

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO
HUMANO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO QUE CONSTROEM
OS CORPOS DAS MENINAS DO LAR DE JOAQUINA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Emilene da Silva Girard

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO QUE CONSTROEM OS CORPOS DAS MENINAS DO LAR DE JOAQUINA

por

Emilene da Silva Girard

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Área de Concentração em Pedagogia do Movimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física.**

Orientadora: Professora Angelita Alice Jaeger

Santa Maria, RS, Brasil

2006

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO QUE CONSTROEM OS CORPOS
DAS MENINAS DO LAR DE JOAQUINA**

elaborada por
Emilene da Silva Girard

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Ciência Do Movimento Humano

COMISSÃO EXAMINADORA:

Angelita Alice Jaeger, Ms.
(Presidente/Orientadora)

Maria Cristina Chimelo Paim, Ms.

Marcia Gonzales Feijó, Ms.

Santa Maria, 23 de janeiro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, porque sem ele nada é possível.

Mais uma vez, gostaria de agradecer a minha família, em especial, aos meus pais Anibal e Eleonora, que sempre me dão oportunidades para que eu siga estudando, além do apoio e do amor que recebo. Meus irmãos Dariene e Bibiano, que sempre me apoiaram, ajudaram e amenizaram a falta que a família faz devido a distância. Vocês quatro são a minha base, a minha vontade de lutar e vencer sempre. Amo vocês, obrigada por tudo!!!

Minha professora orientadora Angelita Alice Jaeger, por me dar mais essa oportunidade acadêmica, por me acompanhar mais esses dois anos, por me ensinar... Tu és um exemplo profissional para mim. Desejo sempre o teu sucesso. À minha colega e amiga Liliane Nobre Lima. A tua força, a tua fé, o teu incentivo e a tua inteligência foram fundamentais nessa caminhada. Sucesso sempre!!!

Às Professoras Márcia Feijó, Sybelle Pereira e Maria Cristina Paim, membros da Banca Examinadora, pelas sugestões e colaboração que enriqueceram o trabalho.

À Leila Cristiane Pinto Finoqueto, ou “Cris”, pelo apoio que me deu durante o início desse trabalho e pela amizade sempre sincera e carinhosa.

À UFSM, ao CEFD e à cidade de Santa Maria pela acolhida e pelas oportunidades que me ofereceram em relação aos estudos. “tanta vida diferente, tanta gente vem e vai, incerteza de quem entra, mas saudade de quem sai...”

Às minhas verdadeiras amigas, e porque não, irmãs, Juliana, Ingrid, Camila, Geovana e Louise, pela companhia, pelo apoio, pela torcida. Sem vocês minha vida seria um tanto sem “graça”! Vocês são também minha família. Obrigada pela companhia e apoio de todas!

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano
Universidade Federal de Santa Maria

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO QUE CONSTROEM OS CORPOS DAS MENINAS DO LAR DE JOAQUINA

AUTORA: EMILENE DA SILVA GIRARD

ORIENTADORA: ANGELITA ALICE JAEGER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de Janeiro de 2006.

O corpo hoje ganha destaque em nossa sociedade, e é objeto de estudo em várias áreas. Nesse trabalho, ele é visto como uma construção cultural e social que está em constante mudança, sendo influenciado por diferentes fatores sociais como raça, sexualidade, classe social e gênero. Sobre o último, compreendo ser as características que constroem homens e mulheres a partir de suas relações culturais. Assim, objetivei aqui analisar as representações de gênero que constroem os corpos de meninas de 8 a 12 anos da Escola Lar de Joaquina da cidade de Santa Maria, RS. Esta pesquisa tem caráter etnográfico e exigiu que estivesse inserida no contexto investigado, acompanhando os fatos e aproximando-me das 24 meninas que participavam de um projeto de extensão do CEFD/UFSM. A pesquisa aconteceu durante os anos de 2004 e 2005, em dois momentos distintos. No primeiro, utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o diário de campo, após alguns meses constatei que era a partir da escola, da família e da televisão que as meninas construíam as representações. Assim, realizei um segundo momento que objetivou aprofundar o conhecimento sobre essas representações, utilizando a observação participante e duas entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com 17 meninas. A partir disso, foi possível apreender as representações que emergem em cada uma das três fontes. Desse modo, na escola elabora-se representações em torno da menina educada que se comporta de maneira delicada e submissa aos ensinamentos e às normas da escola e da sociedade, e também incentiva-se a representação da mulher "prendada", que pratica trabalhos manuais como crochê, bordado, tricô e cestaria. A família constrói a representação da mulher dona de casa, onde as meninas cuidam da família através de trabalhos domésticos como lavar roupa e louça, varrer, cozinhar e cuidar dos mais novos. Nesse espaço, também se constrói a representação da mulher que se comporta de maneira correta, discreta e delicada. Através da televisão percebe-se a representação da mulher bonita, bem arrumada e que cuida do corpo tentando imitar suas cantoras e atrizes preferidas. Desse modo, concluiu-se que as representações de gênero que constroem os corpos dessas meninas são constituídas por um misto de trabalho doméstico, bom comportamento e busca pela beleza estética mostrada pela televisão e aceita como padrão.

Palavras-chaves: Corpo, Gênero e meninas.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Graduation Program in Science of the Human Movement
Federal University of Santa Maria

STYLE REPRESENTATIONS THAT CONSTRUCT THE BODIES OF THE GIRLS AT LAR DE JOAQUINA

Authoress: Emilene da Silva Girard
Orienting Teacher: Angelita Alice Jaeger
Date and Place of Supporting: Santa Maria, January 23rd, 2006.

Nowadays, the body has gained notability in our society, and it is, in several areas, an object of study. In this work, it is broached as a cultural and social construction which is continually changing, being influenced by different social factors as race, sexuality, social position and style. About the last, I understand to be the characteristics that construct men and women from their cultural relations. In such case, my objective was to analyze the style representations that construct the bodies of girls within 8 and 12 years old of Lar de Joaquina School in Santa Maria, Rio Grande do Sul. This research has an ethnographic feature and demanded my introduction in the investigated context, following the facts and getting closer to the twenty-four girls who were participating in an extension project of CEFD/UFSM. The research happened during the years 2004 and 2005, in two distinct moments. At first, my instruments of data collection were the participating observation and the field diary, and some months later I verified that the girls constructed the representations from their school, their family and the television. Thus, I proposed a second moment with the intention of making deeper the knowledge about such representations, making use of the participating observation and two semi-structured interviews made with seventeen girls. From this point, it was possible to perceive the representations emerged in each one of the three sources. In this manner, representations made at school are around the polite girl who behaves delicately and subordinate to the doctrine and rules of school and society, and the talented woman, who makes manual labor, such as crochet, embroidery, knitting, and basketry, is also motivated. The family constructs the representation of a housewife, with the girls taking care of the family by housekeeping, as washing dishes and clothes, sweeping, cooking, and taking care of the younger. In this space, the delicate, discreet and straight- behaved representation of a woman is also constructed. The representation of a beautiful, well-dressed woman trying to imitate her favorite singers and actresses can be perceived through television. So, the conclusion is that style representations that construct the bodies of these girls are composed by a mixture of housekeeping, good behavior, and the pursuit of esthetic beauty showed by television and accepted as a pattern.

Keywords: Body, Style and Girls.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Listagem das meninas que participaram do estudo.....	69
ANEXO 2 – Tópico Guia 1.....	72
ANEXO 3 – Tópico Guia 2.....	74

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
Objetivo Geral.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Justificativa.....	15
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
3.1. Corpo.....	22
3.2. Gênero.....	23
3.3. Representação Social.....	26
4. O CONTEXTO E OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	28
4.1. A escola e as representações nela construídas.....	31
4.2. A família e as representações nela construídas.....	39
4.3. A televisão e as representações nela construídas.....	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Podemos conhecer uma sociedade através do estudo de múltiplos fatos e acontecimentos ocorridos ao longo do tempo e que são revelados na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. É através dele que se percebe cada gesto aprendido e internalizado, o que revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades, submete-se às normas, regras e costumes que criam uma determinada configuração social (Soares, 2001).

Entretanto, pode-se estabelecer uma via metodológica de mão dupla entre corpo e sociedade já que podemos conhecer nos corpos, a sociedade da qual faz parte, suas normas e valores e, por outro lado, na sociedade, identificamos os valores que constituem os corpos (Lovisol apud Gomes 1994).

Estes fatores são identificados nos estudos das sociedades antigas que utilizaram documentos, desenhos, pinturas, esculturas e outros achados para identificar quais corpos viviam ali naquele dado momento, quais as características mais marcantes de cada grupo cultural. Da mesma forma, através das imagens de corpos, é possível identificar quais eram os costumes de cada sociedade, o que cada uma delas, em determinado período cultuou ou condenou, mostrando ser o corpo, plural, mutável e transitório.

Na sociedade atual principalmente, o corpo ganhou destaque em diversas áreas de estudos e, segundo Figueira (2002), está bastante presente na mídia através dos jornais, revistas, programas de televisão, Internet, enfim, em diferentes meios que estão ao alcance de quem estiver interessado, o que acaba gerando diversas representações acerca dele.

Há diferentes possibilidades de se ver e entender o corpo. Podemos considerá-lo a partir de sua anatomia e fisiologia, compreendendo somente o biológico, sendo assim, um corpo universal, um corpo que não se diferencia através da história, da sociedade e da cultura. Por outro lado, há a possibilidade de o apreendermos a partir de sua história e sua cultura. Assim, cada corpo ganha um significado, se constrói com base na sua história de vida e de sua sociedade. Assim, os corpos ganham vida, se

diferenciam uns dos outros, se tornam importantes em relação ao seu tempo e seu espaço.

Sant'Anna (2000) diz que, conhecer o corpo é, também, uma tarefa incerta e provisória, pois o corpo, longe de ser apenas constituído por leis biológicas e fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história. E, nesse sentido, a autora utiliza uma frase de De Certeau que diz: "cada cultura tem seu corpo assim como ela possui a sua língua". Além de ser um processo histórico, o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos.

Dessa forma, Goellner (2003) salienta que é necessário pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura, pois ao desnaturalizá-lo, revela, sobretudo, que o corpo é histórico, é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais e étnicos. Para ela, é também um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. O corpo, então, não é nada dado *a priori* e nem mesmo é universal. Sendo assim, ele é provisório e em constante mudança devido ao desenvolvimento tecnológico ou até mesmo à sua cultura e às normas a que se submete.

Nesse sentido, Figueira (2003) também pensa o corpo como uma construção cultural situado no tempo onde vive. Ele não está somente vinculado à sua natureza biológica, mas construído também na e pela cultura. Sendo assim, sua construção é influenciada por diferentes fatores sociais como a raça, o gênero, a geração, a classe social e a sexualidade.

O gênero e a sexualidade são, para Louro (2001, 2003), as dimensões que, nessa construção, usualmente, se tornam alvo de atenção privilegiada pois as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes desses. Estas práticas e instituições "fabricam" o sujeito. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, por exemplo, são atravessadas pelos gêneros, sendo essas instâncias, práticas ou espaços sociais "generificados" - produzem-se ou "engendram-se" a partir das relações de gênero.

Para Meyer (2003), o conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção das distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas, percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens mais amplas que nos levam a acreditar que as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e a política de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino.

Assim, para Louro (2003), o gênero é composto pelas características, as representações, as práticas, os gestos, o modo de ser, a forma de falar, as condutas e posturas que constroem um sujeito feminino ou masculino a partir de suas relações sociais e culturais.

Segundo Louro, Neckel e Goellner (2003) existem, em cada uma das sociedades ou até mesmo nos grupos sociais, processos educativos que sempre estiveram, e estão, preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir, através do gênero (feminino e masculino), os corpos de meninas e meninos, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram, e são objetos da mais meticulosa atenção, não apenas nas escolas, mas em várias outras instâncias sociais.

Na nossa sociedade por exemplo, elegemos vários fatores para diferenciar homens e mulheres, o que acontece desde cedo em nossas vidas. Diferenciamos as cores das roupas que vestimos, o modo como nos vestimos, a maneira como falamos ou nos comportamos, os acessórios que utilizamos, enfim, diversos fatores que são para nós tão comuns que talvez já tenham sido internalizados e considerados naturais em nossas vidas.

Assim como em qualquer instituição da nossa sociedade, a escola também produz essas diferenças. Segundo Louro (2003) “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. A escola delimita os espaços, serve-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode fazer, separa e institui. Ela informa o lugar dos pequenos e dos grandes, das meninas e dos meninos, aponta qual o modelo a ser seguido. Os corpos, então, são o alvo central de muitas pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vez de forma mais sedutora e eficiente que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por produzir os sujeitos sociais e suas identidades.

Nessa perspectiva, busco construir as identidades dos sujeitos, onde Louro (2003) pretende entender o gênero como constituinte dessa. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser elaborado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Para Hall (2003), o fato de pertencer a um grupo, seja ele étnico, sexual, de classe, de gênero, etc., constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”. Desse modo, diferentes instituições e práticas sociais constituiriam e formariam a identidade de cada sujeito do grupo, ou seja, as identidades são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo), Louro (2003) refere-se, portanto, a algo que “transcende o mero desempenho de papéis. A idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o”. A identidade, então, não é fixa, está sempre em transformação, conforme o contexto em que vive o sujeito.

Assim, sabemos que essas características que diferenciam homens e mulheres é transitória e varia de grupo para grupo, até mesmo dentro de uma mesma sociedade. Grupos de adolescentes atuais são exemplos dessas diferenças. Cada um elege algumas características de diferenciação. E desse modo constroem representações distintas de identidades de gênero, mesmo fazendo parte de uma mesma sociedade.

Silva (2005) afirma que a identidade é construída na e através da representação e não existe fora dela. Além disso, a identidade depende e é representada também pela diferença. Se pensarmos que a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra podemos pensar, também, que marcar identidades implica operações de inclusão e de exclusão. Isto é, determinados grupos e sujeitos, em determinadas situações e espaços, são incluídos enquanto outros são colocados à margem. “É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poderes. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidades” (Silva apud Figueira 2002, p.18).

Considerando que as Representações Sociais são fundamentais para a elaboração das identidades, busco em Sá (1998) a compreensão da teoria que diz que seus fenômenos estão espalhados na cultura, nas intuições, nas práticas sociais, nas

comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Sendo assim, as Representações Sociais são “alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para sua própria transformação.” (p. 50).

Conforme Pesaventos (2004), as representações são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, formando como que uma realidade paralela à existência dos homens, fazendo-os viverem por elas e nelas.

“As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (Pesaventos (2004), p 39).

Nesse sentido, a representação expressa uma realidade assim como reproduz essa realidade. Dessa maneira, ela regula e traça limites de comportamentos, delimitando espaços e adaptando-se aos valores sociais emergentes. Portanto, todo julgamento, toda a representação que fazemos a respeito do corpo e que acreditamos ser natural, são orientados por valores absorvidos da cultura através da socialização (Gomes, 1994).

Outro aspecto importante de ser destacado nas pesquisas em representações sociais é o fato de que os meios de comunicação de massa ocupam um lugar de destaque na compreensão dos processos de formação e circulação das representações sociais nas sociedades contemporâneas, pois, através deles, é possível conhecer bastante do contexto social onde se formam e mantêm as representações (Sá, 1998).

A partir dessas considerações e percebendo que o corpo, o gênero e a identidade ganham diferentes significados através das representações dadas em um certo momento, dentro de uma sociedade construída histórica e culturalmente, pretende-se estudar as representações de gênero que constroem o corpo de um grupo de meninas que estudam no Lar de Joaquina. Esta é uma instituição de cunho filantrópico que atende meninas com idades entre 6 e 12 anos, oferecendo-lhes as séries iniciais do Ensino Fundamental durante o turno da manhã e Oficinas Pedagógicas durante o turno da tarde.

Chegou-se, então, à seguinte questão investigativa:

“Quais são as representações de gênero que constroem o corpo de meninas de 8 a 12 anos da Escola Lar de Joaquina?”

Objetivo Geral

- Analisar as representações de gênero que constroem o corpo de meninas de 8 a 12 anos da Escola Lar de Joaquina da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Objetivos específicos:

Segundo Sá (1998), na pesquisa em representações sociais devemos sempre levar em consideração o sujeito e o objeto que queremos estudar, ou seja, nesses estudos, um não existe sem o outro. A representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). O autor ainda propõe três questões básicas que orientam estes estudos, e, a partir delas, elaborou-se os objetivos específicos que serão mencionados abaixo:

1ª questão: Quem sabe e de onde sabe?

Objetivo específico:

- Apresentar o contexto e os sujeitos da investigação.

2ª questão: O que e como sabe?

Objetivo específico:

- Conhecer as representações de gênero que constroem o corpo das meninas.

Ao finalizar o primeiro momento do estudo e considerando mais uma das questões destacadas por Sá (1998), que indaga “Sobre o que se sabe e com que efeito?”(3ª questão), elaborou-se o seguinte objetivo específico:

- Aprofundar as representações de gênero que constroem os corpos das meninas provenientes da família, escola e mídia.

Justificativa

No ano de 2003, participei da elaboração e execução de um Projeto de Extensão intitulado “Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social: A Intervenção da Educação Física nas Instituições de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente de Santa Maria”, objetivando desenvolver a cultura corporal de movimentos, proporcionando a desconstrução e construção de valores e princípios indispensáveis ao

processo de formação da cidadania. Para tanto, utilizou-se a proposta Freiriana de uma Educação Libertadora que leva em conta o contexto do educando e, a partir dele, propõe a conscientização e a mudança, trabalhando os conteúdos pertinentes ao grupo através de temas geradores (Jaeger, Girard, Finoqueto et al 2003)

Dentre as instituições que anuíram com a proposta estava o Lar de Joaquina, onde se trabalhou com o conteúdo Dança/Educação. Aproximadamente 45 meninas de 2ª, 3ª e 4ª séries com idades entre 7 e 12 anos participaram desse projeto.

No decorrer do desenvolvimento das aulas de Dança no Lar de Joaquina, em diversos momentos, através de atos, linguagem e comportamentos, obtive respostas curiosas e instigantes oriundas das atividades propostas em sala de aula relacionadas à temática “corpo e o feminino”, o que mostra a importância que se dá a esses temas e sua presença permanente no discurso das pessoas, independentemente de idade, condição econômica e contexto social no qual se encontram. Assim, este estudo aborda esses dois temas em voga e sobremaneira polêmicos em nossa sociedade.

Importante salientar, também, que na escola do Lar de Joaquina, estudam somente meninas. Lá, as meninas aprendem, além dos conteúdos pertinentes as séries do ensino regular que estão cursando, a costurar, bordar, tricotar e a realizar atividades domésticas como lavar louça, arrumar a mesa para a refeição, colaborar na limpeza do espaço que utilizam para as mesmas. Os referenciais para o ser mulher relacionam-se às tarefas manuais e domésticas, como também cria-se o padrão de comportamento adequado ao que a nossa cultura diz ser feminino.

Nesse sentido, percebo que as representações e conhecimentos que são disseminados na escola são responsáveis, em grande parte, pela construção de representações de inclusão ou exclusão do indivíduo, de valorização, identificação ou negação da sua própria existência. Assim, existe a necessidade do educador que deseja fazer da escola um espaço de conscientização, esclarecimento, mudança e autonomia de seus educandos, estabelecer relações e conceitos claros, definidos e esclarecidos na construção social de corpo e gênero.

Assim, entendo que estudar o corpo e as relações de gênero é uma urgência de nosso tempo, pois é necessário romper com alguns preconceitos e normas ditas naturais e que acabam negando ou excluindo certas identidades, sejam elas de gênero, raça, etnia ou sexualidade. É através de pesquisas neste sentido que percebo ser

possível ultrapassar, superar as pedagogias que dominam e excluem, não somente no que se refere ao gênero, mas em todos os níveis de relações entre os indivíduos.

2- CAMINHOS METODOLÓGICOS

ESTA PESQUISA É DE CUNHO QUALITATIVO, POIS SEGUNDO TRIVIÑOS (1987), ESTE TIPO DE PESQUISA ENCONTRA NO AMBIENTE A FONTE DIRETA DOS DADOS A SEREM COLETADOS, COMO TAMBÉM, O PESQUISADOR ENCONTRA-SE INSERIDO E PREOCUPADO COM O PROCESSO E NÃO SOMENTE COM O RESULTADO. PARA TANTO, O SIGNIFICADO É UMA PREOCUPAÇÃO ESSENCIAL E CONSTANTE QUE EXIGE DO EDUCADOR/PESQUISADOR UM APELO À INTERPRETAÇÃO E SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

Segundo o autor, uma pesquisa etnográfica possibilita o investigador conhecer o universo cultural com o qual trabalha, fazendo com que este possa compreender os acontecimentos tal como concebem os participantes, tendo em vista que, para que seja feita a coleta de dados, o investigador passa a conviver com este grupo em um dado momento e espaço. Por isso, essa pesquisa caracteriza-se como Etnográfica.

O período da realização da pesquisa ocorreu durante o ano letivo do calendário escolar, a contar de março a dezembro de 2004 e de março a outubro de 2005.

Para a realização deste estudo, investiguei meninas de 8 a 12 anos, completos em 2004¹ (Anexo 1), estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Fizeram parte do estudo um total de 24 meninas estudantes, no ano de 2005, da 3ª série da Escola de Ensino Fundamental Lar de Joaquina. Desse total, 17 foram entrevistadas.

No decorrer do texto deste trabalho todas as referências nominais serão fictícias, com o intuito de preservar o anonimato das meninas.

É relevante salientar que esta pesquisa aconteceu em dois momentos distintos, relatados abaixo:

A primeira fase da investigação respondeu aos dois primeiros objetivos, e utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados a observação participante e o diário de campo.

SEGUNDO BECKER (1999), A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE LEVA O PESQUISADOR AO CONTATO DIRETO COM OS SUJEITOS E COLETA DADOS A PARTIR DE SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA COTIDIANA DO GRUPO. AO OBSERVAR AS PESSOAS EM SEU CONTEXTO, O PESQUISADOR PODE VER COMO O GRUPO SE COMPORTA DIANTE DE CERTAS SITUAÇÕES.

Gomes (1994), a partir de sua experiência com a observação participante, constatou que ela faz com que entendamos a sociedade numa perspectiva dinâmica. “Dessa forma, as representações são constituídas a partir da experiência humana vivida

¹ Estes dados foram coletados em outubro de 2004.

no processo das inter-relações, onde cultura é, ao mesmo tempo, transmitida e desenvolvida” (p. 14).

Estas observações aconteceram no ano letivo de 2004, duas vezes por semana, perfazendo um total de quatro horas semanais, sendo realizadas nas aulas de dança, principalmente. Essas aulas eram ministradas por colegas do Projeto de Extensão já citado e se constituíram no meu momento de maior contato com as meninas. Durante este tempo, fiquei atenta para conversas e atitudes que as meninas tinham conosco ou com as colegas, assim como, sua participação em aula e seu interesse por certos assuntos e não por outros. Nesse momento também foi possível observar como se comportavam diante das atividades propostas em aula e sua atuação junto às normas da escola. Busquei, na maioria das vezes, ser apenas observadora e não participar ativamente da aula, o que permitiu que a análise fosse mais detalhada e que eu me mantivesse como pesquisadora. Também procurei ter conversas informais com as meninas sobre diversos assuntos que surgiam em aula, como sua família, seus gostos e suas atividades.

Mesmo tendo nessas aulas um espaço de observação das meninas, é importante deixar claro que este não foi o único momento que tive contato com as mesmas. Para este trabalho, desconsidere o tema “dança” ou a relação que essas aulas tiveram com a representação do feminino dessas meninas, já que este não é um objetivo da pesquisa, mas foi nessas aulas que emergiu o tema da minha pesquisa.

Além disso, o fato de estar na escola duas vezes por semana proporcionou que eu observasse as meninas em diferentes atividades que envolviam a participação nas oficinas propostas pela escola, entre elas as aulas de violão, que aconteciam após a realização das aulas de dança, e durante a exibição de vídeos infantis em que as meninas encontravam-se todas no mesmo local. Estes foram momentos mais sucintos, mas importantes, já que se tratavam de outras atividades que, muitas vezes, exigiam outras atitudes, palavras ou posturas diferentes.

Outro momento de observação aconteceu durante os recreios ou intervalos entre as oficinas, quando as meninas ficavam brincando ou conversando no pátio da escola. Estes momentos permitiram uma observação diferenciada, uma vez que não estavam em situação de aula, o que favorecia a socialização entre elas, sem a participação de

um adulto ou sem a situação de um momento organizado com fins específicos e “controlados”.

Durante os momentos de observação, anotava, no Diário de Campo, aspectos daquelas atitudes ou frases das meninas que chamavam minha atenção. Posteriormente, procurava tomar cuidado para que, nesses relatos, estivessem expressos todas as minhas apreensões e instigações, organizando-o para que fosse possível uma análise detalhada. Após as observações, retomava aquilo que tinha percebido e registrava minuciosamente, completando o já descrito, no Diário de Campo.

Conforme Gil (1994), a observação participante pode ser registrada em diário de campo, e deve seguir um objetivo formulado de pesquisa. Os fenômenos são descritos de acordo com a apreensão do pesquisador e de suas necessidades no que diz respeito aos objetivos. O momento mais adequado para o registro é o da própria ocorrência do fenômeno, mas, como em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança dos observados, o pesquisador deve memorizar as situações para posteriormente fazer notas no diário, que será a base para suas interpretações.

Finalizada a primeira fase constatei os dados iniciais onde, a partir das observações e anotações no diário de campo, elucidou-se a elaboração de três principais fontes, instâncias responsáveis por desencadear as representações de gênero que constroem o corpo das meninas, que são a televisão, a família e a escola. Para investigar com profundidade essas representações, elaborei um segundo momento da investigação que se deu com a construção de duas entrevistas semi-estruturadas. A primeira entrevista foi realizada entre os dias 13 e 28 de junho e buscou colher informações gerais junto às meninas sobre os temas investigados. A segunda entrevista foi realizada para complementar e aprofundar aspectos colhidos na primeira.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a entrevista permite tratar de temas que não são contemplados somente com a observação, podendo ser ela parte integrante da observação participante. Na maioria das vezes, este instrumento é utilizado em pesquisas qualitativas para que o investigador compreenda significados atribuídos pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Nas pesquisas em representações sociais, quanto a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados, Sá (1998) sugere que se comece com perguntas de caráter mais concreto, relacionadas ao cotidiano dos sujeitos, para depois passar a perguntas que envolvam alguma reflexão acerca da representação em questão.

Segundo Bauer e Gaskell (2004), deve-se elaborar um Tópico Guia que oriente o processo, contendo frases/tópicos que guiem o entrevistador durante a entrevista. As frases ou perguntas devem ser adaptadas à linguagem utilizada pelos entrevistados. Durante a realização das entrevistas, o entrevistador deve ser capaz de eleger tópicos mais ou menos importantes, bem como perceber quando um deles pode ser explorado durante o diálogo.

Seguindo os passos indicados pelos autores no que diz respeito às entrevistas qualitativas, onde quer se compreender as relações entre os atores sociais e sua situação, seja nas suas crenças, atitudes, valores ou motivações, elaborei um “Tópico Guia 1” (Anexo 2). O mesmo esteve amparado nas observações feitas anteriormente e numa leitura crítica do referencial teórico. Assim, em sua constituição, contemplou-se aspectos referentes ao cotidiano das meninas, seja nas suas práticas diárias em casa, na escola ou em outros lugares que freqüentavam.

As entrevistas baseadas neste tópico guia foram feitas no mês de junho de 2005, durante doze tardes, realizadas em uma sala de aula da escola. As entrevistas foram individuais e gravadas. Após foram transcritas literalmente para posterior análise.

Terminadas as entrevistas, a partir dos dados obtidos e dos objetivos propostos pela pesquisa, revelou-se necessário uma segunda entrevista semi-estruturada que respondesse as dúvidas pendentes até então, já que a primeira não foi suficiente para que se concluísse os resultados. Para tanto, elaborei o “Tópico Guia 2” (Anexo 3) que foi base das entrevistas. As mesmas foram realizadas no mês de setembro de 2005, do dia 6 ao dia 16, perfazendo um total de oito tardes. Foram utilizados os mesmos procedimentos da primeira entrevista, já descritos acima.

A apresentação e discussão dos resultados serão apresentados de maneira que, através das observações, interpretações e amparada no referencial teórico, se apresente as três fontes, instâncias onde ocorrem as representações de gênero que constroem o corpo das meninas, ou seja, a Escola, a Família e a Mídia. É importante salientar que essas três fontes se entrecruzam, transpassam e estão imbricadas no

contexto estudado e foram organizadas desse modo para que se possa discutir com profundidade cada uma delas.

Juntamente com essa contextualização, serão apresentadas as categorias retiradas das entrevistas e que trazem as representações de gênero que constroem o corpo das meninas. Essas constatações virão acompanhadas pelo referencial teórico e pelas interpretações dos acontecimentos, ilustradas pelas falas das meninas que se mostraram mas representativas ou contundentes durante as entrevistas e também ocorridas durante as observações.

ASSIM, TEREMOS NO CAPÍTULO 3, UM REFERENCIAL TEÓRICO QUE FUNDAMENTOU A APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. JÁ NO QUARTO CAPÍTULO, APRESENTO O CONTEXTO E AS MENINAS EM QUESTÃO. A SEGUIR, DISCUTO CADA CATEGORIA JUNTAMENTE COM A INSTÂNCIA A QUAL É PERTINENTE, SEGUIDO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

3- REFERENCIAL TEÓRICO

3.1- CORPO

Através dos tempos, o corpo ganhou destaque e apresenta-se hoje como objeto de estudo de diversas áreas, além de ser o centro de discussão de vários segmentos da sociedade, sejam academias, meios de comunicação, escolas, entre outros. Relacionando-se ao corpo, fala-se de saúde, estética, moda, beleza. A ele é delegada atenção e sugerida normas que são difundidas, tornando-se padrões.

Nesse sentido, Figueira (2002) diz que, observado como um lugar de descobertas e revelações, o corpo, desde muito tempo, vem se tornando um território a ser descoberto, revelando, ainda, que “seu conhecimento é interminável tanto quanto são as bases culturais que o constituem e o transformam”.

Temos várias maneiras de ver o corpo e caminhos para conceituá-lo. Desde o corpo biológico até o corpo cultural, onde o último nos permite percebê-lo como algo em constante transformação e que se diferencia dependendo do lugar de onde fala.

Gomes (1994) completa dizendo que o corpo é uma linguagem, uma fonte que assume diversas faces dependendo do lugar e do tempo. Ele apresenta registros da realidade social e cultural em que está inserido. Conforme esse local, o corpo apresenta uma aparência, forma de movimentação e registro da realidade social e cultural bastante característicos. Dessa maneira, é possível termos as representações da cultura e dos valores sociais através do corpo, diferenciando as pessoas por classe social, etnia, religião, raça e, principalmente, pelo gênero.

Desse modo, para Soares (2001), o corpo é educado por toda realidade que o circunda, pelas coisas com as quais convive, pelas relações que estabelece com o contexto no qual está inserido. Uma educação que se mostra com face polissêmica e se processa de um modo singular dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

Vigarello (1995) concorda quando diz que o corpo é educado pelo mundo, ou seja, por seu meio, retrata a sociedade e o tempo que vive, revelando assim, todos os limites sociais e psicológicos que são dados a sua conduta. Para ele, as pedagogias possuem um poder magistral de dar forma e esquadrihar os corpos submetendo-lhe a normas no campo de uma cultura. Gestos aparentemente insignificantes agem no

intuito de educar, corrigir e de manipular os corpos de acordo com os interesses de uma sociedade. Os corpos devem manter uma posição, uma aparência, uma anatomia que não fujam da ordem dada e, para isso, se ensina, se controla e, posteriormente, cada um internaliza essas regras a fim de seguir o padrão pré-estabelecido.

Atualmente, podemos ver esse padrão estabelecido em nossa sociedade através das atitudes que tomamos em relação aos corpos. Vivemos um momento que o culto ao corpo se tornou quase uma obrigação.

Segundo Figueira (2002), essa afirmação nos remete a pensar que, ao longo da história da humanidade, nunca se tenha falado e vivido tão plenamente o “desnudar” dos corpos como hoje. Os corpos tornam-se mais visíveis e tornam-se objetos de estudo. Ou seja, sobre eles se criam imagens, discursos, formas de admirá-lo, de negá-lo, de representá-lo. O corpo não é só um corpo. É também o que dele se diz.

Segundo Louro (2001), investimos muito em nossos corpos. Adequamos aos critérios estéticos e morais do grupo a que pertencemos, impomos saúde e vitalidade, beleza e juventude, de acordo com cada cultura. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Desse modo, pode-se concluir que os corpos têm uma intensa relação com a construção das identidades, mas deve-se lembrar que como o corpo, a identidade também é uma construção social e nomeada numa determinada cultura, portanto, cada grupo pode atribuir um significado diferente às características físicas, que determinados traços podem ser importantes para uns e irrelevantes para outros.

3.2- GÊNERO

Vivemos numa sociedade onde mulheres e homens diferenciam-se continuamente. Existem atividades desenvolvidas por homens e outras por mulheres, além disso, as roupas, os comportamentos, as atitudes, o tratamento aplicado a um ou a outro são completamente distintos. Podemos dizer que existe um mundo dos homens e outro das mulheres.

Na tentativa de explicar as diferenças, existem aqueles que justificam as desigualdades entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. Seja no conhecimento popular ou no científico, a distinção biológica, ou a sexual, serve para compreender e até justificar a desigualdade social. O argumento de que os homens e as mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, na qual cada um deve desempenhar um papel determinado, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Neste campo, teorias foram construídas e utilizadas para provar as distinções físicas, psíquicas, comportamentais, para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos próprios do homem e da mulher.

Conforme Grossi (1993), estas características estão relacionadas ao conceito de sexo, e não de gênero, já que tratam da anatomia, morfologia e fisiologia e é algo dado ao nascer.

Segundo Goellner (2001), Louro (2003) e Meyer (2003), foi, primeiramente, entre os anos 60 e 70 nos estudos feministas, que o conceito de gênero instituiu-se e mostrou-se contra a dominação do homem em relação à mulher. Sua construção se dá num momento de lutas por uma sociedade mais justa e igualitária. Neste momento, a história da mulher ganha espaço e visibilidade em diferentes contextos e culturas, rompendo-se, assim, com a história tradicional onde prevaleciam os grandes feitos e os grandes heróis, nunca heroínas. Quando se começa a contar a “história dos que não tinham história”, os estudos sobre as mulheres aumentam. Ciências como a Antropologia, Sociologia e Psicologia, passam dos trabalhos sobre as mulheres para os que tratam da “experiência coletiva de homens e mulheres em toda sua complexidade, bem como procura-se um aprimoramento metodológico que permita recuperar o mecanismo das relações sociais entre os sexos e a contribuição de cada um no processo histórico”. (Goellner, 2001 pg.217)

Os estudos feministas, conforme Meyer (2003), demonstraram que não eram características anatômicas e fisiológicas ou desvantagens socioeconômicas que apresentavam as diferenças ditas como justificativa das desigualdades de gênero, mas a forma como cada cultura, em um dado momento histórico, pensa e diz sobre homens e mulheres é que distingue feminino de masculino. Assim, o conceito de gênero

ultrapassava a noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado.

Assim, procurou-se conceitos de gênero que condizem com essas teorias e que o compreendem enquanto construção social e cultural.

Para Goellner (2001) ainda que a expressão “gênero” permita ser observada a partir de diferentes olhares, é consensual que se refira, fundamentalmente, à construção social do sexo. Ou seja, evidencia-se que masculino e feminino são construções sociais e históricas. Isso significa rejeitar qualquer argumento que prevê a existência de uma essência masculina ou feminina que é natural e dar-se conta de que o “gênero” é constantemente atravessado por categorias como classe social, etnia, religião, idade, entre outras, assim como está em constante construção.

De acordo com Scott (1995), o uso do termo “gênero” aqui, rejeita as explicações biológicas para que se justifiquem diferenças onde, as mulheres, têm a capacidade de dar a luz, por exemplo, enquanto os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais”, principalmente na construção de idéias sobre os papéis adequados a cada um. Gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado que oferece um meio de distinguir a prática dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Desse modo, o uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.” (76)

Para completar, Louro (1995) nos diz que, além de compreendermos o gênero como um processo dinâmico e continuado, devemos saber que ele é mais do que algo aprendido, é uma categoria imersa nas instituições sociais, o que implica admitir que a escola, a justiça, a igreja, etc, são genericadas. Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação de sujeitos.

Grossi (1993) diz que o gênero é algo construído continuamente, pois, dependendo do momento que se vive, do lugar físico, da idade e das relações que se tem, muda-se os padrões ou modelos do que é ser homem ou mulher.

Louro (2003, 2001) completa que o gênero está continuamente se construindo e se transformando, ou seja, atravessados por suas relações sociais, símbolos e discursos, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, encontrando

seus lugares sociais e suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções são sempre transitórias, transformando-se na articulação com as histórias sexuais, étnicas, de raça, de classe.

Para finalizar, entende-se que a construção de gênero se dá de acordo com a sociedade, a história e a cultura e está diretamente influenciada pelas outras instâncias de uma sociedade, sejam elas a raça, a etnia, a classe social, a religião, entre outras.

3.3- REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A partir dos objetivos propostos pela pesquisa, escolheu-se trabalhar de acordo com a Teoria da Representação Social. Desse modo, segue alguns conceitos, bem como suas aplicações e relações com os estudos de gênero e com a formação da identidade.

É importante evidenciar aqui, que a representação é sempre um processo que se articula, se constrói, se apreende. Dessa forma, a representação é um saber construído que nos dá a possibilidade de entender diferentes realidades, conceitos e valores. Desse modo, as representações sociais tornam familiar o não familiar, permitindo que compreendamos a estrutura de funcionamento de outros grupos que constroem e dão significados distintos ao mesmo universo em que vivemos, as representações sociais envolvem, enfim, uma forma de conhecer o mundo (Jovchelovitch, 1999).

Conforme Ramos (1997), as representações sociais justificam os comportamentos adotados por um determinado grupo. Neste processo, o ser social apropria-se e modifica-se a partir de um conjunto de objetivações vinculadas ao contexto histórico-social em que está inserido. Este “apropriar-se” está contido na relação do indivíduo com a sociedade, que se dá através de incorporação dos costumes, valores, crenças, condutas e práticas institucionalizadas no cotidiano, tecidas pelas relações objetivas da sociedade.

Para Jovchelovitch (1999), construir representações sociais envolve, ao mesmo tempo, a proposição de uma identidade e uma interpretação da realidade. Isso significa que, quando sujeitos sociais constroem e organizam campos representacionais, eles o fazem de forma a dar sentido à realidade, a apropriá-la e interpretá-la. Assim, eles também dizem quem são, como entendem a si mesmos e a outros, o que lhes é importante ou não, enfim, como se situam no campo social num dado momento

histórico. As representações sociais, portanto, expressam a identidade de quem está envolvido na representação.

Para Pesavento (2004), a representação é, então, uma construção feita a partir do real. Portadoras do simbólico, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos construídos social e historicamente, que se internalizam no inconsciente coletivo.

Wagner (1999) completa dizendo que, mesmo que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações sociais.

Finalmente, conforme Sá (1998), é com as práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas. De fato, todas as correntes no campo das representações afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou seu conjunto social.

4- O CONTEXTO E OS SUJEITOS DO ESTUDO

Sempre que observamos um grupo, bem como seus atos e representações, é preciso estabelecer as fontes, as instâncias nas quais estão inseridos, já que estas são as responsáveis por tais representações. É nelas que se dão as construções culturais e sociais, sendo impossível estudar um grupo sem conhecer seu contexto.

Assim, é necessário compreender cada contexto, cada espaço onde essas representações são construídas, bem como suas normas, costumes, conhecimentos e ideais. E é através das pedagogias presentes em cada um desses espaços que podemos construir representações.

Para Gyroux e McLaren apud Figueira (2002), existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido e onde se pode traduzir a experiência e construir verdades. Sendo, portanto, nosso corpo uma construção cultural, ele é edificado através das pedagogias a que nos submetemos.

É nesse sentido que se entende ser o corpo marcado por identidades que estão intimamente ligadas a culturas, lugares, contextos, condição social e étnica. Assim, apresentarei, nesse capítulo quem são as meninas do Lar de Joaquina, onde e com quem vivem, bem como o que é o Lar de Joaquina e como funciona.

No caso deste estudo, o contato principal que tive com as meninas pesquisadas foi em sua Escola, e é ela a primeira instância a ser observada e descrita, já que é a partir deste contexto que foi possível ter contato com os outros ou que se revelou a presença de outras fontes também responsáveis por essa construção de corpos.

Desse modo, para que possamos apreender as representações de gênero que emergem das práticas exercidas na escola em questão, é preciso conhecê-la, dando destaque ao seu funcionamento, suas regras e seu pessoal, o que será minuciosamente descrito a seguir.

A Escola Lar de Joaquina localiza-se na Avenida Presidente Vargas, no centro da cidade de Santa Maria e é mantida pela Sociedade Espírita Estudo e Caridade e atende, em média, 100 meninas de 6 a 13 anos de idade. O prédio da entidade mantém características de uma arquitetura antiga, tendo partes em alvenaria e repartições e piso em madeira. Abriga, em sua parte frontal, no térreo, um brechó de roupas usadas e uma loja de artesanato que contém itens produzidos por integrantes da sociedade e

que auxiliam no rendimento da entidade, além de salas de estudos e salas de direção da sociedade e da escola e a secretaria geral da entidade.

A parte destinada à escola possui quatro salas de aula distribuídas em dois andares, além de uma biblioteca, com espaço para leituras, uma brinquedoteca, sala de dança com espelhos, sala para atendimentos psicológicos e odontológicos e laboratório de informática. Pode-se perceber a preocupação das professoras em manter um ambiente decorado com trabalhos das meninas, com materiais pedagógicos e motivos infantis. No subsolo está a sala dos professores, onde se concentra a maior parte da organização da escola no que diz respeito ao turno da tarde. É nessa sala que se encontra a coordenadora e é onde as meninas ficam de castigo por mau comportamento; é onde se recebe os oficineiros e onde se destina o funcionamento das oficinas. Além dessa sala, nesse espaço está o refeitório e a cozinha, uma sala com brinquedos e um pátio coberto e calçado com lajotas onde as meninas passam grande parte do tempo, escutando músicas de Cds da escola ou aqueles levados pelas meninas referentes aos cantores e grupos que estão tocando nas rádios no momento, ou brincando de boneca, de casinha, pega-pega, ou até mesmo brincadeiras que criam no momento. Mais atrás, há um salão (onde ocorreram aulas de dança) que é usado para reunir todas as meninas para assistirem a vídeos ou apresentações em geral, quando essas não acontecem na parte coberta do pátio. Há também uma pracinha com escorregador e balanços. Ainda há um grande terreno ao fundo que está sendo preparado para a construção de um prédio novo onde funcionará a escola, ficando este prédio velho para outras atividades da Sociedade. Desse modo, não há parte gramada com árvores ou flores já que a parte do terreno antes livre, hoje está em construção. Há também uma pequena horta que está sendo desenvolvida na oficina de ervas medicinais.

A instituição tem o caráter de semi-abrigo, pois as meninas passam das 8h às 16h no Lar, sendo que uma das exigências do mesmo é de que os pais ou responsáveis trabalhem nos dois turnos e não tenham com quem deixar suas filhas ou dependentes. O Lar de Joaquina atende exclusivamente meninas, que recebem quatro refeições diárias incluindo café da manhã, almoço e lanches.

Desse estudo especificamente, fizeram parte meninas entre 8 e 12 anos de idade que estudam nessa escola. As meninas do Lar de Joaquina são oriundas de

bairros como Passo das Tropas, Alto da Boa Vista, Nova Santa Marta, 7 de Dezembro, Prado, Pôr do Sol, Medianeira, Maringá, Vila Rossi, e Urlândia, bairros reconhecidamente em situação econômica desfavorável.

As histórias de vida compreendem desintegração familiar, pobreza, violência, ausência e/ou desvalorização dos vínculos afetivos. Também constatou-se um caso de violência sexual, já encaminhado ao Conselho Tutelar.

Sobre a situação financeira, verifica-se que a maioria vive do salário de um ou dois adultos da casa. Seus empregos não são bem remunerados, o que dificulta seu sustento.

As estruturas familiares das crianças em questão se apresentam de múltiplas formas, pois existem poucos casos de meninas que compartilham o lar com o pai e a mãe. Na maioria, essas convivem apenas com um membro da família ou, até mesmo, dividem o lugar onde moram com tios, avós e primos. Há também casos de meninas que não vivem com nenhum de seus pais por situação de abandono, sendo criadas por parentes mais distantes. Outro aspecto a ser destacado é a existência de pais doentes ou que morreram de doenças crônicas ou graves. Essa é uma característica de muitas famílias das meninas em questão e que elas destacam com frequência.

As meninas, em seu ambiente familiar, presenciam muitas brigas, não recebem a devida atenção da família, vêem, no lugar onde moram, fatos não apropriados para uma criança. Além disso, sabemos que essas meninas vivem em situação de pobreza e, muitas vezes, não têm noção básica de higiene, não possuem hábitos como tomar banho, escovar os dentes, além de viverem no meio da sujeira, onde há doenças de pele e parasitas humanos. Enfim, pode-se considerar que, devido sua situação econômica, social e familiar, são rejeitadas também pela sociedade na qual estão inseridas.

Segundo Bee (1997), as crianças socialmente rejeitadas caracterizam-se mais fortemente, por elevados níveis de agressividade e níveis reduzidos de prestatividade. Estas crianças estão mais propensas a interpretar o comportamento alheio como ameaçador ou hostil.

Devo salientar, também, que as meninas são extremamente carentes e pedem atenção o tempo todo. Algumas precisavam do toque, do abraço, do beijo, enquanto outras ignoravam a minha presença justamente para serem notadas. Durante todo o

tempo em que estive no Lar de Joaquina, foi possível conhecer algumas histórias de vida, sobre suas famílias, sobre o local onde moram, e, em todos esses locais, descritos pelas meninas, percebe-se a presença de muitas pessoas, de irmãos, primos e parentes diversos, o que talvez dificulte a atenção destinada a cada uma delas por parte dos “mais velhos”. Durante as entrevistas, muitas queriam conversar sobre os mais diversos assuntos comigo, faziam perguntas sobre televisão, palavras que desconheciam, atitudes tomadas por seus pais e responsáveis, e até mesmo me contavam coisas particulares ou pediam ajuda para solucionar seus problemas, na escola ou em casa. Algumas vezes precisei conversar com a coordenadora logo após a entrevista, para poder discutir sobre alguns assuntos que para mim soavam como um pedido de ajuda. O vínculo que estabelecemos deixava-as à vontade para falar o que sentiam, viviam, temiam.

Um outro fator destacável sobre a família das meninas do Lar de Joaquina diz respeito à pobreza e a exclusão social, o que para Arpini (2003), é um processo estritamente dependente de motivos político-institucionais, não sendo, portanto, uma questão de ordem cultural. No Brasil, as famílias das classes populares são consideradas biologicamente inferiores e incapazes, daí a irregularidade dessas famílias.

Após conhecer quem são as meninas de quem se fala, e onde e como elas vivem, podemos discutir quais as representações de feminino que estão construindo seus corpos. Desse modo, a seguir, apresento cada uma das instâncias importantes nas vidas dessas meninas e as representações que emergem de cada uma delas.

4.1- A escola e as representações nela construídas

A escola é o espaço onde as meninas passam a maior parte do dia, então, é preciso conhecê-la para que se possa, também, compreender que meninas estão, nela, sendo formadas, bem como que corpos ela ajuda a construir, já que sabemos que o corpo representa esse contexto, de acordo com suas regras, normas, e crenças.

O processo de fabricação dos sujeitos e das relações e representações de gênero é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível, mas estão nas práticas cotidianas em que se envolvem os sujeitos, nos lugares que freqüentam, nas pedagogias as quais são submetidos (Louro, 2001). Neste contexto, pode-se citar a

escola como uma das responsáveis pelas representações de gênero em nossa sociedade.

Segundo Louro (2003), desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos. Além de distinguir aqueles que nela tinham acesso dos que não chegavam a mesma, separou os que estavam lá dentro. Utilizou diversos mecanismos de classificação e ordenamento. Separou os adultos das crianças, os católicos dos protestantes, os ricos dos pobres, e, por fim, os meninos das meninas.

As distinções feitas na escola, como os meninos gostarem mais de brincadeiras ao ar livre ou as meninas preferirem as atividades mais organizadas e calmas por exemplo, parecem naturais à primeira vista. Mas as divisões de raça, gênero, classe e etnia estão, sem dúvida, implicadas nessas construções, e é somente nessas divisões que iremos encontrar explicações para essa “lógica” imposta pela escola e sociedade em geral. O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros, é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

As minhas observações ocorreram somente no turno da tarde, não tive contato com as professoras de sala de aula, apenas com as funcionárias que cuidam das meninas no turno da tarde. Assim, minha aproximação foi com a coordenadora (pedagoga) do turno da tarde, a diretora da escola e três funcionárias, sendo que, uma cuida do refeitório e as outras duas são responsáveis pelas meninas no pátio e em seus horários livres, coordenam suas saídas para lanche, oficinas e no momento de irem embora. É no espaço do pátio, quando estão sob o olhar dessas duas funcionárias, que há uma maior aproximação entre as mesmas. Pode-se dizer que as meninas admiram e respeitam as funcionárias. Quando questionadas sobre a escola, falam com carinho dessas “tias”. É para elas que falam sobre suas vidas, sobre seus anseios.

- É que assim, aqui só tem menina, então a gente faz coisas de menina só. Tem as tias, todas as tias, que ficam com a gente, convivem e então me ensinam tudo assim. (Carolina, 8 anos)

- Com as tias aqui, elas me ensinam a ser comportada, por causa que eu brigo muito. (Luciana, 11 anos)

Da mesma maneira, as funcionárias são carinhosas e atenciosas com as meninas, estando dispostas a brincar, cuidar e conversar quando possível, já que são muitas meninas e a constante movimentação das mesmas requer atenção delas, uma vez que estão sempre correndo, brincando, e, algumas vezes até brigando. É nesses momentos, quando brigam ou se comportam de maneira indesejada pelas normas da escola, que elas são conduzidas à sala da coordenadora e diretora. A relação dessas professoras com as meninas é mais distante, tratando na maioria das vezes de comportamento ou sobre encaminhamentos médicos, psicológicos ou para o conselho tutelar. Mesmo assim, as meninas respeitam e gostam das professoras, mas dedicam menos demonstrações de carinho por elas.

Em muitas conversas com a diretora e coordenadora, me foi relatado sobre iniciativas de chamarem os pais e/ou responsáveis pelas meninas para a escola, para que acompanhassem as filhas e participassem de oficinas oferecidas pela instituição, mas esses chamamentos têm pouco retorno. Poucas mães (na maioria dos casos é a mãe a principal responsável) comparecem à escola quando acontecem apresentações artísticas das meninas. Também percebi tais situações ao participar de eventos promovidos na escola. As professoras dizem que as famílias só dão retorno quando lhes é oferecido algo, ou seja, roupas ou alimentos, e que exigem que a escola também faça a parte que a família deveria proporcionar às suas crianças, seja carinho, vestuário ou alimentação.

As atividades oferecidas pela escola se dividem em dois turnos, sendo manhã e tarde. Durante o turno da manhã, as meninas freqüentam a escola, desde o Pré-escolar até a 4ª série do Ensino Fundamental, contemplando o currículo escolar. São oferecidos também atendimentos médico, odontológico e psicológico. Os professores são cedidos pela Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Já durante a tarde, voluntários oriundos da comunidade, acadêmicos interessados em realizar estágios e diferentes profissionais que trabalham em projetos sociais, oferecem diversas atividades em forma de oficinas, tais como: balé, fuxico, tricô, crochê, recreação, hora do conto, vídeos, violão, teclado e computação. Para participar das oficinas, as meninas passam, algumas vezes, por seleção de acordo com a afinidade com a atividade oferecida, podendo ser excluídas se mostrarem não ter

intimidade com o assunto. Outra maneira de escolher as meninas é pelo comportamento, ou seja, se essas não têm nenhuma reclamação das professoras, se obedecem e respeitam de maneira rigorosa as pessoas que ministram as oficinas, determina-se que elas estão aptas a participar da atividade, caso contrário, deverão se retirar. Há também casos onde algumas oficinas são oferecidas como repreensão, tendo um caráter disciplinar àquelas meninas que não se adequaram às normas estabelecidas em outras oficinas das quais queriam participar. Este último caso pode ser constatado quando algumas meninas se referem às oficinas de língua estrangeira e dizem não gostar das aulas e participar somente porque não podem estar em outra e também não podem ficar com muito tempo livre. Assim, pode-se dizer que algumas oficinas são utilizadas e percebidas pelas meninas somente como uma ocupação.

- Agora eu to fazendo só inglês e espanhol porque me tiraram da dança porque eu conversei com a minha colega. Eu não gosto muito de inglês. (Marília, 11 anos)

- Inglês, inglês eu não gosto. Hoje a gente só lembrou o que a gente já sabia. (Gisele, 8 anos)

- A tia me tirou do inglês porque eu não me comportei bem. (Paula, 9 anos)

O fato dessa escola trabalhar somente meninas, acaba influenciando nas escolhas de suas práticas, o que se percebe na oferta das atividades, já que muitas delas são culturalmente atribuídas à mulher, como: tricô, crochê, bordado entre outras. Dentre as atividades mais citadas estão a dança, o ponto cruz, o canto, a oficina de ervas medicinais e a de cestaria.

Ao serem questionadas sobre as atividades que elas aprendem na escola e quais as ensinam a serem meninas, as respostas são:

- Tem também o tricô, crochê, fuxico, e também aquele, bordado. (Taís, 9 anos)

- Tem o canto, ervas medicinais, também tricô, crochê. (Andressa, 10 anos)

- Balé é coisa pra guria. (Clara, 10 anos)

- A oficina de ervas medicinais. A gente fala sobre planta, a gente planta também elas, o que que é bom pra isso, o que que é bom pra aquilo, como tomar mate. (Laís, 8 anos)

- *Ponto cruz. Eu faço em casa também. Eu já fiz uma casa, uma flor, dois coração. Tem ervas medicinais também. A gente aprende a fazer o chá e depois pra que que é bom, a gente planta também. Lá embaixo tem um monte de planta que a gente plantou. (Gisele, 8 anos)*

- *Ah, é fazer tricô, crochê, ervas medicinais, teclado. (Carolina, 8 anos)*

- *Tricô e ponto cruz é só de menina. (Vanessa, 9 anos)*

- *Ponto cruz, tear, crochê, tricô. (Luciana, 11 anos)*

As meninas entendem ser essas atividades somente femininas e justificam suas respostas da seguinte maneira:

- *Se os guri fazem vão chamar eles de mariquinha os amigos dele. (Taís, 9 anos)*

- *Eles não tem muito jeito de fazer crochê, tricô. (Andressa, 10 anos)*

- *Eu acho que é por causa que eles são preguiçoso. E também porque ia chamar eles de marica. (Ana, 10 anos)*

- *Eles não levam muito jeito. (Clara, 10 anos)*

- *Não sei acho que talvez eles achem que isso é coisa de guria. (Gisele, 8 anos)*

- *Na aula de ervas medicinais ela dá tipo a semente de girassol e explica que faz bem pra saúde, e que se a gente cheira a semente de girassol daí a gente vai ficar mais bonita. Os meninos não iam querer aprender sobre isso. (Carolina, 8 anos)*

- *E crochê e tricô também não porque é só de guria. Porque e a gente não pode fazer blusinha de crochê e tricô pros guris, se é de menina, e também é destapado, com furinho do crochê. (Paula, 9 anos)*

Desse modo, pode-se observar, mais uma vez, que as meninas têm essas diferenças entre as atividades delas e dos meninos como sendo natural, o que sabemos ser cultural. Isto demonstra que em pequenos atos, palavras e ensinamentos, a escola também constrói determinadas representações de feminino, neste caso, o da menina que se comporta de maneira submissa, educada, respeitosa, e que deve servir ao homem, a família através das atividades domésticas.

Outro fator também destacável é a comparação entre gênero e sexualidade. As meninas associam as atividades ditas femininas com o fato dos meninos serem chamados de “maricas”.

Conforme Louro (2003), é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; muitas vezes as confundimos, no entanto, elas não são a mesma coisa.

Para Grossi (1993), a diferença entre gênero e sexualidade é clara, ou seja, o gênero compreende as diferenças culturais, sociais e históricas que constroem homens e mulheres; já a sexualidade é a forma como os indivíduos vivem seus desejos corporais.

O que queremos aqui deixar claro é que, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num certo momento. Não é possível fixar um período, (nascimento, adolescência ou maturidade), que possa ser tomado como aquele em que a identidade seja acabada ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 2003).

Além disso, pode-se observar no pátio, durante os horários livres, a presença de brincadeiras também ditas femininas como brincar de boneca, de casinha, de escolinha, pular elástico, pular corda, dançar as coreografias que aparecem na televisão e, também, grupos de meninas conversando sobre diversos assuntos.

- A gente faz um monte de coisa diferente aqui, a gente brinca assim, a gente brinca de Barbie, brinca de boneca. (Clara, 10 anos)

- Aqui também a gente brinca de boneca, de panelinhas, de um montão de coisas. (Júlia, 9 anos)

- O que eu mais gosto aqui no colégio é quando a gente dança no pátio, quando a gente brinca de casinha e de mamãe e filhinha também. (Andressa, 10 anos)

Sayão (2001), ao destacar as diferenças nas brincadeiras dos meninos e das meninas, nos trás que, geralmente, os meninos são estimulados a brincar livremente, enquanto as meninas devem proteger seus “corpos sensíveis”, o que as torna tímidas corporalmente.

As crianças conversavam sobre isso constantemente, determinando umas às outras o que cabia a cada um. Para elas, é preferível que a escola não tenha meninos, já que acham que os meninos são “bagunceiros”, chatos, sapecas e mais fortes.

Segundo Bee (1997), nessa idade, as meninas, ao se descreverem ou falarem das relações sociais que as rodeiam, são afetivas e levam em consideração os sentimentos. As relações com os companheiros, colegas e amigos tornam-se mais importantes e as amizades individuais são mais comuns, mas são ditadas pela segregação entre os sexos, o que pode explicar essa preferência.

Elas justificam sua preferência quando dizem que:

- É por causa que aqui, o diferente nesse colégio é que não tem menino, então ela faz muita coisa diferente, a menina fica descansada, é mais tranqüilo, se tivesse menino ia ser mais complicado. É que quando assim, a gente passa pela rua e eles começam a inticar com a gente. E a menina não faz isso. (Clara, 10 anos)

- Os guris são mais bagaceiros, não respeitam os amigos nem as professoras, ia ser diferente sim. (Andressa, 10 anos)

- É por causa que os meninos iam correr, derrubar as guris, iam fazer coisas bagaceira. (Taís, 9 anos)

- Se tivesse meninos aqui na escola daí ia ter oficinas para os dois. (Luciana, 11 anos)

Há também que se destacar o tratamento destinado às meninas, ou seja, a partir das observações, foi possível atentar para o fato de que elas são “cobradas” a se portarem de maneira educada e delicada, tal como a nossa sociedade e cultura exige das mulheres. Esse tratamento está claro nas frases “Menina não briga” ou “Menina não grita”, muitas vezes presenciadas por mim durante as observações, e também citado pelas meninas quando questionadas sobre o que aprendem com suas professoras.

- Ensina a ser educada, prestar atenção na professora, higiene a gente aprende. Aprende a ser sempre limpa. (Clara, 10 anos)

- *As tias, elas sempre dizem que brigar não é coisa de guria, que eu pareço um menino. (Luciana, 11 anos)*

- *Elas me ensinam que ser menina é ser comportada e não falar palavrão. (Taís, 9 anos)*

Essas meninas sabem que tem um futuro difícil, mas ao mesmo tempo ainda sonham com profissões e vidas melhores através dos estudos, o que é ensinado na escola principalmente. As professoras e funcionárias, conforme minha observação, estão sempre falando que o estudo é uma maneira de crescerem profissionalmente e terem uma vida econômica melhor. As meninas já citam isso quando questionadas sobre seu futuro:

- *Eu quero ser médica, mas eu sei que se eu não estudar aqui eu não vou ser. (Clara, 10 anos)*

- *Eu vou ser da base. Isso se eu estudar né tia. (Taís, 9 anos)*

Para finalizar, quando questionadas sobre o que é ser uma menina, têm-se as seguintes respostas:

- *Uma menina é educada, tem que ser trabalhadora, estudiosa. (Andressa, 10 anos)*

- *Ser menina é saber fazer tricô, ponto cruz, essas coisas que a gente aprende aqui é ser menina também. (Gisele, 8 anos)*

- *Pra ser uma menina tem que respeitar as professoras, ser educada com as visitas que vem aqui nos ver. (Vanessa, 9 anos)*

A partir de todas essas considerações, foi possível apreender as representações de gênero construídas nessa escola, particularmente. Assim, para o grupo dessas meninas, têm-se a representação da menina educada, que se comporta de maneira delicada e submissa aos ensinamentos e às regras, bem como aquela representação da mulher “prendada”, que possui qualidades apreciáveis pela sociedade e que são consideradas femininas, como os trabalhos manuais ensinados na escola.

4.2- A família e as representações nela construídas

A segunda fonte de onde elucidam-se as representações de gênero que constroem os corpos das meninas do Lar de Joaquina é sua própria casa, no seio de sua família. Desse modo, entende-se que este é um lugar muito importante nas vidas das meninas.

Para ilustrar a influência que a família exerce nessa construção, consultamos Grossi (1993), que nos diz que a atribuição de gênero, em nossa sociedade, se dá logo ao nascimento da criança ou até antes, durante a gestação. Para isso, constrói-se signos como os adjetivos que se atribui a criança (delicada para as meninas e forte para os meninos, por exemplo), ou até mesmo pelas cores ou acessórios que se usa, como, por exemplo, a cor azul para os meninos e rosa para as meninas.

Relacionando essa questão com o corpo, sabemos que a ele são sugeridas e delegadas normas que são difundidas e tornam-se padrões. É nele que são inscritos, pela cultura, os traços que diferenciarão as mulheres dos homens. Desde crianças, aprendemos quais atividades as mulheres desenvolverão no futuro, e, através disso, educa-se o corpo para que se possa ter êxito na execução das mesmas.

Desse modo, as meninas, durante as observações e nas entrevistas, deixam claro que também recebem essa educação relacionada as atividades ditas “femininas” preparando-as para o ofício de mãe, de dona de casa ou, até mesmo, de empregadas domésticas como suas mães. Esses ensinamentos se dão, principalmente, na família e englobam as atividades domésticas, as manuais e artesanais, suas brincadeiras e a relação com outras mulheres, principalmente com suas mães ou responsáveis.

A família nos ensina, o tempo todo, através, é claro, das regras da sociedade em que vivemos, como nos portar como mulheres ou homens, o que usar, como falar, o que vestir, entre outros tantos exemplos.

Esse processo de educação se dá, em grande parte, através do lugar onde moramos, dos grupos que participamos, seja na igreja, no bairro, principalmente no período da infância.

Em se tratando da influência que a família exerce no desenvolvimento da criança, Bee (1997) diz que é nessa fase que ela se distancia fisicamente dos pais, já que em determinados períodos encontra-se na escola ou no grupo de amigos, o que

não quer dizer que ela não tenha na família ainda a base segura, confia em sua presença e apoio e recebe fortes influências de suas opiniões e de seus atos.

Segundo Arpini (2003), não existe um modelo padrão de organização familiar, não existe a família regular. O casamento e a família não seriam o que são se não fossem sociologizados e psicologizados.

Atualmente, muitas famílias são monoparentais, situação em que a mãe fica sendo a única responsável pela manutenção da casa devido à morte do marido ou até mesmo o abandono do lar. Assim como aumenta o número de crianças vivendo nessa situação, aumenta o tempo que as mulheres vivem sem cônjuge. Essa situação assume dimensões dramáticas quando associadas com a pobreza urbana. Uma das causas dessa situação é a violência familiar, já que a mãe pensa ser preciso impor respeito e noções de limite. Na verdade, essas mães temem o futuro de seus filhos, já que esses não têm a presença masculina em casa. A mãe, então, sofre uma sobrecarga de funções, de responsabilidades, o que a deixa mais inconstante e insegura, o que acaba desestabilizando as relações da família.

Além disso, a situação financeira também não favorece e influencia na vida dessas meninas. Seus pais possuem empregos mal remunerados como serviços domésticos, pedreiro, babá, pintor, faxineira, jardineiro e trabalhador rural. Há uma identificação das meninas com o trabalho dos pais, pois, apesar de sonharem com profissões que exigem ensino superior, fica claro em suas falas que estão aprendendo o ofício dos pais, mais precisamente o da mãe.

Pode-se dizer que, realizando essas tarefas, também são treinadas para um futuro parecido com o das suas mães. Elas aprendem que essa pode ser sua profissão, e até falam em cobrar para arrumar uma casa. Apesar de citarem profissões como médica, veterinária, professora, pensam ser a profissão das mães a mais próxima, na maioria das vezes empregada doméstica ou faxineira.

- Por exemplo, se a gente limpar a casa pra mãe, a gente pode pedir um dinheiro. Daí a gente pode crescer e saber que assim a gente pode ganhar dinheiro. Eu faço isso. Limpo a casa pra minha mãe e ganho dinheiro. Eu ganhei um real e trinta e cinco centavos. (Paula, 9 anos)

- *Sábado eu vou p/ o serviço da minha mãe e ajudo ela lá. Tem três pessoas e um cachorro. (Gisele, 8 anos)*

- *Eu queria ser veterinária tia, mas a minha mãe faz uma profissão que é só de mulher, ela é faxineira, e só mulher sabe ser faxineira. (Andressa, 10 anos).*

Conforme Bee (1997), a pobreza também é um fator que influencia no desenvolvimento da criança. Uma criança pobre está mais propensa ao fracasso escolar. Sua vida a torna vulnerável à violência, à fome, à miséria, e, conseqüentemente ao estresse crônico. Este fator, relacionado à família desestruturada, é o caminho do fracasso.

Desse modo, para Souza (1998), a criança dessa família torna-se um instrumento de uma sociedade fantasma, de relações e de poder exploratórias e manipulativas, de corrupção política, de irresponsabilidade social e política, de conformidade e de inércia.

Desse modo, a partir do contexto em que vivem essas meninas, as tarefas domésticas são necessárias porque sua situação financeira exige que trabalhem em casa enquanto seus pais ou responsáveis buscam seu sustento em outros empregos. A vida dessas meninas é marcada pela pobreza, o que também influencia na sua participação em casa.

- *Sábado e domingo de manhã eu lavo roupa, porque a minha mãe trabalha. Primeiro eu lavo roupa, varro minha casa, lavo louça, depois eu vou brincar. (Maria, 11 anos)*

- *Eu ajudo a minha mãe também a fazer comida e a limpar a casa. Eu sei fazer comida. De vez em quando ela sai pra trabalhar e eu que cuido de tudo tia! (Paula, 9 anos)*

Conforme o que foi citado pelas meninas, elas permanecem em casa a partir do momento que deixam a escola até o outro dia pela manhã. Suas atividades em casa compreendem em olhar televisão, brincar de boneca, casinha ou atividades com amigas, na maioria das vezes dentro de casa. Falam com naturalidade sobre brincadeiras e afazeres domésticos, onde percebo não haver distinção ou graus de

importância entre os dois. Para elas, brincar ou cuidar de casa são tarefas comuns, iguais, que são citadas juntamente, como se fossem tarefas condizentes com suas idades.

- Quando chego em casa, eu lavo louça. Depois eu vou brincar. Depois vou na casa da minha irmã e ajudo ela a cuidar dos filhos dela. São dois, um tem 3 e o outro 6. (Maria, 11 anos)

- Eu ajudo minha mãe a limpar a casa, limpo toda a casa também e depois nós saímos pra brincar. (Letícia, 12 anos)

Durante as entrevistas e observações, o fato presente e citado por todas as meninas foi o da participação delas nas tarefas domésticas. Em seu cotidiano, ajudar em casa, cuidar dos irmãos, aprender a varrer, cozinhar, lavar, é comum e necessário, já que entendem que são essas tarefas preferivelmente femininas, chegando até citar que as meninas são preparadas para essas tarefas porque levam mais jeito ou simplesmente porque “é coisa de menina”, o que mostra um conformismo com aquilo que a sociedade diz ser certo para uma mulher, e que acaba preparando esses corpos treinados para realizar determinadas tarefas enquanto outras não. Quando indagadas sobre suas atividades em casa, as respostas são as seguintes:

- Faço mate, faço café, faço comida, quando a minha mãe não tá nem meu pai daí eu pego e faço arroz, carne ou massa também. Eu lavo a louça, varro o chão, seco a louça também. (Carolina, 8 anos)

- Eu lavo a louça, eu tiro o pó da estante da casa. (Marília, 11 anos)

- A gente aprende a cozinhar, a cuidar da casa e mais coisa. (Taís, 9 anos)

- Eu lavo a louça, eu limpo a casa toda. (Luciana, 11 anos)

- É as vezes quando precisa eu e minha irmã lavemos a louça e varremos a casa e passamos o pano na estante. (Júlia, 9 anos)

Além das atividades domésticas, cuidar dos irmãos também é bastante citado, e muitas vezes há comparações sobre as tarefas exercidas pelas meninas e as que os meninos estão presentes:

- *Eu ajudo a minha mãe a cuidar das crianças. (Paula, 9 anos)*
- *Ajudo a cuidar do meu irmão.. O de 2 é muito medonho. Com 5 anos ele já vai fazer tudo. (Laís, 8 anos)*
- *Eu ajudo a minha mãe, cuido as minha irmã, arrumo a casa, vou no mercado pra ela. As minha irmã são sapeca, tem uma com 1 e outra que vai fazer 3. (Tatiana, 9 anos)*
- *Meu irmão, ele é muito preguiçoso, nem pegar a roupa que ele toma banho. Ele toca lá no chão, eu tenho que ir lá pegar. (Andressa, 10 anos)*

Como já vimos, conforme Scott (1995), ser do gênero feminino ou masculino, implica em perceber e estar no mundo de modos diferentes, do ponto de vista concreto e simbólicos. Assim, pode-se dizer que há um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, o que supõe que o gênero está implicado em relações de poder.

Essas relações de poder estão nas tarefas mais comuns do nosso dia a dia. No caso das crianças, desde suas brincadeiras até as outras tarefas exercidas em seu cotidiano. Nas brincadeiras, temos sempre a diferenciação menina brinca de boneca e menino de carrinho, já projetando um futuro também diferenciado aos dois conforme as atividades que provavelmente exercerão se seguirem os padrões da sociedade onde vivem. Com as meninas desse estudo, acontece o mesmo quando falamos em brincadeiras. Suas preferidas são aquelas comuns em nossa sociedade e que relacionam-se as atividades ditas femininas. Entende-se ser esta uma influência também da família, do local e do tempo em que vivem.

- *A Minha mãe que me deu um bebê daqueles pretinho com chuquinha. (Marília, 11 anos)*
- *Brinco com minhas amigas lá de perto de casa... de boneca, de casinha. Não gosto de brincar com os menino. Eles bagunçam a brincadeira. (Laís, 8 anos)*
- *Tem um brinquedo q eu mais gosto q é minha boneca. Ganhei da minha irmã. É um bebezão mais ou menos assim (mostra com as mãos o tamanho). (Gisele, 8 anos)*
- *Eu gosto de brincar de Barbie, casinha e panelinha. (Letícia, 12 anos)*

Elas percebem as diferenças entre as brincadeiras delas e dos meninos, e até dão razão a essas diferenças quando indagadas do porque as meninas brincam de boneca e os meninos de carrinho e futebol:

- Porque quem dá mamã é a menina né tia. A mãe que cuida das criança. (Paula, 9 anos)

Algumas meninas mostram-se tímidas diante de sua situação familiar. Quando questionadas sobre sua família preferem não responder, escondem o número de moradores de suas casas ou até mesmo desconhecem ou confundem-se ao responder tal questão, pois muitas vezes dividem o terreno com outros familiares mais distantes como tios, famílias do cônjuge de irmãos, avós, entre outros. Ao mesmo tempo, outras mostram-se conformadas ao citarem que não têm a mãe presente, ou que tem casos de dependência química na família ou de pessoas em conflito com a lei.

- Eu moro só com a minha vó, minha mãe eu não sei né tia. (Luciana, 11 anos)

- Eu moro com meu tio, quer dizer, meu tio não, meu pai, o verdadeiro e o de criação, minha tia que eu chamo de mãe e outro guri que um dia ela traz e outros não. E meu irmão e a mulher e os filhos também. (Clara, 10 anos)

Em se tratando das diferenças homem x mulher, Louro (1995) diz que há diferença enquanto gêneros distintos, mas também há diferença no sentido de que um gênero desvia, adia ou suspende a consumação do outro. Desse modo, um depende do outro dando sentido e derivando do mesmo.

Essas diferenças de que fala a autora são claramente vivenciadas por essas meninas, uma vez que constroem suas práticas e comportamentos baseados naquilo que os meninos não fazem, naquilo que seria, para a sociedade em geral, tarefas femininas, em se tratando do ambiente doméstico.

As meninas têm presente a idéia de que são elas, as mulheres da casa, que devem realizar as atividades domésticas e, que os homens não são obrigados a terem esses conhecimentos:

- *Eu faço mais. (porque?) por causa que a minha mãe manda eu dobrar a roupa, um monte de coisa, e meu irmão ela só manda limpar o chão da cozinha e do banheiro, essas coisas. Eu tenho que lavar um baldão de roupa. (Andressa, 10 anos)*

- *O homem não precisa ser um bom dono de casa, mas ele tem que saber cuidar pra não chegar em casa e bagunçar tudo que a mulher arrumou. (Taís, 9 anos)*

- *A guria trabalha e o guri é muito diferente, o guri fica em casa incomodando assim. (Clara, 10 anos)*

- *Meu irmão também ajuda, mas ele é mais relaxado. E ele foge pra não arrumar. Eu sou mais organizada do que ele. (Vanessa, 9 anos)*

Ou porque quando adultas, vão ser exigidas pelos maridos e pela sociedade em geral:

- *Por causa que um dia eu vou crescer e também vou ter a minha casa e vou ter que saber arrumar. (Andressa, 10 anos)*

- *Os meninos não precisam aprender porque quando eles crescer eles vão ser homem e não vão precisar fazer comida. Eles vão obrigar as mulher a fazer. (Taís, 9 anos)*

Quando indagadas sobre o que é ser uma menina, obtive respostas bem claras de que, para elas, isso está ligado à casa, à família e as cuidados com as mesmas.

- *É ser uma boa dona de casa. (Taís, 9 anos)*

- *A mulher tem que saber mais limpar a casa, porque depois de grande é a mulher que vai fazer. (Ana, 10 anos)*

- *Fazer comida, pão, pão em casa é só a mulher que faz. Limpar também né, arrumar a casa, fazer comida, essas coisa daí é só as mulheres que fazem. (Letícia, 12 anos)*

Dos membros da família, percebo que é com a mãe ou com a mulher responsável pela casa que as meninas se identificam. É sobre as mães que contam

histórias, falam sobre o trabalho, sobre amizade e conselhos a serem seguidos no futuro. Muitas admiram as mães por cuidarem delas sozinhas ou com dificuldades. Dizem que aprendem com suas mães.

- A minha mãe sempre fala assim pra mim, que eu não posso largar os estudos porque ela não quer que eu fique que nem ela. Que ela parou de estudar pra ajudar a mãe dela. Que ela não pode ser nada, uma pessoa ideal pra mim. Mas ela é uma boa mãe. (Andressa, 10 anos)

- EU GOSTO DE OUVIR AS HISTÓRIA DA MINHA MÃE TAMBÉM. LÁ PERTO DE CASA TINHA AREIA E ELA BRINCAVA COMIGO DE FAZER CASINHA COMIGO. (PAULA, 9 ANOS)

- EU AJUDO A MINHA MÃE, QUANDO ELA TÁ DOENTE EU AJUDO ELA POR CAUSA QUE ELA MERECE NÉ TIA, CUIDA DE MIM SEMPRE E SOZINHA AINDA POR CIMA. (VANESSA, 9 ANOS)

A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES E/OU DAS MULHERES RESPONSÁVEIS PELAS MENINAS EM CASA, CONTRIBUI DE MANEIRA SIGNIFICATIVA NA CONSTRUÇÃO DOS CORPOS DESSAS MENINAS, NÃO SÓ NO QUE DIZ RESPEITO AO TRABALHO DOMÉSTICO, MAS COMO NO SEU COMPORTAMENTO, JÁ QUE CITAM HAVER DIFERENÇAS NO TRATAMENTO DESTINADO À ELAS EM CONTRASTE COM O DOS IRMÃOS. ESSES PODEM BRINCAR NA RUA, NA MAIORIA DAS VEZES AJUDAM POUCO OU NÃO AJUDAM EM CASA E TÊM MAIS LIBERDADE PARA SAIR DE CASA, TER AMIGOS E BRINCAR.

- Domingo eu ajudo a limpar a casa, mas meu irmão não ajuda, só eu e a mãe. (Gisele, 8 anos)

- Eles ficam só correndo e andando de bicicleta. E a gente não pode porque meu pai não deixa. Os guris só gostam de brincar na rua. As vezes eu tenho vontade de brincar na rua. (Júlia, 9 anos)

- É porque tia, eles incomodam mais do que a gente, entendeu. E as gurias não fazem nada na rua e os guris aprontam. (o que eles fazem?) Inticam com os cachorros, atiram pedra na casa dos vizinhos. (Vanessa, 9 anos)

Além disso, as meninas são constantemente cobradas em casa para se comportarem de maneira educada e delicada, enquanto os meninos não recebem essas cobranças. As meninas vêem isso como uma diferença natural entre o comportamento de meninos e meninas.

- *Eu sim minha mãe me ensina a ser educada e respeitar quando ela manda. Já meu primo não, ele não aprende a ser educado como eu. (porque?) Porque menino não precisa ser educado, só as meninas né. (porque?) Ah, não sei, porque é assim né tia. (Carolina, 8 anos)*

- *A gente aprende a ser mais comportada, a se comportar como menina, porque menina não pode ficar jogando pedra e brigando. Tem que ser mais delicada né tia. (Paula, 9 anos)*

- *Os meninos podem falar palavrão, as meninas não, porque são mais educadas. (Taís, 9 anos)*

- *Tem que se comportar de maneira diferente. (Como?) no comportamento, tem uns guris que são bastante bagunceiros, outros preguiçosos, e as meninas são mais organizadas, mais caprichosas né. (Gisele, 8 anos)*

- O JEITO QUE A GENTE SENTA, SE A MENINA TÁ DE SAIA TEM QUE SENTAR COM AS PERNAS FECHADAS E O MENINO SENTA SEMPRE COM AS PERNAS DE QUALQUER JEITO. (PAULA, 9 ANOS)

Observando essas falas, percebe-se que existe aí mais uma importante representação no que diz respeito à construção do corpo feminino. Nestes exemplos, está intrínseco o fato da mulher ser submissa e precisar demonstrar um comportamento exemplar na família e na sociedade. As meninas são educadas para tomarem atitudes aceitáveis pela sociedade, elas devem agir de acordo com o que se espera de uma menina.

Neste aspecto, muitas vezes se confunde o gênero com a sexualidade:

- *Menino todo delicadinho é “bicha” tia, não gosta de mulher (risos). (Vanessa, 8 anos)*

- *Minha mãe disse que se ela fosse um homem ela não ia pegar qualquer mulher, não ia pegar as que parecem machorras e andam por aí de qualquer jeito, que não parecem mulher. (Clara, 10 anos)*

Conforme Louro (2003), os conceitos são muitas vezes confundidos, até porque, grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade. Assim,

“Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos e prazeres corporais” de muitos modos. Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.” (p.37)

Assim, percebe-se que se constrói, na família, duas principais representações do feminino. A primeira está no fato das meninas serem educadas para cuidar de casa, da família e do marido, o que se justifica, talvez, por motivos sociais, econômicos e culturais que levam a tais representações.

“Ser menina é limpar a casa todos os dias, porque minha vó limpa, é ser cozinheira também e lavar a roupa.”(Luciana, 11 anos)

A segunda está no fato delas precisarem se comportar de maneira correta, discreta e delicada. É preciso lembrar que vivemos numa sociedade ainda machista e patriarcal, o que leva a essas considerações.

*“Ser menina é ser educada, ser comportada, ser amiga dos outros, respeitar...”
(Andressa, 10 anos)*

Segundo Scott (1995), o lugar da mulher na vida social humana não é, de maneira alguma, um produto das coisas que ela faz, mas o significado que suas atividades adquirem através da interação social e cultural. Essa citação da autora nos deixa claro que as mulheres que estão se construindo através dessas famílias são compreendidas dentro do seu contexto geral.

Sendo assim, sabemos que seus corpos são constantemente controlados e ditam as identidades que devem seguir, já que são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Portanto, entendo que são essas as meninas que estão, nesse momento e nesse lugar, construindo suas identidades femininas.

4.3- A televisão e as representações construídas

A televisão, em nossos tempos, é o principal meio de comunicação e também uma maneira de interligar as pessoas de várias partes do mundo. Ela está presente em nossa cultura como uma das principais pedagogias atuais. Desse modo, ela consegue repassar os seus interesses ao público, principalmente quando se fala em consumo, já que vive disso. Através dos programas de auditório, de tele-novelas e de filmes, mostra personagens, cantores e modelos que acabam ditando as tendências da moda, os modelos de corpos e comportamentos que são aceitos pela sociedade. A partir disso, o corpo é educado, sofre influência em seu modo de ser, agir e de se fazer presente em uma sociedade ligada a estética e as aparências.

Desse modo, televisão é um dos principais elementos que influenciam na vida contemporânea, sendo uma forma de educar, produzir, exigir e determinar mudanças, transformando, cada coisa no seu tempo. Sabe-se que esse é o meio de comunicação mais acessível nos dias atuais, ao qual é atribuído grande importância em nossa sociedade. Geralmente, sendo a televisão um meio de comunicação atrativo principalmente por mostrar imagens belas e aparentemente desejáveis, estimula o consumo, o desejo de ter produtos por ela propagados, de se parecer com as pessoas que nela estão, já que todos esses aspectos são um conjunto de características vistas como perfeitas, como aceitáveis por todos, que não sofrem nenhum tipo de discriminação ou preconceito.

As meninas estudadas, em sua unanimidade, deixavam transparecer, tanto nas observações quanto nas entrevistas, que a televisão influencia em suas vidas, e, quando estão em casa, passam muito tempo assistindo novelas, programas de auditório e alguns programas infantis.

- Em casa eu olho TV. Olho Alma Gêmea, América, A lua me disse e as vezes Malhação, porque as vezes não dá tempo de chegar do colégio. (Marília, 11 anos)

- Eu chego em casa, tomo lanche e olho TV. Olho Malhação e as novelas. (Laís, 8 anos)

- Aí eu olho televisão e brinco. Malhação é que eu mais gosto, mas também gosto de programa quando tem cantor legal. (Gisele, 8 anos)

- Eu olho mais é novela, América é a que eu mais gosto. (Letícia, 12 anos)

...

Conforme Assis e Correia (2005), sabe-se que a mídia é o espaço onde se disseminam e se enfatizam determinados valores e comportamentos, que são construídos, porém, no contexto mais amplo da vida social. Mas deve-se questionar que imagens e discursos são escolhidos e recortados de um quadro geral para transformarem-se numa espécie de extrato simbólico de uma certa representação social.

No caso das meninas, percebe-se que elas olham, na maioria das vezes, novelas e programas que exibem propagandas consumistas e cantores populares em evidência no momento. Sabe-se que, no Brasil, a cultura é muito influenciada pelas novelas globais, principalmente através das atitudes de seus personagens em relação a relacionamentos e da cultura que é abordada em seus núcleos. As meninas retiram das atitudes de alguns personagens representações de feminino que influenciam em suas vidas. Discutem questões de relacionamento e da posição que a mulher deve tomar em determinadas situações. A seguir, mostro falas das meninas que se relacionam à situações de novelas que estão sendo apresentadas no momento.

- A Letícia fico braba com o Gustavo porque ele se separou dela e daí agora ela só quer jogar bola com as amigas dela. Só pra se esquecer do namorado dela. Coisa de mulher né tia. (Carolina, 8 anos)

- A Sol quer esquecer o Tião com o Ed, mas não é assim que se esquece um amor. (Letícia, 12 anos)

- A Betina tem que ver que a Jaque não é amiga dela porque quer o namorado dela também. O namorado da amiga a gente não pode olhar né! (Taís, 9 anos)

- Eu gostava da Grazi, do Big Brother também, mas ela tinha aquele namorado, o Alan, e eu achei ele feio. E ela era tão bonita, ela era Miss Brasil e aquele namorado dela que tava lá era feio. Coisa mais feia. (Vanessa, 9 anos)

A cultura também é influenciada pelos cantores de ritmos que ascendem em determinados momentos e que acabam se tornando objetos de desejo, de consumo, através de suas roupas, das letras de suas músicas que muitas vezes estão relacionadas à sexualidade. Elas relacionam suas vidas à das artistas e as letras de

músicas de cantoras que falam de amor, constroem sua sexualidade e sensualidade baseadas no que a televisão mostra como certo ou errado. As músicas, os personagens e o estilo de dança colocam a mulher numa situação de conquista, de símbolo sexual, de desejo, o que influencia na representação de feminino dessas meninas, o que pode ser observado nas seguintes falas:

- E eu acho muito bonito o jeito da Raíssa se vestir. É muito diferente. (Taís, 9 anos)

- Eu olho bastante, e têm umas cantoras bonitas, as outras feias. Aquela que canta sou a Barbie Girl é bonita. Eu queria ser que nem ela, bem loirinha e bem magrinha. (Ana, 10 anos)

- A Wanessa Camargo, a Sandy e as Rouge, porque elas tem uma voz boa, e eu acho aquelas roupas bonitas, elas tem aquelas roupas bonitas que elas compram pra usar nos shows e eu acho legal, porque elas se vestem com moda, essas coisas. (Luciana, 11 anos)

O fato da televisão ser a mais poderosa das mídias recai, para Sampaio (2000), na sua relevância e centralidade no que diz respeito ao processo de tematização pública da realidade na sociedade brasileira e pela riqueza de seus recursos técnicos em relação às outras mídias, os quais lhe conferem um lugar privilegiado numa reflexão acerca das formas contemporâneas de comunicação, já que as imagens mobilizam mais fortemente a atenção do que os textos. Emocionalmente envolvido, o público tende a distinguir, com menor clareza, ficção e não-ficção.

Penteado (1998), em seu trabalho, confirma esses dados e diz que os meios de comunicação mais presentes na vida de estudantes é o rádio e a televisão. Eles chegam a passar de 6 a 7 horas olhando filmes ou telenovelas, principalmente, os da Rede Globo de Televisão. Além disso, eles se mostram interessados na “vida” da televisão, sua programação e as intimidades dos artistas que nela se apresentam. Em comparação com a escola, os estudantes afirmam ser a televisão ser mais interessante e prazerosa e associam a escola com obrigação, cobrança, falta de sentido em relação aos fatos vividos por eles no seu cotidiano.

ATRAVÉS DO DESTAQUE QUE RECEBE O CORPO NESSE MEIO DE COMUNICAÇÃO, FIGUEIRA (2002) COLOCA QUE NÃO É NADA DIFÍCIL OBSERVARMOS AS IMAGENS QUE NOS SÃO CONSTANTEMENTE APRESENTADAS E, TAMBÉM, DITAS. O CORPO, AO MESMO TEMPO EM QUE SE EXIBE É EXIBIDO, TORNA-SE TAMBÉM OBJETO DE DIFERENTES ANSEIOS E DESEJOS. ALÉM DOS ESTUDOS ACADÊMICOS, O CORPO GANHA ESPAÇO NA MÍDIA E AS INFORMAÇÕES SOBRE O MESMO ESTÃO AO ALCANCE DE QUEM ESTIVER INTERESSADO.

Assim, é por meio da televisão que o público tem o contato com os artistas, com as tendências de moda e comportamento, com as inovações e tecnologias. Destaca-se a grande importância que as meninas em questão atribuem a esse veículo de informação. Das apresentações na televisão, as meninas recolhem informações sobre seus ídolos, o modo como se vestem, como falam, como se comportam e do que gostam ou não. Esses exemplos são, muitas vezes, seguidos pelas meninas que querem sentirem-se mais próximas de quem admiram, de seus ídolos.

Dentre os principais ídolos das meninas estão cantores e cantoras como Sandy e Júnior, Wanessa Camargo, Kely Key, Rouge e Banda Calipso. Esses cantores trazem em seu repertório músicas que falam de amor, de desentendimentos amorosos, de sensualidade, etc. As meninas, em sua maioria, não sabem o significado das músicas, mas são atraídas principalmente pelo vestuário e cuidados com o corpo que seus ídolos demonstram. As meninas procuram usar as roupas e acessórios que caracterizem seu ídolo, elementos esses muitas vezes assinados pelo artista, e que tem um fim econômico.

- Da Wanessa Camargo eu tenho a sandália essa aqui ó. (Andressa, 10 anos)

- Quando tá frio eu uso mini-saia com uma leggin, uma meia colorida. e com meu sapatinho da Sandy, o bicudinho aquele da propaganda, sabe tia, que apareceu na televisão. (Carolina, 8 anos)

- Eu tô com a Sandália da Sandy porque eu vi na TV e pedi pra minha mãe né. E eu tenho uma blusa da Wanessa também que eu fui no show, muito linda tia, tu precisa ver, toda com brilho assim. (Clara, 10 anos)

- A gente pode um dia comprar o sapato da pessoa, que aparece na TV, eu comprei das Rouge. (Paula, 9 anos)

Além dos acessórios assinados pelos artistas, as meninas os homenageiam também colocando seus nomes em suas bonecas, comparando seus brinquedos, os que mais gostam e que tem mais valor, com seus ídolos.

-Tu tinha que ver (expressando alegria), eu ganhei uma Barbie que dança balé, tu aperta no controle remoto e ela faz tudo de balé. O nome só pode ser Wanessa né, porque ela dança igual. (Carolina, 8 anos)

- Minha boneca nova é a Pink, porque eu gostei da Pink aquela do Big Brother tia. Por causa que ela tinha o cabelo pink. (Vanessa, 9 anos)

- Ah, eu tenho uma Barbie que é a Fantine também, por causa das gurria da Rouge, eu gosto das gurria da Rouge. (Paula, 9 anos)

Outro aspecto a ser destacado são as personagens das novelas vistas pelo público como polêmicas, que usam roupas extravagantes e que têm comportamentos sensuais e rebeldes, também chamam atenção das meninas. Dentre as mais citadas por elas está a “Darlene” (Débora Seco), que lançou a moda das mini-saias, maquiagem forte e um trejeito particular que chamava atenção das meninas, tendo também uma boneca lançada no mercado de brinquedos com as suas características. Observando essa personagem, pode-se dizer que ela foi feita baseando-se numa sensualidade, em fantasias talvez masculinas da menina-mulher, o que talvez não seria um modelo a ser seguido por crianças.

Conforme Neckel (2003), a televisão tem, constantemente, veiculado imagens erotizadas e ligadas ao público infantil, principalmente às meninas. As propagandas destinadas à elas, os produtos lançados, investem na idéia do cultivo à beleza como algo inerente ao feminino. São também criados personagens que exaltam o fascínio pelas meninas, vistas e representadas com um misto de ingenuidade e de sedução.

Outras personagens também admiradas pelas meninas foram a “Sol” (Débora Seco) e “Raíssa” (Mariana Ximenes), e personagens da novela Malhação, que também mostram comportamentos adultos e sensuais. As meninas mostram-se umas para as outras com as roupas parecidas com as dessas personagens, falam das maquiagens, da maneira como dançam e se comportam, desejam ser belas, magras e ricas.

- *Eu gosto da Sol e da Ju no balcão, quando elas dançam. Eu queria dançar assim, é sensual, é bonito (fala rindo). (Letícia, 12 anos)*

- *As atrizes têm um monte de coisa, elas ajudam a ter mais beleza assim, o jeito que elas se vestem, que usam as coisas de maquiagem assim. Mas a beleza delas é que me chama atenção. (Clara, 10 anos)*

- *Eu gosto da Luna da novela das 6, eu gosto dela né, e gosto daquele namorado dela, do filho dela né, daquele monte de jóias que ela ganhou, coisa mais linda. (Carolina, 8 anos)*

- *Eu gosto da Sol, acho ela legal e bonita. Eu gosto quando ela dança no balcão. E da Kely Key também, no jeito de ela dançar e das roupa que ela usa. (Júlia, 9 anos)*

- *Eu queira ser igual a Wanessa Camargo. (Tatiana, 9 anos)*

A partir dessas colocações, devo salientar que as meninas dizem se diferenciar dos meninos também pelas roupas que usam, pela maquiagem, cores e acessórios como bijuterias e presilhas de cabelo, bem como com a preocupação com a estética e com o corpo. Mesmo crianças, já se preocupam com o corpo e com sua aparência, já excluem aquelas que estão com uma roupa rasgada, dão dicas umas para as outras de como parecerem mais magras.

- *Não coloca meia-calça por baixo da calça, tu vai parecer mais gorda. (uma menina dizendo para outra)*

- *A mulher é mais vaidosa, os meninos não se preocupam com isso. (Gisele, 8 anos)*

- *Sim né tia, mas as meninas tem mais coisas pra ficar bonita, os cabelos, o batom, os meninos não usam isso. Daí as meninas tem que usar isso né. (Luciana, 11 anos)*

- *A menina pinta a unha, cuida do cabelo, usa maquiagem pra ficar bem bonita. (Paula, 9 anos)*

- *Eu já participei de concurso de beleza tia, eu fui a mais bela, ganhei flor e chocolate. (Carolina, 8 anos)*

- No fim de semana eu posso sair com a minha calça boca de sino e com o meu tênis da Wanessa. Porque a calça com a boca larga é mais bonita que as outras, tá na moda tia. (Vanessa, 9 anos)

- Menina usa cor-de-rosa, guri só preto, azul. A Kely Kei ta sempre de rosa. É bonito as roupas. (Ana, 10 anos)

Nessas falas, identifico a importância dada a aparência e a percepção delas acerca dessas características estéticas como algo já interiorizado, como obrigação nos dias atuais. Há que se parecer bonita, há que se usar roupas que realcem seu corpo, sua feminilidade, que já é algo dito anteriormente e que já se torna obrigação, visto como algo que já acontece naturalmente.

Le Breton (2003) afirma que “a anatomia do corpo não é mais um destino, mas um acessório da presença, uma matéria prima a modelar e a redefinir, a submeter ao design do momento, uma representação provisória, um lugar ideal de encenação de efeitos especiais” (p 28). O corpo, nas sociedades contemporâneas, não é mais a determinação de uma identidade, mas a construção do ser no mundo, passível de modificações e identidades escolhidas, provisórias ou duradouras.

Enfim, para Figueira (2002), ter um corpo perfeito, esculpido à imagem do desejo de cada um é uma tendência que vem se firmando. “Já não basta apenas ser saudável: há que ser belo, jovem, estar na moda e ser ativo.” E isso depende do esforço de cada um, da dedicação e da disciplina. Diante dessa constante indagação, especulação e exposição do corpo, questiona-se até onde essa visibilidade e a profusão de intervenções que sobre ele se operam, ao mesmo tempo em que o liberta também não estariam criando um sistema de valores, elaborando diferentes estratégias de autocontrole que acabam também por limitá-lo. Não estaríamos, a todo o momento, afirmando que é preciso estar atento ao corpo?

Estes desejos, o de ser a mais bonita, de se vestir com as roupas iguais as que estão na televisão, de poder comprar sandálias assinadas por ídolos, muitas vezes contrastam com o modo de vida dessas meninas, com as condições sócio-econômicas de sua família, o que gera um conflito. De um lado todas aquelas imagens, os ídolos, as roupas, a beleza, tudo supostamente à mão de todos. De outro, a vida difícil que suas famílias levam, a falta de dinheiro, a desestrutura familiar. Percebe-se esse conflito nos

discursos das meninas, que muitas vezes se contradizem em suas colocações, ou, como crianças muitas vezes inocentes, não tem a consciência dessa alienação que a televisão provoca em suas vidas.

- A gente pode comprar e pode usar os que tão na moda assim, que aparecem na televisão. Mas se tiver dinheiro né, porque as vezes não tem. (Paula, 9 anos)

- A sandália da Wanessa Camargo é bonita, mas não precisa comprar a melhor coisa dela, mas uma que dê para usar, porque as vezes a mãe não tem dinheiro, daí não adianta ficar pedindo. (Andressa, 10 anos)

- Eu queria a sandália das Rouge, mas se não tinha como comprar eu não comprei. (Gisele, 8 anos)

Para Anzai (2000), neste sentido, a mídia colabora para que se reforce sistemas hierárquicos de valores já que, ao anunciar produtos relacionados à busca de beleza estética, sempre ligados à saúde do corpo, torna-se a beleza o ponto alto dessa hierarquia; o que pode ocasionar uma competição estéril na busca da ascensão social, profissional ou até mesmo afetiva, pois suas “armas” correm o risco de ficarem restritas à aparência física de seus corpos.

Conforme Swain (2001), o sujeito, sendo um ser social, se constitui mediante um processo de interação. Através da linguagem, seja verbal ou não, significados são repassados através de um processo de comunicação socializada. Assim, as normas, regras e concepções da sociedade vão sendo internalizadas por ele. Ao mesmo tempo em que absorve o conteúdo passado, reproduzindo significados que lhe foi fornecido, o sujeito o transforma e o reformula, reorganizando-o. Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social.

E essas representações sobre o corpo, estão, conforme Sant’Anna (2003), cada vez mais banais e mundanas, já que sua realidade começa a ser lida, sobretudo, a partir de sua presença imediata, através dos seus traços e volumes, desconsiderando sua história e sua cultura.

Dessa maneira, ao perguntar para as meninas o que é ser menina, obtive respostas que remetem à representação intimamente ligada ao corpo e a sua beleza, como:

- *É ser feliz na vida, dançar, se vestir bonita, usar roupas diferente, cabelo solto, batom, unha pintada, salto alto, essas coisas. Ter cuidado com o corpo e ser caprichosa.*(Luciana, 11 anos)

- *É usar coisas de guria como bolsa, sapato alto, batom da Barbie, roupa rosa, é ser bonita e elegante.* (Paula, 9 anos)

- *É usar maquiagem, cuidar da gente, sair de saia, de unha pintada.* (Júlia, 9 anos)

A partir do que observei sobre a influência da televisão na vida dessas meninas, percebi que as representações de feminino que estão construindo os corpos das mesmas, estão ligadas ao culto ao corpo, a beleza estética tão mencionada e cobrada nos nossos dias e que é muito bem vendida pela e através da televisão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, a família e a televisão, constatadas e analisadas nesse estudo como fontes de onde se elucidam as representações de gênero que constroem os corpos das meninas, me possibilitam dizer que quando busquei aproximar as representações provenientes das três fontes, constatei que em muitos momentos estão imbricadas umas nas outras, muitas vezes se confundem, se entrelaçam, e até mesmo se completam, em diferentes situações. Entretanto, ao concluir o trabalho busquei esquecer as fontes dessas representações, configurando-as nas categorias elaboradas após o aprofundamento daquelas questões. A seguir apresento algumas reflexões.

A primeira delas diz respeito a menina educada, que deve portar-se de maneira adequada às normas exigidas pela escola, pela família, no local onde moram, nos lugares que freqüentam, enfim, independente do lugar em que se encontram. Nessa perspectiva, podemos ver, através das falas e das atitudes das meninas, que existe uma cobrança em relação a esse aspecto. Para elas, ser educada e respeitar os outros é uma condição para serem aceitas como mulheres em nossa sociedade. Dentre as normas criadas para controlar essas atitudes, estão a de que não é permitido que briguem ou discutam, que não participem de brincadeiras que possam deixar marcas de ferimentos no corpo ou que exijam que façam algum esforço que possa “masculinizá-las” ganhando massa muscular, por exemplo. O bom comportamento está ligado a feminilidade e a menina deve ser delicada em sua fala, seus atos, suas brincadeiras e suas atividades.

Aqui, mais uma vez posso dizer que, em nossa sociedade, existe um mundo para os homens e outro para as mulheres. À eles sim é permitido que tenham alterações de comportamento demonstrando-o de maneira rude através do corpo. A mulher deve ser recatada e discreta, deve ter gestos delicados para tratar com qualquer situação.

Assim como outros fatores, esse tipo de cobrança em relação ao comportamento parece ser internalizado pelas meninas. Para elas, como para muitas mulheres, essas atitudes são normais e necessárias para que sejam aceitas e respeitadas socialmente. Por isso, muitas vezes elas mesmas cobram esse comportamento umas das outras,

dizendo que aquela que se comporta mal “nem parece menina”, ou que “é coisa de menino gritar e correr”.

A segunda representação elucidada na escola e na família das meninas, está ligada ao trabalho doméstico e às atividades manuais. Na escola, elas aprendem atividades manuais como ponto cruz, crochê ou tricô, e dizem ser essas, unicamente femininas e que elas entendem ser necessário aprender. Ainda na escola, participam e aprendem trabalhos domésticos, algumas vezes ajudando a arrumar a mesa para o lanche da tarde ou limpando a louça utilizada no mesmo. Este auxílio, em grande parte, é voluntário. As meninas acham importante ajudar, gostam e são elogiadas quando o fazem.

Em casa, são criadas para realizar trabalhos domésticos, cuidar dos filhos e do marido. Em todas as falas percebi que esse trabalho doméstico toma uma parte do dia dessas meninas. Quando falam do seu cotidiano, fica claro que elas dedicam o mesmo tempo e dão a mesma importância para esses trabalhos como dão às suas brincadeiras ou o tempo que olham televisão.

Apesar de desejarem seguir profissões como professora, veterinária, médica, militar, acabam, nas entrevistas, falando principalmente de um futuro onde terão que se dedicar à família, já que são as mulheres as responsáveis por ela. Como a maioria só tem a mãe presente, se referem muito à ela como exemplo de mulher.

Além disso, a situação econômica dessas famílias, que não é estável, acaba influenciando as meninas no que diz respeito às funções domésticas. Como os adultos da casa precisam trabalhar e as meninas, quando não estão na escola, ficam sozinhas ou acompanhadas dos irmãos, elas acabam realizando tarefas que seriam de responsabilidade dos adultos, como preparar seu alimento, limpar a casa, cuidar das crianças mais novas, enfim, realizar trabalhos domésticos em geral.

Assim, percebo que esses fatos, tanto os descritos na primeira representação com os da segunda, têm sua origem num passado onde a mulher era submissa ao homem, devia servi-lo, não podia ter vontade própria e muitas vezes era punida por desviar desse comportamento. A sociedade ainda cobra essas atitudes na atualidade, e a mulher ainda tem esses “controles” internalizados e demonstra em seus atos. Talvez sejam essas, representações milenares, que ainda hoje estão presentes e que ainda constroem o corpo das mulheres na atualidade.

Outra representação de gênero que está construindo o corpo das meninas, se dá, principalmente, através da televisão, não esquecendo que esta é uma construção da nossa sociedade e retrata os desejos dela. O culto ao corpo, a busca pelo corpo perfeito, o consumismo, a beleza estética, entre outros, estão na televisão através de propagandas, novelas e programas em geral e influenciam muito na vida das meninas. A televisão objetiva vender, e para isso, conquista as pessoas tentando fazer com que elas desejem ter e ser o que ela está mostrando.

No caso das meninas que fazem parte desse estudo, essa conquista vem, principalmente através dos cantores populares e das atrizes com seus personagens. Os produtos criados com o nome desses artistas conquista as meninas e faz com que elas o desejem. Também os trejeitos das personagens que as atrizes preferidas interpretam são imitados pelas meninas na busca de se parecer com seus ídolos. Em relação as cantoras preferidas, as meninas imitam o seu jeito de dançar, de se apresentar no palco, a maneira como usam o cabelo, as roupas, enfim, todos os traços que são característicos de cada uma delas.

Também a busca por um corpo semelhante ao das atrizes é observado nas falas das meninas. Ser magra, loira, alta e bonita é um desejo delas, que, mesmo em suas dificuldades financeiras ou em relação a suas famílias, ainda assim está presente em suas vidas. O uso de acessórios e roupas cor-de-rosa é citado como feminino e lembrado pelas meninas quando se referem às suas atrizes preferidas e que também usam essa cor em suas roupas. Também nesse sentido, as meninas falam de vaidade, comentam sobre suas roupas preferidas, desejam ser bonitas, cuidar do cabelo, usar maquiagem, salto alto e até mesmo participar de concursos de beleza. Muitas vezes comentam sobre como emagrecer, que é feio estar acima do peso, que é preciso cuidar do cabelo, da pele, das roupas que usam.

Analisando as três representações, chego a conclusão de que seus corpos se constroem num misto de trabalho doméstico, bom comportamento e beleza estética. Assim, temos a representação da mulher que educa e é educada, que é delicada, que cuida de todos e é responsável pelo bem estar de seus familiares, que respeita e exige ser respeitada, bem como a representação da mulher que quer ser bonita e que, também nesse sentido, só será aceita se tiver esses cuidados com a beleza e com a estética. Ou seja, de um lado a mulher mãe, dona de casa, educada, comportada, de

outro, a mulher que se cuida, que é bonita, que deseja ter e que deseja ser reconhecida por isso.

Desse modo, entendo ser a escola, a família e a televisão, juntamente com outras instâncias tais como religião, comunidade onde vivem e etnia, uma rede onde uma depende e também causa dependência sobre a outra. Assim, é no contexto dessas representações que essas meninas se constroem nesse momento, o que não quer dizer que esta construção se acabe aqui. Ela segue de acordo com o tempo e situação de cada menina.

Trazendo essas considerações para nossa situação atual no que diz respeito à Educação Física Escolar, temos uma realidade ainda necessitada de mudanças, pois as aulas geralmente são separadas por gênero. As razões para essa separação podem estar em vários argumentos os quais entendo serem superficiais para explicar esse fato e que desejo retomar para que possamos repensar, como professores, nossa prática na escola.

O primeiro argumento está na metodologia utilizada nas aulas, onde visa-se o treinamento desportivo, o que acaba selecionando, separando, os “melhores” e os “piores”, as meninas e os meninos, os de alta estatura e os de baixa estatura, enfim, é uma justificativa que acaba nela mesma, pois não atende os objetivos educacionais que deveriam ser prioritários.

Num segundo argumento temos a dificuldade de lidar com as diversas diferenças entre mulheres e homens, tanto as biológicas como as culturalmente construídas por cada sociedade. Desconsidera-se que essas diferenças serão constantes na vida de nossos educandos. Eles terão de lidar com elas e, somente as compreendendo é que poderão modificá-las, convivendo melhor uns com os outros. Assim, teríamos aqui mais uma forte justificativa para a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, já que é a disciplina que os educandos têm maior contato e vivem intensamente essas diferenças durante as atividades.

Ainda é importante citar o fato de que o gênero e a sexualidade muitas vezes se confundem e podem produzir alguns preconceitos nas aulas de Educação Física, onde se elegeu atividades ditas femininas ou masculinas. É papel do professor trabalhar esses conceitos esclarecendo suas diferenças e acabando com tabus acerca dessas atividades. É preciso torná-las acessíveis à todos, independente do gênero.

Para finalizar, entendo que, na educação, e na área de Educação Física principalmente, onde o corpo é o meio por onde se educa, é sempre necessário que se lance discussões, estudos e trabalhos em que o corpo é visto como uma construção cultural, junto dos aspectos que o constroem tais como o gênero, a raça, a etnia ou a religião, para que se possa percebê-lo não como algo pronto que deve ser “melhorado”, disciplinado ou até mesmo moldado, mas como passível de mudanças através dos tempos e das relações estabelecidas durante o convívio com os outros e com outras culturas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo – SP: Pioneira, 1998.

ANZAI, Koiti. O Corpo Enquanto objeto de consumo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Número 21, 2000

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: JC Editora, 1981.

ARPINI, Dorian Mônica. **Violência e exclusão: adolescência em grupos populares**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

ASSIS, Monique, CORREIA, Adriana, TEVES, Nilda. O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído a dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 7-180, Janeiro 2005.

BAUER, Martin W e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª Edição, São Paulo-SP: Editora Hucitec, 1999.

BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1997

BORDO, Susan. No império das Imagens: Prefácio para o décimo aniversário da edição de “Este peso insuportável”. **Labrys Estudos Feministas**. Número 4, agosto/dezembro 2003.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. Representações do corpo adolescente feminino na Revista *Capricho*: saúde, beleza e moda. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

___ A revista *Capricho* e a produção de corpos adolescentes femininos. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo – SP: Atlas, 1994.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, Educação Física e Esportes. In: **Imaginação & Representações Sociais Em Educação Física, Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Gama Filho, 2001.

___ A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003

GOMES, Marta Corrêa. Corpo e Adolescência: “No cru é que estão as proteínas”. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Gama Filho, 1994.

GROSSI, Miriam Pillar. A questão do masculino e do feminino para a transformação das relações na sala de aula. In: **Construtivismo PósPiagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem**. 2ª Edição, Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro - RJ: DP&A Editora, 2003.

JAEGER, Angelita Alice, GIRARD, Emilene da Silva, FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto, et all. Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social: A Intervenção da Educação Física nas Instituições de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente

de Santa Maria. **Anais da 9ª Jornada Nacional de Educação**. Santa Maria-RS, agosto de 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In **Textos em Representações Sociais**. 5ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo: Antropologia e Modernidade**. Campinas-SP: Editora Papyrus, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Jul/dez 1995.

____. Pedagogias da Sexualidade. In **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2001.

____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Editora Vozes, Petrópolis. RJ: 2003

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Márcio Romeu, PIRES, Giovani de Lorenzi. O primeiro olhar; experiências com imagens na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 26, n. 2, Campinas: Janeiro 2005.

PESAVENTOS, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2004.

PENTEADO, Heloísa Dupas Penteado. Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. Editora Cortez, São Paulo- SP, 1998. pág 23-49

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. A Representação Social da Mulher construída na relação conjugal violenta na cidade de Manaus. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro – RJ: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo, SP: Annablume Editora, 2000.

SANT'ANNA Denise Bernuzzi. Descobrir o Corpo: uma história sem fim. **Revista Educação e Realidade**. V.25, N.2. Faculdade de Educação, UFRGS, Julho/Dezembro, 2000.

____. A insustentável visibilidade do corpo. **Labrys Estudos Feministas**. Número 4. agosto/dezembro 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, UFG, Volume 5 jun-jul, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Jul/dez 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4ª edição. (Tomaz Tadeu da Silva organizador). Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005.

SWAIN, TANIA NAVARRO. **Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas "femininas"**. *São Paulo Perspec.* [online]. jul./set 2001, vol.15, no.3 [citado 07 Junho 2004], p.67-81. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/>

SOARES, Carmen L.. Corpo, Conhecimento e Educação. In **Corpo e História**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e. Criança, Sociedade e Interdisciplinaridade. In **Discutindo o Desenvolvimento Infantil** . Santa Maria-RS: Pallotti, 1998.

VIGARELLO, Georges. Panóplias Corretoras: Balizas para uma história. In **Políticas do Corpo**. São Paulo-SP: Estação Liberdade, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N.S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In **Textos em Representações Sociais**. 5ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

ANEXO 1

Listagem das meninas que participaram do estudo

	Nome	Idade	Bairro	Família	Emprego	OBS
1	Júlia	9	Parque Pinheiro Machado	Mãe, Pai e Irmã (11)	Mãe: faxineira Pai: Caseiro	
2	Maria	11	7 de Dezembro	Pai e 2 irmãs + velhas	Ninguém trabalha	
3	Ana	10	Urlândia	Mãe 2 irmãos + velhos	Faxina em Empresa de ônibus	O pai mora com a avó
4	Laís	8	Passo das Tropas	Mãe, pai, irmãos (2,3) e irmã (10)	Pai: pedreiro Mãe: faxina (sáb)	
5	Marília	11	Parque Pinheiro Machado	Mãe, pai, irmã (9)	Mãe: faxineira Pai: caseiro	
6	Tatiana	9	7 de Dezembro	Mãe e irmãos (3 meses e 2 anos)	Mãe: faxineira	O pai faleceu
7	Carolina	8	Travessa São Miguel	Mãe, Pai, 3 irmãs (19,21,?) 2 irmãos (17,?)	Mãe: doméstica, Pai: rural, irmã: doméstica, irmã: xerox e irmão?	Existem mais pessoas na casa.
8	Michele	10	Pôr do Sol- N Sta Marta	Pai, Mãe e 2 irmãs + velhas	Pai: pedreiro Mãe: doméstica	
9	Andressa	10	Urlândia	Mãe, pai e irmão (6)	Mãe: faxineira Pai: aposentado	O pai sofreu acidente recente
10	Gisele	8	Maringá	Pai e Mãe	Pai: pedreiro Mãe: doméstica	
11	Taís	9	P Pinheiro Machado	Mãe, irmã e irmão + velhos e padrasto	Mãe: faxina Padrasto: arruma fogão	Padrasto: tio
12	Luciana	11	Urlândia	Avó		Foi abandonada pela mãe, existem mais pessoas em casa.
13	Vanessa	9	Urlândia	Mãe, Pai e irmão + velho	Mãe: faxineira Pai: pintor	
14	Ângela	10	Est. do Minuano	Mãe, Pai, irmã e irmão + velhos	Pai: trabalhador rural Mãe: babá	
15	Paula	9	Urlândia	Mãe, padrasto, irmãs(6,1), irmão +	Pai: trabalhador rural Mãe: babá	
16	Priscila	12	Prado	Pai	Trabalha (pai)	As 2 responderam

17	Letícia	12	Alto da Boa Vista	Mãe, pai, irmão (7)	Mãe: loja, Pai:?	com dificuldade e rindo.
18	Viviane	8	Medianeira	Mãe e irmã (7)	Mãe: balconista	Pai tem outra família em São Sepé
19	Aline	9	Passo das Tropas	Mãe, irmã (11) e irmãos (3, 10)	Mãe: Faxineira	Pai pedreiro mas não mora com ela
20	Marisa	9	Vila Rossi	Mãe e irmãs (9 e 16)	Mãe: faxineira	Pais separados
21	Marcela	8	P Pinheiro Machado	Mãe, 2 irmãos e padrasto	Mãe: faxina, padrasto: conserta fogão	Chama o padrasto de tio
22	Sandra	9	7 de Dezembro	Mãe, pai e irmã	Mãe: faxina Pai: viaja	Ficou confuso quando se referiu ao pai
23	Tânia	10	Alto da Boa Vista	Mãe, avó e 2 irmãs	Mãe: empregada doméstica	Pais separados
24	Melina	9	Vila Rossi	Mãe, pai e 4 irmãos	Mãe: Agente de saúde, pai: jardineiro	

ANEXO 2

Tópico Guia 1

TÓPICO GUIA 1

1) Casa

- Quanto tempo fica em casa?
- Atividades – O que faz? Em que horários?
- Brincadeiras – Onde? Com quem? De que?
- Televisão – Horários? O que olha? Do que gosta? Programas?

2) Escola

- Atividades
- O que mais gosta de fazer?
- Horários livres

3) Outras questões

- O que faz durante os fins-de-semana?
- Algo mais que queira falar?

ANEXO 3

Tópico Guia 2

TÓPICO GUIA PARA A 2ª ENTREVISTA

- 1- Quais as diferenças entre meninos e meninas?
 - em casa
 - no bairro
- 2- Tem alguma atividade da escola que menino não pode fazer? Porque? Em quais as oficinas aprende mais coisas interessantes? Quais atividades aprende na escola e pratica em casa?
- 3- Sobre as mulheres que vê na televisão (ver cada uma das respostas), o que mais te chama atenção? Porque? O que imitaria dela para sua vida?
- 4- Acha que nós aprendemos a ser meninas? Tua mãe te ensina? As amigas? A escola? A televisão? Como? Quando?
- 5- O que é ser menina?