MENINAS (MAL) COMPORTADAS : SITUAÇÕES VIVENCIADAS EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA

Juliana Ribeiro de Vargas / UFRGS / julivargas10@hotmail.com

Busco, neste trabalho[1], apresentar e problematizar posturas de alunas do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Porto Alegre uma vez que, tais posturas distanciam-se de padrões entendidos como naturais para meninas comportarem-se. Desta forma, algumas das posturas das alunas desencadeiam situações que provocam estranhamento aos professores da escola

As expressões utilizadas, as marcas que fazem em seu próprio corpo, o modo sensual de vestir e andar e as situações de violência nas quais as alunas referidas envolvem-se com freqüência, são alguns exemplos dos comportamentos que causam estranhamento aos professores da escola destacada. Penso que tais posturas apresentem-se como desafios a esses professores, uma vez que os mesmos demonstram surpresa e insegurança frente aos comportamentos apresentados pelas alunas.

Apoio minhas análises nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista. Por conseguinte, permito-me escrever o advérbio *mal* entre parênteses, pois, como investigadora, entendo que as identidades de tais meninas são constituídas nas práticas discursivas (Hall, 1997) e também pela cultura, pensando que a mesma, tal como afirma Canclini (2005, p.41) "abarca o conjunto dos processos sociais de significação". Problematizando juízos de valor sobre suas posturas, penso que essas alunas não sejam somente mal comportadas. No entanto, percebo que algumas de suas atitudes, para determinados grupos sociais, são consideradas inadequadas.

Com o objetivo de descrever os comportamentos das alunas referidas, utilizei-me de metodologias de investigação de cunho etnográfico.

[1] O presente trabalho representa um recorte da investigação que atualmente desenvolvo como mestranda em Educação, na linha dos Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da Drª Maria Luisa M. Xavier, no PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Minha proposta de investigação denomina-se *Meninas (mal) comportadas*: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia.

Tenho claro que uma pesquisa que utiliza tal aporte corresponda a uma interpretação, distanciando-se do propósito de ser uma descrição imparcial. Conforme afirma Geertz (1989, p. 63), "toda a descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito [...]". Ainda sobre o tema, esclarece Rosana Guber[2] (2001, p. 15): "Em suma, as etnografias não somente referem o objeto empírico de sua investigação – um povo, uma cultura, uma sociedade – como também constituem a interpretação / descrição daquilo que o investigador viu e ouviu".

Apresento, inicialmente, considerações sobre a constituição do um ideário de infância feminina, a partir do qual entendo que as posturas das alunas acabam por ser interpretadas e descritas. Descrevo também, comportamentos e opiniões das mesmas alunas que se distanciam do ideário referido. Por fim, encerro este trabalho pensando que tais posturas devam ser discutidas nas escolas onde são protagonizadas, bem como nos cursos de formação docente.

Comportamentos de menina: uma construção moderna

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

[2] O texto original da autora está em espanhol. A tradução é de minha responsabilidade.

Durante muitos séculos, no mundo Ocidental, a educação e a participação social das mulheres estiveram relacionadas com exigências e perspectivas configuradas a partir do que tem sido chamado de *ordenamento masculino*. Ou seja, as mulheres deveriam viver e servir a um mundo organizado para e pelos homens. Conforme a epígrafe, a educação das mulheres deveria, preferencialmente, objetivar a satisfação masculina.

Autores que problematizam a história das mulheres, tais como Del Priore (1997), Louro (1997), Meyer (2003), Perrot (2007) demonstram, através de seus estudos, que a doação plena, o amor incondicional, a paciência constante foram características estimuladas, ao longo dos tempos, nas sociedades ocidentais, a fim de naturalizar alguns comportamentos como formas adequadas para o ser mulher. Exemplo dessa afirmação pode ser percebido na associação dos comportamentos femininos à história de personagens bíblicas como Eva (a pecadora) e Maria (a submissa), as quais subsidiaram formas adequadas e inadequadas para a conduta das mulheres (Del Priore, 1997).

De maneira semelhante, encontraremos na atualidade, em nossas escolas, discursos sobre comportamentos de meninos e meninas que associam, muitas vezes, características tais como tranqüilidade e ingenuidade somente às meninas. Posições como essas, permitem pensar sobre uma naturalização a respeito da diferenciação entre as posturas de alunas e alunos. As palavras de Michelet (1995, p. 100), representativas dos discursos presentes nas sociedades ocidentais desde o século XIX, corroboram a idéia.

> Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um *instinto natural*, o pressentimento de um dever que a mulher terá que cumprir.

A idéia de que exista um instinto natural feminino, como aponta Michelet, é aceita e repetida no senso comum. É possível pensar que o ideário de infância feminina, o qual a caracteriza como bem-comportada, tenha surgido em meio a construções da Modernidade, tais como a própria concepção de infância e a Pedagogia. Embora autores diversos afirmem a existência de narrativas sobre a infância em períodos anteriores, Àries (1981) define a Modernidade como o momento histórico no qual determinadas características relacionadas à infância começam a ser articuladas para uma representação determinada do sujeito infantil. Coloca, ainda, Bujes (2001, p. 30):

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

Rousseau (1995), em *Emílio*, apresenta–nos a ingenuidade e a inocência como características pontuais da infância. Na mesma obra, o autor refere-se à jovem *Sofia* como aquela que tem o coração sensível e que deverá tornar doce e agradável a vida de um homem. É possível perceber que tal concepção sobre os papéis femininos acaba por ser retomada posteriormente por discursos como o de Michelet, anteriormente citado.

O ser menina, na concepção do senso comum, mesmo na atualidade, ainda está associado ao uso de certas vestimentas, de determinadas cores e do recato ao agir. Entretanto, a partir da perspectiva teórica que assumo, penso que as características relacionadas aos sujeitos dependem, como afirma Bujes (2001, p. 26):

> [...] de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos em perene transformação.

Posturas de alunas contemporâneas: *piercing* e salto alto

A partir de minha experiência docente e do projeto de investigação que desenvolvo, considero que muitas meninas na atualidade não se enquadram nas descrições mencionadas anteriormente. Percebo, hoje, posturas diferenciadas e olhares maliciosos por parte de meninas muito jovens. Observo meninas com estatura aumentada pelo uso constante de calçados que lhes conferem dez centímetros a mais de altura. Enxergo meninas com seios grandes, aumentados ainda mais através do uso de *tops*[3] apertados e blusas decotadas. Enxergo *piercings* em sobrancelhas, umbigos e orelhas, colocados muitas vezes no banheiro da escola, na hora do recreio. Já enxerguei, "tatuagens"[4] em antebraços de meninos e meninas, com corações, flechas, com as letras iniciais ou, ainda, com o nome completo de alguém por quem os alunos estivessem apaixonados. E sei que tais tatuagens foram feitas, muitas vezes, com a lâmina retirada do apontador escolar e fixada em um tubo de caneta esferográfica vazio. Não foram raras as situações nas quais alunas apresentavam primeiramente a mim, sua professora, *piercings* colocados em seus corpos e somente depois

[3] Vestimenta feminina que cobre os seios, utilizada geralmente para a prática de ginástica. Essas meninas usam *tops* que têm as alças cruzadas nas costas, o que faz o tamanho dos seios parecer maior do que realmente é.

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

mostravam aos seus pais, por receio das sanções quanto ao uso do acessório. Marisa Costa (2006, p. 185) destaca situações semelhantes[5]:

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

Com espanto e surpresa ouço as expressões utilizadas por essas meninas*: "Homem é quem nem lata! Uma chuta a outra cata!"*, ou ainda: "*Viva a vida loucamente: fique com um guri diariamente"*. Tais alunas envolvem-se em conflitos tão violentos como os que, outrora, observávamos somente entre meninos. Fatos e situações semelhantes a esses subsidiam minha afirmação: as meninas estão diferentes.

Provavelmente, as situações descritas acima estão presentes no cotidiano de muitas escolas. Entretanto, percebo que professores prosseguem trabalhando como se nada de diversificado ou curioso estivesse acontecendo ao seu redor. Como se a instituição escolar e seus sujeitos permanecessem os mesmos desde a Modernidade até aos tempos atuais, ignorando os avanços nas tecnologias de informação, as diversificadas organizações sociais e familiares existentes na atualidade e, até mesmo, as lutas de diferentes grupos por reconhecimento e espaço de mobilização nas instituições.

---

5 Referência à pesquisa *Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais*, desenvolvida pela autora no Núcleo de Estudos de Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) PPGEDU / UFRGS. Ver http://www.ufrgs.br/neccso/pesqandamento.html

Percebo que as crianças no final da infância estão diferentes, e entre essas crianças, chama-me particular atenção a situação das meninas. Contudo, acredito não ser possível classificá-las como violentas ou como menos tranqüilas do que as meninas de antigamente, muito menos é possível continuar a enxergá-las somente como pequeninas e inocentes. Não encontro formas para definir as atitudes de meninas capazes de utilizar as mais chulas palavras a fim de defender seus espaços, seus supostos direitos, mas que também escolhem os mais lindos versos para escreverem mensagens para seus amigos, para seus amores ou, ainda, para as suas professoras. Mãos capazes de ferir fisicamente uma colega, trançar o cabelo de outra, enxugar lágrimas de uma terceira e ainda trocar a música ouvida pelo celular. Todos esses acontecimentos em um único período de aula. É possível, frente a essa narrativa, classificá-las?

As classificações estariam extremamente adequadas à perspectiva moderna. Entretanto, de acordo com a perspectiva pós- moderna, a desconstrução das dicotomias acaba por ser uma forma de pensar mais produtiva. É o que afirma Louro (1997, p. 31):

> A proposição de desconstrução das dicotomias, problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

A partir dessa perspectiva de análise, assumo a não-possibilidade de enquadramento da ação das alunas entre um pólo ou outro. É possível pensar que encontramos, na contemporaneidade, infâncias e juventudes que constroem seus saberes em lugares diversificados. Tal construção não ocorre somente na família ou na escola, embora essas instituições,

"modernamente", teriam a finalidade "panóptica" de vigiar e ordenar tal construção de saberes (Foucault, 2005). Utilizo-me das palavras de Alex Fraga (2000, p.63) para ratificar tal idéia:

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

Apresento abaixo, narrativas de alunas nas quais é possível perceber como as mesmas estão vivenciando questões referentes à sexualidade e também sobre os conflitos violentos nos quais envolvem-se. Conforme pontuei anteriormente, entendo que as atitudes e as opiniões dessas meninas estão distantes de um "modelo moderno de infância feminina" e por esta razão, acabam por surpreender seus professores.

***Mas tu ainda é BV?* – Beijos, sexualidade e festas de 15 anos**

Ai "sora", ninguém é BV aqui, "né"? (meninas)[6]

O *BV* (Boca Virgem), na linguagem corrente das alunas observadas, designa aqueles sujeitos que nunca beijaram alguém. Em um grupo de aproximadamente quinze meninas, somente duas declararam-se ainda *BV.* Nenhuma das meninas entrevistadas havia namorado um menino até aquela época, tampouco haviam vivenciado experiências sexuais mais

[6] As narrativas das alunas apresentadas aqui datam de dezembro de 2006.

íntimas. Elas somente afirmavam *ficar* com os meninos, ou seja, andar de mãos dadas, trocar beijos por alguns instantes, sem assumir um compromisso maior. Exponho a seguir falas de duas meninas, uma *BV* e a outra não.

P: *E por que tu ainda não beijaste ninguém*?
- *Porque não apareceu.* (S.)
P: *O que é para ti um guri legal?*
- *Um guri que não fique se exibindo: bah! [...] peguei uma guria e ela não sabia nada. Ah, é difícil!* (S.)
P: *E tu imaginas como vai ser teu 1º beijo?*
- *Não.* (S.)
P: *Nem ficas pensando nisso?*
-*Ah, mais ou menos.* (S.)

P: *Tu gostas do Isaías, mas ficaste com o Jonathan?*
-*É, "sora". Começou quando uma colega começou a mandar beijinho pra ele. Daí eu fui olhando, fui olhando e achando ele bonito.* (F.)
P*: Onde é que vocês ficaram?*
- *Na pracinha da casa dele, na frente da casa dele, na frente da minha casa.* (F.)
P: *Foi o 1º guri que tu ficaste?*
- *Não, "sora"! Esse foi o 3º.* (F.)

A partir de uma perspectiva teórica pós-moderna seria adequado pensar em infâncias e feminilidades, ou seja, em formas plurais de ser menina. Isso parece ser o que vem ocorrendo, a partir das narrativas expressas aqui. Duas meninas, colegas de turma, residentes no mesmo bairro e que, de maneira diferenciada, estabelecem suas relações com os meninos.

É interessante também referir que há uma preocupação grande, por parte das meninas em questão, sobre as conseqüências que uma gravidez

indesejada poderia acarretar em suas vidas. Algumas preocupações têm cunho moralista, como a de F.: *É feio,"sora", primeiro tem que casar pra depois poder ter filho*. Outras descreveram as dificuldades que um filho poderia trazer para a realização de seus sonhos, fundamentadas na experiência das mães ou de outras conhecidas da comunidade.

- E também atrapalha os estudos... Tem que parar os estudos, tem que criar os filhos. É que nem a minha mãe. A minha mãe engravidou aos 15 anos de mim. Daí ela parou os estudos, me criou um bom tempo. Depois de um certo tempo ela voltou aos estudos e eu ficava lá na casa da minha vó. (L.)

- Não é que idade, "sora"... É assim, ela tem que depender dela, não depender do marido. Se for depender do marido vai ser brabo... (T.)

- Se a guria, assim, quiser transar com doze, treze anos, tem que ser assim, muito "aprevinida". (D.)
P*: E o que ela tem que fazer?*
- Tomar pílula e usar camisinha. Ele e ela. (D.)

Estar com dezoito anos foi fator apontado pela maioria das meninas como o marco para o início de uma vida sexualmente ativa. Afirmaram que a partir dessa idade, ninguém (familiares ou vizinhos) poderia comentar ou criticar suas atitudes. Quando questionadas se existiria uma idade certa para começar a ter relações sexuais elas comentaram, a partir da pergunta:

P*: E com quinze pode?*
- Não "sora", é muito cedo... Com dezoito a gente já é maior de idade. (K.)
P*: E o que tem a ver o maior de idade com o fazer?*
- Ah [...], é que, "sora", fica ruim, fazem comentários. (K.)
P: *E quando fizeres dezoito as pessoas vão parar de comentar?*

- *"Daí" a senhora já é maior de idade, não deve satisfação pra ninguém.* (P.)

Apesar de falas como as das meninas investigadas, estatísticas demonstram o quão grande é o número de adolescentes grávidas na atualidade. Cada vez mais precocemente, em nossas escolas, meninas terminam o ano letivo carregando uma criança no ventre, quando não uma criança já nos braços. O que acontece? Por que as meninas falam em iniciar a vida sexual mais tardiamente e não o fazem? Por que não utilizam as informações contraceptivas, sobre as quais demonstram ter conhecimento, com dez, onze, ou doze anos de idade? Acredito que estas indagações deveriam estar presentes nas discussões das escolas, subsidiando a organização de estratégias diferenciadas que busquem a prevenção da maternidade/paternidade precoce, evitando as conseqüências na vida dos jovens e da criança que nasce.

Penso ser importante destacar que, enquanto professora da escola em questão, pude perceber outra marca temporal como "balizadora" para a permissão da atividade sexual das meninas. Tal marca está estabelecida pela festa de "quinze anos". De acordo com argumentações de mães e alunas, para as meninas que ainda são "moças", os pais garantem a realização de uma linda festa para a data referida. Contrariamente, as meninas que já têm práticas sexuais conhecidas pela família não ganham tal festa. Certamente que essa prática cultural mereceria uma investigação mais apurada. No entanto, as narrativas que já ouvi permitiram-me estabelecer como sendo possível essa relação. Ilustro com o presente relato: no ano de 2005, a menina K. uma das minhas entrevistadas, era minha aluna em uma turma de quarta série. No fim do ano, na entrega das avaliações finais, mesmo com a reprovação da filha, a mãe de K. colocou-me:

Profª, eu quero ver a senhora nos quinze anos da K. Mas ela só vai ter festa se ficar moça até lá. Sempre foi assim com as minhas gurias. As que não eram mais moça, não ganharam festa! Eu espero poder montar uma festa bem bonita para a K.

É interessante perceber como muitas pessoas dessa comunidade, mesmo com escassez de recursos, preparam-se com anos de antecedência para a realização da festa de quinze anos de uma menina. Os familiares organizam decoração e carro-de-som. Alugam um espaço para a festa, esmeram-se para a realização de um cardápio farto ou, ainda, pagam a refeição dos convidados em algum restaurante próximo, no qual o acesso de ônibus realize-se de maneira tranqüila. Mesmo que a estrutura familiar não esteja a contento da menina, a festa de quinze anos ainda é desejada. Afirma F.:

P: *E vocês querem ter festa de 15 anos?*
- Eu quero! Mas eu não queria dançar com o meu pai... Ele é muito chato. Porque ele bebe em tudo que é festa, ele bebe todos o dias, começa a encher o saco. (F.)

Preparativos e vestidos chegam a ser sonhados com anos de antecedência:

P: *E tu queres ter festa de 15 anos?*
- Quero! Eu vou fazer 14 em fevereiro. Mais um ano eu faço 15. (B. 13 anos.)
P: *E como tu imaginas que vai ser tua festa?*
- Um bolo rosa, um vestido branco com rosa e salgadinhos e doces. (B.)

Briguei a tapa, a soco e a chute

A partir de observações e conversas com as alunas referidas, percebi que alguns dos aspectos que mais destoavam da concepção moderna de infância feminina eram os conflitos violentos nos quais elas se envolviam. Muitas vezes esses conflitos eram solucionados aos socos e

pontapés. Destaco que, em algumas escolas, prendedores de cabelo chamados *bicos de pato* tiveram seu uso proibido, pois as meninas os afiavam em pedras, dando-lhes poder de corte.

Em tais situações, as meninas afirmavam que os motivos desencadeadores de uma briga poderiam ser diversos: um olhar mais demorado, um comentário maldoso, uma fofoca. No entanto, ofensas à família, principalmente à figura da mãe, pareciam constituir o estopim para desencadeamento de violência física:

P: *Por que vocês brigam?*
- *Porque irrita.* (Todas.)
P: *E o que mais irrita?*
- *É olhar pra tua cara e ficar dando risada...* (P.)
P: *E se falar mal de vocês pelas costas?*
- *Eu vou lá perguntar, "né", "sora"... A gente chega na pessoa, antes da porrada tem que perguntar.* (K.)
P: *E se falar mal da mãe de vocês?*
- *A gente sai na porrada.* (P.L.)
- *Porque ninguém gosta que fale mal da mãe de ninguém, "sora".* (A.)

Segundo as meninas, aquelas que brigam e, principalmente, as que saem menos machucadas dos conflitos, assumiriam um *status* superior frente às outras meninas e aos meninos também. As alunas afirmaram que os meninos gostam mais de uma menina com esse potencial.

P: *E tu, F.?*
- *Eu bato!* [no turno] *de manhã eu brigava um monte* [...]. *Eu brigava porque começavam a me irritar, a falar coisinha de mim. Briguei a tapa, a soco, a chute*... (F.)
P: *E uma guria que briga bem é melhor que as outras?*
- *Não, "sora"... A única coisa que vai acontecer é ela ficar mais perto dos guris.* (F.)

P: *E elas brigam pra aparecer pros guris?*

- *Lógico...* (F. e L.)

P: *E daí os guris vão gostar dessa guria que briga ou vão ter medo dela?*

- *Vão gostar*! (F. e L.)

P: *Por quê?*

- *Porque ela é forte*... (L.)

As narrativas das meninas, o orgulho em demonstrar as marcas de conflito em seus braços e pernas e a preocupação em afirmar "*Eu te quebro na esquina*", e fazê-lo realmente, são fatores que me permitiram compreender que tais conflitos não ocorriam ao acaso. Esses comportamentos pareciam estar articulados a fim de defender territórios, constituir identidades, estabelecer valores. Acredito que a forma de lidar com os conflitos, entre as alunas analisadas, está relacionada à necessidade de defesa de um sentimento de valoração e de reconhecimento na comunidade em que vivem.

Penso que o cotidiano[7] no qual as alunas estão inseridas possivelmente interfira na organização de suas condutas. Muitas delas já presenciaram cenas violentas, dentro de suas casas ou nas adjacências: Amigos e irmãos mortos ou feridos em assaltos, mães espancadas pelos companheiros, abordagens policiais "pouco sutis". Sentimentos como calma e tolerância são menosprezados em uma realidade hostil. Como afirma Xavier (2002, p. 41):

> Em termos de enfrentamento e relações entre sujeitos da mesma classe ou de classes sociais diferenciadas, percebe-se um processo de incivilidade, de incapacidade de negociar e de exercer compaixão, empatia, tolerância. Isto é, de identificar-se e colocar-

[7] Muitas vezes a região onde as meninas residem é destaque dos noticiários em razão de assassinatos, furtos e tráfico de drogas.

> se no lugar do outro, desprezando o princípio da alteridade.

Para seguir pensando em nossas práticas pedagógicas

Conforme já referido, acredito que conceitos constituídos, principalmente a partir da Modernidade, a respeito da infância e do comportamento feminino permitiram a associação de algumas características específicas às referidas dimensões. É possível pensar que a partir de tal constituição ficou *natural* pensar que uma menina deva ser calma, meiga, contida. Aquela que difere desse perfil, que é audaz e expõe livremente suas opiniões, por exemplo, é vista como *anormal,* como diferente. Como afirma Walkerdine (1999, p. 78), ao problematizar a figura da menina:

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

É possível entender que as atitudes de meninas distintas daquelas imaginadas como típicas do estereótipo da infância feminina acabem relacionadas como inapropriadas, como descreveu a autora referida. Entretanto, de acordo com pressupostos teóricos que utilizo, pode-se perceber tais comportamentos como variados "modos de ser" menina na

atualidade. Ao pensar em maneiras diversificadas de ser e agir na infância feminina é possível entender que meninas não apresentam uma identidade única. Tal entendimento vem ao encontro das palavras de Louro (1997, p. 24):

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

Ao pensar em maneiras diversificadas de ser e agir na infância feminina, entendo que tais meninas apresentem identidades inacabadas, flexíveis, abertas às dinâmicas de nossos tempos (ARFUCH, 2002). Essas idéias vêm ao encontro das palavras de Jesus Barbero[8] (2002):

> Estamos frente a identidades menos forte e [mais] flexíveis, de temporalidades mais curtas e dotadas de uma flexibilidade que lhes permite combinar ingredientes oriundos de mundos culturais distantes e heterogêneos e, dessa forma, [são] atravessadas por *des-continuidades*

É importante lembrar que, principalmente ao longo do último século, as oportunidades de atuação social e profissional foram enormemente ampliadas para as mulheres, extrapolando os desígnios (modernos) de apenas ser mãe e esposa. Na atualidade, trabalhar fora de casa, ter independência financeira, construir carreira profissional ou desempenhar

[8] No original o texto de Barbero está em espanhol e a tradução é de minha responsabilidade. O destaque foi realizado pelo autor.

papéis no meio político, por exemplo, representam possibilidades de realização futura para muitas meninas. Elas podem hoje, conseqüentemente, ser felizes brincando de boneca, de carrinho ou jogando futebol. Todavia, porque grande parte de nossas escolas ainda espera um comportamento passivo nossas meninas e, por conseguinte, acaba por narrar pejorativamente às alunas que protagonizam atitudes diferenciadas? A escola deveria estar atenta frente às mudanças sociais, tal como afirma Barbero (2002) [...] "a educação não pode das às costas para as transformações do mundo" [...]

Penso que muitos outros comportamentos de meninas poderiam ser problematizados; não em busca de soluções mágicas e imediatas, mas com o objetivo de dar visibilidade para atitudes que ainda, em muitas escolas, são somente criticadas e condenadas. Percebo que, em tempos de "hipermodernidade", as posições de gênero se reorganizam. É preciso que estejamos atentos a essas novas configurações nas pesquisas que realizamos. Encerro com as palavras de Lipovetsky (2000, p. 14):

> Modernidade democrática: não permutabilidade dos papéis de sexo, mas constituição de distâncias diferenciais mais tênues, menos anuladoras, não diretivas, não constituindo mais obstáculo ao princípio de livre disposição de si.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: ____ (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: comunicación e identidad. In: Pensar Iberoamérica: Revista de cultura. 2002 Acesso on line: www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. In: *Infâncias e Maquinarias*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luis Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss Bujes (orgs). *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed.ULBRA, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia: *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo*: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação* & *Realidade.* Porto Alegre, v.22, n. 2, jul/dez. 1997.

GEERTZ, Cifford. Estar lá, escrever aqui. In: *Diálogo*. São Paulo, v. 22, n. 3, 1989.

GUBER, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher*: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. _____. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez.1999.

XAVIER, Maria Luisa M.; RODRIGUES, Maria Bernadete. Organização Escolar, planejamento pedagógico e disciplina. In: XAVIER, Maria Luisa M. *Disciplina na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002.