplo do processo de atribuição de sentido à experiência é o estudo realizado por Guareschi (2000), que demonstra como meninas e meninos veem a vida das mulheres da sua comunidade (suas mães, familiares, conhecidas...). Elas podem estar silenciadas, mas sem dúvida observam, apreendem e atribuem sentidos à realidade feminina que está ao seu redor. Elas afirmam que a vida das mulheres da comunidade não é boa e que elas têm que enfrentar cotidianamente situações que as meninas afirmam ser ruins, como grande número de filhos, maridos desempregados e dependentes do álcool, violência doméstica e a condição precária do lugar onde vivem. As meninas reconhecem que a mulher possui uma relação desigual com os homens, sofrem discriminação e muitas vezes elas são as responsáveis pela principal renda da família, além da jornada de trabalho doméstico.

Como explicitado anteriormente, além das interações face-a-face, também as interações do indivíduo com os objetos e símbolos da cultura são relevantes para entender o gênero. A representação do feminino nos meios de comunicação é amplamente permeada de estereótipos de gênero e muitas vezes também de estereótipos raciais. As propagandas veiculam mensagens discrepantes e mutuamente excludentes sobre o feminino, mostrando, ora a mulher sedutora (perigosa, enganadora), ora a mulher delicada, carinhosa. E não raras são as vezes em que a primeira é associada à mulher negra e a segunda, à branca, deflagrando não apenas um estereótipo de gênero, mas também o racial (Roso, Strey, Guareschi, & Bueno, 2002).

Atualmente, também é possível observar um declínio dos papéis de gênero tradicionais. A representação da mulher moderna é que ela tenha um desempenho satisfatório em vários papéis (de dona de casa e mãe à diretora executiva), seja atraente, tenha o corpo perfeito e seja dócil. Apesar das mudanças, ainda se vê o incentivo da mídia à perpetuação do estereótipo feminino de fragilidade, sensibilidade, descontrole emocional e consumismo. As mulheres são os principais alvos das campanhas publicitárias (Romani, Winck, & Strey, 2013). A questão que se levanta é que a mídia não apenas informa ou ilustra uma representação que existe na realidade, mas também interfere na produção da subjetividade e da identidade dos sujeitos (Verza, Scarparo, & Strey, 2014). Segundo a ABDH, esse processo é dialético, sendo a pessoa em desenvolvimento tão ativa nele quanto a cultura.

Observa-se também a influência dos símbolos culturais quando focaliza-se a moda e sua relação com o feminino. Considera-se o vestir tanto como veículo ideológico, quanto como aspecto ligado ao self corporal. Ou seja, é tanto uma ferramenta da estruturação e sustentação de relações de poder, quanto uma demonstração simbólica da identidade do sujeito. Um processo de interação entre o âmbito do coletivo e do individual (Strey, 2000). Nesse sentido, o vestir considerado feminino esteve estreitamente relacionado à representação de mulher da sociedade e da época. Na Europa, por exemplo, as modificações nas vestimentas femininas foram desde as roupas diáfnas do século XIX, que procuravam ressaltar a fragilidade feminina, as pesadas roupas da era vitoriana, compostas de espartilho, vestido e várias camadas de blusas e anáguas. Até ao início do uso de calças na segunda década do século XX, que demonstravam o início da liberação feminina, pois as mulheres de então desejavam praticar atividades que necessitavam roupas mais práticas (Strey, 2000).

Ainda observando a relação da pessoa em desenvolvimento com artefatos culturais, no universo infantil feminino um brinquedo costuma se destacar: a boneca. Considerada especificamente “brinquedo de menina”, ela às vezes traz a forma de um bebê, demonstrando um dos estereótipos do feminino, a maternidade, como destino de toda mulher. Outras vezes ela é a figura da mulher adulta desejável, como, por exemplo, a Barbie, uma boneca sempre muito magra, na maioria das vezes branca (Cechin & Silva, 2012). A boneca é um dispositivo pedagógico à medida que funciona como portador de valores culturais, mas a criança possui papel ativo no processo de atribuição de sentido. A boneca porta uma representação da cultura e a criança atribui sentidos a ela durante a interação, tanto com o objeto em si quando com outras pessoas envolvidas na brincadeira (Cechin & Silva, 2012).

A segunda dimensão conceitual do modelo PPCT é a Pessoa que sintetiza as características biopsicossociais desenvolvidas na interação com o ambiente. As características que compõe essa dimensão são divididas em três núcleos: as de demanda, as de disposição e

as de recurso. Correspondem respectivamente às características com as quais já nascemos e que se efetivam ao longo do ciclo vital (mais biológicas); aos comportamentos explícitos que estimulam respostas do ambiente e que formam padrões de comportamento que podem ou não favorecer o desenvolvimento; e às características de caráter mais subjetivo (cognitivo, emocional e social), construídas no decorrer do processo de socialização (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Desse modo, gênero pode ser compreendido como uma dimensão do conceito Pessoa. Mas há que se ressaltar a diferença entre sexo e gênero. Como visto anteriormente, os estudos de gênero há muito tempo desconstruíram a simbiose desses conceitos. Apesar de distintos, ambos representam construções discursivas sobre os corpos e as identidades. Assim, o sexo da pessoa é uma característica de nascença, ou uma característica de demanda. Tendem a ser características imutáveis, mas os casos de pessoas transexuais demonstram que esta também pode ser uma característica mutável, pois elas podem optar por alterar cirurgicamente caracteres sexuais primários e secundários. De todo modo, são características que produzirão efeitos no ambiente e com as quais cada pessoa deverá aprender a lidar. O fato de nascer menina ou menino produz mudanças no ambiente antes mesmo do nascimento, como a preparação do quarto do bebê e do enxoval, escolha do nome, etc.

As dimensões identidade de gênero, comportamentos típicos de gênero e interesses de gênero compõe a compreensão de gênero enquanto característica individual. Dentro da ABDH estas dimensões podem ser entendidas como características de disposição e de recursos, pois são de caráter cognitivo e comportamental. Trata-se do modo como a criança aprende a compreender as diferenças entre os gêneros, a maneira como ela se sente e se define como pertencente a um gênero ou outro, os comportamentos que adota na sua relação com os outros, pais, irmãos, demais familiares, professores, amigos, etc...

O Contexto é uma dimensão subdividida em quatro níveis de interação. O microsistema é o ambiente frequentado pela pessoa, onde se dão os processos proximais, as interações face-a-face. O mesossistema é o conjunto dos microsistemas da pessoa ao longo do ciclo vital, sua rede social. O exossistema é o ambiente que não é frequentado diretamente pela pessoa, mas que as decisões e acontecimentos relativos a ele afetam a vida da pessoa. E o macrosistema é o que perpassa os demais e é composto por conceitos mais abstratos: os valores, a cultura, religiões, ideologias, etc. (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Já se citou anteriormente o processo de socialização pelo qual as crianças aprendem sobre papéis de gênero (Costa & Antoniazzi, 1999; Crouter, Whiteman, McHale & Osgood, 2007; Gomes, 2006; Penteadó & Mendonça, 2011). Pois bem, tal processo se daria principalmente em contextos microssistêmicos, em interações face-a-face com pais, irmãos,

professores, amigos, entre outras pessoas próximas com as quais mantenham relações afetivas importantes por períodos de tempo prolongados.

Mas aspectos do macrosistema brasileiro também têm influência sobre o desenvolvimento das meninas. Muitos desses aspectos chegam até elas de maneira indireta, atuando como exossistema. Exemplo disso são as leis que regulamentam o ensino nas escolas, o trabalho dos pais e das mães, as medidas contra a violência de gênero e contra crianças e adolescentes, os acontecimentos que afetam a representação de feminino, de infância e de adolescência, entre outros.

O Tempo, fundamental para compreensão do desenvolvimento humano, tem papel de organizador social e emocional, subdividido em três partes: o microtempo (duração de uma interação), o mesotempo (frequência em que as atividades ocorrem) e o macrotempo ou cronossistema, relacionado aos grandes eventos históricos ocorridos durante o desenvolvimento da pessoa (guerras, governos, processos de industrialização, etc.) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Alguns estudos apontam para mudanças que ocorrem na percepção de gênero das crianças com o passar do tempo (Antoniazzi, 1996; Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout, 2013; Martin & Ruble, 2009; McHale, Dotterer, Crouter, & Booth, 2009). Estas mudanças podem ser observadas como exemplos do mesotempo no desenvolvimento de gênero das crianças. Já eventos como a elaboração e publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei nº 11.340/2006 – a Lei “Maria da Penha” e da Lei nº 13.104/2015, que inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos, são eventos com relevância legislativa e social no macrosistema brasileiro. Com relação ao Contexto e o Tempo, serão apresentadas a seguir algumas informações sobre o Macrosistema brasileiro e o Macrotempo contemporâneo em que vivem as meninas participantes dessa pesquisa. Ressaltar-se-á aspectos relativos às legislações sobre a infância, a adolescência e as vivências femininas, pois são eventos significativos que marcam tempos distintos. Afinal, se por um lado as legislações podem ser construídas a partir de uma mudança social, elas também podem modificar e compor a realidade social. Isso porque as mudanças na sociedade não se dão de forma homogênea. Por exemplo, alguns grupos se mobilizam em torno da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, vendo-os como sujeitos de direito e de dever, que precisam de proteção, mas também do desenvolvimento de autonomia. Ao mesmo tempo ainda temos situações de violação dos direitos desse grupo em diversos níveis, como a exploração de mão de obra infantil e o abuso nas suas diferentes formas. Então, seja em concordância ou discordância com a legislação, a sociedade é afetada por ela. Por isso, a seguir veremos algumas das

principais legislações sobre a infância e adolescência, sobre a mulher e as possíveis intersecções existentes ou inexistentes nela.

A menina: Entre direitos e violências

Ao analisar a história a procura do lugar da menina na sociedade, podemos perceber a situação de invisibilidade vivenciada por elas. Mas não apenas as meninas, senão as crianças de modo geral eram “invisíveis”, ou seja, as crianças não possuíam voz, poder de decisão e nem mesmo eram vistas como pessoas com necessidades específicas devido ao seu desenvolvimento (Ariès, 1981). Se retomarmos a Idade Média, perceberemos que as crianças eram consideradas versões menores dos adultos, tendo em vista que a noção de infância não existia nesse período histórico. Assim, não eram necessárias medidas voltadas especificamente à infância, uma vez que as crianças eram iniciadas muito cedo a atividades adultas (Ariès, 1981). No Brasil Colonial a atenção atribuída às crianças era genérica e não-personalizada, e a vida delas caminhava em paralelo com a economia doméstica, como um acessório da casa que pertencia ao pai-proprietário (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008).

O século XX foi um período de muitas transformações no mundo e, por extensão, no Brasil, devido a grandes invenções tecnológicas e as terríveis guerras mundiais. As discussões suscitadas após a Segunda Grande Guerra Mundial urgiam a necessidade de voltar-se para os direitos fundamentais da pessoa humana, pois as pessoas de todo o mundo estavam horrorizadas com as atrocidades da guerra. Essas discussões culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de Dezembro de 1948. Mas apesar deste documento abranger todas as pessoas, houve a necessidade de se construir um documento que falasse especificamente da criança e dessa inquietação foi criado em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008). Este foi um momento de muita importância para a infância, pois a partir dele a criança é reconhecida como sujeito de direitos, cujas necessidades vão além das condições materiais, como alimentação e moradia, e se estendem ao afeto e à compreensão (Souza & Koller, 2013).

A Declaração dos Direitos da Criança é composta por dez princípios que são bastante similares aos direitos que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos, porém atentando para especificidades da infância e da adolescência. No que concerne a gênero, nota-se que essa palavra não aparece em nenhum momento e a questão da igualdade de gênero não é visível na declaração. Implicitamente, podemos enxergar espaço para a discussão de gênero nos princípios I e X, que preconizam que os direitos garantidos na Declaração pertencem a

todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação – e aqui se inclui o “sexo” – e que a criança deve gozar de proteção contra a discriminação de qualquer natureza (UNICEF, 1959).

Nas décadas de 1960 e 1970, após a Declaração dos Direitos da Criança, houve um movimento de expansão da discussão sobre esses direitos em todo o mundo. Vários países demonstraram em suas constituições a preocupação com os direitos da criança e do adolescente. Houve mobilização dos países membros das Nações Unidas em torno do tema e a preocupação de não apenas proteger, mas também promover os direitos (Sousa & Koller, 2013). É preciso lembrar que assim como a concepção de infância é uma construção social, a ideia de que as crianças também são sujeitos de direitos não é natural, por isso também teve que ser construída.

Em 1978, a Polônia fez a proposta da Convenção dos Direitos da Criança. A organização dessa convenção durou cerca de dez anos, pois entre os países membro havia muita divergência, principalmente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e entre ocidentais e orientais, sendo difícil conseguir uma padronização que satisfizesse a todos. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi adotada em 20 de novembro de 1989, trazendo direitos que não estavam contemplados na Declaração de 1959 e que denotavam uma perspectiva diferente com relação à criança e ao adolescente (Sousa & Koller, 2013).

Alguns autores identificaram posteriormente, ao realizar análise da CDC, que ela traz em si as tensões e embates entre os países membro. Alguns artigos possuem um teor mais “protecionista”, ou seja, vê a criança como ser imaturo e que precisa de auxílio em seu desenvolvimento. Outros artigos trazem o viés “liberacionista”, ou seja, conferem maior autonomia às crianças e são denotados pelos direitos de liberdade, como a de expressão. O fato de coexistirem em um mesmo documento pode ser visto como uma tentativa de conciliação entre as duas vertentes, consideradas por alguns, antagônicas, ou uma incongruência interna. Mas essa é, de fato, uma particularidade da Convenção. Um aspecto importante a ser observado é que a Declaração dos Direitos da Criança não possuía valor jurídico. Já a CDC, tem força de lei nos países que a ratificaram, como o Brasil (Rosemberg & Mariano, 2010).

A CDC possui um órgão de vigilância que avaliam a aplicação do documento no país, o Comitê de Direitos da Criança das Nações Unidas. Periodicamente este Comitê debate um tema específico dos direitos da criança, que julgue necessitar de maior atenção. Até 2004, os direitos das meninas já haviam entrado em debate (Rosemberg & Mariano, 2010).

Um dos marcos jurídicos importantes do Brasil com relação aos direitos das crianças e adolescentes foi a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Ela traz em seu escopo artigos que contemplam os direitos da criança e do adolescente, como, por

exemplo, o Art. 227, em que se afirma a garantia de direitos básicos à criança e ao adolescente como dever da família, da sociedade e do Estado (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008).

Mas o marco para os direitos da criança e do adolescente no Brasil se deu com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, considerada uma das legislações mais evoluídas do mundo no que concerne a esse tema (Sousa & Koller, 2013). O ECA contempla os três principais eixos da CDC: direitos de provisão, de proteção e de participação, abrangendo diversos aspectos da vida das crianças e dos adolescentes (Sousa & Koller, 2013). O ECA teve impacto na sociedade. A partir dele vários órgãos se engajaram a fim de promovê-lo e implementá-lo, como por exemplo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), o Conselho da Comunidade Solidária e os Conselhos Tutelares (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008).

Percebe-se assim que os direitos das meninas geralmente aparecem de maneira indireta nos principais documentos de defesa de direitos, como a Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Um momento em que elas aparecem citadas diretamente é na Declaração dos Direitos Humanos de Viena, de 1993, em que se diz: “os direitos humanos das mulheres e das meninas constituem parte inalienável e indivisível dos direitos humanos universais” (Negrão et al., 2005, p.6).

No cenário brasileiro, nota-se que vários direitos referentes à mulher já foram incorporados a importantes documentos jurídicos, devido à luta do movimento feminista brasileiro. Exemplo disso são as garantias previstas na Constituição Federal de 1988, como “reconhecimento da igualdade na família, o repúdio à violência doméstica, a igualdade entre filhos, o reconhecimento de direitos reprodutivos, etc.” (Piovesan, 2011, p.61).

A Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 – a Lei “Maria da Penha” criou mecanismos inéditos de prevenção, assistência e proteção às mulheres em situação de violência, almejando a coibição da violência doméstica (Piovesan, 2011). Mas apesar dos avanços jurídicos, ainda há uma enorme distância entre a lei e a prática social. Segundo Tavares (2011), os artefatos do Estado para a garantia dos direitos das mulheres não tem sido suficientemente efetivos para inibir o efeito das tradições culturais enraizadas na sociedade brasileira.

No que tange à área de intersecção entre o direito da mulher e das crianças, nota-se que geralmente ela passa pela questão da maternidade, seja pelo direito à creche ou ao aborto – questão cujo debate é ainda bastante intenso e atual –, por exemplo. Na década de 1980 houve a convergência da pauta feminista e da defesa dos direitos da criança ao lutar pela existência de creches em maior quantidade e com maior qualidade. O movimento feminista, além de considerar a creche um direito da mulher por garantir a sua permanência no trabalho, também

acrescentou aos seus argumentos a importância da qualidade da creche para o desenvolvimento saudável da criança (Campos, 1999).

Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, que ocorreu em 1995 em Beijing a situação peculiar da menina é reconhecida e é situada entre as doze áreas de preocupação prioritária da Plataforma de Ação. Assim, é nomeada “a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina” (Viotti, 2006, p.149).

Apesar de todos os mecanismos expostos anteriormente que prezam pela defesa dos direitos humanos de crianças, adolescentes e mulheres, o número de crimes cometidos contra esses grupos ainda é alarmante. Segundo Negrão et al. (2005), as estatísticas com relação à violência contra meninas no Brasil, especificamente, não são exatas, pois ainda não contamos com um sistema que unifique os dados. As informações disponíveis provêm de diversas fontes e são coletadas por diferentes métodos. Ainda assim é possível dizer que o número de crianças e adolescentes em alto risco é bastante elevado. Do que se pode concluir a partir dessas informações, é que o perfil da violência contra meninas coincide com as estatísticas internacionais: as agressões são de caráter intrafamiliar, sendo os pais biológicos (homens) os principais agressores, as denúncias são feitas por mulheres na maioria das vezes, mais de 70% dos casos de violência sexual são contra meninas, sendo o abuso sexual e a exploração sexual as principais formas de violência contra meninas. Vale acrescentar que acompanhando a violência sexual geralmente acontece a violência psicológica, cuja notificação é ainda mais difícil, já que não deixa marcas visíveis (Negrão et al., 2005).

Um estudo realizado com crianças e adolescentes de seis a quatorze anos sobre abuso sexual encontrou resultados semelhantes: mais de 60% das crianças abusadas eram meninas, os agressores majoritariamente pertenciam à família e eram homens adultos (pais e padrastos, entre outros). A maior parte das meninas que sofreu violência tinha entre sete e dez anos (Serafim, Saffi, Achá, & Barros, 2011). Em outro estudo também foi encontrada uma maior incidência de violência sexual contra meninas (81,2%), ainda que os meninos sejam mais violentados por outros tipos de prática, como a violência física, por exemplo. Corroborando os achados da literatura, este estudo também concluiu que a violência sexual contra meninas é praticada por familiares adultos, no ambiente familiar (Fonseca, Egry, Nóbrega, Apostólico, & Oliveira, 2012). Infelizmente, vários outros estudos apontam para a mesma direção com relação à prevalência de meninas entre as vítimas de violência sexual, principalmente nos casos incestuosos (Habigzang, Azevedo, Koller, & Machado, 2006; Habigzang, Koller, Azevedo, & Machado, 2005).

O que se percebe é que a violência contra meninas possui como características principais aspectos relacionados a antigas tradições patriarcais, que também estão

relacionadas às características da violência sofrida pela mulher. São meninas que permanecem silenciadas, obedientes à figura paterna de autoridade, sofrem a violência no âmbito privado – local destinado à mulher, segundo a tradição conservadora. Além disso, o fato de haver prevalência da violência sexual contra as meninas denota a questão do corpo como propriedade disponível ao desejo do outro e ao mito do desejo sexual masculino incontrolável. Blay (2003) afirma que os índices de agressão contra mulher é maior em países em que prevalece a cultura da superioridade masculina. Coerentemente, esses índices são menores em países que buscam soluções igualitárias para os conflitos sociais.

Existe na violência contra as meninas uma mistura de sexismo e subalternidade geracional, pois pelo fato de serem do gênero feminino e estarem na infância ou adolescência, as meninas estão duplamente vulneráveis (Fonseca, et al., 2012). Se, além disso, forem pobres e negras, a vulnerabilidade aumenta. Segundo essas autoras, a violência contra meninas é uma manifestação extrema da desigualdade de gênero, resultado de uma assimetria de poder, de relações de força e dominação (Fonseca, et al., 2012). No mesmo sentido, afirmam Negrão et al. (2005) que “os papéis estereotipados de gênero veiculados pela cultura tornam invisível tanto a produção e a reprodução da subordinação feminina (...) quanto a violência física” (p.18). E ainda apontam que a convivência imposta pela socialização desigual e sexista de gênero desde muito cedo faz com que as práticas abusivas sejam naturalizadas e banalizadas.

As meninas se constituiriam então como um grupo humano marcado pelo silêncio e pela invisibilidade. Apesar de serem elementos de análise de alguns campos do saber, segundo Negrão et al. (2005), sua presença ainda é pouco explorada. Seja porque o enfoque dos estudos de gênero esteja mais voltado para a mulher adulta, seja porque a infância esteja sendo examinada sem a inscrição do gênero.

Tal crítica também é feita por Madeira (1997) em uma das obras de referência para o estudo da condição da menina e da adolescente-menina no Brasil, “Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil”. Na década de 1970, principalmente a partir de 1975, alguns eventos parecem ter impulsionado o interesse sobre as meninas (como o seminário “Pesquisas sobre o papel e o comportamento da mulher brasileira”). Nesse período ressaltou-se a condição de vulnerabilidade da menina e questões relativas ao seu desempenho escolar. No entanto, a partir da década de 1980 não se viu muitos avanços na temática, pela falta de adoção da perspectiva de gênero, segundo a autora (Madeira, 1997).

Diante do exposto, surgem algumas questões: o que pensam as meninas sobre os seus direitos? Sobre a sua condição feminina – ser menina? Elas percebem situações de violência de gênero no seu entorno? Quais são os seus sonhos? O que pensam sobre o futuro? Neste

projeto busca-se uma compreensão afastada da lógica adultocêntrica, que se julga autorizada a tomar a criança como objeto de estudo, e mais próxima à fala da menina, pois, sendo ela um ser ativo, considera-se que ela atribui sentidos à sua realidade e também a constrói.

No projeto objetiva-se a integração de aspectos teóricos e discussões de gênero e de infância e adolescência, das políticas de proteção e promoção dos direitos da criança, da adolescente e da mulher no contexto histórico brasileiro, considerando uma lacuna, localizada entre a criança e a mulher: o lugar da menina.

Objetivo

Investigar a visão de crianças e adolescentes do gênero feminino, na faixa etária de seis a 14 anos, sobre a condição de “ser menina e adolescente-menina”, à luz da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Objetivos específicos

- Analisar a visão das participantes quanto à discriminação e a violência baseadas em gênero sofridas no seu cotidiano, quanto ao conhecimento sobre seus direitos e conhecer as suas expectativas para o futuro;
- Analisar de que forma o gênero pode ser visto a partir das lentes da ABDH;
- Identificar os possíveis diálogos entre a ABDH, os estudos de gênero e outros estudos do desenvolvimento.

MÉTODO

No presente estudo analisaram-se as entrevistas realizadas com meninas de seis a 14 anos residentes em três cidades do estado do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Cachoeirinha e Flores da Cunha), que participaram da pesquisa nacional “Por Ser Menina: Percepções, Expectativas, Discriminações e Habilidades para a Vida das Meninas”. As entrevistas utilizadas neste estudo é um recorte estadual da citada pesquisa. Este projeto originou-se de uma iniciativa da *Plan International Brasil* – organização não governamental que realiza ações de apoio ao desenvolvimento infantil. Os dados levantados vão subsidiar o capítulo brasileiro da campanha global *Plan International* – “*Because I’m a Girl*” – que tem por finalidade a melhoria da qualidade de vida das meninas no mundo todo, com especial atenção para o direito à educação, o fim da discriminação e da violência baseada em gênero e a promoção da igualdade de gênero. No Brasil, a ONG contou com a parceria da *Socializare*, empresa que presta serviços especializados em pesquisas, em capacitação e em produção científico-cultural. A *Socializare* realizou a pesquisa e os relatórios concernentes a ela, e coordenou as demais instituições colaboradoras de diferentes regiões do país.

Contextualização da pesquisa “Por Ser Menina”

A pesquisa nacional “Por Ser Menina” teve por objetivo analisar a percepção de crianças e adolescentes do gênero feminino, na faixa etária de seis a 14 anos, sobre a condição de ser menina e adolescente-menina na sociedade brasileira. Pretendeu-se investigar o que facilita e impede o desenvolvimento de suas habilidades e a garantia de seus direitos, a partir do ambiente familiar, escolar, comunitário e social onde vivem. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Brasília (UCB; Anexo A), sob o parecer de nº 346.506 de 29 de Julho 2013. Os dados foram coletados em cinco estados brasileiros: Pará, Maranhão, Mato Grosso, São Paulo e Rio Grande do Sul, durante o ano de 2013. A pesquisa possui delineamento quantitativo (primeira etapa) e qualitativo (segunda etapa) orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação. Neste estudo foram analisados apenas os dados da segunda etapa da pesquisa, a qualitativa do Estado do Rio Grande do Sul, pois trata-se de um estudo que compõe a pesquisa maior.

Na primeira etapa, utilizou-se um questionário, elaborado pela equipe de pesquisa da *Socializare* e da *Plan International*, que continha 58 questões organizadas em cinco eixos temáticos. São eles: a) Identificação; b) Família e convivência familiar; c) Educação escolar; d) Direitos, violações e participação social e comunitária; e) Desenvolvimento,

habilidades pessoais e coletivas e expectativas de futuro. A partir dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, a aplicação do questionário, a equipe central de pesquisa produziu um relatório técnico (não publicado), que contém informações que auxiliaram na descrição de algumas características das meninas participantes da primeira etapa do estudo. Infelizmente, não foi possível ter acesso aos dados específicos das meninas participantes das entrevistas. No entanto, considera-se que as informações gerais oriundas da primeira etapa do estudo traduzem um perfil das meninas do Rio Grande do Sul, uma vez que os dados foram coletados de modo a garantir a representatividade estatística do grupo de meninas na primeira etapa. Este perfil é útil para compreensão mais profunda do conteúdo trazido durante as entrevistas. O presente estudo se propôs a analisar os dados oriundos da segunda etapa da pesquisa, o estudo qualitativo.

Antes da coleta dos dados, a equipe de pesquisa central realizou um estudo piloto na cidade de Brasília, a fim de testar a eficiência e a eficácia do método e dos instrumentos escolhidos. Para a realização da etapa do Rio Grande do Sul, a *Socializare* e a *Plan International Brasil* estabeleceram uma parceria como Centro de Estudos Psicológicos - CEP-Rua, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como contribuição, uma equipe de pesquisadores do CEP-Rua auxiliou as atividades de campo da pesquisa no estado.

Foi oferecida uma oficina de alinhamento metodológico, na cidade de Brasília, coordenada pela *Plan International Brasil* e pela *Socializare*, da qual também participaram pesquisadores das outras quatro regiões do Brasil. O objetivo desse encontro foi apresentar a pesquisa “Por Ser Menina” aos pesquisadores colaboradores, discutir e esclarecer dúvidas sobre a coleta de dados em campo, tarefa a ser realizada nas respectivas regiões. As atividades de responsabilidade dos pesquisadores de cada região foram o contato com as instituições onde as coletas aconteceriam, a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, a coleta de dados, a organização do material coletado e o envio desse material à equipe central da pesquisa em Brasília. A assistente de pesquisa foi selecionada e treinada, que apresentou a ela o Manual de Capacitação para Pesquisadores, a versão final do projeto da pesquisa e o questionário que seria aplicado. Deu-se início à coleta de dados, que aconteceu no período de Julho a Setembro de 2013.

Na pesquisa nacional, o estado do Rio Grande do Sul foi escolhido pela sua representatividade na região sul, com potencial de indicar tendências regionais. Para a definição dos municípios, foi realizado sorteio probabilístico por meio do método de Amostra Aleatória Simples (AAS). Os municípios foram escolhidos a partir da análise de dados, como população por gênero e grupo etário por estado e município. Sendo que a capital foi considerada um município auto-representativo. Ao todo, os municípios que participaram da

pesquisa foram: Boa Vista das Missões, Cachoeirinha, Flores da Cunha, Osório e Porto Alegre. O local escolhido para acesso às meninas participantes foi a escola, por ser de fácil acesso, rápido e menos oneroso. As escolas participantes também foram escolhidas pelo método AAS, havendo também um cadastro reserva de escolas, caso não fosse possível acessar as escolas sorteadas.

Em seguida, foi feito contato com as Secretarias Municipais de Educação (SME) solicitando apoio e autorização para realização da pesquisa nas escolas sorteadas no município. Posteriormente, enviaram solicitação de autorização para realização da pesquisa nas escolas selecionadas. Essa autorização da SME foi entregue para a direção de cada escola selecionada em uma visita agendada pela equipe de pesquisa de campo, na qual também realizaram uma breve apresentação da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. Durante essa visita, foi entregue um pequeno roteiro de preparação da coleta de dados (Figura 1). O roteiro foi seguido em todas as escolas.

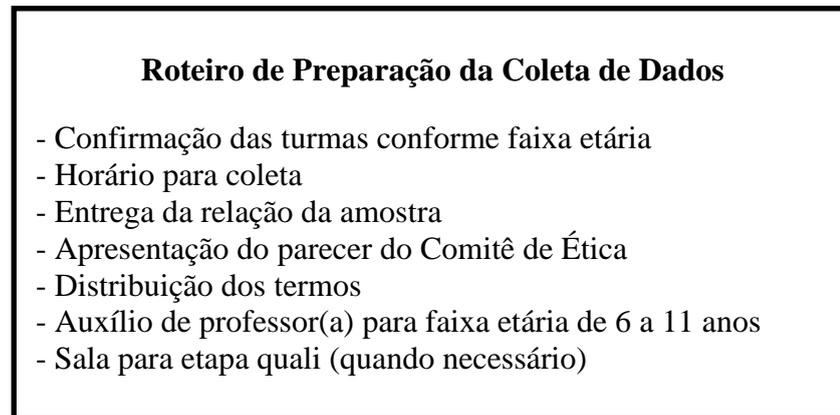


Figura 1. Roteiro de Preparação da Coleta de Dados no Rio Grande do Sul

Após a anuência da escola, a direção da escola indicou o melhor momento para mobilizar as meninas/adolescentes para participação voluntária e consciente na pesquisa. A direção de cada escola se responsabilizou pela entrega da Carta de Informação e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às meninas que se voluntariaram, para serem entregues aos responsáveis legais, com orientações sobre como preencher o termo e quando devolvê-lo. A distribuição do TCLE foi feita pelas diretoras ou vice-diretoras da escola. Foi distribuído às escolas um número maior de cartas de informações e TCLE's do que era necessário para a realização da pesquisa, prevendo a ocorrência de índices moderados de não-retorno do formulário. Apesar dos esforços, muitas meninas não obtiveram a permissão dos responsáveis para participar da pesquisa. Segundo as diretoras, muitos pais não permitiram a participação por não entenderem do que se tratava uma pesquisa. Eles perguntaram, inclusive, se era como uma prova (avaliação) e se “valeria nota”,

demonstrando que, mesmo com a carta explicativa, ainda restaram muitas dúvidas sobre os procedimentos. Este fato também aponta para o desconhecimento do público geral sobre os procedimentos de uma pesquisa científica.

Participaram da pesquisa, as meninas que se encaixavam na idade estipulada no estudo e que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pessoa responsável por elas. No total, 271 meninas participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário, sendo que 124 meninas compunham a faixa etária de seis a 10 anos e 147 meninas, a faixa etária de 11 a 14 anos. Após a verificação dos TCLE's, as meninas foram levadas a uma sala separada para a realização da pesquisa, já cientes do que se tratava, pois as diretoras das escolas explicaram anteriormente sobre a pesquisa. Essas salas variaram entre laboratórios de ciências, salas de aula e salas de vídeo. A coleta ocorreu separadamente conforme as duas faixas etárias (seis a 10 anos e 11 a 14 anos), exceto nos casos em que o número de meninas era muito pequeno e a aplicação do questionário aconteceu de forma conjunta. As autorizações foram conferidas e, em seguida, realizado o *rapport* com as voluntárias. Linguagem apropriada para cada faixa etária foi levada em conta, retomando o seu objetivo e a importância da participação das meninas. Foi explicado que elas não precisavam responder às perguntas que lhes causassem qualquer desconforto, poderiam desistir a qualquer momento e teriam a ajuda da equipe sempre que precisassem, entre outros aspectos, conforme o TCLE. O preenchimento do questionário e a realização das entrevistas geralmente aconteceram no mesmo dia, com exceção da escola de Cachoeirinha, onde o tempo utilizado para o preenchimento do questionário excedeu o esperado. Nesse caso, outra data foi agendada para esta escola, quando então houve retorno à escola para finalização e realização de uma entrevista coletiva.

Em seguida, houve a aplicação do questionário, leitura em voz alta e preenchimento pelas próprias meninas, exceto nos casos em que elas demonstraram dificuldade, como ocorreu com as mais jovens. O tempo de aplicação dos questionários variou de uma a duas horas, a depender do nível de dificuldade que as meninas apresentavam durante o preenchimento do instrumento.

Nessa fase da pesquisa as meninas demonstraram dificuldade de realização da tarefa. Algumas das meninas mais novas ainda não estavam completamente alfabetizadas e demandaram maior ajuda. Nesses casos, além de ler e explicar as questões, os questionários foram preenchidos com as respostas que as meninas relataram de forma oral. Mesmo as meninas que preencheram os questionários sozinhas relataram que as perguntas eram difíceis de entender, o questionário em si era muito longo e elas se cansaram bastante. Uma das participantes disse que não conseguiria completar o questionário porque sua cabeça doía

muito. Dessa forma, pode-se concluir que, apesar de um estudo piloto ter sido conduzido e vários pesquisadores terem participado da sua construção, o instrumento da primeira fase da pesquisa apresentou problemas quando aplicado no contexto das meninas participantes dessa pesquisa.

A segunda fase da pesquisa possuiu caráter qualitativo e foi feita através de entrevistas. Realizaram-se entrevistas individuais com as meninas de seis a 10 anos e entrevistas coletivas com meninas de 11 a 14 anos. Utilizou-se dois roteiros de entrevista semiestruturada: um para a entrevista com as meninas de seis a 10 anos (Anexo B), e outro para a entrevista com as meninas de 11 a 14 anos (Anexo C).

Nessa etapa, não participaram todas as meninas participantes da primeira fase, tendo em vista que o número de meninas necessárias para a fase qualitativa seria menor. Por decisão da equipe responsável pela pesquisa nacional, o número esperado de participantes para a segunda fase da pesquisa era de dez meninas na faixa etária de seis a dez anos e 40 adolescentes de 11 a 14 anos, sendo quatro grupos de dez adolescentes entrevistadas de forma coletiva. No entanto, devido a dificuldades em campo, o total de participantes na segunda fase foi um pouco menor: 8 meninas da faixa etária de seis a 10 anos (entrevistas individuais) e 31 meninas, de 11 a 14 anos (três entrevistas coletivas, grupos com 07, 11 e 13 meninas). As meninas participantes etapa qualitativa da pesquisa eram dos municípios sorteados para a segunda fase: Cachoeirinha (13 adolescentes), Flores da Cunha (4 crianças e 18 adolescentes) e Porto Alegre (4 crianças). A seleção das participantes para a segunda etapa da pesquisa aconteceu da seguinte forma: após o término do preenchimento do questionário, as meninas foram convidadas a participar da etapa de entrevistas. As entrevistas foram feitas com as meninas que se voluntariaram. Foi necessário ser feito um intervalo entre as etapas, devido o relato de cansaço por parte das meninas. A equipe sempre teve o cuidado de perguntar se elas estavam confortáveis para participar da próxima fase antes de dar continuidade ao trabalho.

No começo da sessão de entrevistas, foram esclarecidos os procedimentos e reafirmados os princípios e procedimentos éticos da pesquisa: o caráter voluntário da participação, a preservação da identidade, a possibilidade de dizer ou responder apenas o que se sentisse confortável e de interrupção da entrevista a qualquer momento. As entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas pela equipe de pesquisa central. O tempo das entrevistas individuais realizadas com as meninas de seis a 10 anos foi curto (cerca de 13 minutos). Notou-se que, quanto mais jovem era a menina, mais breves eram as respostas. As entrevistas coletivas com as meninas de 11 a 14 anos tiveram maior duração, entre uma hora e uma hora e meia.

Delineamento

O presente estudo trata-se de um estudo qualitativo descritivo, com base na Análise Temática (Braun & Clarke, 2006). Essa escolha metodológica se justifica pelo interesse em conhecer um fenômeno, responder à pergunta “o quê ou qual”. Neste caso, qual a visão das meninas sobre a sua condição de ser menina, podendo oferecer *insights* importantes sobre o assunto.

Participantes

As participantes desta pesquisa correspondem ao total de meninas entrevistadas na fase qualitativa da pesquisa no Rio Grande do Sul. Foram entrevistadas oito meninas de seis a dez anos e 31 meninas de 11 a 14 anos. As meninas eram habitantes de três cidades: Porto Alegre, Cachoeirinha e Flores da Cunha. As escolas de Porto Alegre e Cachoeirinha são da zona urbana, enquanto as escolas de Flores da Cunha são da zona rural. Todas eram estudantes de instituições públicas de ensino e foram entrevistadas em suas respectivas escolas em horário de aula, com a autorização prévia dos seus responsáveis legais.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para a participação na segunda etapa da pesquisa: (1) participação na fase anterior da pesquisa (resposta ao questionário, conforme descrito na apresentação da pesquisa “Por ser Menina”); (2) a auto-indicação ou convite do pesquisador responsável pela coleta de campo, sendo voluntária a participação das meninas e adolescentes.

Os dados apresentados são provenientes da primeira etapa do estudo. Em alguns momentos foi feita uma comparação entre os resultados do estado do Rio Grande do Sul com a média geral dos demais estados do país onde se realizou a pesquisa.

A maioria das participantes (60,5%) declarou ser branca, seguidas de 30,3% das meninas que se declararam pardas, 8,5%, pretas, e 0,7, amarela. Nenhuma menina declarou ser indígena. Apesar do número pequeno de meninas pretas, ele foi mais alto do que o índice nacional, ou seja, o Rio Grande do Sul foi o estado com o maior número de meninas que se autodeclararam pretas face aos dados da pesquisa nacional.

A maioria das meninas estuda em zonas urbanas (64,2%), mas o estado possui o maior índice, entre as regiões estudadas, de meninas que declararam estudar em zonas rurais (35,8%).

As participantes declararam viver com a mãe (91,9%), com o pai (68,3%), com o irmão (35,4%) e com irmã (33,2%). Algumas declararam morar também com a avó (14%), com o avô (9,6%), com o padrasto (9,6%) e com a madrasta (0,7%), sendo que esses obtiveram índices menores que o total da pesquisa nacional. Quanto ao número de irmãos, as meninas

gaúchas também obtiveram números iguais (irmãos) ou menores (irmãs) que o índice nacional. Aparentemente, as meninas vivem em famílias pequenas e nucleares.

Segundo declaração das meninas, mães e pais são os principais provedores do sustento da casa, ambos com 63,1% das respostas, demonstrando igualdade de responsabilidade financeira dentro da família. Ainda que o sustento da casa seja igualmente dividido, as meninas disseram que as mães são as suas principais cuidadoras. Apesar do índice dos pais como principais cuidadores ser o maior entre os estados pesquisados, ele ainda é substancialmente menor que o da mãe (34,7%).

Muitas meninas não souberam indicar a escolaridade do(a) responsável pela casa. Entre as que souberam, houve grande variabilidade nas respostas. Os maiores números demonstraram que o ou a responsável possui Ensino Médio Completo (10%) ou Ensino Fundamental incompleto (8,5%). Apenas 5,5% dos responsáveis possuem Ensino Superior Completo.

A infraestrutura doméstica das meninas é superior ao cenário nacional demonstrado pela pesquisa, sendo grandes as proporções de meninas que possuem TV, rádio, máquina de lavar, DVD, geladeira, automóvel, *freezer* e microondas, sendo que os três últimos estiveram bastante acima do índice nacional. Portanto, no que diz respeito à condição material de vida das meninas, elas parecem usufruir de conforto satisfatório.

E é exatamente nesse espaço, o da casa, que elas afirmaram passar a maior parte do seu tempo extraescolar. Uma grande parte das meninas (83,4%) disse que ficam em casa quando não estão na escola, seguidas de 36,2%, que responderam ficar na casa de parentes e amigos. Segundo o relatório técnico, o percentual dessas respostas foi mais alto que o índice nacional. Ao serem perguntadas onde os seus irmãos (gênero masculino) costumam estar quando não estão na escola, as meninas apresentam uma ampla gama de espaços. Os meninos também ficam em casa, mas muito menos que as meninas (20,7%). Eles também ficam na rua (10,3%), na escola (5,5%), no trabalho do pai ou da mãe (4,1%), no centro comunitário/ONG/Associação (3,3%), ou em outros lugares não citados pela pesquisa (4,1%).

Entre as atividades que as meninas realizam quando estão em casa figuram as tarefas domésticas. Algumas das mais assinaladas são: arrumar a própria cama (81,5%), pôr a mesa (75,6%) e lavar a louça (73,8%). Além de algumas outras que exigem maior esforço físico como limpar a casa (60,1%), jogar o lixo fora e cuidar dos animais (57,9%), varrer o quintal (33,9%) e lavar a roupa (18,5%). Bem como um percentual relevante de atividades que demandam maior responsabilidade, como cuidar do(s) irmão(s) (32,1%), fazer compras para a casa (22,5%) e cuidar do dinheiro da casa (11,8%). Com relação aos irmãos, as meninas

relatam que eles realizam menos tarefas domésticas que elas, mas são eles que costumeiramente trabalham fora.

Além das tarefas domésticas, as meninas também realizam outras atividades, como assistir TV (87,5%), fazer tarefas da escola ou estudar (83,0%) (ambas as atividades com percentual acima do índice nacional), ouvir música (74,2%), descansar (73,1%), navegar na Internet (58,7%), brincar dentro de casa (51,3%), ler livros, revistas ou quadrinhos (55,7%), encontrar amigos (55,0%) e visitar parentes e/ou amigos (53,5%). Nota-se que a maioria das atividades é condizente com a resposta anterior, pois são atividades que podem ser feitas dentro do ambiente doméstico.

Um dado interessante é o percentual de meninas que reportam praticar esportes (37,3%) e jogar bola (32,1%). Comparado a outros estados, as meninas do Rio Grande do Sul, realizam mais essas atividades que as demais. Quanto às atividades namorar (8,9%) e ir à igreja (36,2%), ambas tiveram percentual menor que nos demais estados.

Ao longo do texto, quando utilizado o termo “crianças” referindo-se às participantes, este está relacionado às meninas de seis a 10 anos, e quando utilizado o termo “adolescentes”, ele estará relacionado às participantes de 11 a 14 anos. Os nomes das participantes foram omitidos e são utilizados os nomes fictícios escolhidos por elas no momento da entrevista.

Instrumentos

Utilizou-se na coleta de dados na fase qualitativa da pesquisa: a) duas entrevistas semi-estruturadas, sendo uma entrevista individual realizada com as meninas de seis a dez anos (Anexo B), e outra, uma entrevista coletiva com as meninas de 11 a 14 anos (Anexo C). A entrevista individual contou com um aquecimento (*rapport*), seguido de três blocos de perguntas e um fechamento, durante o qual foi perguntado se as participantes gostariam de dizer algo além do que já havia sido dito até aquele momento. Os três blocos de perguntas foram: Bloco I: “Ser menina”; Bloco II: “Violação de direitos”; Bloco III: “Sonhos”. Para a entrevista coletiva, o roteiro seguiu a mesma estrutura do roteiro de entrevista individual, porém acrescentou-se o Bloco “Namoro”, que veio em segundo lugar, após o bloco sobre “Ser menina”.

Procedimentos de análise dos dados

O método de análise escolhido foi a Análise Temática (Braun&Clarke, 2006), método qualitativo que desfruta de flexibilidade teórica. É possível utilizá-la em diferentes áreas, devido à sua capacidade de oferecer informações detalhadas e complexas sobre os dados. Este método de

análise consistente com a abordagem contextualista Dutra-Thomé (2013) que reconhece a construção das significações de um indivíduo na sua interação com o seu contexto (Bronfenbrenner, 1988). A linguagem foi considerada como fonte de articulação entre experiências e significados no processo de identificação e análise dos temas encontrados (Braun & Clarke, 2006).

Ofoco da análise temática é a busca por temas de análise e padrões relatados nos dados. Um “tema” para essa perspectiva é aquilo que captura algo importante sobre os dados em relação às questões de pesquisa. O critério para a escolha de um tema é baseado principalmente no objetivo da pesquisa, sem que tenha muita relevância a quantidade ou a prevalência do conteúdo das entrevistas (Braun & Clarke, 2006). A análise temática, conforme delineada pelas autoras de referência utilizadas nesse trabalho, possui seis fases: a familiarização com os dados, a geração inicial de códigos, a procura por temas, a revisão dos conteúdos dos temas, a definição e nomeação dos temas e, por fim, a produção do relatório. O presente trabalho seguiu todas as fases, observando as orientações criteriosas das autoras (Braun & Clarke, 2006), conforme será demonstrado a seguir.

Após essa breve apresentação do método de análise escolhido e da justificativa de sua utilização, seguem os procedimentos realizados durante o processo. Será perceptível que o caminho não foi linear e implicou diversas decisões que refletem os objetivos da pesquisa, as questões teóricas e a preocupação ética de construir os resultados do estudo da maneira mais fiel possível ao relato das participantes. Contudo, não se trata de um resumo das falas, mas a construção de uma escuta e de um olhar acurado para as questões mais vivazes no relato de experiência das meninas. Também é preciso ressaltar que, apesar da preocupação com a fidedignidade aos dados e da não utilização de temas escolhidos *a priori*, a análise não está desprovida de embasamento teórico, uma vez que a própria maneira de olhar para os dados está impregnada de teoria, sendo impossível suspendê-la totalmente.

Uma das decisões tomadas durante o processo de análise foi a suspensão das perguntas do roteiro. Apesar da estrutura do roteiro estar dividida em blocos temáticos, não se tomou as respostas dadas para cada pergunta específica para a realização da análise. Cada entrevista individual foi analisada como um discurso inteiro e cada entrevista coletiva também. No entanto é importante ressaltar que, embora o roteiro de perguntas tenha sido suprimido, ele não foi excluído. Durante a análise foi perceptível que algumas respostas surgiram provavelmente por causa das perguntas feitas e não necessariamente teriam surgido sem a interferência do roteiro. Devido à diferença de faixa etária e com o objetivo de analisar semelhanças e disparidades entre os dois grupos etários, procederam-se duas análises: uma

das entrevistas com as crianças de seis a dez anos e outra com as entrevistas das adolescentes de 11 a 14 anos.

Considerando o fato de os dados terem sido coletados previamente, em etapa distinta da pesquisa maior da qual essa se originou, o primeiro passo da análise temática, a familiarização com os dados, ganhou ainda mais importância. Primeiramente, foram lidas as entrevistas transcritas. Em seguida, ouvidos os áudios das entrevistas, acompanhando o texto transcrito e efetuando correções ao longo dele. Essa etapa propiciou correções como, pontuação – inclusive algumas que alteravam o sentido do que foi dito – palavras trocadas e outras que não foram transcritas. A etapa de transcrição é delicada, pois o material transcrito se tornará o *corpus* da pesquisa (uma vez que não seria feita a análise do áudio). A seleção de trechos da entrevista se deu a partir do texto proveniente do áudio. Dessa forma, foi essencial que a transcrição tivesse a melhor qualidade possível. Diz-se “possível”, pois em alguns trechos a captação do som não foi perfeita e algumas palavras ficaram incompreensíveis no áudio. Esse tipo de dificuldade foi prevista, por isso durante a entrevista o pesquisador se preocupou em sempre orientar as meninas a segurar o gravador da maneira correta. No entanto, isso também pode ter interferido na espontaneidade de algumas respostas. Apesar dos cuidados empreendidos, alguns conteúdos, embora poucos, não foram bem captados.

A etapa da correção da transcrição contribuiu tanto para a qualidade do material a ser analisado quanto para a familiarização com as entrevistas. Além da correção textual, a escuta dos áudios também favoreceu a compreensão de aspectos que não foram captados na transcrição, como as longas pausas, o tom da voz e as risadas. Apesar de não ser o foco da pesquisa a análise desses aspectos, eles foram importantes para a compreensão mais acurada do conteúdo trazido pelas meninas. Nessa etapa também foi importante a compreensão do significado de algumas palavras utilizadas na região. Um exemplo que ilustra isso é o uso da palavra “xingar”. As meninas diziam que às vezes os pais “xingavam” elas, mas no estado do Rio Grande do Sul, “xingar” nesses casos não significa usar palavras de baixo calão, mas sim “dar uma bronca”, chamar atenção por algo que outra pessoa fez de errado.

Após a familiarização com os dados, iniciou-se a segunda etapa da análise temática, que consiste na geração de códigos iniciais. Ou seja, as entrevistas foram relidas por inteiro buscando por conteúdos que respondessem à questão de pesquisa: o que é ser menina ou adolescente-menina (a depender da faixa etária) na percepção das meninas entrevistadas, dentro do contexto em que vivem. Os trechos que traziam respostas à questão foram selecionados e ganharam um “rótulo”, um nome, ou seja, passavam a compor um código. Os trechos não necessariamente eram a frase inteira da menina. Uma mesma resposta continha diferentes temas, por isso foram selecionados separadamente. Os trechos não foram retirados

das entrevistas para análise, apenas destacados. Dessa forma, mesmo depois de selecionados, os trechos não perderam o contexto em que foram ditos. Apenas depois de codificados, ou seja, inseridos dentro de um tema, aí então eram separados das demais partes do texto.

Nessa etapa muitos códigos foram criados. As entrevistas individuais com as meninas mais novas geraram um número menor de códigos, pois as entrevistas eram mais breves e as respostas bastante curtas. Alguns exemplos de códigos gerados a partir das entrevistas individuais com as meninas mais novas são os seguintes: *ser menina é ser comportada, “educada”, ter respeito por todo mundo, é ser obediente aos pais, ser carinhosa; meninas são diferentes dos meninos; meninas são iguais aos meninos; meninas e meninos têm a mesma chance e são tratadas do mesmo jeito; às vezes há preconceito contra as meninas.* Exemplos das entrevistas com as meninas adolescentes: fase nova da vida, descobertas, pressão, tempo de aproveitar, preparo para o futuro, diferença no tratamento recebido pelos pais, igualdade de capacidade, oportunidades distintas, amizades duradouras, facilidade em fazer amizades, tem muitas amizades, desrespeito com as meninas, diferenças entre meninas e meninos existem, liberdade tolhida, sentimento de injustiça, cuidado e monitoramento, controle e convenção social, preconceito, atividades iguais, mundo atual mais igualitário, diferença entre passado e presente, liberdade para ser o que quiser, entre outros.

Além de criar os códigos, foram feitas anotações sobre impressões sobre o conteúdo das entrevistas e associações com o decorrer do processo e busca por códigos. Essa etapa da análise não necessariamente implica diálogo com a teoria e a literatura (Braun & Clarke, 2006). O(A) pesquisador(a) pode manter o foco sobre o conteúdo dos dados, em uma postura nomeada *bottom-up*. No entanto, devido ao preparo teórico anterior, à medida que o texto era relido e identificados os códigos, também construía-se algumas associações com a literatura estudada, que foram anotadas em um documento à parte e que foram úteis em etapas posteriores da pesquisa. O ato de escrever durante o processo de codificação é aconselhável, uma vez que a fase da produção do relatório não acontece apenas no final do processo, como a descrição das fases por dar a entender. Na verdade, as fases da análise temática não são tão lineares, nem tão rígidas como pode parecer à primeira vista. Se na etapa de revisão dos temas o(a) pesquisador(a) considerar que faltaram códigos importantes que não couberam nos temas construídos, pode ser a oportunidade de voltar aos códigos e identificar se não há nele um novo código não percebido anteriormente (Braun & Clarke, 2006).

Após identificar os códigos no *corpus*, o próximo passo foi a busca por temas. Para isso, a pesquisadora observou todos os códigos selecionados e, sempre que preciso, retornou às entrevistas. Procurou aspectos que poderiam reunir certos códigos por representarem uma mesma ideia. Aqui procurou ater-se ao critério da homogeneidade interna e heterogeneidade

externa (Patton, 1990). Ou seja, os temas deveriam conter códigos que comunguem de um mesmo assunto e o conteúdo de um tema deve ser distinto dos demais temas. Eles não devem se sobrepor.

O processo de organização dos códigos em temas foi uma das etapas mais complexas, pois exigiu um olhar acurado sobre o sentido mais profundo do conteúdo selecionado. Tratou-se de um processo essencialmente indutivo. Nessa etapa da pesquisa, vários temas foram identificados e discutidos com outros dois pesquisadores, com quem houve diálogo constante a fim de encontrar um olhar comum e refinar a análise. Os pesquisadores colaboradores foram especialmente importantes na identificação de temas cujos conteúdos estavam se sobrepondo. Como dito anteriormente, o processo de análise não é linear. Alguns temas foram mesclados por se tratar de um único tema, outros desapareceram por não ter consistência suficiente para tornar-se um tema. Ao contrário, alguns considerados subtemas, tornaram-se temas por perceber-se que possuíam especial relevância nas falas das participantes. Esse processo foi a quarta etapa da análise temática, a revisão dos temas.

A próxima etapa também contou com a ajuda dos dois pesquisadores colaboradores, que contribuíram analisando a concordância entre os nomes dos temas e seus conteúdos, observando atentamente se os nomes definidos eram claros e correspondiam de fato ao conteúdo dos temas. Finalizada essa etapa, com a concordância dos pesquisadores sobre os temas, foi acrescentado um procedimento anterior à produção do relato dos resultados: a avaliação dos juízes.

A avaliação dos juízes fez parte da triangulação por investigadores (Denzin, 1970), estratégia de obtenção de validade interna na pesquisa qualitativa, que se refere ao processo pelo qual os pesquisadores verificam os resultados encontrados através de medidas diferentes para observar concordâncias e contradições. A triangulação por investigadores trata de considerar a análise realizada por outros especialistas a fim de identificar as proximidades e discrepâncias de diferentes avaliadores ou “juízes”. Considera-se que, quanto maior a proximidade entre as análises dos juízes, mais a relação entre o dado e a sua interpretação é consistente. Embora as discordâncias entre eles possam revelar aspectos não observados anteriormente e enriquecer a análise.

Para realizar a triangulação neste trabalho, os pesquisadores envolvidos discutiram previamente aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. Um dos pesquisadores foi o responsável pela coleta dos dados da pesquisa no estado do Rio Grande do Sul e já estava familiarizado com o *software* NVivo, enquanto a outra pesquisadora precisou ser treinada para o uso do programa por meio do qual faziam a categorização das entrevistas nos temas construídos anteriormente.

Durante as fases anteriores da análise, a pesquisadora optou por não utilizar o *software* e fazer uso de quadros e tabelas impressas que auxiliaram a visualização do trabalho geral de análise. A possibilidade de visualizar o conteúdo de todas as entrevistas ao mesmo tempo facilitou a observação de assuntos comuns e aspectos relevantes dos textos. No entanto, para a fase de extração dos trechos, de avaliação dos juízes e de comparação entre a codificação de todos os pesquisadores envolvidos (a pesquisadora principal e os pesquisadores colaboradores), considerou-se que o uso do software seria benéfico.

Nessa etapa, utilizando os recursos do NVivo, a pesquisadora principal inseriu os temas construídos no processo da análise temática no *software* e selecionou nas entrevistas os trechos que deveriam ser codificados. Esses trechos foram nomeados “unidades de análise” dentro do programa e foram utilizados como guias para os demais avaliadores, que saberiam quais trechos deveriam ser analisados. É importante ressaltar que essa seleção se dá no próprio texto da entrevista, ou seja, os trechos selecionados não ficam separados do contexto em que foram ditos. Assim, é possível que os pesquisadores sejam sensíveis ao sentido do que foi dito pelas participantes e procederem uma melhor codificação. Os avaliadores, então, codificaram as unidades de análise, inserindo-as nos temas que julgavam apropriados, conforme a definição descrita.

O próximo passo do procedimento de avaliação entre juízes foi reunir as codificações dos três avaliadores e verificar a coerência entre eles. Nesta etapa do processo, a pesquisadora analisou a proximidade entre os conteúdos atribuídos a cada tema e subtema pelos juízes e verificou que os avaliadores compreendiam de forma semelhante as falas das participantes. Por fim, seguiu-se a última fase prevista para a análise temática, que é a produção do texto final, considerado também parte do processo de análise. Nele, a pesquisadora apresentou os temas e subtemas de forma a expor a história proveniente dos dados, esforçando-se para que o relato fosse coerente e interessante (Braun & Clarke, 2006). Os resultados da análise encontram-se a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados são provenientes da análise temática realizada a partir dos dados das entrevistas individuais com as meninas de seis a dez anos e coletivas com as adolescentes de 11 a 14 anos. Os resultados da análise temática são os temas e subtemas produzidos pela pesquisadora *a posteriori* a partir dos relatos das participantes sobre o que significa “ser menina”. Os temas e subtemas resultantes das entrevistas individuais (Tabela 1) e coletivas (Tabela 2) foram criados separadamente. As tabelas trazem também a definição de cada tema e subtema e o número de trechos das entrevistas a partir dos quais foram criados. A quantidade de trechos em cada tema não é um aspecto relevante na análise temática (Braun & Clarke, 2006), mas será apresentada para que se possa visualizar a frequência com que aparecem nas falas das participantes. Cada participante pode ter mais de uma fala por tema/subtema.

Durante a análise das entrevistas percebeu-se que, não só as respostas à pergunta “O que é ser menina para você?”, mas também as respostas às demais perguntas do roteiro reportavam à condição de ser menina, à medida que demonstravam como essa condição afeta as vivências das meninas. Por isso, os conteúdos das respostas às outras perguntas foram considerados na análise e contribuíram para a criação dos temas e subtemas do estudo.

No processo de análise dos dados também foi possível identificar que a **liberdade** permeou vários temas e apareceu diversas vezes nos relatos das meninas. Por isso mesmo não foi considerada um tema em si. Especialmente na fala das adolescentes, a liberdade teve destaque, aparecendo vinculada às relações familiares, às oportunidades de vida, às relações afetivo-sexuais, ao contexto em que vivem, entre outros. A liberdade é citada principalmente por sua ausência na vivência das meninas adolescentes, ou seja, a visão de que a elas não é dada a mesma liberdade que aos meninos, por exemplo, e de que elas não podem fazer várias coisas que desejam. Os resultados serão discutidos a partir da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), dos estudos de gênero (Butler, 2013; Crawford & Unger, 2004; Louro, 2007) e dos estudos sobre o desenvolvimento de gênero (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008; Martin et al., 2013).

Tabela 1

Temas e subtemas das entrevistas individuais com as meninas de seis a 10 anos e o número de referências correspondente

Temas	Subtemas	Definição
1. Brincar, conviver de forma saudável, ter amigas n= 4 Total = 21		Relatos sobre as brincadeiras, a convivência saudável com os pares e as amigas que as meninas têm.
	Descrição de atividades n= 3	Relatos em que as meninas descrevem as coisas que elas fazem e que não são estereotípicas, como as brincadeiras, por exemplo.
	Semelhança com os meninos n= 14	Relatos sobre a semelhança que as meninas percebem entre elas e os meninos no que diz respeito ao comportamento, atividades, características pessoais, etc.
2. Ser diferente dos meninos n=1 Total= 21		O que as meninas consideram haver de diferente entre ser menina e ser menino.
	Diferenças estéticas, comportamentais e psicológicas n= 20	Relatos sobre diferenças no modo de vestir e cortes de cabelo, sobre os comportamentos que são distintos em meninas e meninos e sobre aspectos emocionais que os distinguem. Nesse subtema entram as comparações que as meninas fazem. Mesmo que sejam aspectos estereotípicos, se as meninas fizerem comparações, os trechos devem ser codificados nesse tema.
3. Ter projetos futuros Total= 21	Conquistas pessoais n= 6	Relatos sobre projetos futuros relacionados ao alcance de objetivos pessoais, como ser respeitada, constituir uma família, ter uma vida boa, etc...
	Estudo e trabalho n= 15	Relatos sobre projetos futuros que envolvam o desejo de estudar (ou que entendam que o estudo é importante para realizar seus sonhos) e de ter uma carreira ou um trabalho.
4. Ter características estereotípicas de meninas Total = 9	---	Relatos sobre características das meninas que correspondem a estereótipos relacionados à vivência feminina, sejam comportamentos, gostos ou atividades / brincadeiras.
5. Estar exposta a dificuldades Total = 5		Relatos sobre aspectos considerados negativos na vivência de ser menina, entendidos como dificuldades.
	Não ser ouvida n= 2	Relatos sobre as outras pessoas (mais velhas) não ouvirem a menina.
	Ser excluída pelos meninos das brincadeiras n= 3	Relatos sobre os meninos não deixarem as meninas brincarem junto com eles.
6. Estar em família Total = 2		Trechos que remetem ao relacionamento entre a menina e a família.
	Ser cuidada n= 2	Relatos sobre o cuidado que a família tem com as meninas, incluindo o tratamento igualitário dentro do contexto familiar e a percepção das meninas sobre o papel do apoio familiar como base para um futuro melhor.

Tabela 2

Temas e subtemas das entrevistas coletivas com as meninas de 11 a 14 anos e o número de referências correspondente

Temas	Subtemas	Definição
1. Estar em família Total = 126		Relatos sobre aspectos da relação da menina com a sua família, desde os pais e irmãos (família nuclear) até primos e tios (família extensa)
	Ter conversa e ser cuidada <i>n</i> = 63	Relatos sobre o cuidado que a família tem com as meninas, incluindo o diálogo aberto e construtivo e o tratamento igualitário dentro do contexto familiar. Também a percepção das meninas sobre o papel do apoio familiar como base para um futuro melhor e os membros da família como pessoas com quem conversam.
	Ser proibida <i>n</i> = 15	Relatos sobre as proibições impostas pela família.
	Ser cobrada <i>n</i> = 8	Relatos sobre como as meninas são cobradas pela família.
	Ser cerceada <i>n</i> = 40	Relatos sobre vivências familiares que cerceiam a menina, como a restrição de diálogo ou existência de um diálogo autoritário e o tratamento distinto do que é dado aos meninos.
2. Ser igual em atividades, afetos, direitos e responsabilidades <i>n</i> = 29 Total = 68		Relatos sobre perceber que meninas e meninos, mulheres e homens, devem ter os mesmos direitos, tem a mesma capacidade de realizar atividades (como estudar, trabalhar no que quiserem, brincar, praticar esportes) e responsabilidades. E que ambos podem agir, pensar ou sentir da mesma forma.
	Responsabilidade de prevenir a gravidez e as DST's <i>n</i> = 39	As meninas relatam que a responsabilidade pela prevenção à gravidez e às DST's é tanto da menina quanto do menino, embora também reconheçam que na prática a vivência às vezes é diferente.
3. Estar em uma fase nova da vida <i>n</i> = 1 Total= 56		Relatos sobre as mudanças que elas percebem da condição de ser menina na infância para a condição de ser menina na adolescência.
	Mudanças no jeito de pensar e no corpo <i>n</i> = 5	Mudanças devido à puberdade e outras mudanças corporais, e mudança no jeito de pensar
	Ampliação da confiança, da liberdade e da responsabilidade <i>n</i> = 21	Relatos que dizem sobre a ampliação da confiança que as pessoas, principalmente os pais, têm nas meninas nessa fase da vida, assim como ampliação da liberdade e da responsabilidade da menina percebida por elas.
	Novas oportunidades <i>n</i> = 16	Novas oportunidades de socialização, de aprendizado e de exercício da autonomia. Novas descobertas.
	Adolescência como período de transição <i>n</i> = 6	Adolescência como o período da vida em que estão em transição, da infância para a adultez.
	Tempo de aproveitar <i>n</i> = 7	Relatos sobre elas acreditarem que nesse período da vida as responsabilidades ainda não são tantas como quando elas forem adultas. Relatos em que dizem que a adolescência é o período de aproveitar a vida, fazendo mais coisas divertidas.
4. Ser diferente dos meninos Total = 48		O que as meninas consideram haver de diferente entre ser menina e ser menino.
	Diferenças estéticas, comportamentais e psicológicas <i>n</i> = 30	Relatos sobre diferenças no modo de vestir e cortes de cabelo, sobre os comportamentos que são distintos em meninas e meninos e sobre aspectos emocionais que os distinguem, bem como a vivência das relações amorosas.

Tabela 2

Temas e subtemas das entrevistas coletivas com as meninas de 11 a 14 anos e o número de referências correspondente

	Diferenças nas oportunidades <i>n= 18</i>	Relatos sobre as diferenças nas oportunidades que meninas e meninos têm de estudar, de socializar, de trabalhar e realizar certas atividades.
5. Ter amizades		Relatos das meninas sobre as amizades.
Total = 47	Cultivo de amizades <i>n= 7</i>	Relatos sobre a importância da construção de laços de amizade e do seu cultivo para as meninas.
	Fonte de informação / segurança emocional <i>n= 40</i>	Relatos sobre os amigos funcionarem como fonte de informações e de segurança emocional. Sendo que a segurança emocional refere-se ao fornecimento de consolo e confiança em situações novas ou ameaçadoras. Os amigos são aqueles com quem elas sentem que podem contar.
6. Ter projetos futuros	Constituir família <i>n= 4</i>	Relatos exclusivos sobre projetos futuros de constituição familiar. Nesse tema, devem ser colocados os trechos em que as meninas falam sobre constituição de família.
Total = 35	Estudo, trabalho, outras atividades <i>n= 23</i>	Relatos exclusivos sobre projeto futuro de estudar, ter uma carreira e/ou um trabalho e/ou realização de outras atividades. Relatos que assinalam a vontade de ter como profissão atividades de cuidado com outras pessoas ou seres e também atividades que sejam de perfil autônomo.
	Estudo, trabalho, constituir família <i>n= 8</i>	Relatos sobre o desejo de estudar, trabalhar e constituir família (apresentados juntos em uma mesma fala).
7. Estar exposta a dificuldades		Relatos sobre aspectos considerados negativos na vivência de ser menina
<i>Quando há...</i>	Questionamento das suas capacidades / competências <i>n= 4</i>	Quando as meninas ouvem que não são capazes de realizar algo
Total= 21	Desrespeito às suas escolhas e às suas opiniões <i>n= 10</i>	Quando as outras pessoas não aceitam as escolhas feitas pelas meninas e suas opiniões e as criticam por isso.
	Julgamento sobre seus comportamentos e seu desenvolvimento físico <i>n= 7</i>	Quanto aos julgamentos externos sobre o jeito da menina se comportar ou sobre o formato do corpo da menina, resultante do seu desenvolvimento físico.
8. Características de afirmação das capacidades individuais Total = 12		“Capacidades” aqui são definidas como “poder, aptidão ou possibilidade de fazer”. Assim, nesse tema cabem os relatos sobre as capacidades que as meninas têm de conduzirem sua própria vida, seu futuro e de terem voz própria, em forma de aspectos emocionais, comportamentais e de inserção social. É a afirmação desse potencial.
9. Passado e presente nas vivências femininas Total = 9		Relatos que expressam a percepção das meninas sobre ser mulher no passado e como elas veem hoje.
10. Ter características estereotípicas de meninas Total = 7		Relatos sobre características das meninas que correspondem a estereótipos relacionados à vivência feminina – aspectos emocionais, comportamentais e de inserção social (atividades estereotípicas).

Meninas de Seis a Dez anos

Na fala das crianças, surgiram temas referentes às características típicas de menina e de menino, às relações que vivenciam e ao que elas imaginam para o seu futuro, e em menor quantidade em comparação com os temas das meninas adolescentes. Em parte, devido à fase do desenvolvimento e à técnica escolhida para coletar os dados, a entrevista individual, pode ter influenciado a quantidade de informações trazidas pelas meninas. Em termos de desenvolvimento cognitivo, a criança nessa fase possui um pensamento ainda bastante concreto, ou seja, há uma dificuldade em operar princípios abstratos ou desenvolver um raciocínio sobre algo que não está presente de modo concreto em determinado momento (Piaget, 1999). Assim, as perguntas podem ter soado um pouco distantes para as participantes mais novas, configurando-se assim como uma limitação desse estudo. Não por acaso, as respostas à pergunta “O que é ser menina para você?” remeteram diversas vezes a explicações que utilizavam elementos concretos próximos à sua vivência, como os brinquedos e as brincadeiras típicos. De modo geral, as meninas ora traziam aspectos estereotípicos, ora falavam de aspectos que fugiam aos estereótipos e abarcavam outros elementos de sua vivência, observaram diferenças entre meninas e meninos, mas também algumas semelhanças e pode-se inferir alguns aspectos relacionais. Todos os temas são retratos do conteúdo das meninas sobre a questão de pesquisa, por isso todos foram escritos de forma a completar a frase: “Ser menina é...”

Brincar, conviver de forma saudável, ter amizades

O tema “Brincar, conviver de forma saudável, ter amizades” abarcou os relatos sobre as brincadeiras em que se envolviam e que não eram estereotípicas, sobre a convivência saudável com os pares e sobre as amizades. O trecho a seguir mostra o que é ser menina como alguém que sabe conviver de forma saudável:

“É ser uma pessoa legal. É ser...é ser uma pessoa legal que não bate, que não xinga, que conversa e não vai à violência. (...) a menina não maltrata os animais, e também ela não.. ela não.. ela não bate.” (Mariana)

Esse tema remete a uma visão positiva sobre a vivência da menina, trazendo a representação de alguém que sabe conviver com as outras pessoas de forma saudável, sem recorrer aos estereótipos. Se por um lado o uso da negativa para definir o que é ser menina pode indicar ausência de significação do feminino, por outro a participante também aponta de forma afirmativa que é a menina: alguém legal, alguém que conversa. A negativa apresentada vem no sentido de dizer quais coisas consideradas ruins a menina não faz, portanto, algo positivo.

Além disso, no trecho destacado a seguir, percebe-se que outro ponto positivo informado é a facilidade de se fazer amizades entre as meninas.

“A gente faz muitas amigas, que é bem mais fácil fazer amigas, tipo, com meninas, assim.” (Bruna)

Esse aspecto pode ser enxergado de pelo menos duas formas. Primeiro, relacionando aos estudos sobre amizades, que ressaltam a importância da amizade ao longo de todo ciclo vital (Sousa & Cerqueira-Santos, 2011) e que também aparecerá com bastante expressão nas entrevistas com as adolescentes. A amizade na infância é uma importante forma de socialização, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança (Garcia, 2005) e trazendo diversos benefícios, como o desenvolvimento da empatia, da autoconfiança, aumentando o bem-estar e a autoestima (Ricardo & Rossetti, 2011). A amizade também se desenvolve e se modifica ao longo do ciclo vital e geralmente apresenta diferenças entre meninas e meninos. As meninas apresentam, em média, um número maior de amigos e, em geral, o melhor amigo, ou no caso a melhor amiga, também é do mesmo gênero (Garcia & Pereira, 2008). Em um estudo com 12 crianças de sete a 11 anos, com a mesma proporção de meninas e meninos, cujo objetivo era conhecer o processo de construção do conceito de amizade pelas crianças, as autoras encontraram respostas entre as meninas que reforçavam a ideia de que as meninas preferem ter amigas meninas por indicação familiar (a mãe diz que ela deve brincar com as meninas). E ao conceituarem a amizade vinculam à falta de ações agressivas, dizendo que ser amigo é “Não bater, não xingar o coleguinha...” e “Não brigar. Não mentir, não bater... só”, por exemplo. (Ricardo & Rossetti, 2011, p.90). Algo bastante similar ao outro trecho que caracteriza a menina exatamente como alguém que não bate, não xinga... Assim, as características da menina facilitariam o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de amizades.

A segunda forma de olhar para esse resultado é através da perspectiva do desenvolvimento de gênero na infância. Estudos indicam que é comum a esta faixa etária uma certa preferência pelos pares do mesmo gênero, o que pode levar inclusive a um fenômeno conhecido como “segregação sexual” (*sex segregation*; Martin, Kornienko, Schaefer, Hanish, Fabes & Goble, 2013). Esse fenômeno caracteriza-se pela preferência das crianças por pares do seu próprio gênero, passando muito do seu tempo social em grupos homogêneos de gênero. Os motivos pelos quais isso acontece ainda não foram inteiramente esclarecidos, porém alguns elementos são considerados importantes agentes nesse processo. Em especial, o interesse da criança por pares identificados como do mesmo gênero (simplesmente) e o interesse pelas atividades em comum. Possivelmente, a segregação sexual se desenvolva a partir da interação entre esses dois agentes e outros (Martin et al., 2013).

No subtema “**Descrição de atividades**” estão os relatos em que as meninas descrevem que tipo de atividades elas desenvolvem, sem envolver estereótipos de gênero. Como por exemplo:

“É que também a gente pode aproveitar pra brincar de algumas coisinhas diferentes. (...) Tipo pega-pega, pula corda” (Gabriela)

Brincar de pega-pega, brincadeiras assim que é de que nem esporte. (Bianca)

As atividades descritas demonstram uma maior abrangência das possibilidades da menina de brincar e de fazer atividades. A brincadeira de pular corda é uma atividade considerada comum à experiência feminina, como observado em um estudo com crianças da periferia de Porto Alegre (Carvalho, Machado, & Rosa, 2004), mas é um tipo de brincadeira em que os meninos também se envolvem esporadicamente. Diferentemente da brincadeira de casinha, massivamente considerada uma brincadeira de menina e onde raramente os meninos se envolvem. Já a brincadeira de pega-pega, algumas vezes é vista como brincadeira mais típica do gênero masculino (Pinto & Lopes, 2009). Nas escolas, atualmente tem havido maior incentivo para a participação das meninas nos esportes (Carvalho et al., 2004), o que pode auxiliar a compreender o segundo trecho destacado, onde a menina fala que as brincadeiras que são “que nem esporte” podem ser brincadas por ambos os gêneros. Dessa forma, o subtema “descrição de atividades” demonstra uma maior flexibilização dos estereótipos de gênero com relação às atividades realizadas por elas.

O subtema “**Semelhança com os meninos**” traz trechos em que as meninas fizeram comparações entre as meninas e os meninos e notaram semelhanças entre o que cada um pode fazer ou que características podem ter. Alguns exemplos disso são os trechos:

Que eles podem ter os mesmos direitos. Tipo, na folha [se referindo ao questionário respondido anteriormente], teve que... se os guris só podem brincar de carro e as gurias só de boneca. Não precisa ser só isso, os meninos também podem brincar do que quiser e as meninas, também. (Patrícia)

Eles podem ser iguais em alguns... meninos podem ser carinhosos também. E também eles... e também eles... tem uns que não batem, tem uns que conversam, e também... tem outros que... que também.. que também cuidam. (...) Eles tem as mesmas chances de... como a menina cozinha, eles também podem... (Mariana)

Nesse subtema fica ainda mais visível a flexibilização dos estereótipos, uma vez que, ao comparar diferentes aspectos da vivência da menina e do menino, elas dizem que ambos podem ter as mesmas oportunidades e os mesmos direitos. No entanto, ressalta-se que antes de flexibilizar, elas têm o parâmetro do que é esperado para um e para outro gênero. A mesma menina que diz coisas positivas sobre ser menina, como ser alguém que sabe conviver,

também diz que existem meninos que também apresentam essas características. Ou seja, ela aponta uma similaridade, porém utiliza como base uma característica que considera feminina, demonstrando que existe uma divisão de gênero para determinadas características. A menina “não bate” e existem meninos que também não batem. Logo essa não é uma característica puramente feminina, mas compartilhada. Ou humana.

Não é possível dizer com certeza por qual motivo algumas das meninas participantes utilizam menos estereótipos de gênero do que outras para falar sobre a experiência de ser menina. Uma possibilidade de interpretação é que tenham como base a sua vivência pessoal, ou seja, nas suas ações e relações cotidianas, essas meninas tenham a oportunidade de observar e vivenciar relações menos atravessadas pelos estereótipos. De um ponto de vista desenvolvimental, é esperado que as meninas dessa faixa etária estivessem iniciando um processo de flexibilização (chamado *integração*), logo após um período de pico de rigidez em suas crenças sobre o gênero (período de *consolidação*; Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008). Dessa forma, é esperado que as meninas comecem a apresentar diferenças individuais nas suas crenças sobre gênero, a partir do seu desenvolvimento cognitivo e das experiências que tenham possibilitado adquirir novas ou manter as mesmas crenças sobre gênero.

Embora seja esperado que as crianças apresentem rigidez quanto a aspectos de gênero na idade entre cinco e seis anos, em média, quanto mais breve for o período de pico de rigidez e quanto mais íngreme for o seu declínio, melhor (Lurye et al., 2008). A rigidez com relação ao gênero tem base nos estereótipos. Os estereótipos são crenças consistentes e que aparentam universalidade sobre determinado grupo de pessoas (Crawford & Unger, 2004). Sendo assim, limitam as experiências e a forma de ver os outros, antecipando rótulos onde se pressupõe que a outra pessoa se encaixará (Crawford & Unger, 2004). A criança, ao permanecer rígida, perde ricas oportunidades de aprendizado interpessoal e pode gerar níveis baixos de autoestima, caso sinta que não se encaixa nos moldes esperados e se sinta pressionada a fazê-lo. Diante disso, o fato das meninas apresentarem flexibilidade com relação ao gênero e conseguirem enxergar semelhanças entre elas e os meninos é um indicativo positivo.

Ser diferente dos meninos

O tema “Ser diferente dos meninos” abarca os relatos das meninas sobre as diferenças que elas observam entre as meninas e os meninos. Para demonstrar as especificidades contidas no tema, foi criado o subtítulo “**Diferenças estéticas, comportamentais e psicológicas**”, onde se esmiuçou que tipo de diferenças as meninas apontaram em seu discurso. As participantes falaram sobre diferenças no comportamento de meninas e meninos, nos seus

interesses, nas atividades que realizam, entre outros aspectos, que serão ilustrados pelos trechos abaixo:

É legal, por causa que menina tem mais educação que menino. As meninas se comportam mais, não falam muita besteiras, como os meninos falam. (...) Tipo, elas já gostam mais de princesas, essas coisas, e meninos já gostam mais de carrinho. (Amanda)

Eles são mais nervosos, assim... (Bruna)

Menino joga bola, brinca de umas coisas diferentes que menina. (Gabriela)

Às vezes os meninos têm... aquelas bermudas que as meninas não têm, as blusas que as meninas não têm, os cabelos que as meninas não têm. Várias coisas que os meninos não têm que a gente têm. (Maria)

Porque os meninos são sujos, alguns são... cheiram mal, são tudo.. têm alguns meninos, tipo, que eles não tomam banho e as meninas já tomam todos os dias. (Patrícia)

Por meio desses trechos torna-se possível perceber que as meninas identificam diversos elementos do universo masculino que são distintos do universo feminino. Algumas avaliam mais positivamente as meninas que os meninos, atribuindo características positivas a elas e negativas a eles. Como, por exemplo, as meninas serem educadas e limpas e os meninos falarem besteiras (palavrões) e não gostarem de tomar banho, serem sujos. Nessa faixa etária é comum que as crianças valorizem mais os membros do seu próprio gênero (Martin, 2014). No entanto, é interessante perceber que os adjetivos escolhidos pelas meninas para caracterizar a ambos remetem a sua própria experiência. Estudos com professores identificaram que eles tendem a perceber nas meninas um comportamento mais obediente, portanto, mais educado, e a reforçar esse aspecto nas meninas desde a pré-escola (Gomes, 2006). Por outro lado, os meninos têm mais permissão para fazer uso do espaço da rua (Pinto & Lopes, 2009), onde interagem, brincam de pega-pega, esconde-esconde, futebol... e se sujam. Dessa forma, importa notar não só que as meninas percebem diferenças, mas também que essas diferenças são construções sócio-históricas sobre o que é considerado apropriado para uma menina e para um menino.

Elas também observam diferenças na maneira de vestir e nas brincadeiras e interesses típicos de gênero, ensinados desde muito cedo, por meio da socialização de gênero. Desde o nascimento, bebês imergem em uma cultura genderizada, onde as cores são divididas em masculinas, femininas e neutras, os modelos de roupa se distinguem pelo formato e pelas estampas, assim como a decoração dos quartos. Essa diferenciação entre os gêneros é observada em todas as sociedades conhecidas no mundo, embora de maneiras distintas (Ortner, 1974), e houve grande esforço ao longo da história da humanidade para enfatizar tais diferenças. Com base nas diferenças, aos poucos naturalizadas, a mulher foi colocada em uma

posição de inferioridade na maioria das sociedades. Essa situação apoiou-se na ideia de que a mulher era mais frágil e maternal devido à sua formação biológica, portanto forjada para o âmbito doméstico (Galinkin & Santos, 2010).

A família, por sua vez, se preparando para a chegada de um novo membro, se organiza em torno de símbolos que informem sobre o gênero da criança (inferido pela família a partir dos seus caracteres sexuais, ou seja, igualando sexo e gênero). Símbolos esses apreendidos do sistema de crenças e valores de uma determinada sociedade. Todo o tempo há informações sendo transmitidas sobre o que é ser menina e ser menino na época e no contexto atual. E o modo de vestir e de se comportar são alguns dos ensinamentos nesse processo. Com isso não se quer dizer que as crianças são meros depositários e receberão passivamente todo esse conteúdo. Mas elas se desenvolvem em interação com outras pessoas, objetos e símbolos, todos eles carregados desses e outros sentidos. Quanto mais a relação com determinadas pessoas for permeada por afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder e tiver frequência e duração no tempo, mais importantes serão os aprendizados adquiridos junto àquelas pessoas.

Conforme demonstrado pelas participantes dessa pesquisa, seja por qual canal for, elas aprendem que ser menina é diferente de ser menino. Até aqui elas atribuíram características mais positivas às meninas que aos meninos. No entanto, é apenas ao flexibilizar esses aprendizados que elas poderão perceber que meninos também podem ser limpos e educados e as meninas podem ter também características que geralmente são atribuídas aos meninos, como coragem, assertividade e agressividade, por exemplo. Assim, como algumas meninas demonstraram no tema anterior. Sobre isso, a autora Helen Bee (1984) que, em uma revisão sobre o desenvolvimento de gênero em crianças na década de 1980, verificou uma tendência nos resultados dos estudos: as meninas cujo desenvolvimento da autoconfiança e independência eram mais promissores eram aquelas que se identificavam mais com as qualidades dos pais (homens) e passavam mais tempo com eles. Na época, o número de mulheres que trabalhavam fora de casa e que eram mais independentes era menor que atualmente. As qualidades valorizadas na sociedade eram aquelas consideradas virtudes masculinas. Logo, para incorporar ao seu autoconceito tais virtudes, uma maior proximidade com o universo masculino era necessária e positiva. Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade brasileira com relação ao ingresso da mulher no mercado de trabalho (Pinheiro, 2012) é mais fácil encontrar modelos femininos que representem as características de competência, assertividade e independência. Portanto, há uma oferta maior de modelos que contribuam para a desconstrução dos estereótipos que ainda marcam o feminino e que reforcem a ideia de que homens e mulheres são dotados de características muito distintas.

Ideia essa que as crianças também incorporam e posteriormente precisam fazer um esforço para desconstruí-los ou ao menos flexibilizá-los.

No período da infância a partir dos sete anos (portanto abrangendo a primeira faixa etária das meninas dessa pesquisa), as crianças estão em processo de integração das informações aprendidas não só com o que foi diretamente ensinado pelos pais e outras pessoas importantes para ela, mas também do que observaram do mundo ao redor. Elas são capazes de perceber as nuances que uma sociedade como a brasileira, e gaúcha em especial, apresentam. As mulheres inseridas no mercado de trabalho, dirigindo automóveis, tendo profissões de prestígio e concorrendo a cargos políticos. Não necessariamente elas estão atentas a esses aspectos, mas com certeza eles permeiam a nossa sociedade e também informam.

Ter projetos futuros

O tema “Ter projetos futuros” traz os relatos das meninas sobre o que elas desejam para o seu futuro, os seus sonhos, e é composta por dois subtemas, que se referem aos aspectos que caracterizam esses sonhos: “conquistas pessoais” e “estudo e trabalho”. O subtema “**Conquistas pessoais**” contém os relatos em que falam sobre objetivos diretamente relacionados ao desenvolvimento individual e relacional, o desejo de constituir família, em ter condições melhores de vida, que podem ser ilustrados pelos seguintes trechos:

“Ser bem educada... e ter a chance de conquistar tudo o que eu queria, tipo... (...) Deixa eu ver... que todo mundo me respeite, assim.” (Bruna)

“Ter vida boa e casar. [E o que é ter vida boa?] É sossego, sem violência, ter um marido também para a mulher e só.” (Bianca)

“Pretendo pro futuro é que a minha família... (...) que a minha mãe consiga tudo que ela quer, a minha vó, o meu pai e a minha outra vó e a minha outra vó.” (Mariana)

Esses trechos revelam que as meninas têm projetos pautados em uma realidade conhecida, mas que sentem não ter alcançado ainda. O que aqui chamamos conquistas pessoais são conquistas relacionadas ao alcance de uma vida considerada plena e que, muitas vezes, incluem outras pessoas, revelando o aspecto relacional que tem essas conquistas para as meninas. O envolvimento com a família atual e o desejo de constituir uma família é um aspecto considerado tradicional para a vivência feminina em sociedade. Em geral, considera-se que são elas as responsáveis pelo cuidado e bem estar familiar, seja daquela da qual é oriunda, seja a que ela constituiu junto a um parceiro. Nessa pesquisa, nenhuma menina mencionou a possibilidade ou desejo de um relacionamento homossexual. Assim, percebe-se uma proximidade com o padrão heteronormativo e conservador da sociedade brasileira. De qualquer forma, há uma expectativa social sobre as meninas de que elas se casem, com um

homem, e isso fica muito evidente nas histórias voltadas a elas, principalmente nos contos de fada, filmes e desenhos clássicos em torno das figuras emblemáticas da princesa e do príncipe (Xavier Filha, 2011).

Por outro lado, também há o relato que se refere à conquista das coisas que deseja, como ser respeitada por todas as pessoas. É um desejo interessante e que, ao mesmo tempo, nos leva a pensar que a menina talvez não se sinta respeitada ou deseja ser mais respeitada por todos. Seja pela condição de ser criança ou pela condição de pertencer ao gênero feminino, ambas são condições que historicamente implicavam o silenciamento. Ao longo de séculos, crianças e mulheres foram consideradas menos humanas que propriedades. Assim, não poderiam ter voz, tomar decisões por si mesma e suas opiniões, quando ouvidas, não tinham valor. Em termos de relações de poder, crianças e mulheres estiveram invisibilizadas com relação ao homem adulto (Alanen, 2001). A condição de ser invisível não é natural, mas se dá através de construções, dentro de relações. Nesse caso, a invisibilidade infantil e feminina foi construída por séculos através de diferentes mecanismos: a religião, a ciência, a política, etc. São seres incapazes de efetuar determinadas atividades, são seres pertencentes ao âmbito doméstico e precisam ser cuidados, são seres que não têm condição de falar por si, portanto suas vidas serão geridas pelas decisões de outrem.

Essas relações, construídas sobre bases tão sólidas, começaram a ser pouco a pouco desconstruídas e até hoje estamos nesse processo sem alcançar o seu fim. (Reconhecendo que as pessoas são seres dinâmicos, que estabelecem relações todo o tempo e que essas são indispensáveis ao seu desenvolvimento, podemos esperar que o processo de construção e questionamento das relações não tenham realmente um fim, e sim, novos recomeços.) No caso das mulheres, o movimento feminista possui grande responsabilidade na mudança dessa perspectiva, cujo objetivo lá nos seus primórdios, começou com uma significativa mudança: o direito de votar (Narvaz & Koller, 2006a). Isso significou admitir que as mulheres eram seres competentes e que poderiam decidir por conta própria quem as deveria representar politicamente. Até os dias atuais, a garantia de direitos para as mulheres continua sendo uma bandeira importante do movimento feminista, demonstrando que alguns grupos de mulheres continuam esforçando-se para se manterem unidas e organizadas e preocupando-se com a garantia de direitos básicos para a conquista da equidade.

Com relação às crianças, as décadas de 1960 e 1970 foram especialmente importantes para a infância no mundo, pois após a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, muitas discussões sobre o assunto foram fomentadas em todo o mundo. No Brasil, as décadas de 1980 e, principalmente, 1990 foram ainda mais marcantes, pois a publicação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, ampliaram as

discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes no país, implicando em mudanças concretas na sociedade (Gomes, Caetano, & Jorge, 2008). A década de 1980 também foi o período em que se iniciou a emergência de um projeto de sociologia da infância, que visava repensar os estudos sobre a infância e suas potencialidades. Esse novo campo de estudo denunciava o caráter secundário que as crianças possuíam nos estudos, sendo tratadas como acessório atrelado a algum grupo de adultos e propunha um novo olhar para a infância. Um olhar que se afastasse do ponto de vista do adulto e centrasse na criança, percebendo-a como alguém ativo no seu processo de desenvolvimento, portador de uma voz e que vivencia experiências no presente.

Com base em todos os aspectos históricos elencados, pode-se indagar sobre a fala da menina que diz querer ter a chance de conquistar tudo o que deseja e que todos a respeitem. Nesta pesquisa, optou-se por ouvir diretamente as meninas sobre os seus sonhos, desejos, suas experiências, suas dificuldades. Não foi um estudo observacional, onde o pesquisador interpretaria o comportamento observado, os elementos presentes no ambiente ou o tipo de interação. Aqui trata-se da perspectiva da menina, a que ela consegue observar e a que consegue relatar. E a perspectiva de futuro de uma das meninas diz respeito ao desejo de ser respeitada e ter uma chance de conquistar seus objetivos. Parece ser a emergência de uma nova perspectiva para as meninas, cuja existência perpassa uma história de conquistas de grupos minoritários, como o das mulheres e o das crianças. Se por um lado, ela como ser humano completo, já deveria ser respeitada e ouvida na atualidade (ou ao menos é assim que ela se sente), por outro parece refletir o desejo de muitas mulheres, de diferentes idades, que também tiveram o mesmo sonho: ter uma chance e ser respeitada por todos.

O outro subtema, “**Estudo e trabalho**”, expressivo na fala das meninas, traz os relatos sobre o desejo de continuar os estudos, fazer uma faculdade e ter um trabalho e/ou profissão. Algumas vezes o projeto de fazer uma faculdade vem como prerrogativa para conseguir ser aquilo que ela deseja. Elas sabem que determinadas profissões exigem uma formação de nível superior. No entanto, nesse momento de suas vidas as meninas não apresentam um plano muito concreto sobre como realizar tais planos, nem conseguem dizer se alguma coisa pode atrapalhá-las a alcançar esse sonho. Não há um comprometimento, mas um simples querer, que pode mudar a qualquer instante. Algumas meninas deram mais de uma resposta à pergunta sobre quais são os sonhos delas para o futuro e às vezes as respostas dadas eram extremamente diferentes, outras não. Alguns exemplos são:

Meu sonho é crescer e estudar, aprender a ler, e a... a profissão que eu vou ser vai ser de veterinária de... veterinária de cachorro... de qualquer bicho. (Mariana)

Estudar e ser professora. (Bianca)

Fazer faculdade, fazer um futuro melhor, trabalhar e... ter uma casa só para mim.

(Patrícia)

Ser bailarina, ser professora, ser patinadora. Várias coisas. Ser treinadora de time de futebol de guria, ser treinadora de vôlei. Várias coisas bem legais. (...) Sim, sonho em ser doutora, técnica de enfermagem e enfermeira. (Maria)

Artista. (Gabriela)

Entre as profissões desejadas estão algumas artísticas, outras voltadas ao esporte, algumas ainda que envolvem o cuidado e dedicação ao outro, entre outras. Esses resultados podem ser vistos por mais de um ângulo. Por um lado, é importante observar que há uma gama de possibilidades vistas por essas meninas. São crianças que percebem como possível a realização de seus sonhos e se permitem ter vários. Por outro lado, demonstra certa dose de irrealismo ou de que essas profissões habitam um futuro ainda muito distante. A Maria é um desses casos, pois deseja ser muitas coisas: desde ter profissões da área artística e esportiva, até da saúde. Chama atenção um de seus desejos: ser treinadora de futebol de guria e/ou de vôlei. Primeiramente, chama atenção porque ela não quer ser a jogadora, ela quer comandar e orientar o time. Uma posição de liderança e de conhecimento, incomum às meninas de outros tempos, o que demonstra uma mudança de perspectiva para as meninas, ainda que o esporte feminino não tenha no nosso país o mesmo incentivo que o esporte masculino, especialmente o futebol feminino. Em alguns esportes a atenção despendida aos times masculino e feminino é mais próxima, como é o caso do vôlei. (Talvez por isso Maria não tenha sentido necessidade de dizer que gostaria de ser técnica de vôlei *de menina*, pois é mais fácil atribuir ao vôlei o lugar feminino). Já no futebol brasileiro, a disparidade é muito maior. Os campeonatos de futebol masculino ganham destaque na programação da TV aberta, divulgação, canais especiais dedicados a eles, e programas inteiros apenas para a sua discussão. A Copa do Mundo, evento esportivo dedicado ao futebol, que possui impacto enorme nas economias dos países que o cediam, alteram o clima de grande parcela da população – incluindo aqueles que não se importam com o esporte nos outros três anos em que não há campeonato – é um campeonato só para os times masculinos. O Brasil tem uma das maiores jogadoras de futebol do mundo, vencedora de vários prêmios, Marta Vieira da Silva Vieira – conhecida como Marta – mas que não tem o mesmo prestígio que os jogadores homens. Além do mais, mesmo os times femininos costumam ter homens como seus técnicos. Diante de todo esse cenário, Maria traz entre seus sonhos o de ser técnica de futebol de “guria”. No mínimo, um sonho ousado e incomum, mas que também apareceu em outro estudo sobre perspectivas de futuro de crianças do terceiro ano no Ensino Fundamental, em que uma menina relatou querer ser jogadora de futebol (Senkevics & Carvalho, 2016).

Entre as profissões mais comuns entre as mulheres está o magistério, profissão desejada por Bianca. A compreensão do fenômeno conhecido como a feminilização da educação tem sido objeto de investigação há algum tempo. De fato, as mulheres são a maioria na educação, principalmente primária, até hoje, tendo iniciado essa trajetória no Brasil durante o século XIX. O magistério foi um dos primeiros campos de trabalho formais no Brasil em que se permitia a presença de mulheres (mais especificamente mulheres brancas de classe média, que fossem compatíveis com o modelo desejado de feminilidade). Mais do que permitido, as mulheres eram incentivadas a ocupar os cargos de professoras da educação primária, com base na crença de que o cuidado é uma característica essencialmente feminina. Sendo o ato de cuidar fundamental na relação com a criança, logo a atuação na Educação Infantil seria tarefa apropriada para as mulheres (Vianna, 2013). Portanto, no final da década de 1920 e início da de 1930 as mulheres já eram maioria no magistério primário. Com a dinâmica do mercado, necessidade de pessoas com mais formação para atuação no mercado e expansão do ensino público, a atuação das mulheres no ensino foi além da educação primária. Atualmente, a prevalência feminina na educação infantil ainda é alta: cerca de 97% e esse número cai gradualmente conforme o nível da formação (Ensinos Fundamental, Médio e Superior; BRASIL, MEC/INEP, 2009). Não é coincidência que essas profissões tenham menor prestígio social e menor remuneração, nem que outras profissões consideradas femininas sigam o mesmo curso, como é o caso da enfermagem, do secretariado e dos serviços domésticos (Vianna, 2013).

A Maria citou, entre tantas outras profissões que desejava, a enfermagem como possibilidade. Assim como o magistério, a enfermagem também é considerada uma profissão majoritariamente feminina e que esteve associada ao cuidado. A enfermagem nasceu como serviço organizado por instituições religiosas, coexistindo o cuidado às crianças, aos doentes e aos idosos. No cotidiano familiar, as mulheres já eram consideradas detentoras do saber curativo informal transmitido de geração a geração, porém esse conhecimento não era legitimado pela ciência, pois não era um conhecimento formal. Esse saber só passou pelo processo de profissionalização tardiamente e teve como idealizadora uma mulher, Florence Nightingale, considerada a fundadora da Enfermagem Moderna e que teve projeção devido à sua participação na Guerra da Criméia, em 1854 (Costa, Padilha, Amante, Costa, & Bock, 2009). No entanto, se reproduziu nas relações de trabalho do campo da saúde a dinâmica de dominação da medicina masculina. A divisão do trabalho era assim embasada no sexo do trabalhador, sendo a mulher a portadora de “qualidades naturais” de cuidado (Lopes & Leal, 2005). Portanto, tanto a enfermagem quanto o magistério são profissões clássicas para o gênero feminino e, como visto, continuam figurando entre as profissões desejadas pelas

meninas. Apesar do seu histórico sexista, essas profissões continuam sendo de suma importância e cabe à sociedade aprender a valorizar tais carreiras e distanciá-las dos estereótipos de gênero.

A medicina veterinária, que também apareceu entre as profissões desejadas pelas meninas, apesar de ser uma profissão de cuidado não costuma ser associada ao gênero feminino. Mas de certa forma, corresponde ao que uma das meninas disse com relação às características da menina: *“é ser uma pessoa legal, que não bate, que não xinga, que conversa e não vai à violência. (...) a menina não maltrata os animais”*. Mariana é a menina que quer ser veterinária e acredita que ser menina é ser uma pessoa não violenta e que não maltrata os animais.

Algumas meninas também citaram profissões artísticas, como ser bailarina e artista (pelo contexto da entrevista, é possível inferir que se trate das artes plásticas, pois a mesma menina disse gostar de desenhar e ter o desejo de ter “umas novas ideias”). A escolha pela arte como sonho pro futuro nessa faixa etária pode remeter ao aspecto lúdico que é preservado em tais atividades, que podem ser exercidas como profissão. Uma das meninas apresenta o desejo de ser bailarina entre tantas outras opções que também a agradam (inclusive ser treinadora de futebol de guria – desejos que poderiam ser imaginados como polos opostos, pertencentes a meninas diferentes, mas que aparecem comungados no desejo de uma mesma menina). A outra responde pronta e diretamente que gostaria de ser artista. De modo oposto às escolhas profissionais tradicionais para as mulheres, o campo da arte não é historicamente conhecido como um espaço do feminino. Por muito tempo ao longo da história, a esfera cultural foi um privilégio de homens – e certamente não todos os homens. Para Lamas (1995), a mulher que escolher ser artista profissional precisa encarar adversidades e rompimentos em sua trajetória, pois opta por ocupar um espaço que não se encaixa no modelo padrão feminino demarcado pelo patriarcado. A mulher tradicional é caracterizada como submissa e doméstica. O poder de criação a ela concedido é o concernente ao âmbito biológico da procriação. A mulher artista vai além, conquista um saber-fazer criativo através do aprendizado e do trabalho artístico, utiliza a sua história de vida, tantas vezes marcada pela subalternidade e exclusão, como material de produção, produzindo o novo de forma crítica e dialética com esse passado. Para a autora, a inserção da mulher no campo da arte se deu a despeito do desdém e do rótulo de diletantismo a que eram submetidas. Além disso, diz também que nos bastidores dessas carreiras, elas costumam enfrentar muitos obstáculos como sofrimento de preconceito, rompimento de casamentos, brigas com familiares e amigos. Tudo isso para poder expressar e construir a si mesma como sujeito criativo e falante no terreno da arte, após anos de uma socialização que ensina o contrário às meninas (Lamas, 1995).

A criatividade, desincentivada durante uma infância de exigência de bom comportamento, precisa então ser retomada, redescoberta ou reconstruída. De fato, não é preciso ser artista para ser uma pessoa criativa, de livre pensamento e crítica à realidade que a cerca, portanto seria benéfico se a criatividade de todas as crianças, e aqui em especial se destacam todas as meninas, fosse incentivada e não cerceada. Ainda mais quando a criança manifesta o desejo de ser artista quando crescer. É claro que esse desejo pode ser momentâneo e se transformar em outro ou mesmo se juntar a outros sonhos logo a seguir. Mas é um desejo legítimo e quem dirá o que pode acontecer se esse sonho encontrar respaldo e apoio para que cresça? Nesse momento, há uma oportunidade especial de encorajar os sonhos menos tradicionais, a criatividade, a reflexão, a crítica, para que elas se sintam livres para escolher profissões como a artística, caso esse sonho se mantenha através do tempo.

As meninas entrevistadas nessa pesquisa falaram, pontualmente, sobre que tipo de futuro elas imaginam para elas mesmas, sobre seus sonhos e, ao fazê-lo, nos apresentaram uma perspectiva que vai de encontro ao que foi dito por séculos: que o maior desejo das meninas era casar e ter filhos. Mesmo entre as que mencionaram planos familiares, apenas uma menina falou exatamente em planos envolvendo o matrimônio. Essa constatação aponta novos direcionamentos. As meninas desejam ter profissões e tais desejos trazem em seu bojo a independência financeira, o contraponto ao estereótipo da mulher dona de casa e mãe, a identidade profissional (elas querem “carreiras”, mais do que um trabalho que as sustente). Profissões que exigem a formação de nível superior trazem a possibilidade de ampliação dos horizontes intelectuais e culturais. O futuro sonhado pelas meninas traz traços de cuidado às outras pessoas e outros seres, bem como de competência e independência feminina para exercerem diversas atividades. As participantes dessa pesquisa têm entre seis e dez anos e, obviamente, muito do que foi relatado aqui pode mudar, principalmente no quanto elas se baseiam em estereótipos de gênero para orientar suas vidas e tomar decisões (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008). Mas o foco dessa pesquisa é o momento presente da vida das meninas e como ele é percebido por elas. Dessa forma, há aqui espaço para se pensar que o tempo presente da infância é também momento propício para que sejam dados a elas os devidos incentivos para a realização desses sonhos e para o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias.

Ter características estereotípicas de meninas

Outro tema presente no relato das meninas sobre o que é ser menina foi “Ter características estereotípicas de meninas”. Este tema está bastante associado às características presentes no tema “Ser diferente dos meninos”. Isso porque o estereótipo de gênero tende a

polarizar as características pertencentes a um ou outro gênero. Se o menino é forte, a menina é fraca; se o menino é sujo, a menina é limpa; se o menino é agitado, a menina é quieta. Os estereótipos são um conjunto de crenças consensuais para determinada sociedade acerca das características de determinados indivíduos por serem estes identificados com algum grupo (Crawford & Unger, 2004). No caso dos estereótipos de gênero trata-se de um conjunto de crenças sobre como devem ser as pessoas do gênero feminino ou masculino, pelo simples fato de pertencerem a um ou outro grupo (mulheres ou homens; meninas ou meninos; Crawford & Unger, 2004). Desse modo, nesse tema estão os trechos em que as meninas utilizaram estereótipos de gênero para definir o que é ser menina. Porém, diferente do tema “Ser diferente dos meninos”, nesse tema as meninas não fizeram a contraposição entre os gêneros. Alguns exemplos de estereótipos utilizados estão demonstrados a seguir:

A gente pode fazer várias coisas de menina. A gente pode brincar com menina. A gente pode brincar de boneca, andar de bicicleta. Fazer várias coisas de menina. (Maria)

Porque dá pra gente aproveitar e brincar de panelinha, brincar de boneca. (Gabriela)

Porque as meninas não são sujas, são limpas, a gente obedece as mães, os pais, limpa a casa. (Patrícia)

A menina é carinhosa. (Mariana)

Os estereótipos trazidos pelas meninas remetem a tipos de brincadeira e atividades, a comportamentos e ao jeito de ser da menina. Todas apontam para características que são acordadas socialmente como pertencentes ao gênero feminino. Como já mencionado, é esperado que nessa idade as crianças já apresentassem um declínio da rigidez quanto aos estereótipos de gênero. Se tomarmos esse tema junto ao tema “Ser diferente dos meninos” em que também aparecem os estereótipos de gênero (porém colocando um gênero em contraposição ao outro), podemos perceber que as meninas desse grupo ainda apresentam uma visão do gênero feminino bastante marcada pelas estereotípias. Ainda que, olhando para a totalidade dos temas surgidos do discurso das meninas, possamos enxergar certas mudanças com relação aos preceitos tradicionais.

As características estereotípicas destacadas pelas meninas demonstram que elas veem determinados comportamentos ou atividades como estritamente pertencentes às meninas. Mesmo quando conseguem flexibilizar um pouco a característica, elas demonstram que existem alguns meninos que também fazem “coisas de menina” e vice-versa. Ou seja, alguns indivíduos ultrapassam as fronteiras de gênero, mas as demarcações claramente existem. O questionamento proposto é: se existem coisas de menina, mas que meninos também fazem, e coisas de menino, que meninas também fazem, o que legitima a existência de “coisas de menina” e “coisas de menino”? De certa forma, há uma explicação cognitiva para a existência

de um estereótipo, inclusive os de gênero. Ainda que seja visto como um processo que distorce a realidade, o estereótipo é considerado como parte do processo normal de formação de conceitos (Crawford & Unger, 2004). Eles são ditos necessários por que os indivíduos precisam criar categorias gerais a partir das informações que recebem. No entanto, isso tem um custo: a simplificação excessiva dos sujeitos percebidos. Por isso espera-se que, com o passar do tempo e com o desenvolvimento cognitivo, as crianças deixem de utilizar estereótipos e consigam perceber as nuances que todas as pessoas possuem para muito além do estereótipo em que se encaixam (ou são encaixadas). E, como já dito anteriormente, quanto antes esse processo de ampliação acontecer, melhor para o indivíduo. Conseguir compreender alguém para além do estereótipo tem efeitos positivos não só para as interações sociais, pois os sujeitos com quem se interage são diversos, mas também para a própria criança. Em meio às interações com os outros e a aprendizagem sobre como socializar com os demais, a criança também está colhendo informações e formando o seu autoconceito. Autoconceito esse que inclui uma dimensão afetiva, a autoestima, ou o quanto a pessoa valoriza as características que entende possuir. Para construção da sua autoestima, a criança utiliza tanto suas próprias experiências (o que ela percebe que consegue fazer bem) quanto o que as pessoas dizem a seu respeito (Bee, 1984). Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), quanto mais importante for a pessoa que emite essas falas a respeito da criança, ou seja, tenha estabelecido processos proximais com ela, maior impacto tem o que ela diz. Dessa forma, pode-se dizer que há um impacto sobre o que a própria criança pensará e sentirá sobre ela mesma (o seu autoconceito e sua autoestima).

Dito tudo isso, pode-se indagar sobre o impacto no autoconceito e na autoestima da criança se ela permanece enrijecida nos estereótipos de gênero. Ou seja, a uma forma estrita de ser menina, na qual muitas vezes é difícil de encaixar-se, como: ser a todo momento bonita, comportada, obediente, limpa, etc. Infelizmente, a resposta a essa indagação escapa ao presente trabalho, uma vez que não fora o objetivo do mesmo avaliar a autoestima das meninas. No entanto, é possível visualizar um delineamento para pesquisas futuras sobre qual o impacto que a visão que possuem sobre o que é ser menina tem sobre o autoconceito delas. Um exemplo de estudo realizado no exterior é a pesquisa de Carver, Yunger e Perry (2003) com crianças de uma escola vinculada à uma universidade estadual, com idade média de 11 anos e meio, que investigou a relação entre as dimensões da identidade de gênero e do ajustamento, incluindo a autoestima. Um dos resultados indicou que tanto os meninos quanto as meninas que se percebiam diferentes dos demais pares do mesmo sexo relataram angustiados e insatisfeitos com sua vida social. Outro estudo demonstrou que para as crianças da faixa etária dos sete aos 13 anos, sentir-se pressionado a aderir normas de gênero está

associado a níveis mais baixos de autoestima (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008). Ou seja, há um efeito negativo para aqueles e aquelas que não se encaixam em seu grupo de pares e sentem-se pressionados a aderir a determinadas normas de gênero às quais seus colegas aderem.

Alguns autores (como Carver, Yunger, & Perry, 2003) vão dizer que não ser típico de seu gênero, ou seja, não apresentar determinados comportamentos e cumprir determinados papéis de gênero, pode ser mais nocivo para o desenvolvimento do que ser diferente, exatamente porque prejudica as relações interpessoais. No entanto, concordando mais com as autoras Lurye, Zosuls e Ruble (2008), é preciso atentar-se para os efeitos que a adequação às normas de gênero pode ter na trajetória de vida das pessoas. A intensidade com que uma pessoa apresenta aspectos tradicionais de gênero (o que aqui entenderemos como estereótipo de gênero) é bastante flutuante ao longo da vida, voltando a aumentar principalmente no meio e no fim da adolescência (Crouter, Whiteman, McHale, & Osgood, 2007). Um estudo com adolescentes buscou identificar o nível de voz que os e as adolescentes demonstravam em diferentes contextos. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as meninas classificadas como mais “femininas” (que apresentavam mais características típicas do gênero feminino) manifestavam um nível menor de voz em espaços públicos em comparação com meninas classificadas como mais andróginas (que apresentavam características típicas de ambos os gêneros). Disso pode-se entender que corresponder a estereótipos tipicamente femininos quando esses correspondem a passividade, submissão, silenciamento ou outros aspectos negativos, possui efeitos negativos para a vivência das meninas (Harter, Waters, Whitesell, & Kastelic, 1998).

Ser diferente dos seus pares tem um custo sobre as relações, de fato. Mas acredita-se que é papel das pessoas inseridas nos microssistemas das crianças, a tarefa de ajuda-las a desenvolver uma compreensão distinta e mais ampla do que é pertencer a determinado gênero. Afinal, as crianças em idade escolar apresentam estereótipos muito próximos aos estereótipos dos adultos (Bee, 1984), ou seja, as crianças estão aprendendo com o mundo construído por adultos o que se espera de uma menina e de um menino. Se os estereótipos forem inevitáveis no curso do desenvolvimento, que ao menos eles sejam ultrapassados o mais rápido possível e tenham os efeitos menos nocivos possíveis.

Estar exposta a dificuldades

O tema “Estar exposta a dificuldades” contém relatos sobre os aspectos que as meninas não gostam na vivência de ser menina. São situações em que elas se veem excluídas ou com pouca importância, como explicitado nos seguintes subtemas: “Não ser ouvida” e “Ser excluída pelos meninos das brincadeiras”.

O subtema “**Não ser ouvida**” traz o relato da menina Bianca, que diz sentir-se não ouvida pelos meninos e pelos adultos (“gente mais grande”), principalmente alguns membros da família, como os tios e, às vezes, os pais.

- *E por que tu acha que não consegue falar com os outros?*
- *Porque as vezes não escutam, não gostam de ouvir o que os outros tem para falar...*
- *E quem são esses outros, assim, que tu diz que não escutam?*
- *Principalmente meninos e gente mais grande.*
- *E essa gente mais grande, tu tem exemplo de gente mais grande que não te escuta?*
- *Tenho. Tios, pais às vezes... e só.*
- *E como é que tu te sentes em relação a isso.*
- *Ah, um pouco chateada quando eles não me ouvem.*

O conteúdo desse subtema traz dois aspectos que podem ser vistos de forma distinta. Por um lado, é esperado que os meninos e as meninas estejam vivenciando um fenômeno conhecido como segregação sexual, em que as crianças têm preferência por pares do mesmo gênero, como explicado anteriormente. Dessa forma, pode-se pensar que os meninos não queiram conversar com as meninas devido a esse fenômeno. No entanto, o relato de Bianca demonstra que ela pode já haver superado essa fase de maior segregação e tenta aproximar-se dos meninos, mas sente que é excluída, que não é ouvida por eles.

Contudo, há que se ressaltar que os fenômenos do desenvolvimento não se dão em um vácuo contextual e temporal. Para a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as questões que atravessam o desenvolvimento humano perpassam a cultura em que elas se constituem e as interações estabelecidas entre as pessoas, os objetos e símbolos. Portanto, não parece razoável olhar para a sensação negativa de não ser ouvida relatada por Bianca como uma simples consequência de um fenômeno do desenvolvimento. Isso é enfatizado pelo acréscimo que ela faz, dizendo que sente o mesmo com outros homens adultos da família. Dessa forma, fica uma questão com mais de uma interpretação possível, a ser melhor investigada futuramente: seria essa “perda de voz” algo que se expressa para algumas meninas desde a infância na interação com meninos e alguns adultos? (Devido à estrutura da língua portuguesa não é possível saber se a menina se refere a “pais e tios” apenas do gênero masculino ou de ambos os gêneros.) Teriam os meninos e os homens da sociedade brasileira uma tendência a não ouvir o que meninas e mulheres têm a dizer? Nesse estudo não há informações suficientes para fazer quaisquer generalizações, mas há um relato honesto de uma menina que sente não ter voz perante seus pares e familiares do gênero masculino. Isso precisa ser considerado ao fazer análise deste dado, visto que conhecer a visão das meninas sobre os fenômenos envolvidos na vivência de ser menina é o principal objetivo desse estudo.

Seja, a princípio, uma questão do desenvolvimento ou um indício de que a menina sofre discriminação de gênero por parte tanto dos meninos quanto dos adultos masculinos, é preciso pensar na necessidade de desfazer esse efeito silenciador sobre as meninas. Ter a experiência de não ser ouvida desde a infância pode ter efeitos sobre a constituição do sujeito. A fala é um modo sofisticado de expressão e tão necessário que o ser humano nasce com o aparato neurológico pronto para aprender qualquer idioma e o aprende em maior velocidade do que em qualquer outro período da vida (Kuhl, 2010). Através da fala as pessoas constituem seu psiquismo, pois a linguagem é um sistema de comunicação formada por símbolos, mediador das relações intersíquicas, nas quais se constroem as funções humanas (Viotto, Ponce, & Almeida, 2009). No entanto, na comunicação a fala é utilizada como meio de transporte de uma mensagem, carregada de sentidos, e para a qual se espera uma resposta, uma interlocução. Quando a criança que se expressa não é ouvida ou é dada pouca importância ao que ela tem a dizer pelos adultos, pode haver uma interiorização dos aspectos envolvidos nesse tipo de interação, que são nesse caso negativos. Tanto que a menina dessa pesquisa se sente chateada quando isso acontece na sua vivência.

Nas relações familiares, os pais apresentam estilos parentais distintos e que têm diferentes efeitos sobre a constituição psíquica das crianças. Em uma formulação atual sobre os estilos parentais tem-se que eles são demarcados pela combinação de dois aspectos: o nível de exigência e o nível de responsividade. São quatro estilos descritos: a) autoritário, que é exigente, mas não é responsivo; b) o indulgente, que é responsivo, mas não é exigente; c) autoritativo, que são tanto exigentes quanto responsivos; e d) negligente, que não é nem exigente, nem responsivo (Weber, Brandenburg, & Viezzer, 2003). No caso da menina que reclama não ser ouvida também pelos pais e tios, talvez possa-se dizer que há um problema de responsividade. Um dos aspectos que compõe a responsividade é o quanto os pais se veem responsáveis por responder às opiniões e exigências dos filhos, na medida do possível (Weber et al., 2003). É possível que a menina vivencie relações de pouca responsividade dentro de sua família ou assim as perceba.

Em um alinhamento com a história das mulheres, percebe-se que esse mesmo tratamento foi despendido às mulheres por muito tempo. Ter sua voz reconhecida e visibilidade é ter poder, e esse lugar privilegiado foi ocupado por homens por vários séculos durante a história conhecida da humanidade. O reconhecimento da voz feminina tem se dado aos poucos e de forma desigual para as diversas mulheres, que trazem recortes que vão para além do gênero feminino (Carvalho, 2011). De certo modo, isso parece refletido no que é dito pelas meninas no subtema “Não ser ouvida”, pois ainda que tenham voz – e elas a tem – percebem que muitas vezes sua fala não tem importância quando dirigidas aos meninos e aos

adultos. Talvez essa situação aconteça não só pelo fato de serem meninas, mas também por serem crianças. Somadas as duas condições, tem-se um cenário pouco favorável ao desenvolvimento das meninas.

Buscando evitar esse tipo de situação para todas as crianças, a Convenção sobre os Direitos da Criança traz em seu escopo a defesa do direito de expressão e de ser ouvida de toda criança, como direito fundamental e inalienável. E mais ainda: diz claramente que a opinião da criança deve ser levada em consideração, inclusive em processos judiciais e administrativos, respeitando a idade e maturidade da criança (BRASIL, 1990). Assim, a menina que reclamou de sentir-se não ouvida e chateada quando isso acontece está em seu direito de reclamar, sendo essa uma situação para a qual adultos cuidadores precisam estar atentos. Tanto para evitar que as opiniões das meninas sejam negligenciadas pelos próprios adultos quanto para manejar situações em que elas sejam ignoradas pelos pares do gênero masculino, fortalecendo o empoderamento das meninas e demonstrando que sua voz tem força e deve ser sempre ouvida, como a de todas as pessoas.

Uma discussão semelhante pode ser feita com relação ao subtema “**Ser excluída pelos meninos das brincadeiras**”, com relação à segregação sexual. Algumas participantes relataram situações em que os meninos não permitem que elas brinquem com eles, quando perguntadas sobre o que é ruim na vivência de ser menina, como ilustrado pelos trechos a seguir.

Existe [algo de ruim em ser menina] só quando os meninos não querem aceitar a gente brincar junto. (Maria)

Deixar fora de algumas coisas, assim, que nem futebol, essas coisas. (Bianca)

Nesse caso, percebe-se que as meninas desejaram mais brincar junto com os meninos do que vice-versa, às vezes até mesmo buscando atividades consideradas tipicamente masculinas, como o futebol, por exemplo. Um estudo sobre segregação sexual demonstrou que as meninas, em média, se envolvem de forma quase igualitária em atividades consideradas tanto masculinas quanto femininas. Pelo contrário, os meninos envolveram-se menos em atividades consideradas femininas do que aquelas avaliadas como masculinas, demonstrando menos interesses em atividades do gênero oposto. Essa diferença pode influenciar a preferência por pares do mesmo gênero, de quem espera que goste de atividades típicas ao seu gênero (Martin, et al., 2013). Outro estudo, este brasileiro (Carvalho, et al., 2004), realizado em áreas periféricas da cidade de Porto Alegre, demonstrou que as meninas também tinham envolvimento com atividades consideradas tipicamente masculinas, mas menos que os meninos. Em contrapartida, os meninos também se envolveram em algumas atividades, como pular corda, mas nenhum menino relatou brincar de casinha/boneca. Esta

atividade é considerada nas sociedades ocidentais uma atividade extremamente estereotípica do gênero feminino.

No entanto, quando a menina propõe uma brincadeira mista (com crianças de ambos os gêneros), como é o caso das situações reportadas por Maria e Bianca, ela está atravessando uma barreira muito importante durante a infância e pode constatar rigidez por parte de seus pares e até rejeição. Quando os pares estão ainda muito rígidos em sua compreensão do que é apropriado a cada gênero, é difícil lidar com aqueles que vão de encontro às normas e, não raro, reagem com rejeição (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008). Considera-se que os pares possuem grande importância como agentes de socialização na vida das crianças e que quanto mais elas permanecem em grupos de mesmo gênero, mais as diferenças entre meninas e meninos se pronunciam. Essa distância tão grande entre eles não é favorável, uma vez que poderiam aprender coisas importantes sobre si mesmos convivendo com o gênero oposto (Lurye, et al., 2008).

Dessa forma, Maria e Bianca representam as meninas que desejam, não só experimentar as atividades que os meninos fazem, mas conviver com eles, mas encontram dificuldades em fazê-lo. É interessante notar que essas duas meninas foram algumas das que acreditaram haver muitas diferenças entre meninas e meninos, tanto estéticas quanto comportamentais. Mas pode-se observar que, mesmo considerando as meninas “superiores” por serem mais limpas e educadas, isso não as impediu de querer estar junto a eles e partilhar das mesmas atividades. Algo similar acontece no mundo adulto, que recebe mal as mulheres em campos de atuação considerados tipicamente masculinos. O que não as impede de querer atuar neles e de se sentir no direito de fazê-lo, ainda que seus motivos possam diferir muito do motivo das meninas.

Separados em mundos estereotipicamente caracterizados como completamente opostos, meninas e meninos, mulheres e homens, ensinados pela cultura de modo geral que as pessoas de cada gênero compartilham características homogêneas entre si e distintas das do outro, precisam fazer um grande esforço para desconstruir tais estereótipos ao longo da vida. Estereótipos esses que, se no início da vida ajudam na compreensão de como o mundo social está organizado, ao longo dela podem representar limitações e criar espaço para hierarquizações, discriminação e justificativa para violência. No caso das meninas, representam a limitação de não poder brincar e jogar futebol junto. Mais tarde, poderá se configurar de modo distinto e mais impactante, como veremos na seção posterior que traz o relato das adolescentes.

Estar em família

Este tema relaciona os conteúdos em que as meninas comentaram sobre suas famílias. O número de relatos foi pequeno, mas demonstraram uma relação positiva com a família e satisfação com o tratamento recebido, por isso o conteúdo está encaixado no subtema “Ser cuidada”. O trecho a seguir ilustra esse conteúdo:

Em casa, tipo, com os meus irmãos, a minha mãe trata a mesma coisa, tipo, todo mundo. (Bruna)

Nesse trecho, Bruna diz que recebe tratamento igualitário por parte da mãe com relação aos seus irmãos, o que é indicativo de um tratamento saudável por parte dos familiares. A família é o primeiro microsistema em que a pessoa em desenvolvimento normalmente é inserida e mantém relações dinâmicas e significativas. Nela a criança estabelece processos proximais que são a principal mola propulsora do desenvolvimento segundo a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano – ABDH (Bronfenbrenner, 1979/1996). A família pode oferecer tanto risco quanto proteção aos seus membros. Quando funciona como contexto protetivo, oferece a proteção, o incentivo e a segurança que a pessoa em desenvolvimento precisa para crescer de forma saudável (Poletto & Koller, 2008).

A família também é o primeiro agente de socialização da criança, inclusive para as questões de gênero. Antes do nascimento do filho, os pais tendem a criar expectativas sobre os filhos a partir do sexo da criança. O tratamento e a educação oferecidos à criança estão completamente imbuídos das crenças que se tem sobre o seu gênero, o que pode gerar expectativas estereotipadas e podem apresentar discriminação, conforme aquilo que se pensa sobre determinado gênero. Em certos lugares do mundo, por exemplo, os recursos de famílias mais pobres se concentram no filho e não na filha, desde o cuidado à educação até à saúde (Leaper, 2014). A família é um microsistema que interage com outros contextos, os influencia e é influenciado por eles (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, aspectos culturais, geracionais e históricos atravessam as relações que se estabelecem dentro das famílias, incluindo as mudanças com relação às crenças sobre gênero e como meninas e meninos devem ser tratados, como tem sido observado nos países ocidentais industrializados (Leaper, 2014).

Na primeira infância, a família é o contexto em que a criança permanece por mais tempo e onde estabelece suas principais interações, nomeadas dentro da ABDH como processos proximais. Os processos proximais são caracterizados como relações em que há afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, e cuja duração apresenta regularidade e extensão no tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Portanto, um ambiente que oferece um tratamento igualitário pode ser um ambiente saudável por não utilizar estereótipos de gênero que limitem

a vivência de nenhum de seus membros, demonstrando reciprocidade e equilíbrio de poder entre seus membros. As participantes desse grupo de meninas não ofereceram mais evidências sobre a família para que pudéssemos avaliá-la como contexto saudável ou não. Mas o tratamento igualitário já é um bom indicativo.

Meninas Adolescentes de 11 a 14 Anos

As entrevistas com adolescentes (como serão chamadas as meninas da faixa etária dos 11 aos 14 anos) foram coletivas e proporcionaram que as participantes se dessem conta de suas próprias crenças e atitudes, bem como das outras adolescentes participantes, trocando experiências e opiniões entre elas. Por diversas vezes as adolescentes iniciaram suas falas dizendo: “Como a outra menina ali disse...”. Isso demonstra que a opção pela entrevista coletiva teve implicações para os resultados, pois em vários momentos as meninas deram respostas semelhantes às das colegas que responderam anteriormente. Em outros momentos, algumas meninas se contrapuseram à fala de outras participantes. Essas situações são previstas entre as vantagens e as limitações do uso de entrevistas coletivas. Por um lado, podem servir como estímulo para que os participantes troquem ideias e aprendam uns com os outros. Segundo Bronfenbrenner (1989), há um fenômeno chamado “sinergia” que corresponde a esse aspecto dinâmico e complexo da interação grupal, em que a união da contribuição de cada indivíduo é maior que a soma das contribuições individuais. Ou seja, uma entrevista coletiva não oferece os mesmos resultados que a soma de diversas entrevistas individuais. Ela oferece o resultado da dinâmica entre as participantes. Por outro, a adoção dessa estratégia pode levar a um outro fenômeno conhecido como “conformidade”, no qual os membros do grupo não oferecem informações que apareceriam em entrevistas individuais por se conformarem com a resposta dos demais membros (De Antoni et al., 2001).

Nessa pesquisa, pode-se observar que ambas as situações aconteceram. Pelo tom de voz utilizado, às vezes a menina parecia repetir a resposta da menina anterior por concordar com ela. Havia uma firmeza na voz e na articulação das palavras. Outras meninas faziam uma pausa antes de responder, que durava segundos. O suficiente para parecer incomodar. Como se sentissem uma pressão para responder logo. Quando isso acontecia, o pesquisador que orientou as entrevistas esclarecia que elas poderiam utilizar todo o tempo necessário para pensar sobre a sua resposta e que não precisavam temer o tempo. E também explicava que outras meninas já haviam levado bastante tempo para responder, ressaltando quão comum era aquela situação. Ainda assim, algumas meninas, após um tempo e com a voz um pouco trêmula, indicando certa hesitação, decidiam por repetir o que a colega havia dito antes delas.

Essa situação pode indicar a falta de familiaridade com a situação (uma pesquisa, uma entrevista em grupo, realizada por um homem) e até mesmo com o tema.

É interessante notar que os grupos mantiveram certa homogeneidade interna, mas diferiram uns dos outros. Um dos grupos deu maior destaque à igualdade de direitos entre meninas e meninos e afirmaram as qualidades que as meninas têm. Os outros dois enfocaram mais as relações, principalmente as familiares. Essas duas abordagens que apareceram como tendências dentro dos três grupos de adolescentes entrevistadas, demonstram haver diversas facetas do ser menina e que, a cada momento, pode-se escolher falar de um aspecto ou de outro. Portanto, para discutir sobre esses diferentes aspectos, segue-se com a discussão de cada tema, que ilustra a compreensão das participantes sobre o que é ser menina.

Estar em família

Este tema é composto pelos relatos das meninas que abarcam os relacionamentos familiares, seja na família nuclear (pais e irmãos) ou na família extensa (primos, tios, etc). Assim, o tema “Estar em família” retrata os diversos processos que são vividos pela menina durante essas interações e as significações que elas dão às suas relações familiares. Dentro deste tema, há quatro subtemas. O primeiro deles é “**Ter conversa e ser cuidada**”, em que as meninas relatam características protetivas do ambiente familiar, incluindo o cuidado para com as meninas, a existência de diálogo aberto e construtivo com elas e o tratamento igualitário dado a elas e aos irmãos. Alguns excertos a seguir podem ilustrar tais relatos. Sobre a existência do diálogo na família:

“Eu procuro essas informações [sobre namoro e sexualidade] sempre em casa, porque em casa é onde os meus pais estão e eu procuro essas informações com eles.” (Briana)

“A minha mãe sempre procura conversar essas coisas [sobre namoro e sexualidade] comigo.” (Maiara)

Primeiramente, deve-se destacar que é direito fundamental da criança e do adolescente o convívio familiar saudável, garantido tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; Nery, 2010). É a família uma das instituições responsáveis pelo bem estar das crianças e adolescentes, garantindo a eles os seus direitos fundamentais, que vão desde alimentação, moradia, saúde e educação, até o direito à liberdade de expressão. A família também é o microsistema onde, comumente, a pessoa é inserida ao nascer e onde estabelece os primeiros processos proximais (Bronfenbrenner, 1979/1996), os primeiros laços de afeto, com pessoas que serão as principais figuras de referência durante a infância e a adolescência (ainda que nesse período ocupem um espaço distinto na vida dos adolescentes). Sendo assim, a família possui papel vital na constituição psíquica da pessoa.

Se na infância a família tem papel essencial como fonte de afeto, de suporte material necessário à sobrevivência e de estrutura para o desenvolvimento da pessoa, na adolescência ela continua tendo importância, mas é caracterizada por uma dinâmica distinta. Na adolescência é esperado que haja uma crise normativa no desenvolvimento, onde a pessoa reveja os valores aprendidos na infância, experimente a participação em outros grupos, e nesse período o grupo de pares ganha especial relevância. Além disso, buscam pela autoafirmação e pela independência. O adulto significativo para esse adolescente ainda é uma figura de referência nem que seja para a oposição (Pratta & Santos, 2007). A existência de conflitos entre pais e filhos é comum na adolescência (embora não seja mais frequente do que em outros momentos da vida para algumas pessoas). E é exatamente pela existência de conflitos e das revisões e experimentações de novos valores que o diálogo familiar assume um papel tão importante na adolescência (Pratta & Santos, 2007). Portanto, quando as adolescentes participantes desta pesquisa falam das conversas que têm em família, principalmente sobre assuntos como namoro, e dizem que é nela que buscam informações quando têm dúvidas, é um indicativo de existência de diálogo familiar nesses casos. Nos extratos abaixo é possível verificar o tipo de postura que a família, principalmente os pais, de algumas meninas adotam com elas:

“Às vezes eu acho que tem um lado bom, assim, em ser guria. Tipo... Os pais conversam e a gente às vezes concorda e às vezes não. Daí a gente con... Conforme a gente conversa, a gente acha o lado bom de ser guria.” (Juliana)

Nesse trecho, é possível identificar um estilo parental em que há diálogo e negociação perante as divergências entre as opiniões ou posicionamentos dos pais com relação aos da filha. Apenas com base nesse excerto não é possível determinar o estilo parental dos pais da Juliana, porém é visível que são pais que apresentam responsividade com relação a essa filha, pois eles a escutam, mas também não deixam de expor os limites e optam por negociar entre ambos os posicionamentos através do diálogo. Outro exemplo de relato que envolve o diálogo com a família é o trazido pela July:

“Tipo, eu não preciso nem conversar com a minha mãe, porque ela já vem em mim, ela já começa a conversar, porque ela sabe que eu tô na idade. E, tipo, ela procura me liberar, mas... tipo, sempre com alguma... alguma coisa. Tipo, no caso, ela disse: “ai, não sei o quê...tu fez 13 anos, tal... a partir de agora, se tu quiser namorar tu vai ter que trazer o teu namoradinho na porta do meu portão, entra em casa e vem aqui, pede a tua mão para mim”. Se não acontecer isso ela disse que, daí se ela descobrisse que eu tivesse namorando com alguém que ela não soubesse, daí eu ia para o pau, né? Só que, tipo, ela é muito querida, porque ela tipo chega em mim, quando ela não tem nada para fazer, ela vem em mim, me dá

atenção e começa a puxar assunto. E fala e conversa para mim se cuidar, pra isso e pra aquilo... tipo, ela é muito querida para isso. E eu... ah, procuro sempre conversar com a minha mãe porque ela é sempre liberal assim para algumas coisas, sempre conversando assim com maior amor para que eu conte as coisas para ela, né? E é isso.” (July)

No relato de July, vê-se que sua mãe faz um esforço ativo de ir até ela, buscar conversar sobre assuntos que ela deve considerar apropriados à idade da filha, não deixa de impor condições para certas vivências, como o namoro, mas é “liberal para algumas coisas”. Na fala dessa menina, o fato da mãe exigir conhecer o namorado da filha e pedir a sua autorização, é encarado de modo tranquilo pela adolescente (ainda que ela saiba das consequências de não cumprir as exigências). Em outras entrevistas as meninas declararam sentir-se incomodadas quando os pais adotam essa postura mais protetora, e injustiçadas por receberem tratamento distinto do que os irmãos recebem (o que será tratado em outro subtema). No entanto, July vê o comportamento da mãe como algo positivo, como sinal de amor e cuidado. Essa diferença pode ser explicada pela forma como a mãe de July aborda a situação e pelo tipo de relação que mantém com ela. Pelo relato da adolescente é possível inferir que é uma relação que possui afeto, orientações, limites e diálogo. Nos termos da ABDH, é uma relação que se configura como um processo proximal, pois nela há afeto, reciprocidade, embora não se possa dizer que haja equilíbrio de poder. Dessa forma, as orientações oferecidas pela mãe chegam à adolescente como algo positivo e, portanto, são mais bem aceitas.

O subtema “**Ser proibida**” traz os relatos sobre as proibições impostas às meninas pela família, que vão desde a limitação dos lugares onde elas podem transitar, os relacionamentos que podem ter e a forma como vão se vestir. Pela fala das meninas vê-se que as proibições da família não passam por um diálogo em que há negociação ou mesmo explicação de determinadas decisões, o que as fazem soar como arbitrárias e rígidas. Percebe-se, por exemplo, na fala da Patrícia, reproduzido a seguir, que mesmo quando ela obedece à regra familiar, ainda assim é punida, sendo proibida de sair de casa.

“O lado ruim é que os pais não deixam nós ficar muito... na rua, por que se chegar tarde eles xingam.” (Carol)

“Tu chega antes das dez e mesmo assim daí teu pai te proíbe de sair por ciúmes, medo, vive falando que QUALQUER COISA tu vai engravidar, tu vai deixar tudo, tu vai ter que cuidar, tu vai ter que criar, que não é bem assim as coisas e...” (Patrícia)

A proibição e as regras com relação à saída da menina de casa relatadas pelas adolescentes parecem ser rígidas e, mesmo quando elas cumprem o combinado, chegando no horário por exemplo, ainda assim recebem punição. Pelos relatos percebe-se que os pais limitam significativamente o tempo e as possibilidades das meninas estarem na rua ou em algum outro contexto público, com exceção da escola. A ocupação das ruas pelas meninas é um tema já discutido em outros estudos e através deles percebeu-se que, em comparação com os meninos, as meninas ocupam muito menos o espaço da rua (Carvalho, Senkevics, & Loges, 2014; Rozemberg, Avanci, Schenker, & Pires, 2014). Resultado semelhante a esse foi encontrado em um estudo realizado com crianças e jovens de seis a 18 anos e seus pais (oito mães e dois pais), onde os autores identificaram que as meninas eram mais vigiadas e tinham horários e espaços de circulação mais restritos que seus irmãos. Portanto suas atividades mais comuns eram as possíveis de serem realizadas dentro de casa, como jogar videogame e assistir televisão, enquanto os irmãos empinavam pipas, jogavam em campinhos de futebol e conversavam na porta do vizinho (Carvalho et al., 2014).

Ficar mais tempo em casa pode ter alguns efeitos positivos, outros negativos sobre as meninas. Um efeito positivo é que, por ficarem mais tempo em casa, as meninas valorizam mais as poucas possibilidades de socialização fora de casa, como as atividades escolares curriculares e extracurriculares (Carvalho et al., 2014). Estar em casa também pode ser protetivo contra a violência cotidiana presente nas ruas, a qual os meninos acabam estando mais expostos exatamente por fazerem maior uso da rua. No entanto, em algumas condições pode ter efeitos negativos, como apontado, por exemplo, em um estudo sobre resiliência, gênero e família na adolescência (Rozemberg et al., 2014). Nessa investigação, os autores observaram que as meninas que apresentaram potencial mais baixo de resiliência foram aquelas que consideraram muito estressante morar amontado, como acontece em algumas famílias de baixa renda. Os autores consideraram essa situação mais problemática para as meninas exatamente porque elas são as que passam mais tempo em casa e, portanto, estarem mais expostas a conflitos familiares, por exemplo.

Ainda que o fato de permanecerem mais em casa possa ter tanto efeitos positivos quanto negativos, considera-se relevante considerar que nesse estudo as meninas identificaram a proibição de sair de casa como algo que não gostam, que é imposto pela família, geralmente pela figura paterna, e sem negociação sobre a situação. Dessa forma, para essas meninas, estar em família também é sentir-se proibida de fazer algumas coisas que desejam e sair de casa é uma delas.

Pelo relato de Patrícia, vê-se que a proibição de sair está embasada na preocupação do pai com a vivência sexual da filha. Várias meninas disseram que os pais têm uma grande

preocupação com a gravidez na adolescência e essa preocupação é, em geral, voltada para as meninas e não é expressa em forma de diálogo sobre a vivência da sexualidade, mas sim como proibições, como a de sair e a de namorar. Essa preocupação dos pais com a gravidez na adolescência aparece em outros estudos também como justificativa para as restrições na circulação das meninas em ambientes externos ao domiciliar (Carvalho et al., 2014). Tal preocupação pode até ser compreensível, considerando que a gravidez na adolescência é vista por alguns teóricos como um problema de saúde pública, devido a implicações à saúde da gestante e da criança, bem como outras implicações de ordem psicossocial (Yazlle, 2006). No entanto, não é uma estratégia eficaz para a prevenção da gravidez na adolescência. As próprias meninas entrevistadas ao falarem sobre a temática parecem reproduzir o discurso adulto de que a gravidez na adolescência é um grande erro, pois interromperia sua vida, seus planos e elas teriam que abrir mão da sua adolescência para adiantar um processo que é da vida adulta.

No entanto, esse tipo de estratégia educacional não promove a autonomia das meninas e o conhecimento sobre o próprio corpo, sobre sua sexualidade e suas relações com o outro. Não oferece espaço para a reflexão e aprendizagem, mas cerceia o corpo e a subjetividade da menina. Além disso, as proibições parentais nem sempre surtem o efeito desejado e as meninas criam outras estratégias de ação para burlar a regra imposta, como pode-se ver no relato da Juliana:

Tipo, meu pai, ele não me deixa namorar, só que eu tô namorando mesmo assim. Tipo, ele não me dá essa liberdade.” (Juliana)

Ademais, Juliana traz à tona a falta de liberdade sentida e relatada por muitas meninas ao longo das entrevistas e que ficará ainda mais clara na exposição de outros temas. As meninas encaram as proibições como algo que as tolhe no seu direito de ser livre. Seja essa liberdade a de ir onde quiserem, de estarem com quem quiserem ou vestirem o que quiserem. O período da adolescência é permeado de processos de negociação entre adolescentes e seus cuidadores de uma nova autonomia, do dever às regras e da necessidade de proteção em diversas circunstâncias. Da mesma forma que precisam de espaço e oportunidade para exercerem essa autonomia, também precisam de cuidados e monitoramento parental. No entanto, ressalta-se que as meninas não estão reclamando para si nada além do que percebem como permitido aos meninos da mesma idade, revelando que não se trata apenas de uma questão de faixa etária ou período de desenvolvimento, mas de gênero.

Talvez se possa considerar essa situação como um exemplo de sexismo benevolente (*benevolente sexism*), ou seja, um tipo de atitude com relação à mulher (nesse caso a adolescente) que demonstra uma percepção estereotípica da mulher, mas que, por outro lado,

expõe comportamentos considerados pró-sociais com relação à mulher (Glick & Fiske, 1996). Um exemplo é a ajuda oferecida a mulheres em situações em que elas realmente não necessitam, devido a uma visão de que elas são frágeis e incapazes. Assim, a proteção excessiva às meninas, demonstrada através da proibição do namoro e da restrição das saídas de casa, pode ser vista como uma forma de sexismo benevolente, uma vez que as meninas são capazes de compreender as orientações e de dialogar com seus pais, como demonstrado no subtítulo anterior (“Ter conversa e ser cuidada”). Ao invés da proibição, os pais poderiam oferecer orientação e diálogo para auxiliar a promoção da autonomia na menina.

“Se dependesse, quem nem, do meu pai, eu sairia só com roupa de piá! (risos das meninas) Por questão do que: ‘Ah, vestido não pode, calção curto não pode, só até uns dois, três dedos perto do joelho, sem decote, casaco’.” (Patrícia)

Esse excerto trazido por Patrícia demonstra que as proibições alcançam o nível do vestuário e também trazem uma preocupação com a sexualidade, uma vez que ela recai sobre roupas consideradas sensuais: peças de comprimento curto e que mostrem a região dos seios, parte do corpo feminino extremamente erotizado na cultura ocidental. Como percebido também na proibição do namoro, das saídas à rua, a proibição do uso de certas roupas indicam a existência hoje, como também antes, da vigilância e do controle social sobre o corpo (Louro, 2008). As orientações do pai sobre como a menina deve se vestir estão relacionadas à norma vigente sobre a representação de uma “boa moça”, uma “moça de família” ou ainda “de uma mulher que se dá o respeito”. Tais normas permeiam toda a sociedade e chegam a todos por meio de “recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência” (Louro, 2008, p. 22). Dessa forma, não apenas os pais de Patrícia ou os pais de outras meninas, mas toda a sociedade contribui para a vigilância do corpo feminino. Corpos esses que contêm uma sexualidade adolescente, mas que devem ser escondidos, ao comando de alguns (família), ou expostos, ao comando de outros (por exemplo, a mídia). A vigilância recai não só sobre o corpo feminino adolescente, mas também o da mulher adulta há muito tempo.

O caso do Brasil é interessante, pois é um país que, ao ser “descoberto” pelos portugueses no século XVI, foi logo taxado como um lugar sexualmente desinibido, onde então não haveria pecado (Heilborn, 1999). Foi marcado no período colonial pelas normas culturais que imperaram nas sociedades ocidentais até o início do século XX. Tais normas eram formas de controle do corpo e da sexualidade feminina e que aos poucos foi cedendo espaço para uma norma da cultura burguesa, mais centrada nos ideais da família, da mulher dedicada aos afazeres domésticos, como mães e esposas. Ao final do século XIX, essas normas de controle já estavam profundamente enraizadas na sociedade brasileira, inclusive

nas mulheres – principalmente as de classe média e alta (Adelman, 2003). Até hoje é possível identificar padrões do que é considerado apropriado para as mulheres consideradas “de bem” e que são facilmente identificadas em cada sociedade, sendo a maneira de vestir-se também perpassada por tais normas.

O vestir mais do que uma simples proteção para o corpo é também um instrumento de transmissão ideológica do que diz respeito à atração sexual e à construção histórica da feminilidade. Tal feminilidade possui diversos significados ao longo da história da humanidade e pode ser transmitida através da roupa. O vestir, incluindo aqui as roupas, calçados e acessórios, transmite uma mensagem não verbal sobre a identidade do indivíduo (Strey, 2000) que ele deseja ou não exprimir. A moda, dinâmica e fluida, ditou e tem ditado novas formas de vestir que ora procurou liberar a mulher, ora a espremeu em parâmetros artificiais de medidas. De todo modo, o vestir transmite mensagens. E talvez seja a preocupação com as mensagens que as meninas estão passando ao utilizar peças curtas e decotadas que parece levar os pais a fazerem determinadas proibições. Que mensagens seriam essas? A de que as meninas estão disponíveis para experiências sexuais? De que não são “meninas de família” por utilizarem certas vestimentas, portanto são menos merecedoras de respeito? Todas essas mensagens são construções sociais. O corpo, tomado como algo natural, não possui significado *a priori*. No entanto, apesar da realidade material do corpo, uma vez que esse corpo está inserido em uma cultura e é marcado por ela (e todos os corpos estão), ele ganha significados, que são culturais e históricos. Há autores que questionam se há algo mesmo de puramente natural nos corpos, uma vez que é também uma cultura que determina o sentido do que é natural (Louro, 2008).

Através de processos culturais a humanidade transforma a natureza e a biologia, não estando nem submetida a ela, nem totalmente alheia a ela, mas sim em interação contínua. Desse modo, as mensagens transmitidas pelo corpo estão repletas de sentidos e significados constituídos socialmente. Existem normas sobre como as mulheres e meninas devem se vestir para guardarem determinado *status* dentro da estrutura social. Esta norma pode ser rompida, afinal as diretrizes nunca são tão rígidas a ponto de resistirem ao tempo e às pressões sociais. A existência e o desaparecimento do espartilho, bem como o surgimento de calças entre as peças comuns do guarda-roupa de mulheres jovens e adultas são exemplos disso. Porém, essas mudanças não acontecem isentas de conflito e de resistência. Assim, o uso de determinados tipos de roupas pelas adolescentes é um assunto que pode ser discutido, considerando a complexidade implícita nele. Contudo, essa reflexão não pode acontecer sem a participação delas ou então a proibição paterna será mais uma manifestação de poder patriarcal do que proteção ou autonomia para as meninas.

O subtema “**Ser cobrada**” reúne os conteúdos que reportam cobranças por parte da família, que são sentidas como pressão pelas meninas adolescentes. Entre essas cobranças está uma que se aproxima dos motivos pelos quais as meninas são proibidas de fazer algumas coisas, demonstrando a relação que existe entre ser cobrada e ser proibida. Exemplos disso estão nos extratos de entrevista a seguir:

“As pressões são, seriam assim: "Ah, tu tá namorando, então se cuida. Não vai fazer coisa errada porque daí, um filho é pra vida inteira". Ou tu fica com um, aquele um sai falando de ti, aí tu fica mal falada. Então tem aquela pressão de tu se cuidar.” (Maria)

“É o, antes de sair: 'juízo, tal hora em casa senão tu vai ver... Vê se não apronta'.” (Patrícia)

A pressão exercida pela família e sentida pelas meninas para que “se cuidem” e “não aprontem” também recai sobre a vivência afetivo-sexual. Há uma preocupação de que as meninas tenham relações sexuais ancoradas, seja na possibilidade de uma gravidez não planejada ou na fama que a menina pode ter na comunidade remetendo à promiscuidade. A Patrícia relatou também que achava que essas cobranças eram inapropriadas para elas:

“O lado ruim é que muitas vezes a gente tem que lidar com situações que não é pra nós. Que nem, a gente lida com coisas que não seria pra gente. Mãe falando: 'Antes das dez em casa, hein? Senão tu vai pro laço'.” (Patrícia)

Esse trecho indica que a menina considera que uma preocupação e até uma ameaça exagerada diante da situação e relata essas situações com um tom de indignação na voz. Talvez porque o que elas realmente fazem quando socializam com seus pares seja muito menos do que os pais imaginam que elas façam ou queiram fazer. Existe uma ideia comum (e até reforçada pela ciência psicológica) da adolescência como fase de rebeldia, de desobediência, de experimentação de coisas novas, para as quais o crivo do certo e do errado pode ficar menos rígido (Ozella, 2002). Isso pode gerar nos pais a sensação de que os filhos, ao adentrarem essa fase, com certeza farão todas as coisas típicas de um período de desequilíbrio e instabilidade. No entanto, já existem estudos que criticam a universalidade da adolescência como fenômeno de caráter essencial, que acontece do mesmo modo para todos, indicando a pluralidade de vivências da adolescência. Nem todos os adolescentes vivenciam crises ou grandes conflitos (Cerqueira-Santos, Neto, & Koller, 2014; Ozella, 2002). Patrícia reclama em sua fala que a cobrança do adulto por coisas que ela não faz é um aspecto ruim da vivência familiar nesse momento da adolescência. E, com relação às práticas sexuais, é realmente comum que as primeiras experimentações sexuais aconteçam nesse período de vida. No entanto, as adolescentes não são um grupo completamente homogêneo e a vivência sexual também é diversa entre elas. Um estudo com adolescentes de 15 a 19 anos no município de

São Paulo (Borges & Schor, 2005) revelou que, entre as 222 adolescentes participantes, algumas delas sequer haviam beijado alguém, enquanto outras já haviam tido até episódios de aborto. As autoras orientaram que essa diversidade seja levada em consideração no momento de construção de políticas públicas e campanhas com relação a esse público. Tal orientação pode ser útil aos pais das meninas também, para que percebam que elas podem ter diferentes experiências dos seus pares ou do que é alardeado pela mídia sobre a adolescência. E que para saber o que a filha tem vivido, pensado e sentido sobre isso, eles precisam construir um diálogo aberto e de confiança com elas.

Além disso, pode-se questionar se esse mesmo tipo de cobrança é feita aos meninos também. Neste estudo encontramos evidências de que não – pelo menos conforme o relato das meninas. A cobrança pela prevenção recai ainda sobre as meninas, pois segundo elas próprias, são as meninas que mais sofrerão com as consequências no caso de uma gravidez durante a adolescência, considerando que os meninos têm a possibilidade de escolher não arcar com as suas responsabilidades. Enquanto para as meninas há um marcador biológico, a gravidez, da qual não podem fugir, tendo em vista que o aborto no Brasil não é legalizado para esses casos. Até então o aborto é permitido em casos de gravidez em decorrência de estupro, quando o feto é comprovadamente anencéfalo ou quando há risco de morte para a mãe. Ainda que existam diversos projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados atualmente cujas propostas visam dificultar ainda mais o acesso ao aborto legal, como os Projetos de Lei 5069/2013, 1545/2011 e 478/2007. Além de outros motivos como os religiosos e a periculosidade de um aborto clandestino.

Além da cobrança pela prevenção da gravidez, as adolescentes também são cobradas para que zelem pela sua reputação, uma prática que pode soar como uma orientação própria de muitas décadas atrás. Ainda no século XIX, a ordem às meninas e mulheres era a da discrição, delicadeza e amabilidade, estando a figura feminina centrada na questão do pudor. Havia uma rígida divisão entre o público e o privado, divisão essa que também valia para as mulheres. As “de bem”, mantinham-se dentro de casa, vigiadas pela família e mais tarde pelo esposo; as outras, da vida, da rua, eram aquelas a quem ninguém devia respeito (Priore, 2013). Apesar de longe no tempo, parece haver ainda uma grande semelhança entre a postura adotada pelos pais atuais e os de alguns séculos atrás em zelar pela honra da filha. Característica essa, mais vigiada nas camadas de elite da sociedade do que nas camadas populares, onde o controle familiar era menor e as mulheres possuíam mais autonomia (Priore, 2013). Nas filhas de famílias tradicionais, alimentava-se o ideal católico da virgindade, composto por inocência, pudor, castidade e pureza (Houbre, 2003). Assim, como demonstrado, a cobrança feita às

filhas para que zelem pela sua “honra” tem raízes profundas na história patriarcal das sociedades ocidentais, portanto, também no Brasil.

Um tipo diferente de cobrança de que algumas meninas também reclamaram foi a respeito da relação com as irmãs mais novas e mais velhas. Dois trechos ilustram essas situações:

“Que nem, eu não tenho irmãos homens, eu tenho uma irmã mais velha só. Mas a pressão sempre cai na mais nova, porque o que saiu de errado na mais velha eles querem consertar na mais nova.” (Patrícia)

“E também o lado de ter uma irmã mais nova que quer sempre estar contigo, fazendo as coisas que tu faz... E tem vezes tu quer fazer alguma coisa sozinha e elas estão sempre atrás de ti, querendo fazer igual ou te imitando... Que nem: a minha mãe fala que eu sou o espelho da minha irmã. Por causa que sou mais velha ela vai se espelhar em mim, a pessoa mais próxima, vamos dizer. E aí eu tenho que estar sempre fazendo alguma coisa que eu sei que ela vai fazer, então eu tenho que estar sempre pensando no que eu vou fazer, porque ela tá vendo e vai fazer igual. E é isso, eu acho que isso é chato também.” (Vitória)

Dentro do microsistema familiar existem relações importantes, entre elas a relação da pessoa com seus irmãos. Em comparação com a quantidade de estudos dedicados à relação entre pais e filhos, há ainda pouca informação sobre a relação entre irmãos e o impacto deles no desenvolvimento de cada um. Contudo já existem estudos que indicam que os irmãos são extremamente importantes para a compreensão do desenvolvimento e, portanto, precisam receber a devida atenção nas investigações sobre relacionamentos familiares (Dessem, 1997; Guimarães, Hochgraf, Brasiliano, & Ingberman, 2009; Howe & Recchia, 2006).

Com relação ao sistema familiar, sabe-se que a chegada do segundo filho, altera a dinâmica familiar redefinindo a estrutura da família. O desenvolvimento saudável do grupo familiar depende em alguma medida da direção tomada no período de adaptação a esse segundo filho, tanto para os pais quanto para o primogênito. Se a família estiver bem preparada, a chegada do irmão pode trazer benefícios para o desenvolvimento socioemocional do primogênito (Dessen, 1997). O conhecimento sobre a mudança da dinâmica familiar com a chegada do segundo filho pode ajudar a explicar a experiência relatada por Patrícia. A menina percebe que os pais se sentem com uma “segunda chance” com a segunda filha de consertar aquilo que acham que fizeram de “errado” com a primeira. Patrícia não aprofunda o assunto ou explica quais são essas coisas que deram errado com a irmã mais velha. Mas logo em seguida ela comenta sobre as proibições do pai sobre suas roupas curtas, o que pode significar que os pais deram essa liberdade para a mais velha e por algum motivo eles acham que se equivocaram ao fazê-lo. Vê-se que há na dinâmica familiar uma mudança de estratégia na

forma de lidar com as filhas, que gera na filha mais nova a sensação de que foi restringida devido ao comportamento da irmã mais velha, acarretando um sentimento de injustiça.

Na primeira infância, a relação entre os irmãos é caracterizada como um tipo de interação emocionalmente carregada, íntima e com grandes diferenças individuais. O papel dos pais no tratamento direcionado aos filhos é importante, pois é preciso que eles dediquem a mesma quantidade de afeto positivo a ambos. Caso contrário, isso pode desencadear muitos conflitos entre os irmãos. Poucas diferenças consistentes de gênero foram encontradas entre irmãos na primeira infância, mas há uma tendência de que irmãs mais velhas assumam papéis de cuidado e que os irmãos mais novos tendam a imitar e seguir os irmãos mais velhos (Howe & Recchia, 2006). Pelo relato de Vitória, verifica-se que a irmã mais nova apresenta essa tendência e isso é enfatizado pela mãe, que a cobra com relação ao seu comportamento por causa disso. No entanto, Vitória parece não estar muito satisfeita com a responsabilidade de ser o exemplo da irmã mais nova, o que talvez seja explicado pelo fato dela estar no período da adolescência, quando gostaria de estar mais livre para fazer novas experimentações sem a responsabilidade de não poder cometer erros. Contudo, a literatura aponta que o papel da irmã mais velha é importante, como observado em um estudo sobre as relações familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas (Guimarães, Hochgraf, Brasiliano, & Ingberman, 2009). Um dos resultados da investigação indicou a importância do apoio das irmãs mais velhas como fator de proteção para o abuso de substância pelas meninas.

Assim, percebe-se que esse tipo de reclamação feita pelas meninas está mais relacionado a aspectos do desenvolvimento e da dinâmica familiar que propriamente algo relacionado ao seu gênero. Apesar de que “ter que dar o exemplo” também pode perpassar aspectos de gênero na prática, como a obrigatoriedade de se comportar da maneira esperada para uma menina de família. Contudo, esses aspectos demonstram as questões que são importantes para as meninas e que constituem o seu dia-a-dia.

O último subtema relacionado ao estar em família é o “**Ser cerceada**”. Ele ressalta algumas experiências familiares relatadas pelas meninas que retratam um tratamento pouco favorável ao desenvolvimento saudável. Entre eles, o diálogo restrito entre os pais e a adolescente, sendo pouco interessado ou mesmo inexistente, ou, quando existente, possuindo um formato autoritário. Além disso, também foi considerado uma forma de cerceamento da menina o tratamento desigual entre meninas e meninos, onde elas denunciaram veementemente a restrição à sua liberdade em virtude do seu gênero. Ser menina é também ser cerceada quando em família.

Esse subtema está intimamente relacionado ao subtema “Ser proibida”, pois algumas meninas falaram das proibições às quais estão sujeitas e perceberam que, em comparação aos

seus irmãos e a outros meninos que conhecem, eles não são igualmente proibidos. Esse fato revela um tratamento desigual para meninas e meninos na família e, apesar do presente estudo não ter condições de dizer quais são os efeitos negativos desse tratamento, considerando que não é o seu objetivo, ele revela que as meninas sentem isso como algo negativo na sua relação familiar. E essa percepção pode ter efeitos negativos no desenvolvimento da menina, pois um possível distanciamento familiar, falta de diálogo e enfraquecimento do relacionamento entre os membros familiares podem acarretar a perda de um fator de proteção muito importante. A menina torna-se assim mais vulnerável às intempéries da vida. Os trechos destacados abaixo podem ilustrar essa situação:

“Tipo, o pai não ter tanta... Assim, como eu posso explicar? Assim, não chegar e conversar com o filho, não explicar os motivos assim, o que deve ser feito, o que não deve.” (Talita)

“Tipo, pra mim o lado ruim de ser guria, é que os pais pegam mais no pé. Que nem ela falou, não dão mais liberdade, deixam a gente mais um pouco em casa, e tipo, os piá podem sair e a gente não. Então isso é um... Não é tipo de preconceito nem nada, mas eles são, tipo, eles não chegam e conversam porque não querem deixar a gente em casa e tal, não deixam sair.” (Juliana)

“Assim, eu acho meio difícil, assim, ser menina, assim. Tu quer conversar com teus pais e tá com um problema, assim, aí tu vai conversar e vocês acabam não se entendendo, assim, acabam brigando.(...) E os pais não entendem o que ela tá sentindo. Tenho até medo assim de falar.” (Carla)

“Eu tento conversar, tipo, já tentei conversar com os meus pais, mas quando a gente começa a conversar a gente começa a brigar. Certo ponto só porque eu sou menina eles acham que eu vou acabar fazendo besteira com certos piá e tal. Já o meu irmão tenta falar com ele e fala: "ah, vai lá e faz o que tu quer". Aí, tipo, já é um certo ponto que eu... começo a não gostar deles, porque eles dão mais liberdade para ele e para mim não. Então, mesmo eles não deixando eu namorar, eu namoro.” (Juliana)

“(...) sinceramente, eu nem tento conversar com o meus pais, porque não vai dar certo.” (Maiara)

“Já conversei com o meu pai também [sobre namoro], quase apanhei, mas eu tentei, eu tentei...” (Valentina)

Como demonstrado pelos excertos acima, para algumas adolescentes o diálogo em família, principalmente as conversas sobre namoro, são difíceis ou nem mesmo acontecem. Ao contrário das adolescentes que disseram ter um diálogo agradável com membros familiares e que às vezes é a própria mãe quem inicia o diálogo, procurando saber o que está

acontecendo na vida da filha. Os trechos reunidos nesse subtema apresentam um cenário diferente, demonstrando outra faceta das relações familiares das meninas, que é a dificuldade que algumas famílias possuem de manter um diálogo construtivo com as filhas, especialmente em temas considerados difíceis de ter com as filhas adolescentes, como o namoro. Em alguns exemplos (Valentina e Juliana), percebe-se que houve tentativas de conversação iniciadas pelas meninas que acabaram sendo frustradas, pois os pais parecem ter se mostrado pouco abertos ao diálogo sobre namoro. Talvez essa dificuldade deva-se ao fato da família constatar a existência de um desejo afetivo-sexual na filha, criatura cuja sexualidade costuma ser ignorada até que ela dê sinais claros de que possui uma vida sexual – em alguns casos, o sinal é a gravidez (Dias & Gomes, 1999). De modo geral, a sexualidade e as práticas sexuais na cultura ocidental são pautadas pelo tabu, envoltas ora em mistério e segredo, ora em uma ultra exposição, mas quase sempre polêmicas. Trata-se de um aspecto do macrossistema ocidental que permeia as relações microssistêmicas, dificultando alguns processos próprios desse contexto. Por isso, o sexo configura-se como um tema complicado para os pais, que incumbidos da tarefa de orientar suas filhas, se veem diante de um trabalho herculano.

Em um estudo sobre a percepção dos pais sobre as conversas sobre namoro e sexualidade com as filhas adolescentes (Dias & Gomes, 1999), verificou-se que eles apresentavam dificuldade para realizar uma orientação efetiva por três motivos: por não saberem o quanto as filhas sabiam sobre métodos anticoncepcionais, por tentarem adiar o início da vida sexual da filha e por não se considerarem aptos a falar sobre o assunto com elas. Esse resultado indica que há realmente uma dificuldade dos pais em falar sobre vivências afetivo-sexuais com suas filhas adolescentes, ainda que eles mesmos considerem que atualmente há muito mais liberdade do que na época da sua própria adolescência. São pais que viveram um período de maior repressão e com regras com teor altamente proibitivo e hoje percebem e tentam lidar com as mudanças geracionais e históricas com relação à sexualidade e à adolescência.

Os participantes da citada pesquisa eram de Porto Alegre e região. A coleta de dados da presente pesquisa, especificamente na etapa das entrevistas coletivas aqui discutidas, aconteceu em cidades do interior do Rio Grande do Sul, principalmente em Flores da Cunha, cidade colonizada no fim do século XIX por imigrantes italianos, provenientes do norte da Itália. Os imigrantes eram camponeses que buscavam manter o seu modo de vida em um novo país, fugindo das mudanças trazidas pela Revolução Industrial e pela miséria que assolava os camponeses do norte da Itália naquele período. Na nova terra, esforçaram-se para manter viva a sua cultura, seus valores morais e éticos, que eram embasados na moral católica e profundamente patriarcal (Simonetti, 2010). Como define Bronfenbrenner (Bronfenbrenner

&Morris, 1998), a cultura, localizada em um nível macrossistêmico, permeia todos os demais níveis contextuais.

Portanto, pode-se pensar que a forte tradição italiana possa ter influência sobre os pais das meninas e sobre as próprias meninas em alguma medida. E talvez a dificuldade de alguns pais em conversar sobre assuntos delicados e polêmicos para culturas mais tradicionais, deva-se à cultura onde estão inseridos, ou a características pessoais. Seja por qual motivo for, os efeitos dessa postura nas adolescentes são a promoção de afetos negativos com relação aos pais, como o medo (“Tenho até medo de falar”), o desgosto (“Aí, tipo, já é um certo ponto que eu... começo a não gostar deles”) e até a indiferença (“... eu nem tento conversar com meus pais, porque não vai dar certo”). Além disso, a falta de diálogo e os conflitos não impedem que a menina decida fazer o que queria fazer (“Então, mesmo eles não deixando eu namorar, eu namoro”), porém sem dar satisfação para os pais, nem compartilhar suas alegrias, angústias e até mesmo problemas. Infelizmente, não é raro que haja, por exemplo, violência no namoro entre adolescentes. Em uma revisão sistemática da literatura (Murta, Santos, Martins, & Oliveira, 2013), as autoras apontaram uma alta incidência de violência no namoro, fenômeno grave e com impacto sério sobre a saúde mental de ambos os parceiros, como ideação suicida e, para as meninas especialmente, prejuízos na autoestima, estresse pós-traumático e sintomas psicossomáticos. Portanto, a falta de diálogo dos pais com suas filhas pode deixá-las vulneráveis a diversos males, especialmente, em uma sociedade machista como ainda é a brasileira e o interior do Rio Grande do Sul.

Nota-se também que uma reclamação das meninas com relação ao diálogo e as proibições é que os pais não se preocupam em explicar o motivo da decisão de proibi-las, demonstrando um estilo parental pouco responsivo. Explicar e negociar com os filhos contribui para o desenvolvimento da sua autonomia (Reichert & Wagner, 2007), ainda mais na adolescência, quando o indivíduo adolescente é capaz de refletir sobre aspectos abstratos (Piaget, 1999) e entender os motivos pelos quais os pais tomaram tal decisão – quando justo. No estudo citado anteriormente sobre a percepção dos pais sobre namoro e sexualidade das filhas (Dias & Gomes, 1999), uma das mães entrevistadas lembrou-se que, na sua adolescência, uma das coisas que a chateava muito era quando a mãe a proibia de sair e não explicava o motivo. E o motivo às vezes era a sua própria proteção. Por exemplo, quando a mãe não queria que a filha fosse a determinado lugar porque era perigoso. Com isso percebe-se que esse é um estilo já utilizado pelas famílias nas gerações anteriores e que parece se perpetuar nas práticas parentais atuais.

Outro conteúdo que está presente no subtema “Ser cerceada” diz respeito ao tratamento desigual que a família oferece a meninas e meninos. As participantes relataram que

há uma diferença muito grande nas possibilidades de socialização permitidas a ambos, sendo os meninos aqueles que mais desfrutam de liberdade para ir aos lugares que desejam e de se relacionar com quem quiserem e da forma que quiserem. Os incentivos com relação ao namoro são nitidamente distintos, repetindo o arcaico padrão de enclausuramento das meninas para preservação da sua honra e estímulo às vivências sexuais precoces aos meninos (por vezes sendo algo quase obrigatório aos meninos, que também sofrem pressões). Exemplos que ilustram o antigo e popular ditado presente na cultura brasileira: “prendam suas cabritas, porque meu bode está solto”. Os seguintes fragmentos retratam esse aspecto do relato das participantes:

“É também por ser filha única, o pai pega mais no pé, né? Faz a gente passar fiasco na frente do namorado, ‘cuida da minha princesinha’, não sei o quê... ‘volta com ela às dez horas’, hm... ‘se engravidar, tu vai criar’. E já meu irmão não. Que nem, se ele sair é: ‘pega todas’, não sei o quê... Mas com a filha dele não pode. Acho que é injustiça que eles podem e a gente não pode.” (Andressa)

“Que nem elas falaram: os guris tem mais liberdade pra sair, pra namorar, fazer o que eles querem. Já as gurias não, tipo, o pai não deixa porque tem ciúmes e tal. Tipo não acho... que nem elas falaram, não acho justo isso...” (Juliana)

“Tem muitas diferenças uma delas é que, tipo, os meninos podem ter 10 anos, 11 anos eles podem namorar, eles podem fazer o que querem, sair... os pais, tipo, dizem “vai, porque é bonito e quero ver tu fazer”. Tipo, as meninas já não.” (Julia)

A questão do namoro apareceu diversas vezes em algumas entrevistas, antes mesmo de alcançar a parte do roteiro que perguntava sobre namoro, evidenciando que este é um assunto pertinente à vivência das adolescentes. A adolescência é, de fato, um período do ciclo vital em que as relações afetivo-sexuais começam a ganhar destaque para os indivíduos, sendo comum ter as primeiras experiências nesse momento da vida (Matos, Féres-Carneiro & Jablonski, 2005). No entanto, essas vivências não se dão de forma homogênea para todos os adolescentes, principalmente para meninas e meninos. A pressão, a proibição do namoro e o impedimento de sair de casa são maiores para as meninas e são exercidos pela família. Um aspecto problemático desse tipo de tratamento familiar é que a diferença é exclusivamente baseada no gênero e são comportamentos naturalizados na cultura brasileira. Espera-se que os pais ajam dessa maneira com as filhas, as protejam, as vigiem. Uma pesquisa com adolescentes de 12 a 15 anos encontrou resultado semelhante, em que as meninas relataram o mesmo tipo de interferência familiar nos seus relacionamentos afetivos, devido ao seu gênero. Para essas participantes, os pais também conferiam maior liberdade para a vivência sexual para os meninos. Assim, percebe-se que essa é uma situação recorrente, mesmo em outras

regiões do país, pois o estudo citado foi realizado no estado do Pernambuco (Monteiro, Gontijo, Facundes, & Vasconcelos, 2015).

Contudo, há diferença entre o monitoramento parental necessário para o desenvolvimento saudável dos filhos (e esse é válido para os filhos de ambos os gêneros) e do cerceamento da sua liberdade e, conseqüentemente, da sua autonomia. O monitoramento parental é o interesse dos pais pela vida cotidiana dos filhos, como saber quem são seus amigos, que lugares têm frequentado, como está seu desempenho escolar, entre outras aspectos. O monitoramento parental é um fator de proteção quando ocorre de modo adequado e é frequentemente associado ao menor envolvimento com drogas, por exemplo (Guimarães et al., 2009). No entanto, as meninas relatam dois aspectos que indicam que esse monitoramento se dá de forma a cercear a liberdade da menina: (1) o tratamento diferenciado com os irmãos; e (2) a maior proibição delas saírem de casa. Se por um lado elas estão mais protegidas das violências urbanas, por outro elas ainda estão vulneráveis à violência permanecendo no lar. O estudo sobre a violência contra crianças e adolescentes revela que a menina é a principal vítima de violência sexual e que, em geral, a violência acontece no ambiente doméstico, perpetrada por alguém muito próximo a ela, principalmente da família (Negrão et al., 2005). Ao que se constata que privar a menina das oportunidades de socialização a que têm direito no período da adolescência não tem sido suficiente para protegê-las da violência.

Em um cenário ideal, a mudança deveria acontecer na cultura, a fim de que meninas e mulheres de todas as idades não estivessem sujeitas a práticas tão invasivas e machistas como são as violências sexuais ao circularem pelo espaço público. A rua deveria ser para todos, mas infelizmente muitas mulheres não se sentem seguras nela. Uma pesquisa de levantamento realizada pelo projeto feminista Olga, criado em 2013 pela jornalista Juliana de Faria, sobre o assédio em diversos contextos sofrido pelas mulheres, encontrou dados alarmantes. A pesquisa foi feita através do site do projeto – *Think Olga* – em decorrência da campanha “Chega de Fiu-Fiu” e teve um número expressivo de participantes: 7.762 responderam à pesquisa na internet (<http://thinkolga.com/2013/09/09/chega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa>). Entre os lugares em que elas mais sofrem assédio está a rua (98%) e quando perguntadas se já deixaram de fazer alguma coisa (ir a algum lugar, passar na frente de uma obra, sair a pé) com medo do assédio, 81% das participantes respondeu afirmativamente.

O projeto Olga também deu início a uma campanha nas redes sociais em outubro de 2015, em que as mulheres denunciavam como foi o seu primeiro assédio, utilizando a *hashtag* #primeiroassedio e fazendo o relato do mesmo (<http://thinkolga.com/2015/10/26/hashtag-transformacao-82-mil-tweets-sobre-o-primeiroassedio>). As responsáveis pelo projeto analisaram 3.111 das histórias compartilhadas no *Twitter* através da *hashtag* (o número total

de vezes em que a expressão foi utilizada foi muito maior – 82 mil, entre *tweets* e *retweets*) e identificaram que a média geral do primeiro assédio foi de 9,7 anos. Embora a pesquisa não seja um estudo científico, portanto não há como assegurar o rigor metodológico do levantamento feito, a campanha como um todo ressoou na mídia nacional e gerou uma grande comoção nas redes sociais em torno do tema naquele momento. E o fato da idade média dos relatos de primeiro assédio ter sido tão baixa, demonstra que, sim, há um perigo real para as meninas e mulheres tanto na rua quanto em casa.

Para garantir o direito de ir e vir às meninas e mulheres, a rua deveria ser um lugar seguro por onde todas pudessem circular. Para isso faz-se necessária uma grande mudança cultural, além da efetivação de outros dispositivos durante esse processo. E a mudança poderia começar dentro das famílias, com a educação pela equidade de gênero para meninas e meninos e tratamento digno e igualitário para ambos. O discurso da família com relação às práticas sexuais precisa ser distinto não só para as meninas, mas também para os meninos. Isso porque, pelo relato das meninas, a liberdade dada ao menino não é uma liberdade consciente, reflexiva, orientada. Parece haver um excesso de monitoramento das meninas e negligência com relação ao monitoramento do menino, o que também pode gerar problemas no decorrer do desenvolvimento (Guimarães et al. 2009).

Um aspecto positivo do relato das meninas é a fala em si e o fato de identificarem a desigualdade no tratamento recebido por elas e pelos irmãos como um problema, visto nos trechos em que falam de “injustiça”. Isso denota que essas meninas não naturalizaram essas diferenças e nem acreditam que esse é o papel feminino, ficar em casa trancada. Uma das meninas, Aline, utiliza até um termo peculiar, “guardada”, para falar dessa condição da menina:

“(...) se a mãe deixar ele [o menino] sair, daí se a menina pergunta também, a mãe não vai deixar. Porque, tipo assim, o menino pode fazer tudo e a menina não pode. Sempre tem que ficar guardada.” (Aline)

O termo “guardada” tem vários significados, segundo o dicionário Priberam (encontrado apenas na forma masculina), entre eles: a) protegido contra algo ou alguém; b) posto de parte; e c) oculto, escondido. Até mesmo o uso da língua aqui demonstrou uma ambivalência, significando ao mesmo tempo proteção e exclusão. Já Andressa, usa o termo “trancada” para indicar a mesma condição:

“Sempre os piás, eles sempre vão ser o tal, eles podem tudo, os pais deixam tudo, são mais liberais. As meninas, não. Têm que ficar mais em casa, mais trancadas, mais na delas.” (Andressa)

Nenhuma das meninas participantes estava sob alguma forma grave de violação de direitos humanos, ou seja, essas falas não remetem a uma situação de aprisionamento severo. No entanto, é o relato de uma condição que está naturalizada na sociedade e que, nem por isso, deixa de incomodar aquelas que a vivenciam, como em tantas outras situações vividas pelas mulheres nas suas diferentes etapas da vida. A queixa das meninas revela que elas consideram injusto que os meninos da mesma idade que elas, ou até mesmo os mais novos que elas, usufruam de direitos que a elas é negado. Uma das meninas chega a fazer uma análise interessante sobre isso. Ela diz:

“Eu acho que tem uma diferença, sim, porque menino é sempre mais liberado antes, né? Acaba... tudo o que vai fazer é antes da idade da menina. Não sei o que os pais pensam, porque quem é mais responsável é a menina. (...)” (Vitória)

Dessa forma, a menina chega à conclusão de que, fosse por mérito, as meninas é que deveriam usufruir da regalia de poder sair de casa, afinal elas estariam mais aptas a se cuidarem por serem mais responsáveis. Todas essas falas são interessantes por denotarem o caráter contestador das reflexões das meninas. Característica essa que, se mantida no futuro, pode leva-las a orientar a própria vida de maneira mais autônoma e a se engajar para que mudanças com relação ao modo como meninas e mulheres são tratadas aconteçam. Mas isso apenas o futuro dirá.

Ainda nesse subtema, um grupo de meninas enfatizou características do relacionamento familiar que dizem respeito ao tratamento dado a elas e os irmãos em outras situações. No trecho abaixo, vê-se que Alice apresenta uma queixa com relação à quantidade de carinho despendida a ela e aos irmãos mais novos, sentindo-se negligenciada por ser já uma adolescente, que dependeria menos dos pais.

“Eu acho que algumas coisas são ruins na fase de adolescente, porque às vezes tu... como tu tens irmãos mais novos, sua mãe e teu pai acabam dando mais amor e carinho e achando que, como tu é mais adolescente, tu não vai precisar mais disso. E eu acho que isso tá muito errado. Porque acho que quando tu é adolescente, ainda mais menina, acho que tu precisa de muito mais atenção, do que quando tu é criança. E que, muitas vezes, as adolescentes acabam fazendo coisas que levam consequências horríveis por isso.” (Alice)

Alice ilustra uma situação considerada típica na literatura na relação entre irmãos adolescentes e os caçulas que ainda são crianças. O período da adolescência possui por características o abandono de alguns aspectos infantis, ao mesmo tempo que ainda não alcançou os benefícios de ser um adulto. Aspectos difíceis de serem experienciados pelos adolescentes e que se intensifica com a presença de irmãos mais novos que ainda desfrutem das benesses da infância (Goldsmid & Féres-Carneiro, 2007). Diante de toda reclamação já

explicitada sobre a falta de liberdade das meninas, pode-se perceber a ausência dos benefícios adultos. Segundo Alice, o elemento perdido da infância nesse caso é a atenção e carinho dos pais, como ela mesma tinha em um período anterior de sua vida. Cuidados que agora são despendidos aos irmãos mais novos.

A menina ainda destaca que, por ser menina, ela precisaria ainda mais do carinho e da atenção dos pais, cuja falta pode acarretar “consequências horríveis”, que ela relaciona com a gravidez na adolescência. Muitas meninas falaram da gravidez na adolescência como um erro, pelo qual as adolescentes pagam pelo resto de suas vidas, sacrificando-se e abrindo mão das alegrias da adolescência devido a isso. Nesse grupo de meninas adolescentes nenhuma ressaltou um aspecto presente na literatura sobre o tema que é o desejo de engravidar que algumas adolescentes têm, sendo a gravidez inclusive planejada (Savegnago, Faraj, Arpini, & Siqueira, 2015). Esses casos acontecem mais frequentemente entre as jovens pobres, pois ao tornarem-se mães, as adolescentes ganham maior *status* diante da própria família e da comunidade, devido à autoridade que ganham sobre seus filhos e ao respeito que se tem pela maternidade. Elas passam de adolescentes sem voz para responsáveis por alguém (Savegnago, et al., 2015). Portanto, a fala das meninas sobre como uma gravidez na adolescência arruína a vida das meninas, pode ser uma visão presente no contexto delas ou mesmo uma repetição do que ouvem dos próprios pais. Talvez ambas as coisas, visto que a família como um todo está inserido num contexto em que circula esse discurso e que os pais fazem uso exatamente dessa situação para cobrar o comportamento recatado da filha e para justificar que ela não possa namorar ou sair de casa. Alice identifica, então, que esse “grande erro” que algumas meninas cometem pode ter como explicação a falta de carinho dos pais.

As participantes Julia e Samanta também reclamaram do tratamento mais ameno recebido pelos irmãos mais novos diante de momentos de conflito ou falta de responsabilidade. Ambas disseram que as mães são menos rígidas com os irmãos do que com elas e cobram mais delas, mesmo quando não têm culpa do que aconteceu, como pode-se verificar nos trechos abaixo:

“(...) E outra coisa também é que, se a gente tem irmãos mais novos, o irmão vai lá faz alguma coisa, tipo ele bota na nossa culpa... tipo a gente tá sempre sendo culpada, a mãe passa a mão por cima da cabeça dele, a gente tá sempre errada, a gente sempre tem que levar o xingão e ficar quieta. Eu acho que é só isso.” (Julia)

“Porque tipo assim ó: minha mãe manda eu e meu irmão lá cuidar dos bichos, entendeu? Aí eu vou e o meu irmão, ele vai brincar. Daí depois minha mãe... daí, tipo assim, a minha mãe fala: “ah, vocês cuidaram?” Aí eu falo: “eu cuidei e o meu irmão, não”. Daí ela fala: “ah, tá... ele é menino, ele foi brincar, tá na idade...” Só que ele não tem muita

diferença de idade comigo. E se eu fizesse isso quando eu estava na mesma idade dele com minha irmã, a minha mãe ia me xingar, com certeza. Ia brigar comigo.” (Samanta)

Em ambas as situações pode-se interpretar a situação como comum à dinâmica familiar, pois a literatura comenta os privilégios que os irmãos caçulas podem usufruir na sua relação com os pais, que o veem sempre como “pequeninhos” e mais frágeis, carente de cuidado e proteção mesmo que a diferença entre os filhos seja pequena (Goldsmid & Féres-Carneiro, 2007). Portanto, parece tratar-se mais de uma condição da ordem de nascimento dos filhos do que de gênero. Se tomarmos as atitudes das mães como uma preferência, tem-se um resultado semelhante aos encontrados em outro estudo (Sampaio & Vieira, 2010), que investigou o impacto da ordem de nascimento e do gênero sobre as práticas parentais percebidas pelos adolescentes. Nessa pesquisa as meninas primogênicas foram as que mais identificaram haver uma preferência dos pais pelo irmão caçula. No entanto, nesse mesmo estudo os autores identificaram diferenças influenciadas pelo gênero, como por exemplo: as meninas são as que mais sofrem com práticas paternas negativas como a monitoria inadequada (controle exagerado com baixo envolvimento afetivo), negligência e disciplina relaxada.

Contudo, é importante considerar alguns detalhes da fala de Samanta, onde ela repete o discurso utilizado pela mãe para justificar o tratamento desigual, em que ela diz que o irmão é menino e “tá na idade”. O que Samanta está denunciando é que, não é apenas porque o irmão é criança e ela adolescente que o tratamento entre eles é distinto, mas também porque ele é menino e o cuidado doméstico é responsabilidade da menina. Para confirmar sua interpretação dos fatos, ela termina dizendo: “(...) *se eu fizesse isso quando eu estava na mesma idade dele com minha irmã, a minha mãe ia me xingar, com certeza. Ia brigar comigo.*” Ou seja, a mesma dinâmica não se repetiria com relação às duas irmãs, que são do mesmo gênero. Esse cenário precisa ser destacado, pois por muito tempo as desigualdades existentes entre os gêneros ficaram camufladas sob outros fenômenos, como por exemplo, a alta taxa de pobreza feminina. O fato da pobreza se concentrar mais no gênero feminino não se deveu ao acaso, mas a uma série de condições sócio-históricas, como as altas taxas de fecundidade, o nível de escolaridade mais baixo e a cultura, que designava a mulher ao âmbito doméstico (Melo, 2005). Lugar onde o trabalho exercido não possui remuneração, impondo a elas grande vulnerabilidade e dependência do parceiro ou outros membros familiares. Portanto, sugere-se cautela ao considerar a queixa das meninas, para que nenhum aspecto de análise seja ignorado, seja o de gênero ou o desenvolvimental.

Assim, com base na fala das meninas, compreendeu-se que parte da vivência de ser menina é lidar com o cerceamento da sua liberdade, às vezes encontrar dificuldades no

diálogo com os pais e receber tratamento diferenciado por ser menina e ter certas responsabilidades, por ser a irmã mais velha e ter que ser um modelo ou por ser a irmã mais nova e ter que consertar os erros da irmã.

Ser igual em atividades, afetos, direitos e responsabilidades

Este tema reúne conteúdos em que as meninas enfatizaram a igualdade entre meninas e meninos em diversos aspectos, como na capacidade de realizar diferentes atividades, nas responsabilidades, nos direitos e na forma como sentem, pensam ou agem. Esse tema indica uma nova forma de pensar o gênero, ressaltando primeiramente aquilo que é comum aos indivíduos dos gêneros feminino e masculino. Essa forma de pensar é contrária àquela que predominou (e ainda predomina) tanto no campo científico quanto no senso comum de que mulheres e homens, meninas e meninos, são seres essencialmente diferentes, tanto biológica quanto psicologicamente. Ou seja, a partir dessa lógica haveria uma presumível diferença de natureza, que foi utilizada para sustentar desigualdades entre os gêneros em diversos níveis: social, econômico, relacional (Nogueira, 2001). Tal lógica da diferenciação e binarização do gênero resultou em sociedades organizadas de forma hierárquica, como as ocidentais – embasadas no pensamento grego, que pressupunham a superioridade de um gênero sobre o outro. No caso, a superioridade do gênero masculino sobre o feminino. Na contramão desse pensamento ainda tão imperativo e em consonância com uma visão mais recente sobre gênero, várias meninas destacaram a igualdade de capacidade entre meninas e meninos. Ao responderem às questões sobre ser menina, sobre diferenças e igualdades entre os gêneros, diversas meninas escolheram ressaltar aspectos que vão muito além de características físicas ou psicológicas. Elas escolheram falar de habilidades, de relações, de aquisição de direitos.

Retomando as pautas da Primeira Onda do feminismo, cujo mote era, entre outros, a luta pela igualdade de direitos civis e políticos para mulheres e homens (Narvaz & Koller, 2006b), algumas meninas destacaram o respeito aos direitos das meninas para alcance dessa igualdade. Como ilustra os trechos a seguir:

“Para mim, ser adolescente menina, hoje em dia, é ter respeito e consideração, porque não é só com meninos que a gente tem que respeitar, as meninas também tem os seus próprios direitos.” (Briana)

“Na minha opinião, também é não [não há diferença entre meninas e meninos], porque meninas e meninos tem que ter direitos iguais.” (Raiana)

Ambas as meninas, destacaram que os direitos garantidos a meninas e meninos devem ser os mesmos. Inclusive o direito a ser respeitada, segundo Briana. Respeitadas as diferenças entre o que as feministas da Primeira Onda reivindicavam, como o direito ao voto, até então

negado às mulheres (Narvaz & Koller, 2006b), as participantes da pesquisa também reivindicaram direitos iguais. Ainda que para elas, isso significasse muitas vezes ter o mesmo direito de sair de casa. Do início do movimento feminista, identificado nessa primeira onda ocorrida por volta do século XIX e início do século XX – até o momento atual, muitas conquistas foram realizadas. Atualmente, já faz parte da realidade da mulher brasileira o direito ao voto, à educação e ao trabalho remunerado, sendo que a taxa de escolarização de meninas e mulheres chega a ser superior a dos homens. Contudo, sempre é necessário fazer uma ressalva, destacando que esses direitos não são garantidos a todas as mulheres. Não há homogeneidade com relação à garantia de direitos quando se considera as mulheres de diferentes classes sociais, etnias, condições de saúde, moradia e geração. De certo modo, pode-se dizer que no geral o cenário brasileiro para a mulher é mais favorável do que há algumas décadas no que diz respeito a alguns direitos. Direitos esses que precisam ser constantemente reafirmados ou correm sério risco de retrocederem. Exemplo disso é a discussão recente na Câmara dos Deputados sobre o PL 478/2007, que dispõe sobre o Estatuto do Nascituro e que proíbe o aborto inclusive nos casos de gravidez decorrente de estupro já previsto pela Lei 12.845/2013. O projeto foi desarquivado no ano de 2015 para voltar a ser discutido e votado.

Portanto, as meninas – cientes ou não de todo o cenário atual em torno dos direitos das mulheres – destacam a necessidade de direitos iguais para meninas e meninos. E para elas, esses “direitos iguais” são aqueles que perpassam o seu cotidiano, como o direito de estudar, de dividir as tarefas domésticas, de ter tempo suficiente para lazer e de usufruir das mesmas oportunidades de socialização. Não necessariamente a visão de igualdade de direitos das participantes perpassa as temáticas discutidas pelas mulheres adultas – ainda que algumas meninas tenham trazido à tona a discussão sobre discriminação no trabalho sofrida por mulheres. No entanto, o fato delas estarem atentas ao seu direito a ter direitos garantidos pelo simples fato de serem humanas, já indica uma visão destoante do pensamento patriarcal. São meninas que demonstram ter uma opinião formada sobre isso, mesmo que não tenham espaço para manifesta-la no seu dia-a-dia. Como disse Juliana:

“Só porque ele é guri e a gente é guria? A gente é ser humano, a mesma coisa, e não muda muita coisa.” (Juliana)

Utilizando a mesma lógica da igualdade, as meninas acreditam que possuem a mesma capacidade de realizar determinadas atividades que a cultura usualmente atribui a um gênero ou outro. A educação tradicional traz como uma de suas funções a responsabilidade pela apresentação das condutas apropriadas e diferenciadas para cada gênero (Costa & Silva, 2002). Tanto que, mesmo dizendo que ambos podem fazer as atividades, ou seja,

questionando o rótulo do gênero, as meninas as nomeiam “coisas de menina” e “coisas de menino”, devido à socialização de gênero que receberam. Um estudo com adolescentes na mesma faixa etária identificou que as meninas estão cientes dos estereótipos de gênero que são ensinados desde à infância, não concordam com eles e pretendem educar seus próprios filhos no futuro de modo distinto (Monteiro et al., 2015). A atribuição dos rótulos de gênero às atividades é visível na fala de Briana, destacada abaixo:

“Acho que meninos e meninas são iguais, porque não tem muita diferença. Porque tem meninas que gostam de jogar futebol e tem meninos também que gostam de jogar vôlei e eles andam juntos, tem meninos que gostam de coisas de meninas e meninas que gostam de coisas de meninos.” (Briana)

Outras meninas também falaram da igual capacidade para fazer outras atividades, como estudar, praticar esportes e outros exercícios físicos.

“Eu acho que não tem diferença, porque cada um sabe o que quer, eu acho que todo mundo tem a mesma capacidade de aprender, de ensinar...” (Lara)

“No caso, eu faço academia. Lá na academia têm vários... tem mais homens do que mulheres. Tipo é raro tu ver mais mulheres do que homens. Eles praticam os mesmos... os mesmos... aparelhos que eu, as mesmas coisas... E, outras coisas também, são esportes que tem meninas e meninos praticam os mesmos.” (July)

“Que nem a outra menina falou, lutas marciais, assim, meninos e meninas fazem, mas sempre vai ter mais meninos do que meninas. Mas as meninas podem acabar superando os guris em várias coisas. E também as responsabilidades são iguais, mas claro as meninas pensam mais, coisa assim. E... eu acho que é isso. As responsabilidades, os objetivos... eu acho que é isso.” (Vitória)

“Eu acho que, de semelhante, o menino e a menina, algumas meninas praticam os esportes, os mesmos esportes que os meninos praticam. Que nem anteriormente a menina disse que ir para a escola e voltar, são coisas que os dois fazem, são as mesmas... algumas responsabilidades que são iguais.” (Emily)

Percebe-se que os esportes se destacam entre as atividades citadas pelas adolescentes como iguais para meninas e meninos. Talvez esse resultado tenha a influência do incentivo da escola à prática de exercícios físicos para ambos os gêneros (Carvalho et al., 2004), mas também das mudanças ocorridas no âmbito macrosistêmico. A visão das meninas é especialmente interessante, se considerarmos que, mesmo com o suporte das novas teorias que problematizam o gênero, ainda há um debate controverso em torno das diferenças nas habilidades físicas de mulheres e homens (Costa & Silva, 2002). No esporte, há exigência de força, firmeza, habilidade motora, aspectos relacionados à virilidade, logo à masculinidade.

Sabe-se hoje que tais características são social e historicamente engendradas, utilizadas na educação dos corpos desde a infância para que eles adquiram marcas de feminilidade ou masculinidade, indo muito além de diferenças simplesmente biológicas (Altmann, Ayoub, & Amaral, 2011). Dito de outro modo, sujeitos são ensinados a executar a performatividade do seu gênero, ou seja, a reiterar um conjunto de normas de gênero na medida em que compõe a expressão do gênero em si (Butler, 2013b). O esporte, atividade mantida como pertencente ao domínio masculino e à performance masculina, também foi reforçado na escola. Mesmo após as mudanças de currículo e as problematizações de gênero, ainda está muito arraigado nos próprios professores de Educação Física, por exemplo, a ideia de que meninas não gostam de esportes e os meninos são mais habilidosos nessa área (Altmann et al., 2011). Apesar disso, as participantes se consideram tão capazes quanto os meninos em uma área consagrada na história como território masculino, como é o campo esportivo (Sousa & Altmann, 1999).

Além dos esportes, as meninas também consideram a igualdade para a capacidade de trabalho e por isso devem ter as mesmas oportunidades. Como destacado por Amanda:

“Eu acho que os dois têm as mesmas oportunidades. Como uma mulher pode virar caminhoneira, um homem pode virar cabeleireiro.” (Amanda)

Sobre a igualdade de capacidade no trabalho citada por Amanda, temos um cenário nacional que é fruto de mudanças legislativas realizadas a partir da Constituição Federal de 1988. O documento apelidado de “Constituição Cidadã” trouxe mudanças importantes em várias dimensões e sobre a igualdade de gênero afirma categoricamente que homens e mulheres devem ser iguais perante a lei. Com essa afirmação, abriu espaço para a aceitação de mulheres no seio da sociedade em lugares que antes eram reservados aos homens. Ao nível mundial, em 2003 a OIT – Organização Internacional do Trabalho – lançou um relatório contendo um panorama mundial sobre a discriminação no trabalho, alertando que negligenciar as crescentes desigualdades sócio-econômicas no mundo do trabalho poderia ter resultados catastróficos. Desse modo, percebe-se que a visão social sobre o lugar da mulher no mercado de trabalho não acompanhou a velocidade das mudanças legislativas (Perrelli, 2008).

Uma pesquisa com trabalhadores de ambos os gêneros em uma unidade da Petrobrás revelou uma mudança de pensamento em curso. Os trabalhadores mais antigos demonstraram maior resistência em aceitar a presença de mulheres em cargos tradicionalmente masculinos, enquanto os mais jovens demonstraram aceitabilidade dessa situação. Esses também aprovaram a presença feminina, indicando as mudanças positivas que isso implicou no ambiente de trabalho, como maior decoro (os homens passaram a falar de forma mais educada e a fazer menos comentários obscenos sobre as mulheres). Mas também indicaram que entre os pares do gênero masculino percorriam rumores de que, nos momentos de maior pressão no

trabalho, elas não conseguiriam responder à altura e eles teriam que trabalhar por ambos (Perrelli, 2008). Portanto, percebe-se que os discursos de aceitação e discriminação andam em paralelo, demonstrando que ainda estamos longe do consenso sobre a aceitação da mulher em locais de trabalho tradicionalmente masculinos. Talvez possamos considerar a fala de Amanda como bastante otimista com relação, não apenas ao lugar da mulher no mercado de trabalho, mas também ao dos homens, ocupando espaços tradicionalmente femininos. Ou então, uma nova tendência para as futuras gerações...

Outras meninas apontaram similaridades entre características pessoais percebidas por elas na sua convivência com meninas e meninos. Os excertos abaixo retratam essa situação:

“Eu acho que tem sim coisas iguais que, por mais que um piá não demonstre ele também sofre né? Quem nem ela citou ali, que as meninas são mais delicadas, mas os piá também tem alguns que são mais delicados e, por não demonstrarem, acho que sim que eles sofrem, eles têm as dificuldade deles, eles... também tem.” (Maria)

“Eu acho que por um lado, sim, são iguais. Que nem, acho que muitas aqui conviveu, cresceu com algum primo, algum parente né, sempre brincando junto, sempre se divertindo, sempre... (risos) sempre querendo brincar mais e mais. Por esse lado a gente sempre foi igual e os dois são igual. Que nem, quem cresceu com primos sempre vai ter uma coisa assim. Por outro lado, tipo, adolescente assim, sentimentos. Se vê muitos casais agora, assim, jovens. E que nem dizem: "ah, a guria sente, o piá não sente." Não, o piá também sente, senão não estaria com ela. Os dois têm sentimentos, os dois sofrem, os dois amam.” (Patrícia)

Maria e Patrícia destacam outro aspecto em que identificam similaridades entre meninas e meninos: os sentimentos, que tradicionalmente são identificados como de domínio feminino. Os estereótipos de gênero tendem a polarizar as características humanas, restringindo-as como características ou masculinas ou femininas. Entre os estereótipos do gênero feminino estão as características do eixo expressividade-afeição (emotividade, gentileza, compreensão e dedicação; D’Amorim, 1997). Assim, o que as meninas estão dizendo vai de encontro à perspectiva tradicional que confere ao masculino a competitividade, a independência e autoconfiança (D’Amorim, 1997). Ao contrário, elas falam da possibilidade dos meninos também sofrerem, terem dificuldades e de amar. Embora as meninas consigam ressaltar tais aspectos sem dificuldade, a literatura aponta que não é assim tão fácil para homens, falando-se até de uma crise da masculinidade (Silva, 2006). Tal crise seria decorrente das mudanças promovidas quanto à condição da mulher na sociedade, a partir do movimento feminista ocorrido a partir da década de 1960. Tendo elas passado a ocupar espaços e papéis que antes eram restritos aos homens (e contribuía para moldar sua identidade), estes passaram a experimentar um mal-estar e um conflito identitário relacionado a o que significa

ser homem na contemporaneidade. Por muito tempo houve um modelo hegemônico de masculinidade que implicava em características de afirmação (ser viril, provedor, forte, corajoso, etc.) e negação (não chorar, não demonstrar sentimentos, não ser passivo, não amar da mesma forma que as mulheres). Esse modelo tem seu início e fortalecimento em meados do século XIX, na era vitoriana, e ainda é a maior referência nos tempos atuais para muitos grupos. Porém, destituídos do lugar de exclusividade em certos papéis e vendo desconstruído o modelo tradicional de masculinidade, alguns homens passaram a se questionar sobre qual seria o novo modelo de masculinidade a ser adotado. Portanto, imaginando que se deva aderir a novas regras de conduta, mais do que considerar as construções singulares de cada sujeito (Silva, 2006).

Ao que parece, as normas para o masculino são tão rígidas quanto as femininas. Talvez até mais severas, tendo visto que as normas para o feminino já vem sendo constantemente questionadas, com mais ou menos força, desde o surgimento do movimento feminista. Ao questionar e desconstruir as ideias em torno do papel feminino, conseqüentemente, alterou-se a dinâmica imbricada dos gêneros, tirando não somente a mulher do lugar previsto, mas também o homem. Seja por que outro modelo hegemônico esteja se perfilando para homens e mulheres (embora esse não seja o objetivo das teorias de gênero e sim, a pluralidade e liberdade de constituições subjetivas) ou por não concordar com o modelo tradicional, os homens e meninos têm se visto diante de uma crise identitária. Porém, para as participantes desse estudo destacadas anteriormente, parece simples a identificação de uma paridade de sentimentos entre os gêneros, embora reconheçam que não é isso que prega o discurso hegemônico. Como pode ser observado na fala de Patrícia: *“E que nem dizem: ‘ah, a guria sente, o piá não sente.’”* A fala das meninas sugere que elas consideram que amar, sofrer, chorar, não são “coisa de mulher”, mas de seres humanos. Afinal, todo mundo tem a capacidade de amar e sofrer.

Além disso, uma das meninas também relata que brincava junto com algum primo ou outro parente, o que parece ser algo comum no contexto das meninas daquela região, como evidenciado na fala dela: *“(...) acho que muitas aqui conviveu, cresceu com algum primo, algum parente né, sempre brincando junto, sempre se divertindo”*. A menina que fez esse relato, Patrícia, estuda em uma escola considerada de zona rural e talvez essa característica de brincar todos juntos possa ser uma característica do contexto. Em um estudo realizado também em uma localidade rural (Leite, 2002), a pesquisadora constatou que meninas e menino brincavam juntos “nas estradas de terra batida, na lama, no riacho que passa” (p.67) e que as brincadeiras de ambos andavam muito próximas às atividades de trabalho, como “puxar lata, rodar pneu, colher fruta, andar na bicicleta dos pais, catar capim na horta, recolher

o gado, cuidar do bebê, amarrar a cabra no pasto, de bola, de comprar na venda, de correr.” (p.67). Embora, em algumas ocasiões, a pesquisadora tenha percebido uma divisão de gênero em determinadas brincadeiras: meninas brincavam de casinha, reproduzindo o contexto das mulheres adultas; já os meninos, andavam de bicicleta, jogavam bola e peteca e soltavam pipa, como os homens em seus momentos de lazer. Importante apontar que, nessa pesquisa, não se identificou tarefas lúdicas para as mulheres adultas, pois sua brincadeira de infância se concretizou no trabalho para o qual foi treinada. Enquanto os homens têm tarefas distintas de trabalho e de lazer.

No entanto, as meninas e meninos do contexto rural parecem ter mais oportunidades em que brincam juntos, como observado pela pesquisadora durante pesquisa de campo (Leite, 2002) e inferido da fala de Patrícia sobre sua infância. Essa experiência, que difere da segregação sexual observada na literatura e observada em diversos contextos infantis, pode ter influência sobre a percepção menos estereotipada das meninas sobre os meninos. Dessa forma, talvez possa-se dizer que quanto menos segregadas forem as crianças e mais elas se conheçam e socializem entre si, mais elas terão oportunidade de conhecer não só as diferenças entre elas, mas também as similaridades. Dessa forma, diminuindo a distância entre as características consideradas tipicamente femininas ou masculinas, assim como afirmado em outros estudos sobre os efeitos da segregação sexual (Lurye et al., 2008). Contudo, esses resultados não devem ser generalizados, apenas tomados como indicativos de possibilidades a serem melhor investigadas.

As meninas também disseram que acham que as responsabilidades de meninas e meninos são iguais, embora as meninas se preocupem mais com isso do que os meninos como evidenciado na fala de Samanta e Vitória:

“É um pouco parecido, porque... tipo assim... ai, como é que eu vou explicar?... Os dois tem a mesma tarefa, tá? Duas pessoas, tá? Duas crianças. As duas tem que ir na escola, tipo assim, chega em casa, eles sabem que tem que trocar de roupa, almoçar... Eles tem diferenças - bastante - mas também tem algumas coisas que são iguais.” (Samanta)

“E também as responsabilidades são iguais, mas claro as meninas pensam mais, coisa assim. E... eu acho que é isso. As responsabilidades, os objetivos... eu acho que é isso.” (Vitória)

Portanto, na visão de algumas meninas, as responsabilidades de meninas e meninos são iguais, como estudar, voltar para casa quando sai da escola, entre outras coisas. O que não significa que elas considerem que essas responsabilidades sejam cumpridas da mesma forma. Evidencia-se a visão de que meninas e meninos compartilham algumas responsabilidades,

entre elas as responsabilidades que geraram o subtema deste tema: **“Responsabilidade de prevenir a gravidez e as DST’s”** (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Nesse subtema estão os conteúdos sobre a responsabilidade em prevenir a gravidez e as DST’s. As adolescentes foram perguntadas sobre de quem é essa responsabilidade e, embora algumas meninas tenham dito que a responsabilidade era só da menina ou só do menino, muitas meninas afirmaram que era dos dois, pois ambos estavam se relacionando. Entre as que disseram que a responsabilidade era só da menina ou do menino, percebeu-se uma tendência: entre as que disseram que a responsabilidade era da menina, estas focaram mais na gravidez, pois seria a menina quem mais arcaria com as consequências; as que delegavam a responsabilidade ao menino, elas focaram nas DST’s e alegaram que era ele quem deveria se preocupar em não transmitir doenças para a menina. Desse modo, inferiu-se que as meninas atribuíram a maior possibilidade de ser portador de alguma doença aos meninos. Talvez por assumirem que eles têm uma vida sexual mais ativa e com pessoas diversas. Portanto, ao se relacionar sexualmente com uma menina, ele deveria se proteger para não transmitir a doença, como exemplificado pelo trecho abaixo:

“Também acho que é dos dois, mas eu acho que o menino tem que ter consciência do que ele vai fazer com a guria, se ele chega a ter alguma doença né? Eu acho que é mais importante ele.” (Andressa)

Alguns trechos exemplificam outros conteúdos desse subtema:

“Na minha opinião, eu acho que é os dois que tem que se cuidar, porque os dois sabem o que estão fazendo, então é os dois os responsáveis.” (Raiana)

“Eu acho que isso é um dever dos dois, porque já que os dois estão juntos e eles não querem isso, cada um tem que tomar sua precaução [com relação à gravidez].” (Isabela)

“E eu acredito que os dois tenham culpa, porque se a mulher engravidar, o homem tem a culpa dele também. Eu acho então que tem que usar preservativos (risos).” (Maiara)

“Eu acho que os dois também [têm que se prevenir], porque se a mulher tem [doença], o homem não vai querer também e se... enfim, ambos não vão querer ter essa doença, então, antes de ter qualquer relação, eles deveriam ou ir no médico ou perguntar também. Não ter vergonha de perguntar.” (Isabela)

Assim, compreende-se que apesar de considerar que a responsabilidade é de ambos, as meninas observam que às vezes há uma diferença de postura com relação à responsabilização. Esses dados estão em acordo com dados de outro estudo (Monteiro, et al., 2015) em que meninas adolescentes com idades entre 12 e 15 anos, disseram tanto que a “culpa” da gravidez era do menino, como de ambos. Nesse estudo as meninas também disseram que é comum o menino culpar a menina pela gravidez, como se a responsabilidade pelos métodos

contraceptivos fossem exclusivamente delas, mas nenhuma menina concordou com essa posição. Se considerarmos os resultados de outro estudo (Tronco & Dell’Aglío, 2012) com adolescentes entre 12 e 19 anos moradores de Porto Alegre sobre uso de preservativos em suas relações sexuais teremos mais subsídios para compreender essa postura. Os resultados indicaram que os motivos mais frequentes pelos quais uma parcela dos adolescentes disse não utilizar preservativos foram: 1) a utilização de outro método anticoncepcional; 2) não gostar de utilizar preservativo 3) e por confiar no parceiro. Assim, provavelmente os meninos se sintam autorizados a culpar a menina pela gravidez por acreditarem que a menina utilize outros métodos contraceptivos. De qualquer modo, não é motivo para culpabilização da outra pessoa, nem mesmo para descartar o uso de preservativos, considerando que mesmo o uso de anticoncepcionais não previnem as DST’s. A questão da confiança no parceiro também é vista na fala de algumas meninas, como dito por Isabela: *“antes de ter qualquer relação, elas deveriam ou ir no médico ou perguntar também. Não ter vergonha de perguntar.”* Apenas perguntar ao parceiro se ele tem alguma doença não é garantia de que não haverá contágio algum, além de ferir a autonomia da menina com relação à sua própria saúde. É delegar a sua segurança à outra pessoa. No entanto, isso é provavelmente algo comum, se considerarmos que a maioria das relações sexuais das adolescentes acontecem com parceiros fixos e em relacionamentos estáveis e a iniciação sexual motivada por “amor ao parceiro” (Tronco & Dell’Aglío, 2012, p. 265).

Algumas falas das meninas ilustram a ressalva que algumas meninas fizeram em suas respostas, dizendo que apesar da responsabilidade ser dos dois, as meninas serem as que, frequentemente, se preocupam mais:

“Os dois, os dois são responsáveis, mas mais a menina porque depois que ela já tiver feito já não adianta mais, já deu ali né? Aí vai acabar tendo o filho e não aproveitar mais o resto, porque vai ter que ficar dando atenção agora para o filho dela.” (Karla)

“Tem que ser dos dois, mas a menina ela tem que se cuidar mais porque vai ser ela que vai ter que carregar nove meses um filho, ela que vai ser responsável por ele. Se ele quiser fugir e só pagar pensão ele vai, mas acho que ela nunca vai abandonar o filho dela.” (Andressa)

As meninas adolescentes consideram que elas sejam mais responsáveis que os meninos e isso se aplicaria também no caso de uma gravidez durante a adolescência, sendo elas as que teriam realmente que arcar com as consequências. De modo semelhante, as meninas do estudo de Monteiro et al. (2015) acreditam que é normal que o menino não se preocupe com a menina nem com a criança, a não ser que ele se sinta movido pelo sentimento de paternidade. Essa estrutura parece se repetir em alguns contextos na vida adulta, ao menos

aos olhos de alguns adolescentes, como mostra o estudo de Guareschi (2000) sobre a perspectiva dos adolescentes sobre as mulheres de sua comunidade. Moradores de uma comunidade pobre e cercada de problemas estruturais, os adolescentes percebem que são as mulheres quem realmente sustentam a família e é responsável por ela. Uma das participantes desse estudo relata que o dinheiro do pai é gasto com ele mesmo, enquanto o salário da mãe é o que sustenta a casa e os filhos, demonstrando a irresponsabilidade paterna presente nesses casos. Obviamente, existem casos distintos, tanto nessa comunidade estudada, como quanto aos meninos que são pais ainda adolescentes. No entanto, esse exemplo serve para demonstrar como algumas situações estão entrelaçadas, permeando-se através de processos complexos nas interações micro e mesossistêmicas, atravessadas pelo macrosistema.

Estar em uma fase nova da vida

Durante as entrevistas, especialmente em uma das escolas, as meninas ressaltaram significativamente as características do período desenvolvimental em que se encontram. Ao serem perguntadas: “O que é ser menina adolescente para você?”, muitas responderam considerando mais a adolescência do que o gênero em si. Isso poderia ser entendido como uma fuga do tema, pois o objetivo era entender mais sobre a perspectiva do gênero. No entanto, optou-se por tentar compreender o motivo pelo qual algumas meninas ressaltaram a adolescência e chegou-se a algumas considerações. Uma delas é que a experiência da adolescência é algo sobre a qual se fala no cotidiano, seja na escola ou na família. Geralmente, não ouvindo o que o adolescente tem a dizer sobre a própria experiência, mas sim sobre o que comumente se diz sobre a adolescência: que é um período de crise, de rebeldia, imaturidade, etc (Almeida & Cunha, 2003; Menandro, Trindade, & Almeida, 2003). Ao mesmo tempo, o questionamento sobre o que é ser menina, menino, mulher ou homem não é algo tão corriqueiro para elas, quanto o que é ser adolescente. Algumas meninas revelaram ao final da entrevista que participar dela foi interessante porque nunca haviam parado para pensar “nessas coisas”. Dessa forma, o fato de terem falado tanto da adolescência, principalmente no começo da entrevista, pode ter sido devido à maior familiaridade com esse tema do que com o gênero. Outro motivo pelo qual elas podem ter focado a adolescência é porque as experiências vividas nesse período são bastante significativas para elas e ali, no momento da entrevista, elas encontraram espaço para falar sobre o assunto. De qualquer modo, considerou-se que, ao falarem da experiência delas de ser adolescente, elas também estavam dando informações sobre o que é ser menina adolescente, uma vez que elas não são apenas uma coisa ou outra. Elas são adolescentes do gênero feminino, portanto ouvi-las é conhecer o que pensa uma menina adolescente sobre esse período, portanto contribui para o objetivo deste trabalho.

Portanto, este tema agrupa os relatos sobre as mudanças que elas percebem da condição de ser menina na infância para a condição de ser menina na adolescência, período que algumas delas nomeiam como “fase nova da vida” e que dá nome a esse tema. Portanto, ser menina adolescente é também estar em uma fase nova da vida. Este tema é composto por cinco subtemas, cada um deles apresentados detalhadamente a seguir.

Um dos subtemas é “**Mudanças no jeito de pensar e no corpo**”, onde estão os relatos das meninas sobre as diferenças que elas viram entre o modo como pensavam quando eram crianças e como pensam no momento atual e como as modificações corporais, devido à puberdade. Um exemplo da mudança de pensamento é o seguinte:

“Tu muda todo o teu jeito de pensar. Que nem, tu pensa que antes era ‘Ah, eu quero...’ Pensava mais em brincar, ‘ah, eu quero brincar, eu quero isso, eu quero aquilo’. Agora não, tu muda teu jeito de ver as coisas. A gente passa por uma fase de ama... Amadurecimento. A gente fica mais madura. Que nem, antes que a gente pensava só nisso, hoje a gente não, hoje a gente pensa mais, assim, nosso bem, nosso futuro. Hum, e... No bem das pessoas ao nosso redor, e mil e uma voltas.” (Patrícia)

O relato de Patrícia demonstra como ela vê a mudança na forma de pensar. Segundo elas, o tipo de preocupação muda. Se na infância, ela só pensava em brincar, agora ela também se preocupa com o seu futuro e com as pessoas ao redor dela. Nota-se também a percepção de uma passagem de um pensamento mais egoísta para uma forma de pensar mais altruísta, quando ela diz que antes o desejo dela imperava (“eu quero isso, eu quero aquilo”) e na adolescência ela se vê mais madura e mais preocupada com os outros e com o próprio bem-estar. Pode-se dizer então que a menina possui uma visão positiva de si, identificando-se como uma pessoa mais madura e capaz de pensar no futuro e nos outros, ainda que isso seja visto como algo mais complicado, pois a cabeça dá “mil e uma voltas”. Outro estudo realizado com adolescentes de 10 a 19 anos (Assis et al. 2003) também revelou uma percepção positiva dos adolescentes sobre si mesmos, onde eles destacaram como características mais centrais o bom humor, a extroversão e satisfação corporal. E como características menos centrais, mas ainda importantes, a amizade e o cuidado com o outro, a competência e os valores ético-políticos-morais positivos. A fala de Patrícia é compatível com o segundo conjunto de características.

Quanto às mudanças corporais, as meninas falam de espinhas, de TPM e uma das meninas fala do desenvolvimento do corpo e de como ele se diferencia do corpo do menino. As falas estão transcritas abaixo:

“Eu acho que o que tem de ruim em ser adolescente menina são as espinhas. [Risos das meninas] É uma coisa muito comum! Eu já perguntei várias vezes para a nutricionista se

chocolate dá espinha, ela disse que não, mas toda vez que eu como chocolate enche a minha cara de espinha, e eu não gosto disso, é sério.” (Valentina)

“Eu acho que sempre tem um lado bom e um lado ruim de qualquer coisa, né? O lado ruim de ser adolescente menina é que, que nem ela falou, sobre espinhas e, principalmente, a TPM, que é horrível! Meu Deus...” (Vitória)

“Existe uma diferença entre menina e guri por causa que a menina ta sofrendo.... eu estou sofrendo certas mutações... To... ta desenvolvendo o meu corpo...” (Kaila)

Esses excertos dos relatos das meninas demonstram como elas estão percebendo as mudanças corporais que observam em si mesmas na adolescência. Todas essas mudanças são normais a esse período da vida e, nas meninas as mudanças corporais são consideráveis. Há um crescimento significativo no tamanho do corpo e mudanças na sua forma, desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e secundários, desencadeados pela produção hormonal típica da adolescência. Tais mudanças podem começar aos oito, nove anos e alcançar o pico aos 12,5 anos. Tais mudanças ocorrem em um período relativamente rápido e alteram a percepção da imagem corporal das meninas, ou seja, a representação mental que elas têm sobre o próprio corpo (Campagna & Souza, 2006). Assim, há o abandono de uma antiga e familiar imagem corporal e conseqüentemente, a pessoa passa a se ver diante de um novo corpo com a tarefa de constituir uma nova identidade. Em um estudo realizado com vinte meninas adolescentes de 12 anos (Campagna & Souza, 2006), as pesquisadoras identificaram que sentimentos de insegurança, ansiedade e insatisfação com o próprio corpo. Elas também identificaram que as meninas encontravam-se em plena transição, que por si só já traz a possibilidade de crise típica da adolescência, mas que parece reforçada pela expectativa quanto aos padrões de beleza da sociedade onde estão inseridas (nesse caso, a classe alta da capital São Paulo).

Quanto à TPM ou Tensão Pré-Menstrual, hoje esse fenômeno é chamado de Síndrome Pré-Menstrual (SPM), pois considera-se que ela é um conjunto de sintomas abrangentes, que acontecem normalmente entre a segunda metade do ciclo menstrual e o início da menstruação. A SPM é caracterizada por sintomas como “depressão, confusão, irritabilidade, fadiga, dor nas mamas, distensão abdominal, dor de cabeça, inchaço, ganho de peso e acne discreta”, segundo a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (<http://www.endocrino.org.br/sindrome-pre-menstrual-spm>). Um estudo realizado com meninas adolescentes e mulheres adultas (faixa etária dos 15 aos 40 anos) e identificou-se que 99% das participantes percebem em si os sintomas característicos da SPM (Rodrigues e Oliveira, 2006). Dessa forma, compreende-se que o quadro é doloroso e comum entre mulheres de diferentes idades. Portanto, Vitória não está sozinha em sua reclamação sobre a

síndrome e é completamente compreensível que ela destaque esse aspecto como uma das coisas negativas na experiência de ser adolescente menina.

Diante de todo esse cenário, percebe-se que as mudanças são encaradas como efeitos do momento de transição e podem gerar angústias nas meninas, como demonstrado pelas participantes da presente pesquisa. É interessante apontar que as duas meninas que citaram as espinhas e a TPM como aspectos negativos da adolescência, falaram de forma descontraída sobre o assunto, como quem conversa entre amigas. Entretanto, Kaila falou com um pouco mais de apreensão sobre as “mutações” no seu corpo. Em seguida a esse trecho da entrevista, Kaila diz que a mãe o pai têm medo de que aconteça alguma coisa com ela e que esse medo é o que justifica a maior proibição em sair de casa em comparação com o irmão. Esse exemplo demonstra uma das realidades mais cruéis em relação à vivência em ser menina adolescente: diante de toda a violência, principalmente sexual, contra meninas e mulheres, o crescimento corporal torna-se mais um fator de risco. A própria menarca, fato biológico, é transformada em marco social quando é utilizada como referência para considerar que uma menina “ficou mocinha”, ou seja, abandonou definitivamente o campo da infância. Assim, a primeira menstruação carrega fortes sentidos sociais, sendo a referência para considerar que a menina já está “apta” à vivência sexual, ao casamento e à procriação (Brêtas et al., 2008; Costa & Gualda, 2008; Eisenstein, 2005).

Entre as mudanças da adolescência consideradas mais positivas entre as citadas pelas meninas estão aquelas que compõe o subtema “**Ampliação da confiança, da liberdade e da responsabilidade**”. Como o próprio nome já indica, a adolescência é identificada pelas meninas como um período em que elas percebem um aumento significativo da confiança que os pais têm nela e, portanto, permitem que elas façam certas coisas que não era permitido fazerem na infância. Uma das coisas é a permissão um pouco maior para poder sair de casa e visitar as amigas ou encontra-las em algum lugar da cidade. Daí a visão de que aumentou a liberdade que elas têm, ao mesmo tempo em que aumenta a responsabilidade sobre elas. A responsabilidade vem como contraponto à liberdade e à confiança. De um lado os pais conferem mais liberdade, demonstrando a confiança que têm nas meninas. Por outro, as meninas respondem a isso se comportando de forma responsável. Esse subtema faz oposição ao conteúdo do subtema anterior que indicava o cerceamento da menina pela família. A um primeiro olhar, parecem conteúdos contraditórios, mas na verdade as meninas estão apontando duas situações diferentes com relação à mesma questão: uma é a comparação com os meninos, a outra comparação com relação a elas mesmas na infância. No subtema “ser cerceada”, no tema “Estar em família” as meninas falaram sobre como é diferente a liberdade que os pais

dão para os meninos da família. Nesse, elas falam de como, em relação à própria infância, elas desfrutaram de maior liberdade agora. Como demonstrado pelos exemplos abaixo:

“Eu acho que tem coisas boas, porque os pais começam a dar mais liberdade.”
(Sofia)

“Tem o lado bom que é a confiança dos pais nas meninas, ou na gente, e também a questão do... Da responsabilidade também. Que eles, tipo, eles deixam... Nessa fase eles botam em nós as responsabilidades de nossos atos.” (Maria)

“O lado bom: como a gente tá na fase do amadurecimento, os pais começam a confiar um pouquinho assim, mais na gente.” (Patrícia)

“(...) eles [os pais] vão confiar mais na gente, e que a gente tem que tá dando esse voto de confiança para eles. Porque não é sempre que eles vão nos dar confiança, a gente não pode pisar muito na bola. Eu acho que é isso.” (Alice)

“E o lado ruim é que quando tu era criança, quem tomava atitudes por ti era teus pais, agora como tu é menina adolescente, tu mesmo tem que aprender a tomar as tuas próprias responsabilidades, é isso.” (Emily)

Um estudo com adolescentes de ambos os gêneros, na faixa etária dos dez aos 14 anos, moradores da periferia de Natal (Traverso-Yépes & Pinheiro, 2005), mostrou que os adolescentes também apontaram a adolescência como período de maior liberdade, porém esse dado apareceu ligeiramente mais frequente entre as respostas dos meninos que das meninas. Nesse estudo parece que a lógica da diferença entre a liberdade dada a meninas e meninos é diferente, ainda que para as meninas seja realmente maior na adolescência. Também nesse estudo, o aumento da responsabilidade apareceu, mas foi considerada de forma evidente como característica negativa desse período vital. A interpretação das autoras sobre esse fato é de que para essas meninas em condição socioeconômica desfavorável, a adolescência seja também marcada pela maior exigência quanto às tarefas domésticas. O que também aparece nessa investigação, mas de forma bem menos evidente. As participantes da presente pesquisa não evidenciaram tanto as responsabilidades com as tarefas domésticas, mas em alguns momentos utilizaram exemplos que deixavam transparecer que também realizam as realizam no seu cotidiano. Um exemplo em que isso fica claro é o relato de Julia:

“Eu acho que... coisa ruim na adolescência é que, no caso, como a gente era menor, a gente não precisava fazer muita coisa em casa. A gente não precisava fazer praticamente nada, a gente só comia, dormia e não queria saber de mais nada. Agora na adolescência a gente tem que sempre ter, no caso, a consciência de que a gente tem que chegar em casa, ajudar. Ou se a gente vai comer a gente tem ir lá, lavar a louça, secar... A gente tem que sempre estar em função de alguma coisa em casa.” (Julia)

O trabalho infanto-juvenil no Brasil tem sido considerado um grave problema, pois expõe a criança e o adolescente a atividades para os quais não estão preparados física e psicologicamente (Barros, Mendonça, Deliberalli, & Bahia, 2001). Esse tipo de situação ocorre mesmo havendo legislação específica sobre o tema no país, que proíbe categoricamente o trabalho de crianças e adolescentes, salvo em determinadas situações. O Art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente é claro: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.” (ECA, 1990) E enquanto aprendiz, os empregadores devem obedecer todos os requisitos, como garantia do acesso e frequência na escola, horário especial para a realização das atividades e que estas sejam compatíveis com seu desenvolvimento. No entanto, ainda hoje essa legislação é desobedecida, encontrando-se muitas crianças e adolescentes em condição de trabalho irregular, sendo que algumas dessas formas de trabalho são ainda menos visíveis, como o trabalho na agricultura e o doméstico (Alves-Mazzotti, 2002). O trabalho doméstico infanto-juvenil é um problema não só da infância e da adolescência, mas é um problema de gênero. Naturalizado como função da mulher, o trabalho doméstico infanto-juvenil é um problema, não só quando exercido na casa de outras pessoas em troca de dinheiro ou benefícios, mas também na própria casa (Kosminsky & Santana, 2006). Muitas vezes a criança ou a adolescente é responsável por tarefas que excedem a sua capacidade física e psicológica, como a responsabilidade pelo cuidado integral de irmãos menores, o carregamento de pesos incompatíveis com sua força física, entre outras tarefas. O trabalho doméstico realizado na própria casa é ainda mais invisível, pois comumente é classificado como ajuda e não trabalho (Kosminsky & Santana, 2006).

Exceto pela última frase em que a Julia diz que “tem que sempre estar em função de alguma coisa em casa”, o restante da fala de Julia não parece relatar um caso de exploração do trabalho da adolescente no âmbito doméstico. A adolescente fala em ter a consciência em ajudar, em lavar e secar a louça quando sujar, e isso não necessariamente deve ser visto como exploração do trabalho doméstico juvenil. Há diferença entre a adolescente ser responsável pelo cuidado doméstico e isso a privar dos seus direitos de estudar e ter lazer, prejudicar seu desenvolvimento de qualquer forma, e das tarefas domésticas serem realmente compartilhada de forma equitativa entre os membros da família. Nesse último caso, a atividade doméstica pode contribuir para o desenvolvimento da adolescente, uma vez que visa uma forma de socialização para a futura autonomia da menina. No entanto, adverte-se que é preciso ter extremo cuidado ao fazer afirmações sobre esse assunto, pois o limite entre a “ajuda” e a “exploração” pode ser muito tênue e às vezes corre-se o risco de amenizar o peso do trabalho doméstico juvenil e contribuir ainda mais para a sua invisibilidade. De modo geral, as tarefas

domésticas parecem fazer parte do cotidiano das participantes das entrevistas, o que é corroborado pelos dados da fase quantitativa da pesquisa (disponibilizados em relatório não-publicado), que demonstram que a maior parte das meninas realizam tarefas domésticas como arrumar a própria cama (81,5%), pôr a mesa (75,6%) e lavar a louça (73,8%). Assim como, tarefas que exigem maior esforço, como limpar a casa (60,1%), varrer o quintal (33,9%), lavar a roupa (18,5%) e que envolvem risco, como cozinhar (32,1%) e passar a roupa (17,7%). Esses percentuais dizem respeito ao total de participantes da primeira fase da pesquisa, que foi muito maior que o número de participantes das entrevistas, mas pode auxiliar na compreensão da realidade das meninas da região. Também é interessante notar como essas questões aparecem muito sutilmente nas entrevistas, podendo indicar a naturalização do trabalho doméstico e de como isso está atrelado à manutenção da menina dentro de casa. Talvez por estarem pouco atentas a essas questões, o aumento de responsabilidade relatado pelas adolescentes apareça mais relacionado ao controle do comportamento ao desfrutar do acréscimo de liberdade tão almejado e ainda tão incipiente.

O terceiro subtema foi nomeado “**Novas oportunidades**”, que traz os conteúdos sobre as novas oportunidades inauguradas na adolescência de socialização, de aprendizado e de exercício da autonomia relatadas pelas meninas. As participantes remeteram a adolescência a uma fase de novas descobertas.

Segundo a literatura (Cerqueira-Santos, Neto & Koller, 2014) a adolescência é uma parte do período vital marcada pela existência de novas tarefas e novos desafios, por meio dos quais o adolescente tem a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e de amadurecer. Dentre essas novas descobertas, está a autonomização em relação aos pais, o ingresso em novos grupos de pares e o interesse pelo envolvimento afetivo-sexual com os pares, como pôde ser observado na fala das adolescentes. Nota-se que os conteúdos dos relatos trazem uma perspectiva vantajosa da entrada na adolescência e a vivência de maior autonomia como algo desejado por elas. Essa autonomia está intensamente relacionada às relações familiares, considerando que este é um exercício de revisão dos valores, costumes e ensinamentos familiares a fim de encontrar a sua própria identidade. Nesse período, é necessário que haja mudanças na relação entre pais e adolescente, havendo novos acordos sobre a disciplina, os limites e o estilo de comunicação. O diálogo entre pais e adolescente precisa tornar-se mais democrático, para que o adolescente tenha espaço para posicionar-se, assumindo novos papéis e autonomia (Reichert & Wagner, 2007). Os relatos das meninas demonstram precisamente a vivência do início do exercício de maior autonomia nas relações familiares. Algumas meninas identificaram esse exercício em exemplos mais pueris, como é o caso de Kaila:

“Mas a gente tá, tipo, na fase de aprender as coisas. Quando eu era pequena a mãe

dava banho, dava comida. Agora não, a gente toma banho sozinha, come sozinha a hora que quer. É bom ser menina.” (Kaila)

Ou seja, ela fala dos aprendizados novos da adolescência, ilustrando as coisas que ela já pode fazer sozinha, que são situações que remetem a aquisições mais comuns para o final da infância (tomar banho e comer sozinha) e não para a adolescência. Outras meninas trazem exemplos de exercício de autonomia e descoberta de novas experiências mais relacionadas à socialização e aos relacionamentos afetivo-sexuais, como nos trechos a seguir:

“No momento em que a pessoa é adolescente, ela passa a ter uma fase em que ela pode se divertir, sair com amigos, ir para festas, desde que os pais estejam cientes do que ela está fazendo.” (July)

“E é bom porque a gente vai descobrindo novas coisas. (...) A gente sai, a gente conhece novas pessoas... é isso.” (Maiara)

“Ahn... é a fase de novas descobertas, novas coisas. Ahn... Namorado, ficante (risos), de pessoas novas.” (Andressa)

O início das experiências afetivo-sexuais comumente acontece de forma voluntária durante a adolescência nas sociedades ocidentais e estas podem ser consideradas um tipo de “ensaio” para a vida adulta. Nos relacionamentos amorosos, os adolescentes aprendem e testam formas de se relacionar com o outro de forma íntima que podem ou não levar consigo para as experiências da vida adulta. Então, de forma global, as relações amorosas da adolescência contribuem para a definição da identidade do sujeito (Matos et al., 2005). Os tipos de relacionamentos amorosos variaram no decorrer da história da humanidade e recentemente tem se configurado de forma condizente com a contemporaneidade. Um tipo comum de relacionamento entre os adolescentes atualmente é o “ficar” – citado pelas adolescentes da presente pesquisa – que são caracterizados pela sua efemeridade e fluidez, desprovido de um compromisso sério com a outra pessoa e que envolve beijos, abraços e carinhos. O “ficar” pode ser tanto um relacionamento com duração de algumas horas, sem comprometimento, quanto pode ser um contato preliminar que precede o namoro, como uma espécie de aproximação exploratória para conhecer o outro (Justo, 2005). Dessa forma, compreende-se que as adolescentes dessa pesquisa estão familiarizadas com esse tipo de relacionamento e a oportunidade de vivencia-los sem muita interferência da família é vista como uma forma de maior autonomia que só poderia ser vivida na adolescência e não antes.

Aponta-se ainda que a autonomia falada aqui está bastante relacionada à independência, que apesar de ser um conceito próximo e tomado como sinônimos no senso comum, tratam de coisas distintas. A independência refere-se à ação, ou seja, à capacidade de agir por conta própria, enquanto a autonomia vai além. A independência pode ser considerada

um fator crucial no desenvolvimento da autonomia, mas está também abarca a habilidade de pensar, sentir, agir e tomar decisões por si mesmo (Reichert & Wagner, 2007). Nesse sentido, as falas das meninas, reportam muito à independência, quando falam em poder fazer coisas sozinhas, mas também abarcam outras dimensões da autonomia, como exemplificado na fala de Sofia:

“E também a gente pode sair e tomar algumas decisões por nós mesmas.” (Sofia)

O quarto subtema é o da **“Adolescência como período de transição”**, identificando os relatos em que as adolescentes falam da adolescência como um período em que elas já não são mais crianças, mas também não são adultas. E essa transitoriedade é marcada por uma confusão de papéis e uma sensação de incompreensão por parte dos adultos com quem convivem cotidianamente. Duas falas bastante representativas desse subtema são os destacados abaixo:

“Para mim ser adolescente menina é... ai... [risos] Não, tipo assim, é que adolescente para mim é uma fase da vida que as pessoas acham que elas já são adultas, só que na verdade elas esquecem que ainda são um pouco criança e que as pessoas jogam muito isso como uma fase que as pessoas são muito rebeldes, só que elas não entendem, assim, bem como a gente é. Porque a gente vem para a escola, daí a gente está começando a descobrir um mundo adulto e as pessoas, tipo assim, as pessoas ainda trata a gente como criança e a gente não gosta muito.” (Samanta)

“Eu acho que ser adolescente é tu ser meio que rebelde, tu quer se governar, mas tu ainda é criança e não tem como se governar.” (Valentina)

De fato, a literatura aponta a adolescência como período de transformação e transição (Cerqueira-Santos et al., 2014). No entanto, vale lembrar que na perspectiva bioecológica todo o desenvolvimento humano é marcado por mudanças e permanências ao longo do tempo (Rosa & Tudge, 2013), dessa forma, não apenas a adolescência é um período de mudanças, mas sim toda a vida. De qualquer forma, a adolescência talvez seja o período em que ocorrem as mudanças mais bruscas no desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento físico. O corpo da criança possui formato semelhante ao longo de toda a infância, diferenciando-se as faixas etárias pelo tamanho do corpo, ou seja, a mudança física que é mais quantitativa que qualitativa. (O mesmo não se pode dizer do desenvolvimento de outras dimensões, como a cognição e o afeto). Na puberdade e durante a adolescência há uma mudança qualitativa no corpo do indivíduo, pois ele muda o formato. Meninas ganham aumento de peso e estatura, mas também há o crescimento dos seios, de pelos onde antes não havia nada, chegada da menarca, entre outros efeitos. O corpo adolescente, depois do maior *boom* de crescimento, será bastante semelhante ao corpo adulto

desse indivíduo. Portanto, biologicamente, a adolescência representa uma mudança bastante impactante entre todas as outras que ocorrerão ao longo da vida.

No entanto, mais que uma fase de transição, há algum tempo a adolescência vem sendo identificada como um período com características próprias. Enquanto fenômeno sócio-histórico deve-se considerar que ela não foi sempre assim. A definição da adolescência varia conforme os períodos históricos, as sociedades e as diferentes culturas existentes dentro dessa sociedade (atravessadas pelas características de classe social, etnia, etc). Assim, “a adolescência é uma construção social, uma fase resultante de momentos significados e interpretados pelo ser humano, com marcas que a sociedade destaca e significa” (Cerqueira et al., 2014, p. 23). Portanto, a ideia da adolescência como época de rebeldia e transgressão também pode ser vista como construção. Ela carrega um discurso que a própria Psicologia ajudou a produzir através das teorias que versavam sobre a “crise essencial da adolescência”, tratando-a como fenômeno universal (Cerqueira et al., 2014). O discurso sobre a natureza rebelde da adolescência é reproduzido em diversos âmbitos da sociedade. Não é raro ouvir comentários sobre como os adolescentes são difíceis, dão trabalho, são “aborrecentes” e as adolescentes não estão apartadas desses contextos. Estando em plena interação com os discursos veiculados no seu mesossistema e participando ativamente dos processos nele vigentes, as adolescentes constroem suas próprias identidades tomando por base aquilo que aprendem durante essas interações (Campolina & Oliveira, 2009). Seja para corroborar o discurso, seja para contradizê-lo. As duas falas destacadas anteriormente demonstram duas facetas da incorporação desse discurso. Valentina adota a perspectiva da adolescência como fase da rebeldia essencial, afirmando que ser adolescente é ser “meio rebelde”. Já Samanta afirma que esse discurso da rebeldia é produzido pelos adultos, quando usa o termo “jogar” (“(...) *as pessoas jogam muito isso como uma fase que as pessoas são muito rebeldes*”). Mas se contrapõe a isso, afirmando que na verdade as pessoas que dizem isso não entendem as adolescentes. Alguns estudos têm demonstrado que são poucos os adolescentes que têm incorporado o discurso da adolescência rebelde e transgressora, apontando mais para características positivas como alegria, capacidade de brincar com a vida e fazer os outros rirem, igualdade entre as pessoas, amizade sincera e franca, entre outras. Isso é um resultado importante para pensar futuras estratégias de ação junto a adolescentes, tirando o foco da impulsividade e agressividade, que eles não identificam em si mesmos.

De todo modo, percebe-se um desencontro sobre o que os adultos falam sobre a adolescência e o que aqueles que a vivem falam sobre ela. Além disso, a visão de transitoriedade retratada pelas adolescentes nessa pesquisa, apesar de não ser um dos subtemas mais expressivos, apontam para a dificuldade que existe em alguns momentos em de

fato viver a adolescência. Há um discurso adulto sobre o ser adolescente, há o que era conhecido na infância e que precisa ser abandonado, mesmo que o desejo não seja esse, há a vontade de usufruir dos benefícios de ter crescido, mas ser tratado como criança exatamente nesse momento. Portanto, entre tantas características que possam ser atribuídas à adolescência, algumas adolescentes deste estudo apontaram a complicada transitoriedade como uma delas. Complicada e ao mesmo tempo necessária, como foi explicado pela Samanta mais à frente na entrevista:

“Mas tu também tem que aprender e criar a responsabilidade aos poucos, isso é porque tem pessoas... às vezes eu paro para pensar assim, que uma vez eu tava lendo um texto que falava assim ‘Se a adolescência não existisse’, entendeu? Tu sairia ali da fase de ser criança, de brincar, de não ter responsabilidade quase nenhuma e daí já ser largado assim no mundo adulto, onde você tem que se sustentar, sustentar seus filhos, e dar conta das coisas que você tem. Isso.” (Samanta)

Samanta argumenta os motivos pelos quais ela acha que a adolescência deve existir, indicando seu caráter transitório como um grande benefício. Dessa forma, a transitoriedade não seria de todo ruim, pois é justamente por causa dela que os adolescentes podem aprender certas habilidades necessárias à vida adulta (por exemplo, ter responsabilidade, como mencionado pela participante), mas ao mesmo tempo ainda ter a proteção familiar da qual gozavam na infância.

O último subtema do tema da adolescência é o **“Tempo de aproveitar”** e está relacionado aos benefícios que as participantes reportaram no subtema anterior. Nesse estão os relatos das meninas sobre a adolescência ser um período em que elas podem “curtir a vida”, pois futuramente não disfararão de tempo livre. Os excertos abaixo retratam esse subtema:

“Eu acho que ser menina adolescente é bom porque a gente vive mais na adolescência do que depois. (...) Se diverte mais, eu acho.” (Laila)

“E também porque, tipo, depois que fica adulto tu começa a ter filhos, trabalhar, se dedicar a isso e não poder sair com os amigos e se divertir. Então é um momento da vida que a pessoa vive, que a pessoa tem consciência do que ela está fazendo. É isso.” (July)

Elas já haviam comentado anteriormente sobre a maior responsabilidade feminina desde a adolescência, e o conteúdo desse subtema acaba por ser um reflexo disso, pois elas acreditam que o futuro delas como mulheres vai ser de ainda mais responsabilidades. O que resulta em pensar a adolescência como um período em que se deve aproveitar a vida, pois imaginam que a vida adulta não deixará tanto espaço para a diversão. Alguns estudos corroboraram a ideia que as meninas têm sobre o futuro enquanto mulheres adultas, demonstrando que as atividades lúdicas e de lazer das mulheres são reduzidas, assim como o

seu tempo livre, em decorrência da jornada dupla de trabalho, no mercado formal e no âmbito doméstico (Dedecca, 2004). Segundo o *Multinational Time Use Study* (MTUS), estudo realizado por um grupo multinacional de pesquisadores sobre o uso do tempo, as mulheres são as que possuem menos tempo livre, especialmente as que possuem filhos com idade até 15 anos. As mulheres possuem o menor tempo econômico remunerado e a maior jornada de trabalho não-pago e de organização familiar (Dedecca, 2004). Estudos empíricos confirmam esses dados, como observado em um estudo realizado no Distrito Federal, junto a mulheres negras e empobrecidas quanto às suas experiências de lazer, que revelou que mais de 60% das entrevistadas relataram não possuir nenhuma atividade de lazer (Meneses & Sampaio, 2011). Outra pesquisa demonstrou que as jovens que fazem parte do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as possibilidades de lazer para elas são ainda mais restritas do que para os rapazes do assentamento (Janata, 2003).

Portanto, vê-se o futuro vislumbrado pelas meninas com relação às suas possibilidades de lazer tem parâmetro na realidade e pode ser resultado do que elas vislumbram no seu cotidiano, observando os exemplos de mulheres adultas com as quais convivem. Isso também foi observado nos relatos de adolescentes moradores de bairros periféricos da cidade de Porto Alegre sobre a condição de vida das mulheres em sua comunidade (Guareschi, 2000). Os e as adolescentes foram capazes de identificar uma situação de muito trabalho, pouco reconhecimento e muita violência e discriminação de gênero, sendo as mulheres as mais prejudicadas com a exploração. Nesse estudo, os adolescentes relataram as diferenças observadas no cotidiano de homens e mulheres: ao final do dia de trabalho, em geral os homens conversam com os vizinhos ou vão para o bar beber, enquanto as mulheres se ocupam das tarefas domésticas. Um dos adolescentes chega a dizer que considera que muitas mães são solitárias, porque só ficam dentro de casa cuidando dos filhos. Desse modo, observa-se que, infelizmente, é comum que as mulheres não tenham tempo para atividades de lazer e descanso, principalmente as mulheres empobrecidas.

No estudo de Guareschi (2000) citado anteriormente, as meninas relatam todo esse cenário de discriminação e exploração do trabalho feminino, mas também afirmam que almejam uma condição de vida muito diferente da que observa entre as mulheres de sua comunidade. Elas almejam promover transformações de ordem econômica, sexual e social em suas vidas, demonstrando que elas estavam sendo capazes de problematizar as questões de gênero que observavam nas relações cotidianas delas mesmas, de suas mães e de todas as mulheres da comunidade. O mesmo parece não acontecer entre algumas meninas do presente estudo, pois em sua fala não deixaram transparecer um desejo de mudança do futuro que preveem para si e por isso o tempo da adolescência é considerado tão precioso. Para elas, o

tempo de aproveitar a vida é o momento presente, enquanto as responsabilidades da mulher adulta não as assolam.

Ser diferente dos meninos

Como as crianças, as meninas adolescentes também afirmaram existir diferenças entre meninas e meninos, ainda que utilizando adjetivos diferentes. Se as crianças utilizaram palavras como “nervosos” e “sujos” para descrever os meninos, agora elas utilizam termos distintos que apontam mais para o aspecto despreocupado, simples e irresponsável dos meninos. De todo modo, algumas meninas demonstraram visões ainda bastante dicotômicas com relação ao gênero, indicando o maior uso de estereótipos e rigidez com relação às características dos gêneros feminino e masculino. Atualmente não existe um consenso entre os pesquisadores sobre o padrão do desenvolvimento de gênero, existindo algumas explicações teóricas distintas, que consideram de diferentes formas em quais momentos as pessoas se tornam mais flexíveis ou mais tradicionais com relação aos papéis de gênero (Bandura, 1965; Bem, 1981; Katz & Ksiansnak, 1994; Martin et al., 2002). Como algumas meninas mantêm uma visão dicotômica sobre as características de meninas e meninos, pode-se dizer que elas estão se desenvolvendo de acordo com o que foi pressuposto pela Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1965). Essa teoria pressupõe a persistência e até mesmo o aumento do pensamento tradicional sobre os gêneros, conforme há o reforço dos estereótipos através das interações que acontecem no contexto.

Mas como pontuado por outros pesquisadores, todas as propostas teóricas de desenvolvimento de gênero têm um sabor de universalidade e não se mostraram aptas a explicar todas as formas de desenvolvimento que podem haver. Pensando nisso é que pesquisadores desenvolveram um estudo abordando o desenvolvimento de gênero considerando algumas características do contexto, como a influência familiar, inspirados pela perspectiva contextualista (Crouter et al., 2007). Nesse estudo, encontraram-se evidências que indicam a existência de diferentes padrões no desenvolvimento de gênero a depender de características como quão flexível ou tradicional são os pais e os irmãos da criança (Crouter et al., 2007). Os dados da presente pesquisa de modo geral demonstra que existem diferentes visões apresentadas pelas meninas. As que constam nesse tema apontam para um olhar mais tradicional, enquanto outras demonstram uma maior flexibilidade e até questionamentos.

Afinal, quais são as diferenças entre meninas e meninos relatadas pelas adolescentes? Para demonstrar melhor o conteúdo, as diferenças foram divididas em dois subtemas. Um dos subtemas foi nomeado **“Diferenças estéticas, comportamentais e psicológicas”**. Nele as adolescentes relataram as diferenças na maneira de vestir, de se comportar, pensar e sentir de

meninas e meninos. Alguns fragmentos demonstram o que as adolescentes disseram:

“No caso, tipo... é que nem a minha mãe sempre diz: ‘não, que não sei o que... que vocês ficam sempre se preocupando com roupa porque vocês são meninas, são mais delicadas.’ Mas já, tipo, o meu primo, por exemplo, ele tipo nem se preocupa. Ele vai lá e compra a roupa mais barata que tem. E, no caso, os meninos são muito diferentes. Eles não se arrumam, eles não se preocupam com nada. Eles querem ir lá, fazer e acontecer e qualquer coisa vai ser bonito. E menina já não. Elas pensam bem antes de fazer as coisas e eu acho muito legal ser menina. Eu prefiro mil vezes do que menino.” (Julia)

“Eu acho que o menino se preocupa menos com responsabilidade. Eles também têm responsabilidade, mas o que vai acontecer depois... aconteceu. E eu acho que menina é mais reservada, é mais guardada, eu acho que menina é mais responsável, tem mais maturidade que o menino.” (Alice)

“(...) menino é mais largado cedo. Tipo... ah, menino pode ficar com umas dez, ele é... garanhão! Menina se fica com dez, é galinha, é pinguete, é sabonete... não pega! [risos] Tipo, eu acho errado isso. Porque que menino pode e menina não?” (Valentina)

“É difícil por que... Eu acho que toda menina já se trancou no quarto e foi chorar. Não sei se com os meninos é a mesma coisa, mas acho que não.” (Maiara)

Este subtema faz contraponto ao outro em que estão os relatos sobre a igualdade entre meninas e meninos apresentado anteriormente. Se por um lado algumas meninas disseram que acham que meninas e meninos podem fazer as mesmas coisas (ambos têm o dever de estudar e o desejo de crescer, sentem e sofrem como todos), neste subtema, estão os relatos que apontam para a diferença entre os gêneros, colocando-os em extremos opostos e generalizados. Notam-se vários pares de opostos, como responsabilidade e irresponsabilidade, preocupar-se e não preocupar-se, arrumar-se e não arrumar-se. Essas visões geralmente apontam na direção dos estereótipos, pois são generalizações utilizadas para “agilizar” as interações. Com algumas poucas informações, se faz inferências sobre como a outra pessoa é, sem ter tido o trabalho de coletar diversas outras informações para construir um juízo de valor. No caso dos estereótipos de gênero, o fato de identificar alguém como mulher ou homem, menina ou menino já pode ser suficiente para inferir quem se arruma e quem anda “largadão”, quem se preocupa e quem não, quem é responsável e quem é irresponsável. O problema desse tipo de inferência e generalização é que elas não abarcam a complexidade das pessoas e as nuances existentes entre as fronteiras do gênero.

Por outro lado, para ilustrar seus argumentos, as meninas dão exemplos coletados da sua própria experiência de convivência com pessoas do gênero masculino, principalmente familiares, que são pessoas próximas e a quem elas têm a oportunidade de observar de perto.

Uma das adolescentes narrou sua observação do processo de preparação para uma festa de seu pai e sua mãe. Diz ela:

“Ah, eu acho que tem bastante diferença de ser menino para ser menina. Tipo, a gente vai numa festa, daí eu olho assim, eu olho o meu pai e minha mãe, que eles são mais... mais... quase da mesma idade. Daí meu pai vai lá, toma um banho, nem seca o cabelo, bota lá a roupa e deu. Daí a mulher não. Daí ela tem que olhar se a roupa vai ficar boa, se aquela roupa não está engordando, se não está mostrando, vamos supor lá, o sutiã ou se não é muito transparente, se o cabelo tá certo... O homem não. Ele já é... se arrumou e pronto.”
(Samanta)

Ou seja, as normatizações sobre que é apropriado para cada gênero distinguem nitidamente o que é da expressão de gênero¹ de cada um e, não só regula, mas também vigia o comportamento (Butler, 2013b). Não é uma regra que pode ou não ser seguida facilmente, mas uma obrigação que gera penalidades a quem a descumpre. O risco do descumprimento das normas de gênero para o homem é que ele passe a ser identificado como homossexual, o que implica duas noções: uma é que se confunde a expressão de gênero com a identidade de gênero; a outra é que o preconceito e a discriminação são tamanhos que ser taxado como homossexual é considerado uma ofensa em muitos âmbitos sociais. O risco para a mulher é que ela seja taxada de duas formas: como prostituta, “vadia”, “piriguete” e outras variações, ou pelo contrário, seja taxada de freira, frígida, sem graça, etc. Os limites são muito tênues no que diz respeito à regulação do corpo feminino.

Neste estudo não há intenção de estabelecer relações de causa e efeito, ou seja, não se quer dizer que os estereótipos presentes na sociedade determinam a maneira como as pessoas se comportam e essas estejam passivas nesse processo. Há, sim, o intuito de pensar sobre os processos, as interações. Sendo assim, destaca-se o fato de que as meninas observam as características adotadas pelas pessoas ao seu redor, identificam padrões e atribuem sentidos a eles. Sendo assim, não se trata apenas de interiorizar um discurso normatizador do gênero, mas observá-lo sendo concretizado durante suas relações com a família, com os amigos, com os símbolos culturais. Dessa forma, as meninas observam cotidianamente diferenças na maneira como meninas e meninos se comportam e se vestem. Algumas afirmações não partem

¹Atualmente o gênero é considerado um construto multidimensional, ou seja, apresenta vários componentes e não uma única faceta (Egan & Perry, 2001). Um desses componentes, segundo conceitualização de Tate, Youssef e Bettergarcia (2014) é a apresentação social do gênero, também chamada de **expressão de gênero** e definida da seguinte forma: modo como o indivíduo expressa a incorporação de nomes e vestimentas associados a determinado grupo de gênero. Dito de outra forma, a expressão de gênero de alguém é considerada feminina quando a pessoa, independente do sexo biológico ou da identidade de gênero, faz uso de roupas, acessórios, entre outras coisas, considerados socialmente pertencentes ao gênero feminino. O mesmo vale para o gênero masculino e outras manifestações.

de observações, mas de inferências como a de Maiara, quando ela diz a respeito de se trancar no quarto para chorar quando está triste: “*Não sei se com os meninos é a mesma coisa, mas acho que não.*” Talvez ela tenha baseado essa inferência nas observações de outros comportamentos dos meninos.

Em uma revisão sobre os estereótipos de gênero em estudos sobre jovens brasileiros na década de 1980 e meados de 1990, a autora identificou que em geral os estudos apontavam para a existência de discursos entre os jovens que iam do tradicional ao moderno, mas ainda com forte presença da orientação tradicional, permeado de estereótipos de gênero (D’Amorim, 1997). Em outro estudo realizado com adolescentes de 14 e 15 anos em Porto Alegre, cujo objetivo foi a identificação das concepções de gênero na narrativa dos mesmos, as autoras identificaram a presença de estereótipos na definição dos participantes sobre o que é ser homem e o que é ser mulher hoje. As definições traziam atributos relacionados à feminilidade e à masculinidade hegemônicas, que, na interpretação das autoras, pareciam perpetuar-se graças ao papel do grupo de pares e da família na socialização do adolescente. Porém, também era possível observar a existência tanto de narrativas relacionadas à conformação com as desigualdades, quanto as que as questionavam (Bordini & Sperb, 2012). Dessa forma, há algum tempo os estudos vêm indicando a existência de discursos mais tradicionais e estereotipados, ao lado de discursos mais igualitários.

No presente estudo, as participantes identificaram diferenças entre meninas e meninos apontando para estereótipos, mas também foram críticas a elas em alguns momentos. Exemplo disso é a continuação da fala de Samanta onde ela diz:

“E daí, tipo assim... como já teve menina que disse, as pessoas sempre acham que as meninas têm que ser mais delicada. Daí a menina vai para a escola tem um caderno, vamos supor, tem que ser rosa porque ela é menina. Daí a letra tem que ser redondinha porque ela é menina! O menino não. Vai lá, pega os cadernos, daí tá fazendo não sei o quê arranca a folha para fazer buchinha. Daí tem uma letra lá toda feia e daí erra, risca por cima...”
(Samanta)

A adolescente aponta para o caráter compulsório que o gênero adquire no contexto em que está inserida, pois o caderno da menina tem que ser rosa e a letra tem que ser redondinha. De certa forma, talvez a adolescente não esteja completamente ciente disso, mas ela identificou a modulação do comportamento e da expressão de gênero imposta pela sociedade, muitas vezes de forma sutil. Outro exemplo disso é a fala de Valentina sobre como os meninos podem agir em seus relacionamentos afetivo-sexuais, no “ficar” com várias meninas, e a menina não poder fazer o mesmo, devido ao julgamento desigual entre eles. Pela observação do contexto, a adolescente viu que é comum que meninos fiquem com várias

parceiras e as meninas não, pois se o fazem, recebem rótulos pejorativos. E diante dessa constatação, Valentina demonstra sua indignação: “*Tipo, eu acho errado isso. Por que que menino pode e menina não?*”. Visto de outro modo, pode-se traduzir a pergunta para: por que essa polarização?

A ênfase nas diferenças sexuais, difundida tanto na ciência, quanto no senso comum, fortalece a polarização dos gêneros masculino e feminino, gerando dicotomias. É necessário o questionamento de tais dicotomias, problematizando a sua construção (e não natureza) e demonstrando que cada polo não é uma unidade homogênea, mas é sim plural na sua constituição (Louro, 2000). Quais atributos humanos poderiam, de fato, ser atribuídos especificamente a um ou outro gênero? Com exceção dos aspectos biológicos, como produção de hormônios, a gestação, entre outros aspectos, quais outros elementos da constituição humana poderiam ser chamados feminino ou masculino? Enfatizar os polos, fortalecidos pelos estereótipos é considerar: 1) que existe uma essência na natureza dos gêneros; e 2) que as características dessa não são compartilhadas, mas exclusivas. Afirmar o que é feminino é não só caracterizar o feminino, mas na lógica das dicotomias, automaticamente afirmar o que não é masculino. Ao desconstruir as dicotomias abre-se a possibilidade de aproximar os polos, ao ponto das fronteiras entre eles se perpassarem, e de compartilharem características. Algumas adolescentes, ao relatarem as diferenças que observam, apontam para a existência dos polos e de como eles ultrapassam o âmbito do discurso e se concretizam na prática, nas interações diárias com as demais pessoas e nos diversos níveis do contexto, e por isso são observáveis. Mas perpassa o discurso das adolescentes também o questionamento dessas diferenças. Não há homogeneidade dentro do grupo de adolescentes, seu discurso é plural, habitam nele discursos tradicionais e conformados ao lado de discursos atuais e questionadores. Estes últimos, os que encurtam a distância entre os gêneros masculino e feminino e geram a pergunta: por que menino pode e menina não? Ao perguntar o que é feminino, o que é masculino, não se tem o intuito de dizer que tais coisas não existem. A ideia não é anular a existência do gênero, como uma categoria não importante. Pode-se até questionar e pensar o futuro dessa categoria, mas no presente ela é uma das categorias fundamentais por estar na base estruturante da sociedade humana, influenciando intensamente as relações pessoais (familiares, amorosas, fraternais...), as relações econômicas, históricas, sociais, etc. Por ora, pensar, duvidar, falar sobre as questões de gênero ainda é muito importante, pois é ir além da busca de uma definição conceitual. É a investigação das relações que nos constituem enquanto indivíduos marcados pelo gênero e por tantas outras variáveis, ao longo da história da humanidade, da sociedade em que se está inserido, da família e do indivíduo.

Outro aspecto identificado entre as diferenças ressaltadas pelas meninas são os comportamentos de risco, principalmente o envolvimento com drogas. Os comportamentos de risco podem ser definidos como aqueles comportamentos que constituem-se como ameaças ao desenvolvimento saudável do indivíduo (Schenker & Minayo, 2005). Tipicamente, os meninos costumam ser os que mais “caem” nas drogas e as meninas, por serem mais responsáveis, se preocupam mais e não ter as mesmas influências de amigos, elas não se comportam da mesma forma. Um relato significativo com relação a isso é o de Carla:

“Ah eu acho que não também [meninas e meninos não têm as mesmas oportunidades] porque, como elas falaram, a questão da droga. Eles querem, tipo, ah, como a metade dos amigos tem, eles também querem experimentar para ver o que é, e, assim, a gurria já pensa mais no que pode acontecer. E assim, elas já não andam muito com os guris e como não tem quem influencia ela, elas querem estudar, querem ser alguém na vida, já os guri são mais desleixados, sabe? Eles não querem muito. E acho que é isso.” (Carla)

O envolvimento com as drogas é apontado por diversas adolescentes e parece ser algo corriqueiro no cotidiano da comunidade da qual fazem parte, pois em vários momentos as meninas relatam que as drogas são a principal preocupação dos pais com relação aos filhos. Em contraponto, a gravidez na adolescência é a maior preocupação dos pais com relação às filhas. Um estudo envolvendo pais e filhos sobre processos de socialização de gênero nas famílias revelou que os pais apresentavam as mesmas preocupações que as adolescentes do presente estudo relataram: a preocupação com a gravidez era maior com as filhas que com os filhos, e sobre esses recaía a preocupação com o envolvimento com drogas e violência (Carvalho, et al., 2014). É possível que isso esteja relacionado à maior oportunidade dos meninos em sair de casa e o menor monitoramento parental sobre eles. Alguns estudos revelaram que as meninas estavam fazendo uso semelhante ou até maior de drogas lícitas, no caso da bebida alcóolica que os próprios meninos (Malta et al., 2011; Vieira et al., 2008). A diferença de comprometimento com o estudo também é uma diferença apontada pelas adolescentes e que, segundo elas, faz com que as meninas tenham melhores oportunidades que os meninos, como demonstrado pelos relatos de Sofia e Juliane:

“Eu acho que não porque as meninas sempre foram mais dedicadas do que os meninos.” (Sofia)

“Eu acho também que não porque tipo a menina pode arranjar um emprego mais rápido do que o guri, porque tipo o guri não se dedica muito aos estudos e nem ao trabalho.” (Juliane)

O sucesso escolar frequente entre as meninas no Brasil já é um fenômeno conhecido entre os estudiosos da educação, sendo apontado desde a década de 1970 (Rosemberg

&Madsen, 2011). Apontado por alguns como efeito do tipo de socialização recebido em casa, que ensina comportamentos desejáveis na escola como obediência e calma, e como reforço pela subordinação, outros autores indicam que o sucesso escolar das meninas é uma forma de resistência dentro do ciclo de opressão (Carvalho et al., 2014). E, de fato, a maior qualificação feminina tem modificado o mercado de trabalho: no Brasil, muitas vagas têm sido preenchidas por mulheres, que costumam ter melhor currículo entre os candidatos. Porém infelizmente, o fato de serem mais qualificadas por terem investido mais em sua formação não é suficiente para garantir salários iguais entre mulheres e homens (Probst & Ramos, 2003). Portanto, os relatos das adolescentes sobre o maior preparo das mulheres para o trabalho estão de acordo com o cenário nacional retratado na literatura sobre o tema.

O segundo subtema sobre ser diferente do menino é **“Diferenças nas oportunidades”**, onde estão os relatos sobre haver diferença nas oportunidades de socializar, estudar, trabalhar e realizar certas atividades para meninas e meninos. Parte das meninas enfatizaram que os meninos são “soltos” mais cedo, podem brincar na rua, tem mais liberdade, portanto têm mais oportunidades de socialização, como ilustrado pelos trechos abaixo:

“Existe a diferença que os meninos podem fazer mais o que eles querem do que as meninas. Eles têm mais liberdade que as meninas.” (Sofia)

“Eu acho que tem muitas diferenças, porque eu acho que menino é mais solto mais cedo. E a menina já não.” (Alice)

Como discutido anteriormente, existe diferença no tratamento da família para meninas e meninos e, para elas, essa diferença começa com a menor permissão para que estejam no espaço público da rua. Outras meninas enfatizaram que as oportunidades, principalmente de trabalho, são diferentes para cada um, porque existem empregos mais apropriados para mulheres e outros para homens. Alguns exemplos estão a seguir:

“Eu acho que os meninos vão ter sempre mais oportunidade do que as meninas no sentido de trabalho. No caso, tem trabalhos que são pesados... exemplo: eu trabalhava com a minha dinda no mercado que ela tem, né? Tipo, nesse mercado passavam ali... tipo, ela escrevia ali: estamos contratando para supridor, para açougueiro e coisa assim. Daí, tipo, ah, tinha uma mulher lá que, tipo, tava precisando muito desse serviço. Chegava lá e falava: ‘ah, não sei o quê... posso deixar o meu currículo?’ E ela: ‘não, não sei o quê... é só homem...’ Tipo nesse sentido, açougue, supridor... é um trabalho muito pesado. E outra oportunidade também que os guris têm é que eles sempre... no caso, são livres mais cedo, podem fazer as coisas e as meninas sempre tem que ficar trancadas e... é isso.” (July)

“Eu acho que meninos e meninas não têm muitas oportunidades iguais, porque - que nem as meninas falaram de trabalho - muitas vezes preferem contratar homens, porque é um

serviço braçal, manual e mais pesado e mulheres não podem fazer, porque são mais fracas e tal. Acho que não tem muitas oportunidades assim. É isso.” (Alice)

“Não, porque, ah, tem alguns sonhos como ser dançarino e o piá quer daí entra na parte de discriminação, aí ele desiste do sonho pelo fato do preconceito. Então eles não têm as mesmas oportunidades. Agora uma menina vai querer trabalhar num trabalho pesado e de repente eles não vão contratar ela pelo fato de pensarem que ela não vai conseguir, então eles não tem a mesma oportunidade.” (Maria)

Esses exemplos demonstram que as meninas veem a manutenção da desigualdade nas oportunidades que é baseada nas diferenças de força física entre mulheres e homens. Assim, destacam que as oportunidades não são as mesmas porque existem trabalhos mais apropriados para um gênero que para o outro e as meninas utilizaram exemplos parecidos, que é o caso de serviços que exigem força física. Apesar de que essa distinção também vale para homens que desejem exercer profissões consideradas femininas, como os que envolvem cuidado a crianças pequenas. No caso da diferença de força física, a Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte publicou um documento no qual se posiciona sobre a atividade física e a saúde da mulher, afirmando a diferença entre a composição muscular de homens e mulheres. Os homens possuem fibras musculares do tipo I ou II de maior volume que as das mulheres, o que confere a eles maior potência e resistência e faz com que os homens tenham melhor desempenho que as mulheres em determinadas atividades físicas. No entanto, esse mesmo documento afirma que a capacidade de adaptação ao treinamento é semelhante em ambos os gêneros (Leitão et al., 2000). No entanto, essas afirmações são diretrizes a serem consideradas em competições e dizem que a mulher tem um desempenho de 6 a 15 % inferior ao homem, o que não significa que ela seja incapaz de realizar o trabalho pesado, considerado masculino, ainda mais se estiver habituada a ele.

É preciso tomar cuidado para que essas informações biológicas não escondam o caráter social que há na divisão sexual do trabalho, quando se consideram que um trabalhador ou trabalhadora é ou não capaz de efetuar determinado serviço devido aos seus dotes naturais. O mesmo raciocínio que leva à contratação do homem para um serviço pesado também leva à contratação da mulher para cuidar de crianças, o que não garantiria que ambos os serviços fossem bem executados simplesmente, tendo como base apenas o gênero da pessoa. Segundo Marcondes, Rotenberg, Portela e Moreno (2003): “A assimetria e a hierarquia entre os trabalhos desenvolvidos por homens e por mulheres espelham a forma desigual com que se relacionam na sociedade e, assim, o trabalho é dividido conforme a organização que permeia as relações de gênero.” (p. 92). Assim, a maneira como o trabalho é dividido, mais uma vez reflete a estrutura social e, no caso da divisão sexual do trabalho, reflete ainda os estereótipos

de gênero de determinada cultura. Um estudo realizado junto a trabalhadores de uma fábrica demonstrou que essa divisão dicotômica que associa trabalho pesado ao homem e trabalho leve à mulher está amplamente difundida entre os próprios trabalhadores (Marcondes et al., 2003). Assim, a fala das adolescentes também está perpassada da ideia comum de que existem trabalhos apropriados para cada gênero, mas enfatizam a força física como determinante em algumas ocasiões. Por outro lado, uma das meninas também enfatiza que o preconceito é uma das interferências na oportunidade de meninas e meninos, como diz Maria sobre o sonho de um menino em ser dançarino não se concretizar diante da discriminação de gênero. Isso deflagra que o prejuízo da divisão sexual do trabalho também atinge os homens e que o questionamento da polaridade masculino-feminino seria benéfico para todos (Marcondes et al., 2003).

Além das oportunidades do mundo do trabalho, as meninas também falaram das diferenças em outras atividades cotidianas, mais próximas do universo das adolescentes, como ilustrado por Emily:

“Eu acho que, dependendo do tipo de oportunidade. Tipo, se alguém vai lá e pega e diz assim para o menino e para a menina: “ah, vocês querem jogar futebol?”. A menina vai ser mais... se a menina e o menino aceitarem essa oportunidade, a menina vai ser mais excluída do time, porque vai ter mais guri, porque é um esporte feito pra guri. Mas agora, atualmente existe futebol só de meninos e só de meninas. (...)” (Emily)

Emily fala em seu relato sobre discriminação na forma de segregação e sobre a caracterização de atividades aparentemente neutras como pertencentes a determinado gênero. O futebol é classificado por ela como esporte masculino, algo que provavelmente foi aprendido nas suas experiências de vida, pois na cultura brasileira o futebol é amplamente incentivado especificamente aos meninos, sendo considerado o esporte preferido de muitos deles (Carvalho, Machado, & Rosa, 2004). Ainda assim, diz que existem meninas que manifestam desejo em participar do futebol, mas precisam enfrentar a exclusão por parte do resto do time – até onde se pode entender, composto por meninos. Um estudo com professores de Educação Física em São Paulo revelou que foi frequente entre eles a frase: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar” (Altmann, Ayoub, & Amaral, 2011, p. 491) e que elas, em geral, preferem a caminhada enquanto os meninos preferem o futebol. Os professores relataram que todos aqueles que demonstravam menos habilidade eram hostilizados pelos demais colegas e, entre esses muitas vezes estavam as meninas. Não porque elas sejam naturalmente menos habilidosas, mas muito provavelmente porque a habilidade é construída pelo treino e pela repetição, que algumas meninas não desenvolveram porque não têm o costume de jogar. As autoras ressaltam que é tarefa dos professores de Educação Física

gerenciar os conflitos para que não haja exclusão de ninguém, especialmente das meninas, e incentivam a coeducação (ensino de meninas e meninos juntos) como forma de evitar ou diminuir o problema. E, ao contrário do que os professores do citado estudo disseram e segundo o relato de Emily, parece que o que realmente afasta as meninas do futebol não é a vontade de não suar e sim a hostilidade e exclusão dos colegas quando elas participam.

Assim, os resultados desse subtema indicam que, na visão das meninas, as oportunidades de trabalho, de socialização e de realização de determinadas atividades são distintas para meninas e meninos por diversos motivos, entre eles a crença nas diferenças naturais entre os gêneros, o quanto meninas e meninos se dedicam ao estudo e de como a liberdade dada às meninas é menor que a dada aos meninos, limitando as possibilidades de socialização delas na adolescência.

Ter amigos

Este tema retrata as falas sobre a importância das amizades para as meninas e foram divididos em dois subtemas: “Cultivo de amizades” e “Fonte de informação/segurança emocional”, que serão apresentados e discutidos a seguir.

O subtema “**Cultivo de amigos**” foi criado a partir das respostas das meninas sobre a importância da construção de laços de amizade para as meninas, assim como a manutenção desses vínculos. Esse subtema foi mais evidente em uma das escolas, onde as meninas falaram da capacidade de fazer e manter amigos como uma das características positivas em ser menina. Alguns trechos ilustram esse conteúdo:

“O bom de ser menina é que a gente pode fazer várias amizades e pode ser com meninos, meninas, e sem ter preconceito, sem achar que as pessoas vão te ignorar e achar que as pessoas podem mais só porque são meninos. Eu acho que... é isso que importa para mim.” (Briana)

“Ser menina é ter muitos pontos positivos e um deles é... ter muitas amizades.” (Maiara)

É sabido que a amizade é um tipo de relacionamento interpessoal muito importante para as pessoas em todas as fases da vida – ainda que as características da amizade possam mudar ao longo do ciclo vital (Borsa, 2013; Sousa & Cerqueira-Santos, 2011). A adolescência é um período em que as amizades feitas na infância amadurecem, sendo incrementadas com alguns elementos importantes, como maior confiança e intimidade (Souza, 2009). Um estudo realizado com jovens universitários revelou que para eles as amizades construídas na escola durante a adolescência foram as amizades com as quais se sentiam mais satisfeitos com relação à intimidade, ao companheirismo e à autovalidação (Souza, 2009). Além disso,

estudos revelam que as meninas tendem a ter amizades íntimas mais cedo que os meninos (Cordeiro, 2006) e percebem e valorizam mais o apoio dos amigos que os meninos (Alves & Dell’Aglío, 2015). Os resultados de outro estudo indicam que as meninas costumam ter uma média maior de amigos próximos (Peron, Guimarães, & Souza, 2010). Portanto, é compreensível que algumas adolescentes do presente estudo tenham dado especial importância às amizades nesse período da vida. Principalmente, porque as meninas tendem a valorizar as amizades próximas, em que há partilha e empatia, e têm mais facilidade em se relacionar com pares do gênero oposto (Tomé & Matos, 2012), assim como declarado por Briana, quem disse que as meninas não têm preconceito quanto ao gênero na escolha dos amigos.

Outro aspecto relevante é a duração das amizades, que segundo relato das adolescentes, são para a vida toda. Isso fica claro nas seguintes falas:

“O que eu acho de bom é que nós, meninas, podemos fazer novas amizades, mas a gente tem que conservar as velhas.” (Raiana)

“Para mim, o que é bom de ser menina é que a gente leva a amizade para a vida inteira.” (Amanda)

A duração da amizade costuma estar associada ao nível de confiança existente entre dois amigos (Souza, 2009) e reforça a importância dada a esse tipo de relacionamento entre as meninas. Esse resultado, bem como os resultados de estudos sobre a amizade que demonstram a importância dela para as meninas e mulheres, vai de encontro à ideia difundida no meio social de que mulheres são invejosas e desunidas (Schultz, 2009) e, por conseguinte, suas amizades não seriam tão verdadeiras quanto a amizade entre os homens. Essa ideia indica uma visão essencialista da mulher, pois define a inveja como uma característica pertencente à natureza feminina. Considerando que o discurso ou a linguagem, enquanto produto cultural, é construído por pessoas, mas que as pessoas também são constituídas através da linguagem em alguma medida, a disseminação da tese da inveja essencial da mulher pode ser muito prejudicial para as relações entre as mulheres.

Por isso, em uma perspectiva contemporânea do feminismo, mais precisamente o feminismo marxista conceituado por Marcela Lagarde de Los Ríos, têm trabalho com um conceito construído por ele mesmo chamado “sororidade”. Trata-se de uma palavra que não existe na língua portuguesa, mas que remete à amizade entre as mulheres. Do latim, “*sor*” significa irmã, portanto, sororidade seria, conforme a autora acima citada: *“la amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear, y convencer, que se encuentran y reconocen en el feminismo, para vivir la vida con un sentido profundamente libertário”* (Ríos, 2012, p. 486). Segundo ela, é uma das propostas mais radicais para a

construção de uma cultura feminista. Desse modo, percebe-se que a amizade entre as meninas e mulheres além de ter importância no desenvolvimento de cada uma, também é considerado um ato revolucionário. Parte das adolescentes participantes deste estudo reconhece a amizade como uma das melhores coisas presentes na vivência de ser menina.

O outro subtema é “**Fonte de informação/segurança emocional**”, e foi criado com base nas falas das adolescentes sobre serem os amigos, mas principalmente as amigas, as pessoas com quem mais conversam sobre namoro e fazem perguntas sobre isso quando têm dúvidas. Além disso, algumas adolescentes explicaram que elas se sentem confortáveis em conversar sobre coisas íntimas com as amigas e sabem que, quando têm um problema, é com elas que podem contar. Os excertos selecionados representam o conteúdo do subtema:

“A maioria das vezes que eu converso sobre namoro, e coisas assim, é com as minhas amigas, porque elas são mais abertas.” (Emanuelle)

“Eu converso com as amigas porque, tipo, eu sei que com elas eu posso contar.” (Raiana)

“(...) depois com as minhas amigas mais próximas. Que acho que, tipo... que a gente não tem muita proximidade com todas as pessoas para estar falando sobre... sobre isso, né? Sobre esse assunto. (Emily)

Algumas meninas relataram conversar não só com as amigas, mas também com a mãe ou outros parentes próximos. No entanto, em alguns casos a confiança parece maior nas amigas, especialmente nos casos em que o diálogo com a família sobre o assunto não é possível, devido à ausência dos pais ou falta de abertura para o diálogo, como ilustrado pelo relato de Talita:

“Eu já conversei sobre namoro, mas... primeiro eu falei com as minhas amigas, por causa que acho que conversar com os pais acho que tem certas pessoas que... ah, não tem preocupação, não tem, mas... acho que é bem melhor, mas... tem pessoas que acham que não. Que, vamos dizer que o pai vai... fica com medo de falar, com os pais e acho que... como eu, eu prefiro falar mais com as amigas do que com a minha mãe e com o meu pai.” (Vitória)

“Bom, assim a gente fica informada sim pelos amigos, assim a gente pede opinião de amigos, quem não tem pai, e não mora com a mãe, assim. A gente procura sempre pedir informação de amigos mais velhos, outras pessoas que já namoraram, já tiveram experiência, assim, a gente procura assim pra tentar melhorar, pra ver se a gente consegue uma coisa melhor.” (Talita)

“Eu tenho um amigo meu que ele é... como eu vou te dizer? Eu sou mais... converso mais disso com ele, do que com a minha mãe e com o meu ginecologista. Mas meu ginecologista é homem. Ele chega e começa a fazer perguntas, tipo, como se fosse teu parente

mais próximo e eu não gosto disso. Porque... tipo assim, eu... ah, o que eu penso é que, tipo assim, eu não tenho que responder isso, eu não quero responder. E com o meu amigo não, ele já pergunta e eu já me... hã... não fico encabulada assim, porque a gente é amigo.”
(Valentina)

Assim, percebe-se que para essas adolescentes, as amigas (e em alguns casos, amigos, como relatado por Valentina) são a maior referência para determinados assuntos, como namoro e sexualidade. Pesquisadores da adolescência afirmam que na adolescência a família continua sendo importante para o indivíduo. No entanto, há um gradual afastamento da mesma e um estreitamento de laços com os amigos (Alves & Dell’Aglia, 2015; Peron, Guimarães, & Souza, 2010). Neste estudo, os relatos das adolescentes indicaram algumas das funções da amizade que elas julgavam importantes. A amizade possui seis funções: ajuda, companheirismo, intimidade, aliança confiável, segurança emocional e autovalidação (Mendelson & Aboud, 2012). Na análise das falas das adolescentes foi possível identificar a atribuição da função segurança emocional às suas amigas quanto a conversar sobre namoro. A segurança emocional é definida como a capacidade de fornecer consolo e confiança em situações novas ou ameaçadoras, sendo aquele ou aquela que os provê visto como alguém em quem se pode confiar. O amigo é aquele que não trairá sua confiança ou se aproveitará de suas fraquezas. No relato das adolescentes, as amigas aparecem como fonte de segurança emocional, além de também oferecerem informações diante das dúvidas. Um estudo com adolescentes entre 12 e 15 anos na Inglaterra investigou o significado e a relevância do “capital social” para eles e entre os demais resultados, os adolescentes reportaram suas definições de amizade (Morrow, 2007). Para quase metade delas, a confiança era um elemento fundamental, além de suporte emocional, capacidade de ouvir e respeitar, oferecer ajuda, cuidados e conselhos. Ainda nesse estudo, as meninas, em especial, foram as que mais definiram suas amigas como “íntimas”, “melhores amigas” e “amigas mais antigas”, entre outras variações e justificaram a importância dessas amigas pelo “apoio não-crítico, confiança e presença-constante” (Morrow, 2007, p. 1361-62).

Portanto, o tema “Ter amigas” demonstrou como a amizade é importante para as adolescentes como fonte de apoio, de informação, de confiança, como elas acreditam que o relacionamento com as amigas pode ser levado para o resto da vida e de como as meninas tem mais facilidade em fazer amigas. Também como os amigos passam à frente da família em alguns momentos, tornando-se eles a referência dependendo do assunto que elas querem conversar, como namoro e questões da sexualidade, por exemplo. Desse modo, ao pensar em propostas para as meninas é viável que se considere a importância das amigas para as adolescentes, a fim de encontrar o melhor caminho para chegar até elas. Saber da importância

da amizade para as meninas também é importante para desfazer mitos que estão fortemente impregnados na cultura, da rivalidade natural entre as mulheres e, por extensão, entre as meninas.

Ter projetos futuros

Todas as adolescentes entrevistadas tinham sonhos para o futuro que envolveram quatro aspectos: familiar, educacional, profissional e realização de outras atividades. A partir destes aspectos, formaram-se três eixos de respostas, reunidos em três subtemas sobre os projetos futuros: “Constituir família”, “Estudo, trabalho e outras atividades” e “Estudo, trabalho, constituir família”. Tal organização se deu desta forma porque as meninas combinaram diferentes fatores para composição de sua resposta, ora enfatizando um tipo de sonho, ora outro. As diferenças entre os sonhos das meninas refletem as mudanças sociais do tempo atual da sociedade brasileira, em que estão presentes diferentes discursos, de diferentes paradigmas, mesclando o tradicional e o moderno – moderno aqui no sentido de compatível com os avanços mais recentes.

O subtema “**Constituir família**” foi o subtema menos volumoso dos três e reúne as falas das meninas que apontaram como sonho para o futuro a constituição de uma família, nos moldes tradicionais.

“Meus sonhos é casar, ter uma família, é isso.” (Emily)

“Meu sonho é ter minha casa, ter apenas um filho, um marido, e ter meu próprio dinheiro pra me sustentar.” (Echilin)

Estas adolescentes destacaram o projeto familiar como uma das prioridades, se não a maior. Essa visão é compatível com os parâmetros mais tradicionais, encaixando-se no que era esperado socialmente para o seu gênero, conforme tantas outras mulheres antes dela. Em parte pode-se apontar o tipo de socialização que as meninas em geral recebem na infância, onde reinam as bonecas (simulando os filhos), as panelinhas, o faz-de-conta cujo cenário era a casa ou especificamente a cozinha, como influência sobre os projetos de futuro das meninas. Mas não apenas os acontecimentos da infância devem ser destacados, mas todas as orientações nesse sentido que, reiteradamente, a sociedade brasileira, ainda tão embasada em moldes patriarcais, estimula. Alguns autores teorizam que um dos padrões de desenvolvimento de atitudes mais ou menos tradicionais de gênero é justamente o que indica que os adolescentes podem tornar-se mais tradicionais do meio para o final da adolescência devido ao aumento das pressões sociais comuns a esse período nas sociedades ocidentais. Como por exemplo, início de relacionamentos mais sérios e escolhas profissionais (Katz & Ksansnak, 1994).

Por vários séculos, o casamento foi um destino único e incontestável para todas as mulheres (ou ao menos as considerada “de bem”). Ao longo do século XIX a maior parte das meninas não aprendia a ler ou tinham qualquer grau de instrução, estando o foco dos seus aprendizados voltados para as rendas, bordados e costura. As moças viviam reclusas em casa, podendo sair apenas para ir à missa e acompanhadas de alguém de casa, sob a tutela do pai, da qual só saía quando passava às mãos do marido. Naquele tempo, não casar-se era sinônimo de dificuldades, de ausência de prestígio social e até mesmo de perigo (Priore, 2013). No entanto, há muito no Brasil esse cenário foi modificado e a maciça inserção da mulher no mercado de trabalho modificou as oportunidades e projetos de futuro das mulheres, especialmente a partir da década de 1970. Porém, a ênfase no projeto familiar foi preservada como aspecto pertencente à vivência feminina. As mulheres continuavam a ser maioria entre as pessoas que davam maior relevância à família e a explicação para esse fenômeno é a permanência dos estereótipos de gênero atrelados à identidade feminina (Saavedra & Taveira, 2007). Essa pode ser uma possível explicação para os relatos das adolescentes do presente estudo sobre os projetos de futuro focados na constituição familiar. Contudo, é relevante ressaltar que entre os três subtemas desse tema, este foi o que teve o menor número de relatos, apontando para o declínio desse tipo de projeto único entre as adolescentes. E também que em outros estudos a preocupação e responsabilidade para com a família apareceu no discurso dos meninos mais que no das meninas sobre projetos de futuro ou em ambos de modo igualitário (Bordini & Sperb, 2012; Sales, 2014).

Outro subtema construído a partir dos conteúdos foi “**Estudo, trabalho, outras atividades**”, onde foram reunidos os relatos em que as meninas assinalaram o desejo de dar continuidade aos estudos, seja concluindo as atividades escolares até o Ensino Médio ou avançando para o Ensino Superior, conseguir um emprego, sustentar-se e até realizar outras atividades que não estão relacionadas ao trabalho ou à família. Estes seriam projetos de realização pessoal que dão continuidade a atividades realizadas no presente. Os exemplos seguintes ilustram o conteúdo deste subtema:

“Eu acredito que, como qualquer outra pessoa, quer se formar, ser bem sucedida na vida... Fazer o que gosta na vida, né? (...) Eu acredito que o estudo é essencial para a vida, e sem ele tu não vai fazer nada, né?” (Maiara)

“Ah, eu quero tentar arrumar um emprego, me sustentar eu mesma, sem precisar da ajuda de ninguém e seguir para frente (...).” (Juliana)

“Para o meu futuro eu quero me formar em jornalismo e quero continuar fazendo judô até chegar à faixa preta.” (Valentina)

“O meu sonho é ser cirurgiã geral. (...) O meu sonho é ser líder de jovens da igreja.”

(Alice)

Ao falar sobre seus sonhos e projetos para o futuro grande parte das meninas deu ênfase a projetos que envolvem formação acadêmica, independência financeira e pessoal e sonhos individuais. Poucas meninas disseram ter sonhos diferentes de profissões ou de ter uma família. Foi o caso de Valentina e Alice: a primeira, que almejava dar continuidade a uma atividade que já realizava no presente e que é uma atividade não estereotípica; a segunda que, apesar da relação histórica entre o feminino e a religião ser próxima e opressora, sonha com um papel de liderança dentro de sua igreja. Os trechos selecionados são especialmente significativos, pois demonstram uma mudança com relação à visão de futuro para as meninas. Ao contrário das falas contidas no subtema anterior que apresentam uma conformação com os papéis de gênero estereotípicos, os relatos das adolescentes neste subtema indica uma mudança de visão de mundo correspondente às conquistas mais recentes relacionadas à condição feminina na sociedade.

Não é novidade que as mulheres têm investido mais em sua formação e a taxa de escolaridade seja alta entre elas (Probst & Ramos, 2003; Rosemberg & Madsen, 2011). A valorização da educação por parte delas é um dos fenômenos que tem se mantido em ascensão nos últimos anos. Sejam por quais motivos forem, as mulheres parecem ter encontrado um caminho de dentro do próprio sistema de opressão para lutar contra ele e não parecem querer abrir mão dessa conquista. Quando seu trabalho foi necessário à economia, as mulheres se fizeram presentes. Quando não eram mais necessárias, lutaram pelo direito de permanecer em seus empregos, tendo já provado que conseguem sustentar a economia de um país, como aconteceu nas sociedades ocidentais em períodos de guerra e crise (Probst & Ramos, 2003). Elas se dedicaram ao estudo, trabalharam dobrado para provar que eram capazes de executar seu papel no mercado de trabalho. Hoje, em pleno século XXI, após tantas lutas por garantias de direito e equidade, um direito fundamental (e óbvio) ainda é negado: igualdade de salários por função executada. Apesar de tudo isso, esse ainda parece ser o caminho para fora da opressão patriarcal: em uma sociedade capitalista, ter um emprego, significa ter algum poder de compra e ser – em algum nível – independente. Considerando os relatos das adolescentes nesse subtema, o mais expressivo entre os três, observa-se que as próximas gerações também se agarram à ideia do estudo e do trabalho como algo muito importante para assegurar sua independência e bem-estar futuros. Pelo relato de Talita, vê-se que essa é uma tendência forte entre as meninas ou ao menos elas imaginam que as outras meninas também almejem as mesmas coisas.

“Bom eu planejo fazer faculdade, arrumar um bom emprego... ah, essas coisas, assim como qualquer outra menina faria.” (Talita)

Resultados apontando nessa direção também surgiram em outros estudos. Pesquisa com adolescentes de ambos os gêneros, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, moradores de um bairro periférico da cidade de Natal-RN, revelou que, apesar de apresentarem visões permeadas por estereótipos sexistas de gênero, os projetos de futuro das meninas voltavam-se para: 1) a realização de uma faculdade e ser um profissional de nível superior (30,9% - a maioria); 2) trabalhar e cuidar da família (23,8%) e 3) apenas trabalhar (19,4%), entre outros menos expressivos (Traverso-Yépez, & Pinheiro, 2005). Portanto, assim como as participantes da presente pesquisa, as adolescentes de Natal também focavam o crescimento pessoal através da profissão e do trabalho, sendo que uma parte delas pretendia conciliar a vida profissional e a familiar. Outra pesquisa, realizada com crianças e adolescentes de seis a 18 anos também de camadas populares, demonstrou que as meninas entrevistadas em comparação com seus irmãos do gênero masculino, geralmente possuíam sonhos profissionais melhor delineados, mais ambiciosos e que exigiam escolarização prolongada (Carvalho, Senkevics e Loges, 2014). Dessa forma, observa-se a manutenção da tendência entre as mulheres de priorizar a garantia do seu sustento através do próprio trabalho e investir na construção da sua identidade profissional.

Não é por não falarem em casamento que as adolescentes não pensam em seus futuros relacionamentos afetivo-sexuais. Como demonstrado na fala de Andressa:

“É, eu quero fazer a minha faculdade, quero construir o meu cantinho, quero namorar, mas não quero casar (risos) quero viver para mim, quero ser independente para mim, ninguém... pra mim.” (Andressa)

Ela pretende namorar, mas não casar, indicando a emergência de um novo modelo de relacionamento ou mesmo de novas formas de viver o afeto e a sexualidade. Modelos normatizadores da conduta das pessoas são elementos que acompanham a humanidade há muito tempo, sendo tomados como regras de como viver. E a sociedade foi muito bem sucedida em criar mecanismos de vigilância e controle para que as pessoas não fugissem à norma. (Ainda assim, sempre existiram os “desviantes”...). O que presenciamos atualmente é o fenômeno da pluralização das identidades e das formas de viver, trabalhar e se relacionar (Louro, 2008), essas ainda consideradas desviantes (pois o modelo tradicional ainda impera), porém bem mais pulsantes, ousadas e cheias de adeptos do que foi possível em tempos anteriores. Considerando a dinamicidade das identidades, talvez essa pluralização sempre tenha existido, mas tenha sido soterrada pelo peso das normas sociais. O que acontece no momento presente há muito recentemente talvez seja a maior visibilidade dessa pluralidade

humana e um aumento pequeno, mas gradual, de sua aceitação. Na efervescência do momento, uma adolescente no interior do Rio Grande do Sul declara que seu projeto futuro envolve ser independente e ter relacionamentos que não implicam em contrato, eternidade ou testemunho familiar, como se supõe ser um casamento. Desse modo, observa-se que a fala da adolescente indica a emergência possível de novos modelos, de novos paradigmas, ainda que ao lado de outros discursos tradicionais.

Entre as profissões citadas pelas adolescentes estão: medicina (cirurgia geral, áreas da saúde em geral), massoterapia, medicina veterinária, direito, jornalismo, fisioterapia e moda. O maior interesse pela área da saúde entre meninas adolescentes também apareceu em outro estudo cujos participantes tinham entre 15 e 18 anos (Sales, 2014). A área da saúde está relacionada ao cuidado ao outro e esse é um traço compatível com o estereótipo feminino. No entanto, as profissões da saúde citadas pelas meninas são algumas das que possuem mais prestígio no meio social, diferente da enfermagem, por exemplo, que foi citada pelas crianças. As adolescentes desejam ser médicas (uma em especial quer ser cirurgiã geral), que possuem maior *status* social. Outra área com bastante prestígio também citada pelas adolescentes foi o direito, profissão clássica do domínio masculino e que hoje apresenta números equivalentes de estudantes de ambos os gêneros. As escolhas das meninas não foram tão estereotípicas e nem tão distantes assim do que é esperado para o seu gênero.

Em outros estudos, que utilizaram o Teste de Fotos de Profissões adaptado ao contexto brasileiro, BBT-Br, para investigar as aspirações profissionais das adolescentes, resultados mais compatíveis com o esperado socialmente (Melo-Silva, Noce, & Andrade, 2003; Shimada & Melo-Silva, 2013). No estudo de Melo-Silva, Noce e Andrade (2003) os resultados indicaram que as profissões aprovadas pelas adolescentes eram aquelas que envolviam cuidado com o outro, ajuda, interesse por pesquisa e prestígio social. As fotos escolhidas pelas meninas foram: mãe com criança, professora maternal, enfermeira pediatra, pediatra, psicoterapeuta, assistente social e cooperante ao desenvolvimento. No estudo de Shimada e Melo-Silva (2013), resultados semelhantes apareceram, sendo diferentes apenas as profissões guia de turismo e alpinista para as participantes de escola pública e publicitária e bióloga para as de escola particular. Nesses dois estudos que distam dez anos um do outro, vê-se que outras profissões menos marcadas por estereótipos de gênero surgiram, o que parece indicar uma tendência entre as adolescentes, inclusive as participantes do presente estudo.

Por fim, outro subtema foi delineado e nomeado “**Estudo, trabalho, constituir família**”. As adolescentes cujos relatos se encaixaram nesse subtema descreveram de forma cronológica seus projetos de futuro, nos quais constam tanto os planos profissionais quanto os familiares, sendo os primeiros aqueles que a preparam para exercer seu papel de adulta

responsável pela família. Elas praticamente relataram um passo-a-passo do que pretendem fazer, como ilustrado pelos trechos a seguir:

“O meu sonho sempre foi me formar em medicina... e, outro dia mesmo, eu estava conversando com a psicóloga da escola para poder saber desse assunto. Porque o meu sonho mesmo é me formar em medicina e eu acho que eu vou conseguir. Para ter um futuro melhor, para ter uma renda estável, ter uma casa, uma família...” (Emanuelle)

“Como toda pessoa, eu vou querer fazer minha faculdade, seguir meus sonhos, arranjar um bom emprego na área que eu escolher, como toda menina eu também vou querer casar, ter meu cantinho, minha família, me sustentar... ah, e ser feliz.” (Patrícia)

Os relatos presentes nesse subtema são significativamente semelhantes e, além de descrever um passo-a-passo cronológico de como planejam a vida, também parecem ter a influência do discurso adulto: primeiro o estudo e o trabalho, depois namoro e casamento. O mesmo discurso que elas parecem ter internalizado ao falar da gravidez durante a adolescência. Esses são os planos que elas dizem que a gravidez iria atrapalhar, porque não poderiam concretizá-los com a presença de um filho e a responsabilidade de cuidar dele. Inclusive porque as adolescentes em sua maioria relataram querer ter uma carreira, para além de um trabalho. Há uma diferença entre eles, pois a carreira implica também na constituição de uma identidade profissional, que contribuirá para a formação do autoconceito do adolescente (Shimada & Melo-Silva, 2013). No entanto, algumas vezes a formação profissional parece ser um passo necessário para alcançar outro objetivo que é ter condição financeira confortável e poder sustentar uma família, como visto na fala de Emanuelle.

Já no trecho da entrevista com Patrícia chama a atenção o destaque que ela dá para “o que toda pessoa quer” e “o que toda menina quer”, sendo o desejo da menina a constituição familiar. Patrícia é uma pessoa inteira e é ela por inteiro que deseja concretizar todos os planos que menciona. Mas ao elencar os desejos, acaba por atribuir à sua condição de menina o desejo de ter uma família, o que indica a influência social sobre esse desejo. Isso não quer dizer que o desejo dela seja menos legítimo por isso, mas o discurso dela permite entender que ela sente os efeitos do estereótipo sobre a construção dos seus planos de vida. Por ser uma pessoa ela deseja estudar, ter uma profissão, trabalhar; por ser uma menina, ela também quer formar uma família. Enquanto, na verdade, por ser quem ela é, pessoa, menina, adolescente, brasileira, habitante de uma cidade do interior no sul, com a família e os amigos que tem, com a trajetória de vida que possui, com todas as influências de diversos níveis durante as interações em que se relacionou, por tudo isso então ela deseja as coisas que mencionou. E não está sozinha. Como mencionado anteriormente, 23,8% das participantes do estudo de

Traverso-Yépes e Pinheiro (2005) também projetam em seu futuro trabalhar e cuidar da família.

Desse modo, percebe-se a existência de diversos movimentos que se perpassam, se misturam, se afastam, misturando desejos tradicionais e modernos, refletindo as mudanças que estão acontecendo no momento presente na sociedade brasileira. Ouvir o que as adolescentes têm a dizer sobre seus sonhos para o futuro é também ter a oportunidade de vislumbrar o cenário que virá a se construir, caso as meninas continuem a sonhar esses e outros sonhos e realmente consigam concretiza-los.

Estar exposta a dificuldades

Infelizmente, ser menina é também vivenciar situações dolorosas, incômodas e injustas. O sofrimento e a frustração fazem parte das experiências humanas ao longo da vida, sendo inevitável se deparar com isso em algum momento. O sofrimento decorrente da morte de alguém querido que estava em idade avançada é um fato natural, faz parte do ciclo da vida e ficar triste por isso é completamente compreensível, especialmente nas culturas ocidentais. No entanto, algumas situações não fazem parte do rol das coisas inevitáveis na vida e é sobre algumas dessas situações que o tema “Estar exposta a dificuldades” está relacionado. Ele contém os relatos das adolescentes sobre as dificuldades que vivenciam em seu cotidiano. Algumas dessas situações são difíceis de atribuir ao seu gênero ou à sua idade. Ambas as condições podem ser de vulnerabilidade em um contexto cujo domínio é de adultos, muitas vezes homens. Tais dificuldades poderiam ser identificadas aqui como formas de violência sutis, dessas que permeiam as relações em toda a sociedade e que, pela sua invisibilidade, quase não é tratada como violência. Deve-se esclarecer que durante a realização da pesquisa, os pesquisadores não se depararam com nenhum caso de violência explícita, nem de ordem física, nem psicológica ou sexual. No entanto, as dificuldades relatadas pelas adolescentes possuem caráter estrutural, uma vez que a violência estrutural está inscrita na estrutura da sociedade e costuma estar associada à negação de direitos básicos dos cidadãos.

As práticas relatadas talvez possam ser consideradas formas sutis de violência, sendo esta definida como: “uma gramática das relações sociais, um sistema de regras que governa a interação entre as pessoas e legítima, sob certas condições, as agressões e ameaças como formas de resolução de conflitos.” (Cano, 2007). Além disso, as situações descritas também podem ser vistas com traços de violência de gênero, sendo esta um tipo de violência que tem em sua base a concepção de que, a indivíduos de diferentes gêneros, cabem diferentes papéis, *status*, lugares e poderes (Faleiros, 2007).

O tema ganhou um complemento para a compreensão dos nomes dos subtemas, devendo ser lido como “Estar exposta a dificuldades quando há...”. Os conteúdos reunidos nesse tema geraram três subtemas: “Questionamento das suas capacidades/competências”, “Desrespeito às suas escolhas e às suas opiniões” e “Julgamento sobre seus comportamentos e seu desenvolvimento físico”. Os conteúdos foram subdivididos para melhor demonstrar quais são as dificuldades reportadas pelas adolescentes, por isso serão apresentados separadamente, mas serão discutidos em conjunto.

O subtema **“Questionamento das suas capacidades/competências”** traz os relatos das meninas sobre as situações em que elas tem a sua capacidade de realizar alguma coisa questionada pelo fato de ser menina. Como evidenciado pela fala abaixo:

“Eu acho que o lado não tão positivo de ser menina é que às vezes a gente é muito questionada. Tipo, eles acham que a gente é muito sensível, que a gente não tem capacidade de fazer tal coisa, como por exemplo, de escolher alguma carreira. ‘Ah, essa profissão é de homem’. Então eu acho que a gente teria que ter mais liberdade de escolha.” (Isabela)

Note-se que a adolescente pontuou a situação como algo “não tão positivo”, talvez com um receio de declarar abertamente que isso é algo que ela acha ruim ou por não ter ciência de que ter a sua capacidade questionada devido ao seu gênero é uma forma de discriminação. A adolescente reclama liberdade de escolha da profissão com a qual deseja sonhar e lutar, sem ser questionada.

Outro subtema foi nomeado **“Desrespeito às suas escolhas e às suas opiniões”** e trata das situações relatadas pelas meninas em que elas emitiram a sua opinião ou fizeram uma escolha, como a escolha da profissão que desejam seguir ou do namorado, e são desrespeitadas nessa escolha. Nesses casos, os pais foram as pessoas que mais agiram dessa forma com as adolescentes, como demonstram os relatos seguintes:

“O lado ruim de ser menina é que às vezes tem pessoas que não respeitam as nossas opiniões, é isso.” (Maiara)

“Como disseram, as pessoas do contra [podem atrapalhar a menina em alcançar seus sonhos]. Que nem: ai, meu sonho é, que nem, fazer medicina. ‘Não, tu vai fazer farmácia, porque a filha daquele amigo meu fez, tá ganhando bem. Tu vai fazer farmácia, não sei o quê...’ E daí tu acaba desistindo do teu sonho para deixar teus pais felizes, porque sempre tu vai querer mesmo é agradar eles.” (Patrícia)

Maiara afirma que ter a sua opinião desrespeitada é algo ruim na vivência de ser menina, dessa forma deixa claro que é algo que ela pensa estar relacionado ao fato dela ser menina. Esse tipo de violação é uma das formas pelas quais as mulheres foram silenciadas e tornadas invisíveis por tanto tempo ao longo da história. Infantilizadas, eram ignoradas, como

se não tivessem maturidade para emitir opiniões sobre determinados assuntos. Mesmo na ciência e nas artes, quando as mulheres insistiam em fazerem-se ouvir, tantas vezes foram ignoradas, tiveram suas obras usurpadas ou precisaram se esconder sob pseudônimos masculinos para o que produzissem merecesse sequer receber alguma atenção. Tanto o questionamento de suas capacidades quanto o desrespeito às opiniões e escolhas, vistas aqui como formas sutis de violência praticada contra as meninas, podem levar a consequências negativas à constituição subjetiva das meninas. Segundo Assis (2007): “Acreditamos que a dinâmica da violência leva ao sentimento de desvalorização e diminuição da confiança nas próprias percepções e, conseqüentemente, a sentimentos de impotência.” (p.26). Dessa forma, mesmo que de forma muito sutil, atitudes que diminuem a menina podem ter efeitos intensos e duradouros na vida das meninas.

Já Patrícia traz outro caso de desrespeito, nesse caso ao seu sonho de tornar-se médica. Mesmo tendo optado por uma profissão de grande prestígio social, não foi suficiente para receber apoio do pai, que já decidiu o futuro da filha, baseado em fatores que são importantes para ele. No relato de Patrícia possivelmente há uma mistura de fatores sociais e psicológicos implicados na situação descrita por ela. Por um lado, é possível que a adolescente se sinta profundamente ligada afetivamente à família, pois o argumento que utiliza para justificar a provável desistência do seu sonho é o fato de querer sempre agradar aos pais. No entanto, há na postura do pai descrita pela menina, um posicionamento patriarcal evidente. O patriarcado é um tipo de estruturação social com base no poder do pai sobre a propriedade e sobre os demais membros familiares, considerados também sua propriedade (Faleiros, 2007). No exercício da função patriarcal, os homens detém o poder de determinar e controlar a conduta de mulheres, crianças e adolescentes – mesmo os do gênero masculino. O comportamento paterno descrito por Patrícia evidencia exatamente o poder de controle e determinação da vida da filha, constituindo-se, assim, como uma atitude patriarcal. Destaca-se que, ainda que o pai tenha tido a intenção de garantir o futuro da filha mostrando um caminho que considera ser de sucesso, o fato de desrespeitar o seu desejo e de não demonstrar muita abertura para o diálogo, caracteriza seu comportamento como patriarcal e machista.

O terceiro subtema foi nomeado “**Julgamento sobre seus comportamentos e seu desenvolvimento físico**”. Este subtema reúne os relatos das meninas sobre as situações em que elas se sentiram julgadas pelas pessoas da comunidade e até pelos pares devido ao seu comportamento e ao desenvolvimento de seu corpo.

“É bom e difícil né [ser adolescente menina], ao mesmo tempo, quando a menina vai crescendo, assim, muitas pessoas vão julgando o jeito que ela é, assim... acho que é um pouco difícil essa parte.” (Carla)

“Hm... O ruim é que as vezes tu tá no meio de um monte de piá, e uma mulher, uma vizinha te vê e vai contar pra tua mãe: ‘olha o tipo da tua filha no meio de um monte de piá, como é que ela vai arranjar um namorado? Vai ficar mal falada pela comunidade’, não sei o quê.” (Andressa)

“Já me perguntaram... não vou dizer que muitas vezes, mas já teve pessoas, assim, que me perguntou se eu já tinha... não era mais virgem. Aí eu falei que eu era. Perguntei por que, né? Pergunta do nada, vem e me pergunta... Não sei por quê que me perguntou isso. ‘Bah, porque tu já tá com um baita de um corpo, tu parece que já não é mais’. Eu acho que, na minha opinião, não é porque tu tem um corpo que tu não vai ser. Aí ficam botando na cabeça dos outros que tu não é por causa do teu corpo. Eu acho que isso não tem nada a ver o corpo com a situação, o momento ali.” (Vitória)

Este tema traz exemplos mais concretos acerca da vigilância e do controle feitos sobre os corpos. As instituições que normatizam o gênero (família, escola, igreja, entre várias outras) criam as normas sobre comportamentos, vestimentas, cortes de cabelo (estética em geral), profissões, interesses e muitos outros aspectos que são apropriados a cada gênero. Na contemporaneidade, há ainda outros mecanismos como as novelas, *blogs*, filmes, publicidade, músicas, que estão presentes em praticamente todos os momentos da vida delineando, de forma sutil e permanente, as diretrizes de como viver sendo mulher, homem e afins (Louro, 2008). Tais normas estão tão enraizadas nas crenças das pessoas que cada um se torna um agente de fiscalização dessa norma, especialmente aqueles que estão em uma postura alienada com relação à multiplicidade do gênero e os mecanismos que o controlam. É nesse papel de “fiscalizador da moral e dos bons costumes” que algumas pessoas se dão o direito de agir, por exemplo, da mesma forma que a vizinha de Andressa. É possível que essa vizinha tenha reportado a situação à mãe da adolescente pensando em ajuda-la na educação da filha. Atualmente, as sociedades ocidentais têm vivido sob a égide do individualismo e esse tipo de interferência pode não ser tão comum em grandes centros. Mas o papel de cuidar das crianças e adolescentes em comunidades menores e mais próximas (nessas em que todos conhecem a todos), a criação dos mais jovens fica a cargo de toda a comunidade. Segundo um provérbio africano: “É necessária uma aldeia toda para cuidar de uma criança”. No entanto, na situação descrita pela adolescente, a “denúncia” da vizinha vai para além do cuidado. Há um julgamento do comportamento da menina, pois se ele precisa ser reparado, corrigido, é porque foi julgado como inapropriado. O comportamento nesse caso é o simples estar entre os meninos e a consequência negativa prevista é “ficar mal falada e não conseguir namorado”. Note-se que a menina não relatou estar beijando, abraçando ou tendo algum comportamento que indicasse intimidade sexual entre ela e os meninos, mas o fato de estar junto a eles é

suficiente para que recaia sobre ela as sanções sociais. Dessa forma, pode-se observar a articulação do mesossistema para manter a vigilância sobre o comportamento da menina dentro dos padrões adequados para o gênero feminino e tais padrões são ditados por uma cultura patriarcal.

A mesma vigilância e mesmo julgamento acontece no outro caso relatado, sobre as mudanças corporais. A adolescência é marcada por mudanças corporais na menina, típicas da puberdade, quais sejam: amadurecimentos dos órgãos sexuais, ganho de altura e peso, aparecimento de pelos púbicos e em outras partes do corpo, crescimento dos seios, a linha da cintura se acentua e ombros e quadris tornam-se mais largos, entre outras mudanças (Campagna & Souza, 2006). Tais transformações não estão associadas ao início de práticas sexuais, mas popularmente se crê que ambas estão relacionadas. Por causa disso, a menina adolescente é moralmente julgada por algo que pode não ter feito. Além disso, esse caso revela ainda outra questão: a associação entre a perda da virgindade na adolescência e a vulgaridade, a promiscuidade. O sexo adolescente é tratado como inadequado, como um erro. A contemporaneidade tem trazido algumas mudanças nas regras sociais acerca das condutas adequadas a cada idade. A própria adolescência tem sido vivida de forma distinta do que há alguns anos. Atualmente há uma extensão da dependência financeira do adolescente em prol da sua manutenção na escola e na faculdade com o apoio dos pais (para as classes média e alta; os jovens pobres continuam tendo que trabalhar, quando não fazem jornada dupla de trabalho e estudo). No entanto, o adolescente não abriu mão de alcançar independência em outros setores da vida, como a vivência da sexualidade, o que tem gerado choque com a geração anterior, que viveram sua adolescência sob a égide de outras regras sociais. Assim, embora os pais aceitem a maior permanência do filho em casa, têm mais dificuldade em negociar a independência dele em outras áreas da vida, principalmente uma em que o peso das normas ainda é tão grande, como o sexo. Das continuidades e permanências presentes na contemporaneidade, a desigualdade de gênero, a presença de estereótipos e superioridade geracional são alguns dos assuntos que ainda permanecem (Brandão, 2007).

Portanto, ser menina adolescente é também estar exposta a dificuldades quando há questionamento das suas capacidades, desrespeito às suas escolhas e opiniões e quando há julgamento sobre seus comportamentos e sobre o desenvolvimento de seu corpo.

Características de afirmação das capacidades individuais

Este tema possui caráter muito positivo, pois traz a visão das meninas sobre as suas próprias capacidades e forças e de ser isto que define o que é ser menina. O significado de capacidade utilizado neste estudo é uma das definições do dicionário para a palavra, sendo ela

a seguinte: “Poder, aptidão ou possibilidade de fazer ou produzir qualquer coisa” (Michaelis, 2009). Portanto, as adolescentes falaram de forma afirmativa sobre suas capacidades ao longo das entrevistas, para definir o que é ser menina adolescente. Os excertos seguintes irão demonstrar mais claramente quais são essas características.

“Ser menina é saber o quê que a gente quer da vida, ter a sua própria opinião.”
(Maiara)

“Eu acho que ser adolescente menina é ter a sua opinião, sem que ninguém escolha, ninguém queira mandar em você.” (Lara)

“Que nem ela falou, tu tem que... não precisa fazer o que os outros querem. Faz o que é a tua vontade, o que tu quer para ti. Tipo... Suponhamos que o meu pai não quer deixar o que eu quero fazer. Eu não vou dar bola e eu vou seguir o que eu quero. Tipo, vou fazer a minha vontade e não a dele.” (Juliana)

“Eu pratico judô e lá tem só eu de menina e tem vários meninos nos dias, nos horários que eu faço. E, tipo, eu vejo assim os guris fazendo e eu faço igual! E, tipo, eu acho que é muito... é... como é que eu vou te dizer? Eu não sei te explicar... Eu acho que, se eles conseguem, eu consigo. Daí eu faço igual, daí fica parelho. É isso.” (Valentina)

A partir desses fragmentos é possível observar que as meninas destacam características positivas e de postura ativa ao definir o que é ser menina adolescente e outros momentos da entrevista. Embora a expectativa social geralmente recaia sobre os estereótipos, o que significa, no caso do gênero feminino, esperar definições relacionadas à passividade, delicadeza, obediência, entre tantos outros, as adolescentes também apresentaram definições que contradizem os estereótipos. As participantes utilizaram palavras que demonstram uma figura decidida e forte: saber o que quer da vida, ter opinião própria, lutar pelo que deseja – ainda que seja o contrário do que os outros desejam ou esperam para ela – ter capacidade de fazer as mesmas coisas que os meninos, mesmo que o cenário seja desfavorável a ela. Essas adolescentes apontam para a existência de uma nova concepção de feminino, mais atual e contrária às definições tradicionais, que destaca a força feminina e a atitude ativa diante da própria vida. Fogem do padrão tradicional de feminino que é caracterizado como frágil, dependente (do amor de um homem, de proteção, de provimento), obediente, etc... Destaca-se o que as adolescentes disseram em outros momentos sobre a condição da menina no seu contexto: a privação de liberdade de ir e vir, a dificuldade no diálogo com a família em algumas situações, a interferência da família na realização dos sonhos... As adolescentes cujos relatos foram reunidos neste tema foram para além dessas situações e enfatizaram a capacidade de superar tudo isso através de sua força e perseverança. Essas adolescentes parecem ter abandonado o papel de princesa frágil (se é que aderiram a ele algum dia) e

adotado o papel da guerreira, a exemplo de Mulan e Valente (personagens fictícias de produções cinematográficas voltadas para o público infanto-juvenil, cujas protagonistas possuem papel ativo na construção da própria história).

Além de demonstrarem uma mudança de perspectiva da figura feminina, talvez os relatos possam ser vistos e refletidos como uma condição de resistência. Grupos minoritários, que sofrem opressão em um contexto em que são caracterizados como inferiores, não somente agem com passividade, mas frequentemente também apresentam estratégias de resistência, até mesmo dentro do próprio sistema opressor. Em um estudo da década de 1990 (Anyon, 1990), constatou-se que meninas de nove e 10 anos de classe trabalhadora e classe média alta apresentavam diversos comportamentos de acomodação e resistência aos papéis de gênero tradicionais dentro da sala de aula. Entre as ações que indicavam resistência estavam a aquisição intelectual, artística e atlética, a semelhança com os meninos na forma de se vestir e comportar, a apropriação da sexualidade, os problemas de disciplina, entre outras. Todas essas ações destoam da feminilidade tradicional. Nem todas as ações de resistência são positivas para as meninas, como os problemas advindos da indisciplina na escola, e nem todos são favoráveis a uma mudança efetiva para as meninas e mulheres, pois se concentram em atitudes de proteção individual.

A maneira como as adolescentes destacadas neste tema definiram o ser adolescente menina pode ser considerada uma forma de resistência, pois, por mais que enfrentem dificuldades nas suas relações por serem meninas, elas mantêm a sua perspectiva positiva e ativa. É uma forma de pensar que fomenta, por exemplo, as críticas que elas foram capazes de fazer nesta investigação. E embora o autor Anyon (1990) alerte que as formas de resistência mais individuais não são suficientes para que se modifique a situação de opressão e desigualdade das meninas e mulheres, ressalta-se neste estudo que o tipo de resistência demonstrada por algumas adolescentes podem ser suficiente para fomentar futuras ações. Tudo dependerá de como os futuros processos acontecerão, de que forma elas se posicionarão neles, quais sentidos elas atribuírem a eles, quais oportunidades lhes serão dadas e quais recursos elas terão desenvolvido para mudar seu contexto, suas relações e a si mesmas.

Passado e presente nas vivências femininas

Este tema agrupa os relatos sobre a visão das adolescentes de como algumas situações que faziam parte do cotidiano vivido pelas mulheres no passado se modificaram com o passar do tempo e hoje acontecem de modo distinto, apesar de algumas permanências.

“Também, na minha opinião não [não há diferença entre menina e menino], porque no mundo de hoje a gente tá.. convivendo com bastante igualdade. Então, eu acho que... não.” (Emanuelle)

“Eu acho que não também, porque hoje a mulher tem mais escolhas para fazer, porque antigamente, tipo, só ficava em casa, né? Era escrava, vamos dizer, do marido... Hoje ela pode fazer o que quiser, eu acho.” (Isabela)

“E antes eu achava que, tipo assim, era mais... a mulher é sempre mais excluída das coisas. Ainda são um pouco, mas, é menos. Tipo, antigamente... vamos pegar um exemplo bem conhecido: quem assumia esse negócio de política era só homem, agora já tem mais mulheres. E daí, tem... Como é que diz? Como é que é? ... Trabalhos pesados que mulheres também fazem. Hã... como é que diz? Assim, essas pessoas assim, da prefeitura que trabalham nas ruas, tem muitas mulheres, que antes só tinham homens. Mas ainda existem alguns preconceitos, vamos dizer assim, com mulheres.” (Samanta)

Neste tema há destaque para o Tempo, que possui papel de organizador social e emocional e atravessa os demais elementos do modelo conceitual bioecológico, o PPCT. Em especial o macrotempo demarca as mudanças históricas, como as guerras, os diferentes tipos de governo, revoluções culturais, ou seja, grandes eventos que alteram o macrossistema e afeta as relações e processos vivenciados em determinado período (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O que as adolescentes fizeram em alguns momentos de seu relato foi apontar diferenças que não foram vivenciadas no seu período de vida, mas são mudanças conhecidas por outros meios (talvez relatos de pessoas mais velhas, meios de comunicação, aulas na escola, entre outros). Elas percebem ao comparar o que é dito sobre o passado sobre a condição feminina e a atual, que as coisas estão diferentes e estão melhores, devido à maior liberdade da mulher em diversos campos da vida, como o trabalho, por exemplo, que é bastante citado pelas meninas. A visão de algumas adolescentes é mais acurada que de outras. Se por um lado algumas meninas demonstram uma percepção quase idealizada sobre a condição da menina e da mulher na sociedade, como se já não houvesse desigualdade de gênero, por outro, algumas adolescentes tiveram mais cautela ao falar dos avanços com relação à condição da mulher. Elas afirmam a maior igualdade atual, mas também percebem que ainda há muito a avançar com relação aos direitos das mulheres.

De fato, a visão das adolescentes é acurada com relação às mudanças na condição feminina. Muitos estudos apontam para as mudanças no campo do trabalho, das legislações, da política, da educação, dos relacionamentos afetivo-sexuais e nas oportunidades de crescimento pessoal em geral (Ramos, Graça, Andrade, & Soares, 2014; Rosemberg, 2001; Smeha & Oliveira, 2013; Soares, 2011). Ressalta-se que muitas dessas mudanças decorrem da

luta organizada do movimento de mulheres, principalmente o movimento feminista em suas diferentes frentes. Uma das principais mudanças a se destacar é a ocupação do espaço público e de como as mulheres, gradativamente foram construindo estratégias que as liberasse do confinamento ao âmbito doméstico. A cidadania da mulher foi conquistada a passos lentos e difíceis, assegurando direitos básicos, embora essas conquistas não alcancem todas as mulheres do mundo e, mesmo nos países ocidentais, onde esses direitos estão mais bem garantidos em âmbito legal, a realidade feminina ainda é de luta por espaços (Carvalho, 2011).

A inserção mais ampla da mulher no mercado de trabalho gerou mudanças não só na vida das mulheres enquanto indivíduos, mas na configuração familiar, na economia, na sociedade como um todo. A força do trabalho feminino no Brasil tem sido crescente e vigorosa, tornando o trabalho das mulheres significativamente importante para a manutenção da economia do país. Embora o contingente feminino esteja em sua maioria empregada no trabalho informal, sem a garantia de direitos trabalhistas, além de também serem as principais trabalhadoras domésticas e sem remuneração (Soares, 2011). A importância do trabalho remunerado da mulher está principalmente na conquista de sua autonomia econômica, uma vez que isso representa a capacidade de obter recursos financeiros para si e para a família e participar ativamente das decisões financeiras da casa (Soares, 2011).

Também o aumento no acesso das meninas e mulheres à educação formal contribuiu para as mudanças com relação à condição delas na sociedade. A educação das meninas foi a pauta enfocada pelos organismos internacionais na década de 1990 como estratégia fundamental de redução das desigualdades sociais e econômicas em todo o mundo (Rosemberg, 2001). Para as meninas, o acesso à educação formal significou não só a garantia do ensino e de um futuro melhor, mas também maior liberdade de trânsito pelo espaço público e maiores oportunidades de socialização, sendo a escola muitas vezes vista por elas como um lugar onde vão para encontrar os amigos (Carvalho et al., 2014; Pfeifer, Martins, & Santos, 2010). Para as mulheres, de modo geral, significou ampliação de oportunidades de trabalho e autonomia econômica (Soares, 2011). No entanto, apesar do nível educacional das mulheres ser mais elevado que o dos homens em todas as faixas de renda, elas ainda enfrentam os obstáculos erguidos pela discriminação de gênero, aspecto que está fortemente impregnado na cultura brasileira (Tavares, 2011).

A participação da mulher na política, evidenciada por Samanta em sua fala, é um dos aspectos que ainda está marcado por intensa desigualdade. A mulher brasileira teve seu direito ao voto assegurado pelas mudanças no Código Eleitoral, outorgado pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, após muitas lutas das militantes feministas. Mas sua participação na política como agentes elegíveis ainda foi ínfima por muito anos, devido a fatores sociais,

como a crença comum na cultura brasileira de que as mulheres não se interessariam por política. Ao ponto de ter que se estabelecer uma política de cotas para a candidatura de mulheres nas eleições, garantindo, primeiramente, 20% das vagas para as mulheres (Art. 11, §3º da Lei 9100/95), e posteriormente, o mínimo de 30% e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo (Art. 10, §3º da Lei 9504/97). As alterações na legislação vêm surtindo efeito de forma gradativa e, atualmente, nota-se um aumento expressivo na participação das mulheres nas eleições, ainda que seja significativamente desigual quando comparada à participação masculina. Nas últimas eleições, em 2014, houve aumento percentual de 46,5% em comparação com as eleições de 2010 na participação das mulheres como candidatas. Ainda assim, os 30% de vagas femininas não foram preenchidas na maior parte dos estados brasileiros (Ramos, Graça, Andrade, & Soares, 2014). No entanto, vale mencionar que nas eleições de 2010 e 2014 o Brasil elegeu uma mulher para a Presidência da República, embora acontecimentos recentes no corrente ano tenham-na afastado do cargo.

Não só no campo legislativo e econômico pode-se observar mudanças significativas, mas também no âmbito das relações interpessoais. Especialmente nos relacionamentos afetivo-sexuais de jovens adultos e adolescentes, em que se nota a presença de discursos menos tradicionais. Em uma investigação com jovens adultos de ambos os gêneros, as autoras identificaram as características mais comuns dos relacionamentos interpessoais contemporâneos na visão dos participantes. São elas: individualidade, liberdade, superficialidade, descartabilidade, busca do romantismo, prazer, impulsividade na tomada de decisões e igualdade de gêneros (Smeha & Oliveira, 2013). Essa maior igualdade entre os gêneros, implica, por exemplo, na aceitação da iniciação sexual da mulher fora do matrimônio e da vivência de relações efêmeras e com múltiplos parceiros. No entanto, percebe-se que ainda existe resistência com relação a isso, pois é comum escutar frases como “a mulher deve se dar o respeito, se valorizar, não agir igual ao homem”. O que demarca a existência de padrões tradicionais de gênero, mesmo no discurso das e dos adolescentes sobre o namoro. Estudos com adolescentes sobre os seus relacionamentos amorosos e sexuais tem encontrado resultados distintos entre meninas e meninos e diferentes concepções entre as meninas sobre seus relacionamentos. Em um estudo prevaleceu entre as meninas a necessidade de um vínculo afetivo como condição para se manter relações sexuais (Vidal & Ribeiro, 2008). Já em outro, as adolescentes declararam que a motivação para a primeira relação sexual foi a curiosidade, a atração pelo parceiro e por sentirem necessidade de perder a virgindade, enquanto para as adolescentes que ainda não tinham tido relações sexuais o amor era algo considerado imprescindível (Borges, 2007). Outro estudo apontou que a preferência pelo

namoro em detrimento de outros tipos de relacionamento mais fugazes está presente para ambos os gêneros, mas com mais ênfase para as meninas (Justo, 2005). Dessa forma, observa-se a emergência de novas formas de relacionamento vivenciado pelas mulheres na atualidade.

A partir de todas as transformações destacadas aqui, nota-se que há diferenças entre a vivência feminina no passado e no presente. No entanto, é importante frisar que os diferentes discursos acerca do gênero feminino (de como as pessoas identificadas com esse gênero devem se comportar, se relacionar, se sentir, pensar e quais são as suas possibilidades de realização na vida) coexistem na atualidade. O convívio entre as duas visões, a tradicional, patriarcal, binária e estereotípica, e a mais liberal, de igualdade e desconstrução das dicotomias, se dá no presente. Portanto, é importante demarcar que a principal diferença entre passado e presente talvez sejam as possibilidades e a pluralidade de visões de mundo coexistido, pois a contemporaneidade não é um lugar onde se adentra, deixando tudo o que corresponde ao passado para trás. Em todos os campos destacados, o trabalho, a política, a educação e as relações afetivo-sexuais, os diferentes discursos convivem. Constata-se que houve avanços, mas também que há ainda muito mais a avançar. O aspecto positivo talvez seja a observação de uma tendência geral à melhoria do *status* da mulher, especialmente nas nações ocidentais desenvolvidas (Strey, 2003).

Por fim, cabe ressaltar que todas as transformações observadas não são homogêneas na vivência de todas as mulheres, principalmente considerando a grande diversidade entre elas, interseccionadas por outras características, como classe social, raça/etnia, religião e idade. Assim, nota-se que as mudanças e permanências na condição feminina que acontecem no campo macrossistêmico, são percebidas pelas adolescentes e as influenciam, como por exemplo quanto às possibilidades reais de trabalho. Ao observar mulheres em diferentes cargos e atividades, elas expandem o seu horizonte de planos futuros. No entanto, essas diferenças entre o passado e presente, podem ser sentidas pelas meninas crianças e adolescentes de forma diferente das mulheres adultas, pois elas estão sob pressões advindas de contextos como o familiar e o escolar, onde o poder é do adulto, e onde algumas situações permanecem, como a obrigatoriedade de passar a maior parte de seu tempo livre dentro de casa.

Ter características estereotípicas de meninas

Por fim, o último tema construído a partir dos relatos das participantes adolescentes consiste na reunião de trechos em que as meninas destacaram características estereotípicas do gênero feminino em seu relato. Tais características são aspectos emocionais, comportamentais

e de inserção social, ou seja, atividades que são consideradas típicas do gênero feminino socialmente. Alguns excertos foram selecionados para ilustrar o tema:

“Já a menina é mais fechada, assim, na dela (...).” (Carla)

“(...) elas [as meninas] têm a delicadeza delas, né?” (Julia)

“Eu já fiz balé e havia alguns meninos, né, que eles faziam também. E eu acho que... hã... eles não têm muitas coisas iguais. Tipo... porque ele é menino e... a gente é menina!”
(Alice)

“Para mim o lado ruim de ser menina é... pra mim é ser escandalosa.” (Amanda)

No que concerne ao entendimento sobre o desenvolvimento de gênero, conforme já explanado ao falar do tema “Ser diferente dos meninos”, estudos recentes têm apontado para a existência de diversos padrões de desenvolvimento, uns em que a rigidez dos papéis de gênero é maior, outros menos (Crouter et al., 2007). Essa perspectiva é corroborada pelos resultados encontrados neste estudo, pois enquanto algumas adolescentes ressaltaram aspectos não estereotípicos para falar da vivência de ser menina, outras, as que estão nesse tema, optaram por utilizar. Entre os estereótipos utilizados por elas estão: a delicadeza, a descrição (como aspectos positivos), o escândalo (como aspecto negativo) e o balé como atividade típica da menina, entre alguns outros. Mesmo observando na sua própria experiência que os meninos também fazem balé, Alice não vê semelhanças entre eles e as meninas e não consegue definir quais são as diferenças, utilizando o próprio gênero como justificativa para a diferença. Nesse caso, ela parece indicar uma posição essencialista sobre o gênero, pois não considera que as diferenças entre meninas e meninos se devam à forma como são socializados, mas com o fato de ser menina ou menino já ser suficiente para inaugurar a diferença.

Diversos estudos foram realizados a partir do interesse em conhecer a visão das pessoas, desde crianças até adultos, especialmente sobre os papéis e características atribuídas às pessoas de cada gênero, que costumeiramente indicam a presença de estereótipos de gênero (Bordini & Sperb, 2012; D’Amorim, 1997; Reis & Santos, 2011; Traverso-Yépes & Pinheiro, 2005). A permanência ou mudança dos estereótipos na visão das pessoas normalmente apontam para as mudanças mais significativas em certos contextos e épocas. Estudos realizados há décadas atrás já apontavam para a existência de uma tendência mais igualitária e menos dicotômica na visão dos gêneros, apesar das características tradicionais aparecerem com muita frequência (D’Amorim, 1997). Os estereótipos de gênero são crenças socialmente compartilhadas, consistentes e que aparentam universalidade sobre determinado grupo de pessoas (Crawford & Unger, 2004). Tais estereótipos compõem os modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicas, que são oferecidos e reforçados por diversas instituições como a família, a escola, a mídia, as leis, entre outras. As características da masculinidade

hegemônica são a racionalidade, a força física, a agressividade, competitividade, sucesso profissional (em profissões também típicas do gênero masculino), a potência sexual, a praticidade, entre outras. Em contraponto, a feminilidade hegemônica é caracterizada pelos atributos: beleza, delicadeza, descrição, sensualidade, obediência, amor romântico, maternidade, entre outros (Bordini & Sperb, 2012).

Estudos com adolescentes têm apontado para a forte presença de estereótipos nas definições de masculino e feminino, ao lado de uma tendência, ainda um pouco tímida, de contestação desses padrões em prol de uma visão mais igualitária. Um estudo com 15 adolescentes entre 14 e 18 anos apontou para a existência de uma visão dicotômica e tradicional sobre os gêneros masculino e feminino, como por exemplo, sendo apropriado para as meninas que elas se deem o respeito e utilizem roupas decentes, porque os meninos possuem um instinto sexual descontrolado (Reis & Santos, 2011). Outra investigação com adolescentes entre dez e 14 anos, demonstrou também a presença de estereótipos, como o da menina quieta e educada e do menino forte, violento e muito ativo sexualmente (Traverso-Yépes & Pinheiro, 2005).

Como já discutido na seção de temas das crianças, inicialmente os estereótipos podem ser úteis para o desenvolvimento cognitivo das pessoas, uma vez que é uma forma de conhecer o mundo. No entanto, quanto antes eles forem superados, melhor, pois tratam-se de crenças generalizadas e simplificadas que não dão conta da complexidade e pluralidade das vivências humanas. Isso é especialmente importante para as meninas, pois de modo geral, os estereótipos femininos são voltados para a passividade e subordinação, ou seja, há uma hierarquização das características de cada gênero, onde o masculino se sobrepõe ao feminino, criando o cenário perfeito para a violência de gênero.

A violência, de modo geral, é um fenômeno multifacetado, não devendo ser feita uma relação de causa e efeito com relação aos estereótipos e a violência de gênero. No entanto, é possível vislumbrar ao menos a influência de um fenômeno sobre o outro. Em um breve texto, Minayo (2005) comenta o tema da violência e de seus laços com o machismo e indica a interessante intersecção que é apontada por alguns autores dos casos de violência e do caráter fortemente machista dos agressores, em geral homens. Desse modo, percebe-se que não se pode ver com inocência o emprego dos estereótipos de gênero, pois eles tem tido efeitos negativos sobre ambos os gêneros, principalmente sobre as mulheres ao longo de todo o período vital.

No presente estudo, ainda que as participantes não sejam de um recorte específico de vítimas de violência, por exemplo, elas denunciam em seus relatos as dificuldades que vivenciam devido ao seu gênero e à sua faixa etária, entre eles discriminação e cerceamento

da liberdade. Dentro de sua condição não existem apenas problemas, é claro. Principalmente por causa das formas de resistências que as meninas encontram em seu próprio meio para superar as dificuldades. Contudo, a presença dos estereótipos na maior parte da vida, é mais perigosa do que benéfica. Seu perigo consiste na aparente consistência e universalidade do gênero, levando a crenças equivocadas sobre os indivíduos, que são muito mais do que o rótulo do estereótipo é capaz de dizer sobre eles (Crawford & Unger, 2004). As meninas, tanto as crianças quando as adolescentes, precisam ser vistas para além dos estereótipos, pelos outros e por si mesmas, para que possam ter condições de expandir e explorar seu universo de possibilidades de ser.

Os estudos de gênero e a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

No escopo teórico da ABDH, não existe uma reflexão teórica específica sobre o gênero. Ele apenas aparece como uma das características relacionadas à PESSOA, no modelo conceitual PPCT (“*gender*”; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dentro do modelo, a Pessoa possui características divididas em três núcleos: demanda, disposição e recursos. Dos três conjuntos de características, o gênero é identificado com as características de demanda, ou seja, aquelas com as quais já nascemos, que se efetivam ao longo da vida e que são imediatamente vistos durante a interação social. No entanto, sabe-se que há muito tempo os estudos de gênero dissociaram os conceitos de sexo e gênero, sendo a definição apresentada similar ao sexo e não ao gênero. Isso se considerarmos o sexo como aspecto relacionado ao corpo material (natural), o que não é um consenso entre as teorias de gênero, como veremos a seguir. Portanto, a compreensão de gênero da ABDH até onde se sabe não acompanhou as discussões sobre definição e a desnaturalização do gênero. No entanto, acredita-se que, enquanto teoria sobre o desenvolvimento humano, ela pode contribuir para compreender aspectos relacionados ao gênero vividos durante o ciclo vital.

Os estudos de gênero são complexos e apresentam tensões teóricas a respeito de conceitos importantes, como por exemplo, a definição e compreensão de sexo e gênero (Rubin, 1975; Nicholson, 2000; Butler, 2013). A vertente geralmente associada à Segunda Onda do Feminismo, que conceituam o gênero a partir do sistema sexo/gênero (Rubin, 1975; Narvaz, 2010), apresentam uma definição que assinala o gênero como a construção social feita sobre o sexo (a matéria, o corpo). Dessa forma, procurou-se deixar claro que sexo e gênero não eram a mesma coisa: enquanto o sexo dizia respeito às diferenças sexuais biológicas, o gênero se relacionava aos aspectos psicológicos e sociais atribuídos culturalmente ao sexo. Essa vertente esteve preocupada em denunciar o caráter social e cultural do gênero, afastando-o do determinismo biológico que imperava nas ciências e no

senso comum da época, inspirada na revolucionária concepção apresentada por Simone de Beauvoir em sua obra “O Segundo Sexo”, de 1949. No entanto, enquanto Beauvoir escreveu a partir do ponto de vista da Filosofia Existencialista de Sartre, as teóricas do sistema sexo/gênero, sob influência do materialismo marxista francês, focaram na denúncia da opressão vivida pelas mulheres e nas relações de poder imbricadas na divisão sexual do trabalho (Narvaz, 2010).

O problema do sistema sexo/gênero, identificado mais tarde por outras estudiosas do campo, foi a manutenção da vinculação indissociável entre sexo e gênero, sendo o atributo biológico ainda a base sobre a qual se fundaria o gênero. Por isso, como forma de criticar essa concepção, ela também foi chamada de “fundacionalismo biológico” (Nicholson, 2000). A partir da década de 80, uma nova abordagem prosseguiu com as críticas ao sistema sexo/gênero, entre elas as autoras Joan Scott (1986) e Judith Butler (2013a; 2013b). Ambas as autoras destacaram o papel da linguagem na produção das relações de poder que instituem o gênero, impondo-o aos sujeitos de forma sutil e constante através de uma complexa rede de instituições. Essa visão está associada ao pós-estruturalismo (Narvaz, 2010). Uma das discussões mais controversas neste campo de estudos é sobre o conceito de “sexo” como também uma produção discursiva (Butler, 2013b). Butler é uma das autoras que se empenham em falar sobre o assunto e declara que apontar para o caráter discursivo do sexo não é negar a materialidade dos corpos ou dizer que o discurso causa a diferença sexual, mas sim que “o sexo é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas” (2013b, p. 154). Para essa autora, não há como tomar o sexo como algo natural, mas como algo que também é objeto dos discursos que regulam a legitimidade dos corpos e os moldam. Desse modo, não só o gênero, mas também o sexo é tomado como elemento formado pelo discurso. Formado, não originado pelo discurso. É importante destacar esse aspecto para não cair no erro de considerar que tudo é linguagem, negando a matéria. É, antes disso, a compreensão de que não existe “nenhuma referência a um corpo puro que não seja, ao mesmo tempo, uma formação adicional daquele corpo” (Butler, 2013b, p. 164). Portanto, o corpo existe na sua concretude: ele sente dor e prazer, ele se modifica, cresce, envelhece, rasga. Mas no momento em que ele é identificado pelo outro, ele passa a ganhar sentidos que estão imbuídos de crenças culturais. Ter um determinado tipo de corpo é a base para que se diga sobre ele: é uma menina ou é um menino. E a partir de então ele começa a ganhar sentidos que lhe são atribuídos pelas pessoas em seu entorno e, mais tarde, por si mesmo. Quanto ao gênero, Butler o define da seguinte forma: “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza o tempo para produzir a aparência de

uma substância, de uma classe natural de ser.” (Butler, 2003, p. 59). A essa “estilização de atos repetidos”, Butler chamou performatividade de gênero.

O passo seguinte no presente trabalho é fazer a pergunta: em que medida o gênero pode, então, ser visto pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano? Primeiramente, é importante lembrar que no centro dessa abordagem, em sua versão mais atual (Bronfenbrenner & Morris, 2006), estão os processos proximais. Ao longo da evolução da teoria, ela passa da ênfase no contexto à ênfase nos processos vivenciados pelo indivíduo em desenvolvimento e da consideração desses processos como a mola propulsora do desenvolvimento. Nele, o indivíduo possui papel ativo, pois ao mesmo tempo em que há um contexto que o influencia, ele também é capaz de produzir mudanças nesse contexto. Não há relações de causa e efeito, mas sim processos de gradual aumento em sua complexidade e com características típicas: são processos que possuem certa extensão e frequência no tempo, em que há interação entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Nessas interações, as características da Pessoa podem interferir de forma adaptativa ou disruptiva no desenvolvimento.

A concepção dos estudos pós-estruturalistas focada no gênero como “conjunto de atos repetidos” dentro de uma estrutura reguladora se aproxima da concepção processual de desenvolvimento da ABDH. Consideradas as devidas especificidades de cada teoria, a ênfase nos processos e não em essências é um ponto de convergência entre elas. Ambas postulam que não há uma essência dentro de cada indivíduo que determina a sua identidade ou o curso de seu desenvolvimento, mas estes se darão à medida que a pessoa interage, com suas características pessoais, no seu contexto imediato, sendo atravessada pela cultura (ou pelos discursos vigentes nela), mas também agindo ativamente sobre ela. Afinal, se o discurso (ou o contexto) fosse determinante na constituição das identidades de gênero e sexuais, por exemplo, não haveria pessoas que fugissem à regra cisgênera e heterossexual em uma sociedade cis e heteronormativa. Ou seja, não haveria os sujeitos “abjetos” – para utilizar a linguagem de Butler (2013b) – aqueles que são deslegitimados pela norma reguladora, uma vez que a transgridem, como as pessoas transexuais ou de gênero não-binário. Portanto, a ênfase no processo é uma das características em comum entre ambas as abordagens.

Outro aspecto que aproxima as duas teorias é o interesse pelas diferenças que constituem os sujeitos plurais. Embora se reconheça que a principal diferença analisada por autoras como Joan Scott e Judith Butler tenham sido as diferentes vivências da sexualidade em intersecção com o gênero, elas também afirmaram a importância da análise de outras características das pessoas. Como, por exemplo, as categorias classe e raça, bem como a articulação entre elas juntamente com o gênero na composição das subjetividades e condições

de vida das pessoas. Outras teóricas ainda chamam atenção para outras categorias como religião e nacionalidade (Piscitelli, 2008). E no presente trabalho, chama-se atenção para a categoria geração, especificamente para a infância e a adolescência. Essa mesma preocupação com os diferentes aspectos do contexto e diferentes características pessoais, em diferentes períodos históricos, levou Bronfenbrenner a elaborar a sua teoria do desenvolvimento considerando a relação dialética existente entre elas. Portanto, a Abordagem Bioecológica também considera a interação entre diferentes categorias analíticas, se aproximando de uma vertente interseccional, ou seja, que assume que as diferenças e a forma como se articulam importa (Piscitelli, 2008).

O que se pode compreender a partir dos relatos das meninas crianças e adolescentes? Percebe-se em suas falas a existência de aspectos que estão relacionados a todas as vertentes teóricas sobre o gênero de algum modo. Tomando cuidado com a incoerência que isso possa representar, neste estudo atreve-se a dizer que, principalmente as meninas adolescentes, ressaltaram diversas faces da história do movimento de mulheres. Uma das características marcantes da Primeira Onda do Feminismo foi a luta pela igualdade de direitos e essa foi uma das principais reclamações das meninas. Elas até mesmo ressaltaram as discriminações existentes no mercado de trabalho, âmbito que elas sequer adentraram ainda. Elas reclamam da falta de liberdade de ir e vir, da falta de autonomia e de como elas são cerceadas pelas próprias famílias, através da falta de diálogo, do tratamento desigual com relação ao dado aos meninos e das proibições injustas. Essas falas também denotam aquilo que as teóricas marxistas procuravam denunciar: as desigualdades sociais que estavam baseadas nas diferenças entre homens e mulheres. Essas teóricas buscaram dissociar sexo e gênero, defendendo a ideia de que existem, sim, diferenças biológicas, mas que a feminilidade e a masculinidade não eram atributos naturais, mas sim construções sociais sobre os sexos. Quando as participantes desta pesquisa dizem que acham que meninas e meninos são iguais porque têm a mesma capacidade, que conseguem fazer as mesmas coisas, elas estão questionando a suposta diferença natural entre os sexos, assim como fizeram as teóricas do sistema sexo/gênero. Algumas outras, no entanto, ainda parecem trazer uma visão essencialista de gênero, quando utilizam estereótipos para definir o que é ser menina e para explicar as diferenças que observam entre meninas e meninos.

Quanto aos estudos pós-estruturalistas da Terceira Onda, pode-se dizer que foi um pano de fundo para compreender os relatos no geral. Tal vertente traz a perspectiva do gênero como um processo e não como um ato singular ou uma identidade fixa e rígida. Os relatos permitem observar a existência de uma pluralidade de afirmações sobre o ser menina, indicando a inexistência de uma forma homogênea ou uma essência. É curioso notar que ao

serem perguntadas sobre o que é ser menina, muitas meninas não utilizaram adjetivos para responder e sim verbos. Ou seja, não indicam uma substância essencial do ser menina, mas ações que juntas representam o que é ser menina, e às vezes isso significa ter opinião, ser quem quiser ser, como dito por elas. Nesse sentido, as meninas não relataram diretamente, mas deixaram transparecer o caráter processual e contínuo do gênero. Falando do gênero feminino na infância e na adolescência, elas não falaram apenas do que poderia ser uma definição do gênero, mas também das condições sociais e históricas que permeiam a sua experiência em ser alguém que se define (e é definida) por um gênero. No caso delas, um gênero historicamente considerado inferior e submetido ao outro gênero.

É verdade que apareceu na fala das meninas uma perspectiva dicotômica sobre o gênero. A conversa girou em torno do binarismo de gênero (feminino/masculino). No entanto, houve uma influência do roteiro de pesquisa que estabeleceu os termos da conversa ao perguntar sobre o ser menina em oposição ao masculino (como na pergunta: “Você acha que ser menina é diferente de ser menino?”). Portanto, para compreender a visão delas sobre gêneros não-binários ou o seu conhecimento sobre, é indicado que sejam realizadas novas pesquisas.

Portanto, pela reclamação dos seus direitos, pela denúncia das desigualdades sociais entre meninas e meninos e pela pluralidade de possibilidades de ser menina, diz-se que coexistem, na fala das meninas, bandeiras de diferentes posições teóricas de gênero. Ao contrário de ser contraditório (ou de ser contraditório e isso for visto como um problema), considera-se que essa coexistência é a marca das transições pelas quais as mulheres vêm construindo a sua trajetória e um indício de que os avanços têm caminhado ao lado dos retrocessos. Se por lado se questiona a necessidade ou relevância da existência da categoria gênero, por exemplo (uma vez que ela é uma categoria vazia e transbordante – Scott, 1986), por outro algumas conquistas básicas como o direito ao voto e as decisões sobre a própria vida é ainda uma bandeira de luta em alguns cantos do mundo. Mesmo nos países ocidentais, considerados mais avançados com relação ao tema, não existe sequer um país que tenha total igualdade entre os gêneros.

Pela ABDH faz sentido que as meninas tenham destacado processos como principais elementos do ser menina. Elas sabem que, por terem uma identidade de gênero feminina e serem consideradas socialmente meninas, uma série de processos se desencadeia. A sua característica de demanda (sexo de seu corpo) influenciou a família a dar início a um tipo de socialização considerada “apropriada” ao gênero feminino. Favoreceu a superproteção por parte da família e desfavoreceu a vivência da liberdade, por exemplo. O fato de serem meninas faz com que elas precisem se comportar de forma calma, polida, delicada e

obediente, pois estão constantemente vigiadas. O mergulho no mundo do gênero feminino se dá em todas as dimensões do contexto: primeiramente na família, primeiro microsistema onde foram inseridas; depois na escola, em interação com os amigos e professores, nas atividades extracurriculares, como o balé e o judô, compondo o seu mesossistema. E todos esses níveis contextuais atravessados pela cultura brasileira e gaúcha, tradicionalmente conservadora e machista. A época em que elas estão vivenciando todos esses processos também é um elemento importante: elas vivem um período histórico em que as mulheres de sua classe social (em geral, média) têm a possibilidade de escolher uma profissão, têm acesso à formação de nível superior, trabalham fora, votam, podem ser votadas. Elas veem uma mulher na Presidência da República. Ao mesmo tempo, estão cientes da existência de preconceitos, das violências às quais estão expostas e de como são privadas de certas experiências e sujeitadas a outras em decorrência de seu gênero.

O modelo conceitual de Bronfenbrenner, o PPCT – Processo, Pessoa, Contexto, Tempo – só faz sentido quando compreendido na sua complexidade e completude. Por isso, neste trabalho, não foi feita a divisão das características de cada um dos elementos. Na verdade, percebeu-se a existência de todos eles em interação na vivência das meninas. Quando elas falam das suas experiências em família, por exemplo, elas estão falando de si – a pessoa em desenvolvimento – e dos processos de interação com pessoas importantes para elas, tudo isso se dando em determinado contexto e período. Ao falar de gênero, pode-se trata-lo como dimensão da Pessoa, mas então estaremos falando de apenas alguns aspectos, como a identidade de gênero e a expressão de gênero. E também pode-se trata-lo como dimensão do Contexto, quando então focamos as relações entre as pessoas, os papéis de gênero, as expectativas sociais com relação ao gênero, as relações de poder... As meninas falaram de ambas as formas: do gênero como característica da pessoa e das relações de gênero vividas e observadas por elas.

Portanto, um olhar bioecológico para o gênero feminino, como proposto neste estudo, está relacionado à atenção dada à interação das características da menina enquanto Pessoa (e aqui estão incluídas as características do seu corpo e as psicológicas), que vive em determinado contexto (cultural, comunitário, familiar) e que vive em um período histórico as diversas etapas de sua vida. No caso das participantes deste estudo, são meninas cujas características pessoais são as seguintes: em sua maioria são brancas, com idades entre seis e 14 anos e identificadas com o gênero feminino (supõe-se que todas são cisgêneras). São estudantes de escolas públicas de diversas cidades do Rio Grande do Sul, que vivenciam processos familiares diversos: alguns em que há diálogo, abertura e afeto, que contribuem para o desenvolvimento saudável das meninas, que se sentem à vontade para conversar,

inclusive sobre questões que envolvem sua faixa etária e seu gênero, que as incentiva a seguir seus sonhos e ser independentes. Outras meninas vivenciam processos de cerceamento, onde há dificuldade de diálogo, tratamento desigual e desvalorização. São meninas que, em geral, têm diversos planos, entre eles alguns planos profissionais ambiciosos, outras mais tradicionais, sendo o primeiro a maior tendência entre elas. Por viverem nessa sociedade e nessa época sabem que alguns sonhos são possíveis e que antes não eram. São meninas que querem ser livres. Livres para ser como quiserem, se relacionar com quem quiserem, fazer o que quiserem. E que, ao mesmo tempo, têm noções de responsabilidade, portanto não é uma liberdade sem parâmetros. Os temas e subtemas apresentados como resultados deste estudo demonstram como esses diversos aspectos perpassaram os relatos das meninas. Sob uma perspectiva didática seria possível identificar que em alguns temas e subtemas se destacam mais as características de uns elementos do PPCT do que outros. No entanto, não faz sentido separá-los, nem mesmo num esforço didático, pois todos eles reportam a experiências de PPCT's. Não há Pessoa fora de Contexto, que não vivencie Processos em um determinado Tempo. O sujeito da Abordagem Bioecológica é social, histórico e ativo em seu desenvolvimento. Assim como não há gênero que não diga respeito a relações entre sujeitos humanos, históricos, concretos, plurais e continuamente ativos no seu processo de reiterar identidades e lutas.

CONCLUSÃO

Neste estudo, o objetivo geral foi investigar a visão de crianças e adolescentes do gênero feminino, na faixa etária de seis a 14 anos, sobre a condição de “ser menina” e no contexto em que se desenvolvem. Indo ao encontro desse objetivo, os resultados encontrados demonstraram a riqueza da visão das meninas e de como ela apresenta mudanças da infância para a adolescência, dentre outros aspectos. Outro intuito do trabalho foi compreender essa visão articulando-a ao olhar da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006), verificando os possíveis diálogos com os estudos de gênero e do desenvolvimento de gênero, discussão contemplada na seção anterior e que indicou algumas possibilidades de diálogo e algumas limitações.

A partir do método da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) aplicada ao conteúdo das entrevistas das participantes, encontraram-se temas e subtemas para os dois grupos de participantes de diferentes faixas etárias. Os temas e subtemas construídos a partir das entrevistas das meninas de seis a 10 anos, demonstraram que, para elas, ser menina é vivenciar vários processos positivos, como brincar, conviver de forma saudável com os pares e ter amigas. Também demonstrou que elas percebem semelhanças entre as meninas e os meninos, como as atividades que ambos realizam e as características pessoais que também os aproximam. No entanto, também apontaram a existência de diferenças no modo de se comportar, vestir, pensar e sentir, fazendo uso de estereótipos de gênero para definir as características que são vistas como exclusivas das meninas. As meninas têm projetos de futuro, alguns de cunho mais pessoal, constituição familiar e conquista de uma vida boa no geral, mas principalmente projetos de futuro que envolvem carreiras em diversas profissões, sendo algumas até bastante incomuns. Das interações de nível microssistêmico, as meninas reportaram às relações familiares como lugar onde são bem tratadas e cuidadas, mas às vezes onde também não são ouvidas, o que não é percebido como algo bom pelas meninas. Elas também falaram das interações com os meninos, especialmente as situações em que elas se sentem excluídas por eles. De modo geral, a vivência de ser menina na infância é positiva, ainda que perpassada por aspectos negativos advindos das relações desiguais com adultos da família e pares do gênero oposto em algumas situações.

As adolescentes de 11 a 14 anos apresentaram maior quantidade de conteúdos e seus relatos foram mais complexos, como esperado pela faixa etária e período do desenvolvimento cognitivo. E, para elas, ser menina adolescente é vivenciar diversos processos marcantes, principalmente em família. A família é o grupo de pessoas que é referência para as meninas, fonte de cuidado, mas também de diversas situações em que são proibidas, cobradas e se

sentem cerceadas em sua liberdade e em suas potencialidades de desenvolvimento. Algumas das dificuldades relatadas pelas meninas (questionamento das suas capacidades e desrespeito às suas escolhas) são intrinsecamente relacionadas às relações familiares, o que denota um aspecto em que algumas famílias parecem estar falhando. Outra dificuldade relatada, julgamento sobre seu comportamento e seu desenvolvimento físico, advém principalmente de outros contextos do seu mesossistema, como a vizinhança ou os colegas da escola. Das interações com os pares, as meninas destacaram a importância das amizades, não só com meninas, mas principalmente com elas, e denunciaram a grande desigualdade que observam entre as meninas e os meninos no tratamento e nas oportunidades dadas a ambos. Essas diferenças são percebidas como injustificadas por elas, uma vez que apontam a igualdade de direitos e de capacidades entre as pessoas de ambos os gêneros. No entanto, algumas meninas ainda recorrem a estereótipos para definir a própria menina e também o menino, colocando-os em extremos opostos. Mas percebeu-se que esse tipo de discurso já disputa espaço com discursos mais atuais e igualitários. Para as adolescentes a própria experiência de ser adolescente foi destacada, como um período em que elas estão descobrindo novos campos de aprendizado e socialização, vêm a mudança acontecendo no seu próprio corpo, mas também na forma de pensar. Elas veem esse período como um tempo em que, enquanto meninas, podem aproveitar mais do que na infância e na futura idade adulta, onde terão muitas responsabilidades. E, projetando a vida adulta, elas se demonstram o desejo de independência e liberdade, através do próprio esforço e trabalho, mas algumas também visualizam-se no futuro construindo uma família e se dedicando a ela. Trata-se da coexistência entre as meninas de planos tradicionais e de planos coerentes com as mudanças sociais mais recentes na história. História essa que também é percebida pelas adolescentes como dinâmica, uma vez que elas observam mudanças reais na condição de ser mulher e de ser menina, seja observando as mulheres do seu contexto, seja pelas histórias que ouvem sobre o passado feminino.

Portanto, constatou-se que as participantes trouxeram conteúdos muito interessantes e ricos. Os temas correspondentes às entrevistas das adolescentes são em maior número que as das crianças, como se pôde observar, e as respostas dadas por elas mostraram-se mais elaboradas e complexas também. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo é compreensível e esperado que as adolescentes tenham maior condição de oferecer respostas mais longas e mais eloquentes. Elas conseguiram reportar os acontecimentos de forma mais clara e fazer conexões entre eles, do modo que só uma pessoa que tenha compreendido o princípio da reversibilidade e dado início à lógica do pensamento abstrato seria capaz de fazer (Piaget, 1999). O relato das meninas também é atravessado pelas experiências que são

importantes na sua vivência da adolescência e pelos termos da língua que são compartilhados em seu grupo de pares, como as gírias e os termos regionais.

Alguns temas referentes às falas das adolescentes são semelhantes aos temas das crianças, indicando a permanência de alguns traços. Mas também há distinção em alguns outros, demonstrando o desenvolvimento em andamento, marcado por continuidades e mudanças (Rosa & Tudge, 2013). No caso deste estudo, percebeu-se que as meninas adolescentes também se reportaram aos estereótipos durante sua reflexão sobre o que é ser menina, de forma próxima às proposições das crianças. No entanto, elas falaram muito mais em processos do que em características isoladas pertencentes ao gênero feminino, deferindo das crianças.

Portanto, os resultados indicam que há mudanças correspondentes ao desenvolvimento das meninas, considerando as transformações observadas nos relatos das crianças e das adolescentes. Também foi possível observar a coexistência de padrões tradicionais ao lado de padrões atuais com relação à condição feminina, apontando para o caráter transitório em que se encontram algumas das principais concepções acerca da menina e da mulher e de como algumas das bandeiras mais antigas ainda se fazem necessárias por não terem alcançado às mulheres de todas as classes, raças/etnias, religiões, sexualidades e gerações. Algumas conquistas ainda tem caráter de privilégio para mulheres com um perfil específico, nesse caso as adultas. Não é à toa que algumas meninas têm planos ambiciosos para o futuro, ou seja, para quando forem mulheres adultas, a quem é permitido aquilo que a elas não é, como a liberdade sobre si.

A liberdade foi um dos principais aspectos que permeou os relatos das meninas adolescentes. Segundo elas, uma das maiores diferenças (se não a maior) é a liberdade que os meninos têm e da qual elas não desfrutam. Seja da liberdade de transitar pelo contexto público sem tantas restrições, horários e punições, de se relacionar com quem desejarem e escolherem ou de se comportar sem receio do julgamento e das sanções arbitrárias que recaem sobre elas. O ser menina, portanto, é fortemente marcado pela falta de liberdade, mesmo que na adolescência elas tenham um pouco mais do que na infância, mas que parece ser um sonho postergado para o período da vida adulta, onde conseguirão ter liberdade através da independência, como fruto do próprio esforço.

Ao final das entrevistas as meninas foram perguntadas sobre como foi participar daquela etapa da pesquisa, ao que elas responderam coisas muito interessantes. De modo geral, todas afirmaram ter sido uma experiência positiva, destacando diferentes aspectos. Algumas meninas afirmaram que gostaram da experiência por terem algum lugar para se expressar sem ser julgada ou criticada devido à sua opinião. Elas disseram que no seu dia a

dia não existem espaços como esses, ainda que conversem com os pais e com os amigos. Outras meninas disseram que foi bom conhecer a opinião das outras meninas, pois às vezes elas acham que somente elas pensam de determinada maneira ou passam por certas situações e não percebem que outras meninas também pensam e sentem o mesmo. E que isso as ajuda a sentirem menos vergonha de falar sobre as coisas que vivenciam. Além do mais disseram ser importante o respeito que todas tiveram, inclusive a equipe de pesquisa, com a opinião de cada uma.

Já algumas meninas ressaltaram o caráter utilitário da pesquisa, pois foi dito a elas que a pesquisa auxiliaria a compreender o que as meninas pensam e sentem para poderem ajudar a muitas meninas. De fato, a instituição que idealizou a pesquisa é uma organização internacional que tem por objetivo promover a educação e a qualidade de vida de crianças e adolescentes e considera que compreender as meninas é parte importante desse processo. Os dados dessa investigação serão utilizados para pensar estratégias de ação no país. E, na verdade, foi dito às meninas que o objetivo da pesquisa era esse e elas relatam se sentir bem em fazer parte desse projeto. Outro aspecto ressaltado pelas meninas foi o tema da pesquisa. Segundo elas, foi bom participar dela porque elas puderam pensar sobre assuntos que normalmente elas não pensariam, como por exemplo, o que é ser menina e o que elas desejam para o seu futuro. (O que auxilia a compreensão de porquê foi difícil para algumas delas responder às questões do roteiro de entrevista). Elas disseram se sentir incentivadas a pensar sobre essas coisas.

Assim, destaca-se a importância que o espaço das entrevistas teve para as participantes, configurando-se como um dos benefícios da sua participação na pesquisa. De fato, a literatura prevê esse como um dos benefícios da utilização desse tipo de método de pesquisa para os participantes. As discussões feitas em grupo podem ajudar os participantes a compreender o que está acontecendo consigo e com os outros, através da troca de experiências e do conhecimento da visão dos outros participantes (De Antoni et al., 2001). No entanto, chama a atenção o fato das adolescentes terem dito que não possuem outros espaços de reflexão e discussão como esse nos outros contextos em que estão inseridas. Portanto, sugere-se que as escolas e outras instituições sociais se proponham a promover espaços em que as adolescentes possam ter mais experiências como essas, que são positivas para o seu desenvolvimento. Contudo, salienta-se que é preciso tomar cuidado para que esses espaços propostos não se convertam em espaços de regulação, pois já existem instituições reguladoras o suficiente em contextos como os das participantes deste estudo. Para se constituir como um espaço verdadeiramente promotor de autonomia, de autoconfiança e empoderamento é preciso que os condutores dos encontros sejam capazes de acolher a fala livre das meninas e de

estimular uma rica discussão entre elas, com o intuito de questionar as desigualdades e pensar estratégias saudáveis de lidar com as situações difíceis reportadas por elas.

Outro ponto a ser ressaltado é o papel que as famílias têm exercido na vida de suas filhas, enquanto agentes socializadores e também como sujeitos com quem elas possam estabelecer processos proximais. Pelo relato das meninas, percebe-se que a família tem cumprido de forma incisiva o seu papel de socializadora de gênero, ou seja, moldando em suas filhas a obediência às expectativas sociais correspondentes ao seu gênero. Até mesmo quando, para isso, utilizam de estratégias pouco adequadas com suas filhas, que as afasta e as deixa mais vulneráveis, em um período com crises típicas já esperadas. Tomando como base o relato das adolescentes, muitas se mostraram insatisfeitas com o relacionamento familiar, por faltar compreensão, diálogo aberto e cuidadoso. Uma das meninas chegou a declarar que o que a incomoda, às vezes não é a proibição em si, mas a forma como ela é imposta e não justificada. Um sinal de que a família tem tido dificuldade em entender o desejo de autonomia típico desse período do desenvolvimento e essa dificuldade pode estar sendo evidenciada pelo gênero da menina. Sugere-se que os trabalhos voltados para intervenção junto às famílias abarquem também as questões concernentes às características de cada período vital e ao gênero, afim de que elas percebam as distinções feitas entre os filhos e as filhas. Para que, assim, compreendam os complicadores e efeitos negativos envolvidos em uma educação sexista e possam oferecer um tratamento igualitário aos seus filhos e filhas, considerando suas capacidades verdadeiras, para além de quaisquer limitações de estereótipos.

Entre as limitações do estudo estão: a) a possibilidade de ter ocorrido deseabilidade social nas respostas de algumas meninas, fenômeno definido como uma tendência a oferecer respostas socialmente aceitáveis em situações de pesquisa (Ribas, Seidl, & Hutz, 2004); b) a pouca heterogeneidade entre as participantes, como por exemplo o fato das meninas compartilharem um nível socioeconômico semelhante. Entre as principais contribuições do estudo está o fato de compor um estudo maior, de caráter nacional, que buscou investigar a visão de meninas da mesma faixa etária em outros estados brasileiros, colaborando para uma visão mais acurada das condições em que vivem as meninas brasileiras. Também por ter se empenhado em escutar a voz das meninas gaúchas (e não dar voz a elas, pois elas já a têm), construindo espaços e oportunidades de crescimento para elas. E por ter contribuído na construção do conhecimento sobre as meninas crianças e adolescentes na atualidade, onde as transformações têm acontecido em ritmo acelerado em diversos aspectos.

Por fim, sugere-se também que as futuras pesquisas estejam atentas à interseccionalidade da categoria gênero com outras muito importantes, principalmente a geração. É preciso ir até as meninas, que são ativas nos seus processos de desenvolvimento,

conhece-las, orientá-las e auxiliá-las nas suas demandas, que são singulares e não uma mera extensão das demandas das mulheres adultas, brancas, de classe média. É preciso auxiliá-las a conquistar seus espaços de autonomia e de liberdade, pois, como afirmou Simone de Beauvoir: “Querer ser livre é querer livre os outros”.

REFERÊNCIAS

- Adelman, M. (2003). Mulheres atletas: Re-significações da corporalidade feminina. *Revista Estudos Feministas*, 11(2), 445-465.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente e educação física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. *Revistas Estudos Feministas*, 19(2), 491-501.
- Alves, C. F., & Dell’Aglia, D. D. (2015). Apoio social e comportamentos de risco na adolescência. *Psico*, (46)2, 165-175.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 87-98. doi: 10.1590/S1413-24782002000100008
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. doi: 10.1590/S0100-15742006000300007
- Antoniazzi, A. S. (1996). *Conhecimentogenitale constânciasexualemcriançaspré- escolares*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Anyon, J. (1990). Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 13-25.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Assis, S. G. (2007). A adolescente e a violência. In S. R. Taquette. (Org.) *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 25-30). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santos N. C., & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 8(3), 669-680.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6). Disponível em <http://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1965JPSP.pdf>
- Barros, R. P., Mendonça, R., Deliberalli, P., & Bahia, M. (2001). O trabalho doméstico infanto-juvenil no Brasil. *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise*, 17, 21-30. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11058/5674>.
- Becchi, E. (2003). Ser menina ontem e hoje: Notas para uma pré-história do feminismo. *Revista Pro-Posições*, 3(14), 41-52. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-becchie.pdf>

- Bem, S. L. (1981). Genderschematheory: A cognitive account of sextyping. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. doi:0033-295X/81/8804-0354\$00.75
- Blay, E. A. (2003). Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, 49(17), 87-98. doi: 10.1590/S0103-40142003000300006
- Bordini, G. S. & Sperb, T. M. (2012). Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 738-746.
- Borges, A. L. V. & Schor, N. (2005). Trajetórias afetivo-amorosas e perfil reprodutivo de mulheres adolescentes residentes no Município de São Paulo. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 5(2). doi: 10.1590/S1519-38292005000200004
- Borsa, J. C. (2013). O papel da amizade ao longo do ciclo vital. *Psico-USF*, 18(1), 161-162.
- Brandão, E. R. (2007). Juventude, sexualidade e gênero: Mudanças e permanências. In S. R. Taquette. (Org.) *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 49-54). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Brasil (2009). MEC/INEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brêtas, J. R. S., Moreno, R. S., Eugenio, D. S., Sala, D. C. P., Vieira, T. F., & Bruno, P. R. (2008). Os rituais de passagem segundo adolescentes. *Acta Paulista de Enfermagem*, 21(3), 404-411.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In: R. M. Lerner & W. Damon (Eds.) *Handbook of child psychology* (pp. 793-828) Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & N. Moorehouse (Eds.), *Person in context: development process* (pp. 25-49). New York: Cambridge Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 2005).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology*, (1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Butler, J. (2013a). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Butler, J. (2013b). Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: G. L. Louro (Org.) *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. (pp. 151-172) Belo Horizonte: Autêntica.
- Campolina, L. O. & Oliveira, M. C. S. L. (2009). Cultura escolar e práticas sociais: Episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 369-380. doi: 10.1590/S1517-97022009000200010
- Campos, M. M. (1999). A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 117-127. doi: 10.1590/S0100-15741999000100006
- Cano, I. (2007). Violência estrutural e suas repercussões na juventude. In S. R. Taquette. (Org.) *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 43-48). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Carvalho, D. J. (2011). A conquista da cidadania feminina. *Revista Saber Acadêmico*, (11), 143-153.
- Carvalho, M. J. S., Machado, J. B., & Rosa, T. S. (2004). Tempos compostos: Gênero e classe social nos usos do tempo entre crianças. In M. J. S. Carvalho & C. M. F. Rocha (Orgs.) *Produzindo gênero* (pp. 231-266). Porto Alegre: Sulina.
- Carvalho, M. P., Senkevics, A. S., & Loges, T. A. (2014). O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, 40(3), 717-734. doi: 10.1590/s1517-97022014091637.
- Carver, P. R., Yunger, J. L., & Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49(3/4), 95-109. doi: 0360-0025/03/0800-0095/0
- Cavenaghi, S., & Alves, J. E. D. (2014). *A equidade de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos: A Rio+20 e a CIPD além de 2014*. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Art_Cavenaghi_Alves_Genero_e_SSR.pdf
- Cechin, M. B. C., & Silva, T. (2012). Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 623-638. doi: 10.1590/S1984-02922012000300012
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 17-29). Porto Alegre: Artmed.

- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educ Psychol Meas.*, 20(3), 37-46.
Disponível em
<http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1986/A1986AXF2600001.pdf>
- Cordeiro, R. A. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: Estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 24(4), 509-517.
- Corrêa, S. (2011). O conceito de gênero: Teorias, legitimação e usos. In: L.L. Barsted, & J. Pitanguy (orgs.) *O progresso das mulheres no Brasil – 2003-2010*. (pp.339-345) Rio de Janeiro, RJ: CEPIA. Disponível em
<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/progresso.pdf>
- Costa, F. O., & Antoniazzi, A. S. (1999). A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: Percepções dos pais. *Paidéia*, 9(16), 67-75. doi:10.1590/S0103-
- Costa, G. M. C. & Gualda, D. M. R. (2008). Conhecimento e significado cultural da menopausa para um grupo de mulheres. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(1), 81-89.
- Costa, M. R. F. & Silva, R. G. (2002). A educação física e a co-educação: Igualdade ou diferença? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2), 43-54.
- Costa, R., Padilha, M. I., Amante, L. N., Costa, E., & Bock, L. F. (2009). O legado de Florence Nightingale: Uma viagem no tempo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 18(4), 661-669.
- Crawford, M., & Unger, R. (2004). *Women and gender: Feminist psychology*. (4ª ed.). New York, NY: The McGraw-Hill.
- Crouter, A. C., Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Osgood, D. W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*, 78(3), 911-926. doi: 0009-3920/2007/7803-0016
- D'Amorim, M. A. (1997). Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, 3, 121-134.
- D'Amorim, M. A. (1997). Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, (3), 121-134.
- De Antoni, C., Martins, C., Ferronato, M. A., Simões, A., Maurense, V., Costa, F. & Koller, S. H. (2001). Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 53(2), 38-53.
- Dedecca, C. S. (2004). Tempo, trabalho e gênero. In: A. A. Costa, E. M. Oliveira, M. E. B. Lima, & V. Soares (Orgs.) *Reconfiguração das relações de gênero no trabalho*. (pp. 21-52) São Paulo: CUT Brasil.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.

- Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: Transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dias, A.C.G. & Gomes, W. B. (1999). Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, 4(1), 79-106.
- Dutra-Thomé, J. (2013). *Emerging adulthood in southern brazilians from differing socioeconomic status: Social and subjective makers*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/76534>
- Eagly, A.H., & Wood, W. (2013). The nature-nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3),
- Egan, S.K., & Perry, D.G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463. doi:10.1037//0012-1649.37.4.451
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6-7.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Brasília. Recuperado em 21 de maio de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm
- Faleiros, E. (2007). Violência de gênero. In S. R. Taquette. (Org.) *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 61-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Fonseca, R. M. G. S., Egry, E. Y., Nóbrega, C. R., Apostólico, M. R., & Oliveira, R. N. G. (2012). Reincidência da violência contra crianças no município de Curitiba: Um olhar de gênero. *Acta Paulista de Enfermagem*, 6(25), 895-901. doi: 10.1590/S0103-21002012000600011
- Galinkin, A.L., & Santos, C. (2010). *Gênero e psicologia social: Interfaces*. Brasília, Brasil: TechnoPolitik Editora.
- Galinkin, A.L., Santos, C., & Zauli-Fellows, A. (2010). Estudos de gênero na psicologia social. In A.L. Galinkin, & C. Santos (Orgs.) *Gênero e psicologia social: Interfaces*. (pp. 31-63) Brasília: TechnoPolitik.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: Uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- Garcia, A. & Pereira, P. C. C. (2008). Amizade na infância: Um estudo empírico. *PSIC-Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 25-34.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Goldsmid, R. & Féres-Carneiro, T. (2007). A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. *Psicologia em Revista*, 13(2), 293-308.

- Gomes, I. L., Caetano, R., & Jorge, M. S. B. (2008). A criança e seus direitos na família e na sociedade: Uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), 61-65. doi: 10.1590/S0034-71672008000100009
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, 15(1), 35-42.
- Guareschi, N. (2000). Mulher e as angústias do cotidiano: A versão de meninas e meninos na favela. In: M. N. Strey, F. Mattos, G. Fensterseifer, & G. Werba (Orgs.) *Construções e perspectivas em gênero*.(pp.109-124) São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS.
- Guimarães, A. B. P., Hochgraf, P. B., Brasiliano, S., & Ingberman, Y. K. (2009). Aspectos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36(2), 69-74.
- Habigzang, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., & Machado, P. X. (2006). Fatores de Risco e de Proteção na Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(3), 379-386.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 341-348.
- Halim, M. L., Ruble, D., Tamis-LeMonda, C., & Shrout, P. E. (2013). Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development*, 84(4), 1269-1284. doi:10.1111/cdev.12057
- Harter, S., Waters, P. L., Whitesell, N. R., & Kastelic, D. (1998) Level of voice among female and male high school students: Relational context, support, and gender orientation. *Developmental Psychology*, 34(5), 892-901.
- Heilborn, M. L. (1999). Corpos na cidade: sedução e sexualidade. In G. Velho (Org.), *Antropologia Urbana: Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal* (pp. 98-108). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Houbre, 2003. Inocência, saber, experiência: as moças e seu corpo fim do século XVIII/ começo do século XX. In M. I. S. Matos, & R. Soihet. (Orgs.), *O corpo feminino em debate* (pp. 93-106). São Paulo: Editora UNESP.
- Howe, N. & Recchia, H. (2006). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on early childhood development*. Disponível em: <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Howe-RecchiaANGxp.pdf>
- Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S. E., Rust, J., & Plomin, R. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behavior during the preschool years. *Child Development*, 76(4), 826-840. doi:0009-3920/2005/7604-0005

- Janata, N. E. (2003). O trabalho e o lazer/lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST. *Revista Motrivivência*, 15(20-21), 211-220.
- Justo, J. S. (2005). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 17(1), 61-77.
- Katz, P. A. & Ksiansnak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(2), 272-282.
- Kosminsky, E. V. & Santana, J. N. (2006). Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. *Sociedade e Cultura*, 9(2), 227-236.
- Kuhl, P. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(9), 713-727. doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038
- Leaper, C. (2014). *Socialização de gênero dos pais nos filhos*. Recuperado em 12 de maio, 2016, de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/genero-socializacao-inicial.pdf>.
- Leitão, M. B., Lazzoli, J. K., Oliveira, M. A. B., Nóbrega, A. C. L., Silveira, G. G., Carvalho, T., Fernandes, E. O., Leite, N., Ayub, A. V., Michels, G., Drummond, F. A., Magni, J. R. T., Macedo, C., & Rose, E. H. (2000). Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: Atividade física e saúde na mulher. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 6(6), 215-220.
- Leite, M. I. F. P. (2002). Brincadeiras de menina na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo. *Cadernos Cedes*, 56, 63-80.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louro, G. L. (2001). Teorias queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 2(9), 541-553. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200012
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, (46), 201-218. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. doi: 10.1590/S0103-73072008000200003.
- Louro, G. L. (2013) (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2008). Gender identity and adjustment: Understanding the impact of individual and normative differences in sex typing. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (120), 31-46. doi: 10.1002/cd.214.

- Maccoby, E. E. (2000). Perspective on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 398-406. doi:10.1080/016502500750037946
- Madeira, F. R. (1997). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: Tradição e modernidade em conflito. In A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.) *Gênero e psicologia social: interfaces*. (pp. 31-63) Brasília, DF: TechnoPolitik.
- Malta, D. C., Mascarenhas, M. D. M. (2011). Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 14(1), 136-146.
- Marchi, R. C. (2011). Gênero, infância e relações de poder: Interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, 37, 387-406. doi: 10.1590/S0104-83332011000200016
- Marcondes, W. B., Rotenberg, L., Portela, L. F., & Moreno, C. R. C. (2003). O peso do trabalho “leve” feminino à saúde. *São Paulo em Perspectiva*, 17(2), 91-101.
- Mariano, S. A. (2005). O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos Feministas*, 13(3), 483-505. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3>
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933. doi: 10.1037//0033-2909.128.6.903
- Martin, C. L. (2014). *Gênero: socialização inicial*. Recuperado em 12 de maio, 2016, de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/genero-socializacao-inicial.pdf>.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2009). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100511
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development*, 84(3), 921-937.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um novo para as ciências. *Revista Estudos feministas*, 16(2), 333-357. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>
- Matos, M., T. Féres-Carneiro, & Jablonski, B. (2005). Adolescência e relações amorosas: Um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 21-33.

- McHale, S. M., Kim, J., Dotterer, A. M., Crouter, A. C., & Booth, A. (2009). The development of gendered interests and personality qualities from middle childhood through adolescence: A biosocial analysis. *Child Development*, 80(2), 482–495. doi: 0009-3920/2009/8002-0013
- Mead, M. (1971). *Macho e fêmea: um estudo dos sexos num mundo em transformação*. Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 1949).
- Mead, M. (1988). *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1935).
- Meijer, P. C.; Verloop, N.; & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167. Disponível em https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11197/10_440_02.pdf?sequence=1
- Melo, H. P. (2005). *Gênero e pobreza no Brasil*. Brasília: CEPAL/SPM.
- Melo-Silva, L. L., Noce, M. A., & Andrade, P. P. (2003). Interesses em adolescentes que procuram orientação profissional. *Psic: revista da Vetor Editora*, 4(2), 6-17.
- Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55(1), 42-55.
- Mendelsol e Aboud, 2012. Measuring Friendship Quality in Late Adolescents and Young Adults: McGill Friendship Questionnaires. *Measurement Instrument Database for the Social Science*. Disponível em: <http://www.midss.org/sites/default/files/mfqlng.pdf>
- Meneses, J. S. & Sampaio, T. M. (2011). *A experiência de Lazer por um grupo de mulheres empobrecidas e o seu perfil socioeconômico*. (Artigo de Graduação, Universidade Católica de Brasília, Brasil). Disponível em <http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1108/1/tcc.ARTIGO.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2005). Laços perigosos entre machismo e violência. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 23-26.
- Ministério da Educação (2014). *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Disponível em MEC 2014: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514:consult-a-publica-ao-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015&catid=454&Itemid=164
- Monteiro, R. J. S., Gontijo, D. V., Facundes, V. L. D., & Vasconcelos, A. C. S. (2015). “Pensando como um menino é mais fácil”: Construções sobre as relações de gênero no

- discurso de meninas adolescentes. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 26(2), 207-215.
- Morrow, V. (2007). Conceituando o capital social em relação a crianças e jovens: É diferente para meninas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1351-1373.
- Murta, S. G., Santos, B. R. P., Martins, C. P. S., & Oliveira, B. (2013). Prevenção primária à violência no namoro: Uma revisão de literatura. *Contextos clínicos*, 6(2), 117-131.
- Narvaz, M. G. (2005). *Submissão e resistência: Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/5442>
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006a). Família patriarcal: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55. doi:10.1590/S0102-
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006b). Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 647-654. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>
- Narvaz, M. G. (2010). Gênero: Para além da diferença sexual - Revisão da literatura. *Aletheia*, (32), 174-182. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115020838014>
- Negrão, T., Prá, J. R., Fernandes, A., Werba, G., Azevedo, I., Mattos, L., Oliveira, M. L., Homero, M. N. T., Narvaz, M. G., & Cruz, R. A. (2005). *Dossiê: violência de gênero contra meninas*. Porto Alegre: Rede Nacional Feminista de Saúde.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, 2(8) (L. F. G. Rosa, Trad.). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 13(1), 107-128.
- Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo and L. Lamphere (eds), *Woman, culture, and society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ortner, S. B. (1996). *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In M. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*, (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Penteado, C., & Mendonça, A. (2011). A identidade de gênero no jardim de infância – que construção social? In: C. N. Fino, & J. M. Sousa. (Orgs.) *Pesquisar para mudar (a educação)*. (pp. 245-264). Funchal: CIE-Uma.
- Peron, S. I., Guimarães, L. S., & Souza, L. K. (2010). Amizade na adolescência e a entrada na universidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 664-681.

- Perrelli, M. T. (2008). Mulheres em ocupações tradicionalmente masculinas: sentidos do trabalho. In M. C. S. Lago, M. J. F. Toneli, A. Beiras, M. B. Vavassori, & R. C. F. Müller (Orgs.) *Gênero e pesquisas em Psicologia Social*. (pp. 261-272) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia* (M. A. M., D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária (Obra original publicada em 1964).
- Pinto, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, 36(18), 15-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>
- Piovesan, F. (2011). Direitos humanos, civis e políticos: A conquista da cidadania feminina. In: J. Pitanguy, & L. L. Barsted. (Orgs.) *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. (pp. 58-88) Rio de Janeiro, RJ: Cepia.
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 263-274.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. (2007). Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256. DOI: 10.1590/S1413-73722007000200005.
- Priore, M. (2013). *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta.
- Probst, E. R., & Ramos, P. (2003). A evolução da mulher no mercado de trabalho. (Artigo de Especialização, Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Brasil). Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf>.
- Ramos, D., Graça, E., Andrade, G., & Soares, V. (2014). *As mulheres nas eleições de 2014*. Disponível em: <file:///C:/Users/User4/Downloads/as-mulheres-nas-eleicoes-2014-livro.pdf>
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3), 405-418.
- Reis, C. B. & Santos, N. R. (2011). Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 3979-3984.
- Ribas, R. C., Jr., Seidl, M. L., & Hutz, C. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 83-92.
- Ricardo, L. S. & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: Uma investigação utilizando o método clínico. *Construção psicopedagógica*, 19(19), 82-94.
- Ríos, M. L. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Ciudad de Mexico: Inmujeres DF.

- Romani, P. F., Winck, G. E., & Strey, M. N. (2013). Consumismo na pós-modernidade: Uma questão de gênero? *Ciências Sociais Unisinos*, 49(3), 263-268. doi: 10.4013/csu.2013.49.3.05
- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258. DOI: 10.1111/jftr.12022.
- Rosemberg, F. & Madsen, N. (2011). Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In L. Barnsted, Pitanguy, Jacqueline. (Orgs.) *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. (pp. 390-434) Rio de Janeiro: CEPIA.
- Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: Debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 141(40), 693-728. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>
- Roso, A., Strey, M. N., Guareschi, P., & Bueno, S. M. N. (2002). Cultura e ideologia: A mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 74-94. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000100006&script=sci_arttext
- Rozemberg, L., Avanci, J., Schenker, M., & Pires, T. (2014). Resiliência, gênero e família na adolescência. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 673-684. DOI: 10.1590/1413-81232014193.21902013
- Rubin, G. (1975). The traffic in women. Notes on the "political economy" of sex. In: R. Reiter (ed.) *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Pres.
- Saavedra, L. & Taveira, M. C. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1375-1391.
- Sales, M. S. (2014). O processo de constituição da identidade na adolescência: trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*, 26, 161-171.
- Sampaio, I. T. A. & Vieira, M. L. (2010). A influência do gênero e ordem do nascimento sobre as práticas educativas parentais. *Psicologia; Reflexão e Crítica*, 23(2), 198-207.
- Savegnago, S. D. O., Faraj, S. P., Arpini, D. M., & Siqueira, A. C. (2015). Oficinas com meninas em uma Escola Aberta: Espaço de diálogo, reflexão e reconhecimento da singularidade. *Temas em Psicologia*, 23(2), 467-480.
- Schenker, M. & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 707-717.
- Schultz, V. B. (2009). Os "reis da vaidade" e as mulheres: a construção discursiva dos gêneros. In M. R. A. Augusto, Z. Vasconcellos, S. Bernardo, & C. Vergnano-Junger (Orgs.) *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações 4* (pp. 210-220). Rio de Janeiro: Letra

Capital.

- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1864376?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21104274006311>
- Senkevics, A. S. & Carvalho, M. P. (2016). “O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 179-194. DOI: 10.1590/S2176-6681/380613879.
- Serafim, A. P., Saffi, F., Achá, M. F. F., & Barros, D. M. (2011). Dados demográficos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 4(38), 143-147. doi: 10.1590/S0101-60832011000400006
- Shimada, M. & Melo-Silva, L. L. (2013). Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-Br. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 243-251.
- Silva, S. G. (2006). A crise da masculinidade: Uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26(1), 118-131.
- Simonetti, F. (2010). Mulheres camponesas, descendentes de imigrantes italianos. *Anais do Encontro Estadual de História*, Santa Maria, RS, Brasil, 10.
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of Gender Constancy and Selective Attention to Same-Sex Models. *Child Development*, 46(4), 849-856. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1128389>
- Smeha, L. N. & Oliveira, M. V. (2013). Os relacionamentos amorosos na contemporaneidade sob a óptica dos adultos jovens. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 33-45.
- Soares, V. (2011). Mulher, autonomia e trabalho. In: *Autonomia econômica e empoderamento da mulher: Textos acadêmicos*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.
- Sousa, D. A. & Cerqueira-Santos, E. (2011). Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 53-66.
- Souza, A.P.L. (2013). Direitos da Mulher. In M. Poletto, A.P.L. Souza, & S.H. Koller (Orgs.) *Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos: Manual de capacitação para educadores*. (pp. 100-113) Porto Alegre, RS: IDEOGRAF
- Souza, A.P.L., & Koller, S.H. (2013). Direitos da criança e do adolescente. In M. Poletto, A.P.L. Souza, & S.H. Koller (Orgs.) *Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos: Manual de capacitação para educadores*. (pp. 125-135) Porto Alegre, RS: IDEOGRAF
- Souza, L. K. (2009). Amizade em dois contextos educacionais. *Barbarói*, 31, 7-17.

- Strey, M. N. (2000). Mulheres e moda: a feminilidade comunicada através das roupas. *Revista FAMECOS, 1*(13), 148-154. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3090/236>
- Strey, M. N. (2003). Gênero, desvantagem e educação. *Revistada ADPPUCRS, 1*, 145-158.
- Tate, C. C., Youssef C. P., & Bettergarcia, J. N. (2014). Integrating the study of transgender spectrum and cisgender experiences os self-categorization from a personality perspective. *Review of General Psychology, 18*(4), 302-312.
- Tavares, R. R. (2011). Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In: J. Pitanguy, & L. L. Barsted. (Orgs.) *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. (pp. 7-13) Rio de Janeiro, RJ: Cepia.
- Tavares, R. R. (2011). Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In: In L. Barnsted, Pitanguy, Jacqueline. (Orgs.) *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. (pp. 390-434) Rio de Janeiro: CEPIA. Rosemberg, 2001. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.
- Tomé, G., & Matos, M. G. (2012). Relação positiva com o grupo de pares na adolescência. In: M. G. Matos, & G. Tomé (Orgs.), *Aventura social: Promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade* (pp. 112-125). Lisboa: Placebo.
- Traverso-Yépez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas, 13*(1), 147-162.
- Tronco, C. B. & Dell'Aglio, D. D. (2012). Caracterização do comportamento sexual de adolescentes: Iniciação sexual e gênero. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 5* (2), 254-269.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? In L. V. C. Moreira, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.
- UNICEF (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm
- UNICEF (2014). *Agenda pela infância 2015-2018*. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF_agenda2014.pdf
- Verza, F., Scarparo, H. K., & Strey, M. N. (2014). Mulher real ou mulher virtual: Análise do descriptor “mulher” a partir do Google. *Barbarói, 40*, 176-199. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/4640>

- Vieira, P. C., Aerts, D. R. G. C., Freddo, S. L., Bittencourt, A., & Monteiro, L. (2008). Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(11), 2487-2498. DOI: 10.1590/S0102-311X2008001100004
- Viotti, M. L. R. (2006). Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim 1995. In: H. Frossard (Org.) *Instrumentos internacionais de direitos das mulheres*. (pp. 147-150) Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Viotto, I. A. T. Filho, Ponce, R. F., & Almeida, S. H. V. (2009). As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: Pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicologia da Educação*, 29, 27-55.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). *Psico-USF*, 8(1), 71-79.
- Yazlle, D. H. E. M. (2006). Gravidez na adolescência. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 28(8), 443-445. doi: 10.1590/S0100-72032006000800001.

ANEXO A
(Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por Ser Menina: Percepções, Expectativas, Discriminações e Habilidades para a Vida das Meninas.

Pesquisador: Benedito Rodrigues Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17628213.6.0000.0029

Instituição Proponente: Programa Stricto Sensu em Psicologia

Patrocinador Principal: PLAN INTERNATIONAL BRASIL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 346.506

Data da Relatoria: 29/07/2013

Apresentação do Projeto:

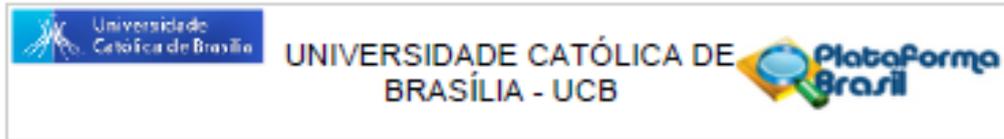
A presente pesquisa objetiva analisar a percepção de crianças e adolescentes, do sexo feminino, nas faixas etárias de 6 a 14 anos, sobre a condição de ser menina e adolescente menina na sociedade brasileira.

Serão ouvidas aproximadamente 2.250 meninas/adolescentes nos estados do Pará, Maranhão, Mato Grosso, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, de todos os segmentos sociais e recortes étnico-raciais, com especial ênfase nas populações afrodescendentes e quilombolas, sobre garantia de direitos, discriminação baseadas em gênero, vida familiar, social e comunitária, nível de envolvimento com as novas tecnologias da informação, habilidades e expectativa para o futuro.

A pesquisa tem duração de um ano e sua finalidade é promover a igualdade de gênero, por meio da proposição de políticas públicas às instâncias responsáveis, com vistas à melhoria da vida das meninas no Brasil e no mundo.

Justificativa: O objeto central deste estudo é, de um lado, as discriminações de gênero sofridas

Endereço: QS 07 Lote 01 EPCT - Bloco Central - João Batista de la Salle - Sala - A-005
Bairro: Taguatinga **CEP:** 71.966-700
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3356-9784 **Fax:** (61)3356-3010 **E-mail:** cep@ucb.br



Continuação do Protocolo: 346.506

pelas meninas e adolescente-meninas na faixa etária de 6 a 14 anos e, de outro, suas habilidades e competências para o enfrentamento das violações a seus direitos e expectativas de futuro.

Objetivo da Pesquisa:

3.1. Geral

- Analisar as percepções de meninas de 6 a 14 anos sobre aspectos que facilitam e/ou impedem o desenvolvimento de suas habilidades e a garantia de seus direitos, a partir do ambiente familiar, escolar, comunitário e social onde elas vivem, abrangendo as cinco regiões do Brasil.

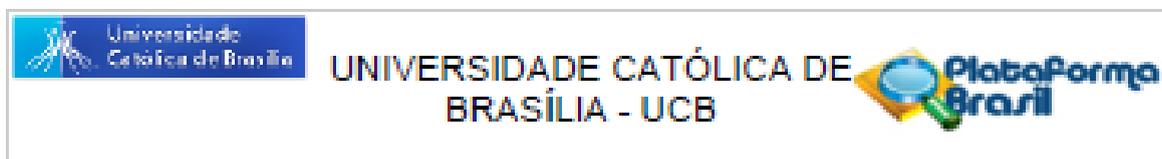
3.2. Objetivos específicos

- Levantar e compilar dados estatísticos demográficos sobre as meninas e adolescente-meninas no grupo etário em foco;
- Mapear discriminações e violências baseadas em gênero contra as meninas de 6 a 14 anos, disponíveis em fontes secundárias;
- Auscultar as percepções das meninas de 6 a 14 anos sobre a garantia de seus direitos, habilidades para a vida familiar, social, comunitária e escolar e expectativas para o futuro;
- Analisar os dados quanti e qualitativos coletados de fontes primárias e secundárias;
- Formular recomendações, a partir dos dados coletados, para futuras pesquisas, estratégias de divulgação dos dados e formulação de políticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No planejamento da pesquisa, tomou-se todos os cuidados para reduzir/eliminar as possibilidades de risco, prevendo esclarecimentos às autoridades das regionais de ensino, aos professores e pais sobre o conteúdo da pesquisa, a obtenção de assinatura dos termos de consentimento esclarecido e de consentimento verbal das crianças e adolescentes. Além disso, buscou-se evitar perguntas que possam causar desconforto emocional e psicológico nos instrumentos de coleta de dados. Contudo, as possíveis inconveniências podem incluir cansaço

Endereço:	QS 07 Lote 01 EPCT - Bloco Central - João Batista de la Salle - Sala - A-005		
Bairro:	Taguatinga	CEP:	71.988-700
UF:	DF	Município:	BRASILIA
Telefone:	(61)3356-6784	Fax:	(61)3356-3010
		E-mail:	cep@ucb.br



Continuação do Parecer: 346.506

pelo preenchimento do questionário e respostas à entrevista. Ademais disso, numa pesquisa sobre a condição de ser menina na sociedade brasileira contemporânea é provável que algumas meninas possam trazer alguns conteúdos de natureza mais sensível e, ademais, nos pareceu inevitável incluir nos instrumentais de pesquisa algumas questões sobre violações de direitos e discriminações os quais podem gerar sensibilidade em algumas

meninas/adolescentes. Visando diminuir os riscos de causar desconforto emocional redobrou-se o cuidado na maneira de perguntar essas questões, particularmente fraseando-as no tempo passado. Na possibilidade de ocorrer casos de desconforto emocional, a equipe de pesquisa entrará em contato com os conselhos tutelares das regionais de ensino correspondente para informar sobre a pesquisa e solicitar apoio para sua realização

conforme lista de contato dos respectivos órgãos, em anexo. Prevê-se também contatar serviços de apoio psicossocial como CRAS e CREAS e Centro de Referências e de Assistência à Criança e ao Adolescente em cada um dos estados, para casos de necessidade de atendimento emergencial.

Benefícios:

Os benefícios diretos para as meninas envolvidas serão a oportunidade de falar sobre a sua condição e de contribuir, ainda que a médio e longo prazos, para melhoria de vida própria e de outras meninas, particularmente aquelas com direitos violados e que sofrem discriminação em razão de gênero, raça/etnia ou outros motivos. Para a Universidade Católica de Brasília e as universidades envolvidas, os benefícios da produção do

conhecimento para meninas/adolescentes numa faixa etária muito pouco estudada. Para a Plan Brasil e suas organizações parceiras, a obtenção de dados para desenhar estratégias mais eficazes para a Campanha Ser Menina, para uma maior incidência na conscientização das meninas e nas políticas públicas a elas destinadas. Por fim, o Estado Brasileiro tem muito a ganhar em termos de subsídios para elaboração de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está bem estruturado, com uma revisão de literatura de excelente qualidade.

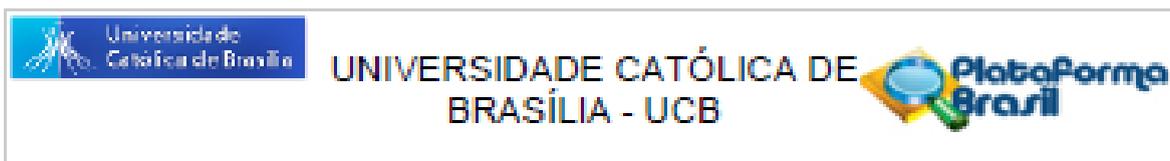
Possui uma descrição dos cuidados éticos detalhada, com formas de abordagem na escola e com as voluntárias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os termos obrigatórios e todos estão adequados a proposta do estudo.

Apresenta as seguintes autorizações:

Endereço:	QS 07 Lote 01 EPCT - Bloco Central - João Batista de la Salle - Sala - A-005		
Bairro:	Teguestinga	CEP:	71.968-700
UF:	DF	Município:	BRASILIA
Telefone:	(61)3358-0784	Fax:	(61)3358-3010
		E-mail:	cep@ucb.br



Continuação do Parecer: 246.506

20 autorizações para realização da pesquisa Por Ser Menina, sendo 08 (oito) de regionais/secretarias de ensino e 13 (treze) de escolas, observada a seguinte distribuição:

- Pará : 04 autorizações de regionais de ensino e 03 de escolas;
- Maranhão : 02 autorizações de secretarias de ensino e 03 de escolas;
- Mato Grosso : 01 autorização de Secretaria de Ensino e 02 de escolas;
- São Paulo : 01 autorização de Secretaria de Ensino e 01 de escola.
- Rio Grande do Sul : 04 autorizações de escolas.

Alguns autorizações das Instituições co-participantes estão faltando, porém as que estão aguardando recebimento por parte da Instituição podem ser inseridas ao protocolo em forma de notificação, para que toda a documentação esteja adequada antes das respectivas coletas de dados.

Recomendações:

Inserir as autorizações das Instituições co-participantes em forma de notificação antes da coleta de dados nas respectivas Instituições. O pesquisador está autorizado a iniciar coleta de dados nas Instituições as quais já apresentou as autorizações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende às exigências da Resolução 466/12 e recomenda-se sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a realização da pesquisa é compromisso dos/das proponentes a entrega de relatório final ou versão final do trabalho.

Situação do Parecer:

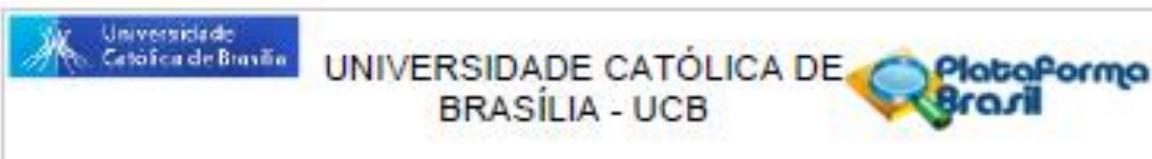
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: QS 07 Lote 01 EPCT - Bloco Central - João Batista de la Salle - Sala - A-005
 Bairro: Taguatinga CEP: 71.068-700
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (81)3358-9784 Fax: (81)3358-3010 E-mail: cep@ucb.br



Continuação do Parecer: 346.500

BRASÍLIA, 01 de Agosto de 2013

Assinador por:
Yomara Lima Mota
(Coordenador)

Endereço: QS 07 Lote 01 EPCT - Bloco Central - João Batista de la Salle - Sala - A-005
Bairro: Taguatinga CEP: 71.065-700
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (81)3358-0784 Fax: (81)3358-3010 E-mail: cep@ucb.br

ANEXO B

Roteiro de entrevista individual (meninas de seis a dez anos) Aquecimento (Rapport)

O(a)entrevistador(a)fazuma brevesaudação de acolhimento eagrdecimento, explica oobjetivo e a dinâmica da entrevista e ressalta o caráter voluntárioda participação.O(a) entrevistador(a)explicaque aentrevistaserá“guardadaem segredo”(sigilo),porissoelas precisamescolher um nomeimaginário(codinome).Registra ocodinomeescolhidopela meninaepedeaaautorizaçãodaparticipante paragravar oáudiodaentrevista.Aofinalde cada bloco,perguntacomoa participanteestá se sentindo,principalmentenoblocoreferenteà Violação deDireitos.

Bloco I – Ser menina (gênero)

1. Como é ser menina para você?
2. Paravocêexistealgodebomemsermenina?(Esperarresposta)Emcasodepositivo acrescentar: o queé bom?
3. Eexiste algo de ruim em ser menina? (Esperara resposta) Em caso positivo acrescentar: o queé ruim?
4. Vocêachaquesermeninaéserdiferentedemenino?Emcasopositivo,perguntar: como?
5. Vocêachaque existem aspectos em quemeninasemeninos sejam iguais?Quais?
6. Meninos emeninas têm as mesmas oportunidades? Porquê?

Bloco II – Violação de direitos

1. Vocêjáalgumameninaser maltratada?
2. Vocêprocurou ajudá-la de algum modo?
3. (Em caso positivo) Oquefez?
4. (Em caso negativo) Oquepoderiaser feito para ajudá-la?

Bloco III – Sonhos

1. Quais são os seus sonhospara o futuro?
2. O quepode contribuir paraquevocê consigarealizar seus sonhos?
3. O quepode atrapalhar vocêarealizar os seus sonhos?

Fechamento

O(a)entrevistador(a)perguntapara a participante seelagostaria dedizeralgumacoisa que elesqueuede perguntarouqueela ache importante. Perguntatambémsobre oque ela achouda entrevista,explorandoasrespostas como“gostei” ou “foi bom”, procurando aprofundar a resposta.Por fim,oentrevistador agradece e ressalta a importância de sua participação eafinalidadedo estudo.

ANEXO C

Roteiro de entrevista coletiva (meninas de 11 a 14 anos)

Aquecimento (Rapport)

O(a) entrevistador(a) faz uma breve saudação de acolhimento e agradecimento, explica o objetivo e a dinâmica da entrevista e ressalta o caráter voluntário da participação. O(a) entrevistador(a) explica que a entrevista será “guardada em segredo” (sigilo), por isso elas precisam escolher um nome imaginário (codinome). Registra o codinome escolhido pela menina e pede a autorização do participante para gravar o áudio da entrevista. Ao final de cada bloco, pergunta como o participante está se sentindo, principalmente no bloco referente à Violação de Direitos.

Bloco I - Ser menina (gênero)

1. Como é ser adolescente menina para você?
2. Para você existe algo de bom ser adolescente menina? (Esperar resposta) Em caso positivo acrescentar: o que é bom?
3. Existe algo de ruim ser adolescente menina? (Esperar resposta) Em caso positivo acrescentar: o que é ruim?
4. Você acha que ser menina é ser diferente de menino? Em caso afirmativo, perguntar: como?
5. Você acha que existem aspectos em que meninas e meninos sejam iguais? Quais?
6. Meninos e meninas têm as mesmas oportunidades? Porquê?

Bloco II – Namoro

1. Vocês conversam sobre namoro? Com quem?
2. Onde ou com quem vocês buscam informações sobre namoro?
3. Onde ou com quem vocês buscam informações sobre sexo e sexualidade?
4. Quem é responsável por prevenir gravidez: adolescentes meninos ou adolescentes meninas?
5. A responsabilidade por prevenir doenças sexualmente transmissíveis é dos adolescentes meninos ou meninas?

Bloco III – Violação de direitos

1. Você já viu alguma adolescente menina ser maltratada?
2. Você procurou ajudá-la de algum modo?
3. (Em caso positivo) O que fez?
4. (Em caso negativo) O que poderia ser feito para ajudá-la?

Bloco IV – Sonhos

1. Quais são os seus sonhos para o futuro?
2. O que pode contribuir para que você consiga realizar seus sonhos?
3. O que pode atrapalhar você a realizar os seus sonhos?

Fechamento

O(a) entrevistador(a) pergunta para o participante se ele gostaria de dizer alguma coisa que ele esqueceu de perguntar ou que ela ache importante. Pergunta também sobre o que ela achou da entrevista, explorando as respostas como “gostei” ou “foi bom”, procurando aprofundar a resposta. Por fim, o entrevistador agradece e ressalta a importância de sua participação e a finalidade do estudo.