



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER MULHER PARA CRIANÇAS

ALANNA TUYLLA DANTAS FIGUEIREDO

RECIFE
2022

ALANNA TUYLLA DANTAS FIGUEIREDO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER MULHER PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Recife como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Dra. Laêda Bezerra Machado

RECIFE
2022

ALANNA TUYLLA DANTAS FIGUEIREDO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER MULHER PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 09/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Tenório Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Taynah de Brito Barra Nova (Examinadora externa)
Universidade Federal do Agreste - UFAPE

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que em sua Infinita Bondade e Misericórdia, ainda que eu não mereça, me concede tantas bênçãos; e à Nossa Senhora, pela intercessão e proteção.

À Mainha e Painho (*in memoriam*); pelo amor incondicional e dedicação.

À minha tia, Madrinha e segunda mãe, Cristina; pelo apoio e confiança.

Às minhas tias Ni e Angelita, pelo cuidado e carinho de sempre.

Ao meu irmão, Alan; que me fez amadurecer e aprender a lidar com momentos difíceis.

Aos meus amigos e demais familiares; tios, tias, primos, primas e afilhados, por me acompanharem em todos os momentos da vida.

À Maya, minha filha de quatro patas, pela lealdade e companheirismo.

A Joaquim, que sempre me incentivou e amparou. “Calma, vai dar certo”.

À Mayara, minha irmã acadêmica, que esteve comigo nos momentos de incerteza e insegurança. Ter alguém para dividir os percalços universitários deixou tudo mais leve. Obrigada!

À professora Laêda Bezerra Machado; pelas aprendizagens proporcionadas ao longo da Graduação, Iniciação Científica e Pós-graduação; pela atenção, compreensão, empenho, orientação atenciosa e estímulo. À senhora, todo o meu respeito e admiração!

Às “filhas de Laêda”; pelos momentos cordiais de estudo e confraternização.

Aos pais e responsáveis das crianças desta pesquisa; por autorizarem a participação de seus filhos(as) e, assim, colaborarem com a construção de conhecimento.

Às escolas que me receberam e mediaram a comunicação com a família destas crianças.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

Vivo um dia de cada vez, na fé que os meus objetivos coincidam com os de Deus.

“Ao meu passado, Senhor, à Tua Misericórdia. O meu presente, ao Teu amor. E ao meu futuro, à Tua Providência”. (Padre Pio)

RESUMO

Debates recorrentes que envolvem a mulher e questões de gênero em sua abrangência estão presentes nas mais variadas esferas da sociedade. Preocupações voltadas à essa temática, no âmbito da escola, são imprescindíveis, uma vez que podem problematizar e desconstruir discursos e práticas assentadas em padrões machistas e conservadores que naturalizam a opressão. A escola é um dos fortes espaços de socialização das crianças – nela as mesmas têm oportunidades para conhecer outras realidades e estabelecer relações sociais diversificadas. Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as representações sociais do *ser mulher* construídas por crianças, matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental situadas em Recife, indicando possíveis influências do contexto escolar e social na formação de tais representações. Tomamos como referencial, a Teoria das Representações Sociais (TRS): um campo de estudos que privilegia os conhecimentos do senso comum. Representações sociais são formas de explicar a realidade que guiam os comportamentos e práticas dos sujeitos. Desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa delineado como estudo de campo, do qual participaram 69 crianças, matriculadas em turmas de quarto e quinto ano de escolas públicas e escolas privadas, situadas nos bairros que apresentaram os maiores índices de violência contra a mulher na cidade do Recife, em 2021. Para coleta de dados, utilizamos a prática do desenho e a entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados e analisados com o suporte da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que as representações do *ser mulher* para crianças de escola pública, têm na *mãe* seu maior referente. À *mãe* estão correlacionados os termos: guerreira; cuidado; proteção e, de modo discreto, vaidade; liberdade; respeito. Para as crianças de escola privada, as representações sociais do *ser mulher* estão fincadas nos elementos: fonte de vida; complacência; guerreira; livre, assim, permeiam nessas representações a figura da *mãe*. As representações sociais do *ser mulher*, em ambos os grupos investigados, apresentam como um estruturador comum o símbolo da *mãe*, articulado a defesa da liberdade feminina e aos desafios enfrentados pelas mulheres que são sintetizados na metáfora: guerreira. A pesquisa confirmou através da literatura sobre as representações sociais, a influência do contexto social e as condições materiais de vida das crianças para a construção das representações do *ser mulher* nos dois grupos investigados. A análise das falas e dos desenhos das crianças indicou a dificuldade de identificação de representações isoladas do objeto investigado. O *ser mulher*, para crianças de escolas públicas e privadas, é um campo simbólico para o qual convergem vários elementos. São representações sociais correlacionadas que formam um sistema de representações. Entre crianças de escola pública há uma relação de hierárquica de elementos, no qual o *ser mulher* como *mãe* orienta e perpassa os demais elementos como guerreira; feminina; livre, por sua vez, entre os grupos de meninos e meninas de escolas particulares, elementos como: vida; complacência; guerreira e livre estão articulados à *mãe* como figura de referência para esses sujeitos. Portanto, o estudo ratifica o conceito de sistema representacional como representações intrincadas. Em face do exposto, reiteramos a necessidade de trazer à luz discussões sobre temas sensíveis, alvos de preconceitos na sociedade e na escola para a formação inicial e continuada de docentes, a fim de que os futuros professores e aqueles em exercício possam discuti-los e problematizá-los de forma a contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: ser mulher; representações sociais; criança; escola pública; escola privada.

ABSTRACT

Recurring debates involving women and gender issues in their scope are present in society. Concerns focused on this theme within the sphere of the school are essential, since they can problematize and deconstruct discourses and practices based on sexist and conservative standards, that naturalize oppression. The school is first of the strong spaces for children to socialize in it they have opportunities to get to know other realities and establish diversified social relationships. The general objective of this research is to identify the social representations of contrued be woman built by kids. Enrolled in elementary schools located in Recife, indicating possible influences of the school and social context in the formation of such representations. We take as a reference the Theory of Social Representations (TSR): a field of study that privileges common sense knowledge. Social representations are ways of explaining reality that guide the behavior and practices of subjects. We developed a study with a qualitative approach designed as a field study, in which 69 children participated, enrolled in fourth and fifth grade classes in public and private schools, located in the neighborhoods that had the highest rates of violence against women in the city of Recife in 2021. For data usage collection we used the practice of drawing and the semi-structured interview. The data were organized and analyzed with the support of the Content Analysis technique. The results showed that the representations of being a woman for public school children have their greatest referent in the mother. The terms are correlated to the mother: warrior; caution; protection and discreetly; vanity; freedom; respect. In private school children have a social representations of being a woman are rooted in the elements: source of life; complacency; warrior; free, therefore permeate in these representations the figure of the mother. The social representations of being a woman in both investigated groups, present the mother symbol as a common structurer, articulated in the defense of female freedom and the challenges faced by women. That are synthesized in the metaphor, warrior. The research confirmed, through the literature on social representations, the influence of the social context and the material conditions of children's lives for the construction of representations and being a woman in the two groups investigated. The analysis of the kids speeches and drawings indicated the difficulty of identifying the isolated gregarious conceptions of the investigated object. Being a woman, for children from public and private schools, is a symbolic field to which several elements converge. It is these correlated societal cuts that form a retraction system. Among public school children there is a hierarchy of elements, in which being a woman as a mother guides and permeates the others as a warrior; female; free, in turn, among groups of boys and girls from private schools, elements such as: life; complacency; warrior and book are articulated to the mother as a reference figure for these subjects. Therefore, the study ratifies the concept of intricate representational system. Face to face we reiterate the need to bring to light the exercise on society and the need for initial teacher training, in order to expose and continue to teach teachers and those in can discuss and problematize them in order to contribute to the building a more inclusive society.

Keywords: being a woman; social representations; child; public school; private school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção científica sobre a temática investigada (2001-2020).....	38
Quadro 2 – Material referente a concepções de gênero, prática e formação docente.....	39
Quadro 3 – Material referente a percepções e expectativas de gênero construídas por e para crianças e seus processos de socialização.....	42
Quadro 4 – Índices de violência urbana e doméstica contra a mulher por bairros do Recife (2021).....	49
Quadro 5 – Distribuição dos participantes por gênero e tipo de escola em que estudam.....	53
Quadro 6 – Categorias decorrentes dos desenhos e justificativas das crianças matriculadas em escolas públicas.....	58
Quadro 7 – Categorias decorrentes dos desenhos e justificativas das crianças matriculadas em escolas privadas.....	92

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEPEDDIM – Defensoria Pública Especializada na Defesa das Mulheres

DPMUL – Departamento de Proteção a Mulher

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

GT – Grupo de Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PM – Polícia Militar

RPA – Região Politico Administrativa

SDS – Secretaria de Defesa Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ESTUDO.....	17
2.1	Ser mulher trajetórias, movimentos emancipatórios e perspectivas.....	17
2.2	A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	30
2.3	Ser mulher: uma incursão na produção científica sobre a temática.....	36
3	METODOLOGIA.....	47
3.1	Abordagem e contexto de realização da pesquisa.....	47
3.2	O contexto de pesquisa: situando o campo.....	49
3.3	A localização dos participantes: limites e facilidades.....	51
3.4	Caracterização dos participantes.....	52
3.4.1	<i>Participantes matriculados em escolas públicas.....</i>	<i>53</i>
3.4.2	<i>Sobre as crianças participantes, matriculadas em escolas privadas.....</i>	<i>54</i>
3.5	A produção do desenho e a entrevista com as crianças.....	54
3.6	Procedimento de análise dos dados.....	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
4.1	Ser mulher: possíveis representações sociais de crianças matriculadas na escola pública.....	58
4.1.1	<i>Categoria 1: ser mulher é ser mãe.....</i>	<i>59</i>
4.1.2	<i>Categoria 2: ser mulher é ser guerreira.....</i>	<i>72</i>
4.1.3	<i>Categoria 3: ser mulher é ser feminina.....</i>	<i>77</i>
4.1.4	<i>Categoria 4: ser mulher é ser livre.....</i>	<i>84</i>
4.2	Ser mulher: possíveis representações sociais de crianças matriculadas na escola privada.....	92
4.2.1	<i>Categoria 1: ser mulher é ser “fonte de vida e mãe”.....</i>	<i>92</i>
4.2.2	<i>Categoria 2: ser mulher complacente.....</i>	<i>98</i>
4.2.3	<i>Categoria 3: ser mulher é ser guerreira.....</i>	<i>103</i>
4.2.4	<i>Categoria 4: ser mulher é ser livre, é “estar onde quiser e ser o que quiser”.....</i>	<i>109</i>
4.3	Semelhanças e diferenças das representações do ser mulher construídas por crianças.....	127
4.4	Ser mulher para crianças de escolas públicas e privadas: um sistema representacional?.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134

REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Debates sobre questões de gênero no âmbito da Sociedade e Educação têm sido recorrentes nos tempos atuais. No que se refere à discriminação contra a mulher, as iniciativas e ações de modo geral são insuficientes para mudar ou diminuir o quadro de desigualdade e violência física ou simbólica a que são submetidas. As discussões sobre mulher também envolvem os debates que circulam em torno do termo “ideologia de gênero” que, segundo Miskolci e Campana (2017), tem sua origem em texto de esferas conservadoras da Igreja Católica e vem ganhando força nos últimos anos. Essa expressão, frequentemente difundida por grupos mais tradicionais, apresenta-se como uma ideia conservadora cristã que deslegitima os avanços no que se refere aos direitos da mulher. No campo educacional, preocupações voltadas para essa temática são fundamentais uma vez que podem problematizar e desconstruir discursos conservadores que naturalizam a opressão, negam a igualdade de direitos e a liberdade reivindicadas pelas mulheres no contexto atual. O presente estudo vincula-se à linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE e tem como objeto o “ser mulher” para crianças.

Sabemos que as crianças estão constantemente em processo de construção. Elas estão expostas, interagem, socializam entre si e com os adultos; constroem e reproduzem representações e práticas nas vivências nesses contextos em que se inserem. No que tange ao gênero, as crianças têm sido historicamente educadas para reproduzir as diferenças. Os comportamentos desejados para meninos e meninas são reforçados, de forma espontânea (ou não), nas pequenas ações e hábitos do cotidiano das instituições família e escola. A voz das crianças, muitas vezes silenciada, tem sua importância e neste trabalho consideramos fundamental abrir espaço para identificar os sentidos que atribuem à mulher, em geral figura de referência em suas vidas.

A escola é o primeiro ambiente, diferente do familiar, que as crianças frequentam regularmente. Esse espaço lhes oferece a possibilidade de conhecer meninos e meninas de diferentes culturas e realidades. Assim, nas relações sociais estabelecidas no contexto educativo, certamente, elas constroem representações sobre a mulher. Ressaltamos que estudantes, meninos e meninas, e a diversidade de experiências que vivenciam no ambiente escolar desde os seus primeiros anos de vida, têm sido objeto de interesse de investigadores em múltiplas áreas, especialmente, a de Educação (CRUZ E CARVALHO, 2006).

De nossa participação, durante o curso de graduação, em investigações utilizando o referencial das representações sociais, estudos que realizamos sobre os fundamentos da teoria,

além do interesse pelas questões de gênero, decorrem o desejo de estudar as representações sociais do ser mulher construídas por crianças em processo inicial de escolarização. Reconhecemos que as crianças constroem um pensamento social compartilhado a respeito de diferentes objetos e situações e admitimos que elas, influenciadas pelos contextos e grupos nos quais se inserem, compartilham e têm acesso às representações sociais do ser mulher.

Durante o convívio com as crianças na escola, podemos perceber como elas, nessa instituição, manifestam o que pensam a respeito de diferentes ações, objetos, situações e sujeitos, dentre eles a mulher. Paralelo às minhas descobertas enquanto estagiária de escola pública durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica – oferecida pelo curso de Pedagogia –, o contato com os estudos de gênero, aliada a oportunidade – como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) – de conhecer a Teoria das Representações Sociais (TRS), nos mobilizaram a querer, em nosso trabalho de conclusão de curso, investigar as representações sociais do ser mulher, construídas por crianças do Ensino Fundamental.

Especialmente, em observações feitas durante o estágio no mês de março – mês em que se comemora o Dia da Mulher – percebemos que os cartazes espalhados pela sala de aula referentes à mulher expressavam representações sociais de homens e mulheres daquelas crianças. Percebemos em seus desenhos que a maioria delas reproduzia o modelo heterossexual dominante: as mulheres associadas à feminilidade, delicadeza, rodeadas por flores, corações ou desempenhando papéis domésticos; reproduzindo estereótipos de gênero, violência e discriminação.

Sabemos que, a despeito de situações de violência, opressão e desigualdades, ainda, contundentes em relação à mulher, espaços, antes majoritariamente reservados aos homens, hoje, são ocupados também por elas. Compreendemos que os movimentos sociais, o feminismo em suas várias faces, a produção científica sobre gênero, as informações veiculadas pelos meios de comunicação social, bem como as conquistas da mulher na sociedade são decisivos para a construção e reconstrução de representações sociais de diferentes grupos, dentre esses as crianças.

Inserimos a temática, objeto desta pesquisa, no debate sobre gênero, contudo admitimos sua abrangência. Gênero vai muito além da condição biológica do sujeito, é uma construção social-histórico-cultural. Nesse sentido, Bertoni e Galinkin (2014) afirmam:

Gênero é uma construção histórico-social, refere-se às diferenças sociais entre homens e mulheres. Enquanto tal, é uma categoria imersa nas instituições sociais e pode ser considerada em permanente processo e sujeita a transformações, dependendo do contexto do qual está inserida (BERTONI & GALINKIN, 2014, p. 23)

O feminino, masculino e os sentidos que lhes são atribuídos podem variar histórico, social e culturalmente em função do contexto em que se está inserido. Nessa perspectiva, os papéis sociais estereotipados de homens e mulheres e os padrões de comportamentos vão se estabelecer nas mais variadas relações e nos diferentes espaços, inclusive na escola.

Como já afirmamos, nesta pesquisa abordamos o que pensam crianças sobre o “ser mulher” a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Este referencial, de cunho interdisciplinar, pode ser lente para se investigar uma pluralidade de objetos de diversas áreas do conhecimento, oferecendo liberdade aos pesquisadores na escolha das metodologias. Utilizada para a compreensão de variados objetos, como por exemplo, o “ser mulher”, a TRS pode revelar características de grupos e seus modos compartilhados de pensar.

Sabemos que a sociedade busca padronizar e impor comportamentos que vão sendo incorporados ao pensamento social e à conduta dos sujeitos nas relações sociais. Mesmo com alguns avanços, as desigualdades e desafios vividos pelas mulheres, ainda, são comuns em variados espaços: no trabalho, no lar, na rua ou na escola. Ações machistas, misóginas e violentas foram sendo reproduzidas e naturalizadas ao longo da história e por muito tempo as mulheres foram privadas de direitos, conhecimento e liberdade. É evidente que parte desses estereótipos e atitudes mudou, no entanto, as mulheres ainda sofrem com o machismo, preconceitos e estereótipos de diferentes ordens. Portanto, sendo a escola um espaço em potencial para a construção e desconstrução de representações sociais e reconhecendo o papel desse contexto formativo investigamos os sentidos atribuídos ao ser mulher por crianças em processo inicial de escolarização.

Ciente de que as questões relacionadas a gênero, particularmente à mulher, transversalizam o currículo, admitimos que mesmo que insuficientes às discussões sobre esse tema, fazem-se necessárias tanto para o empoderamento feminino e infantil, quanto à desconstrução e conscientização das crianças no sentido de que não reproduzam/perpetuem comportamentos estereotipados, machistas, preconceituosos, sexistas e misóginos.

O empoderamento feminino, segundo Sardenberg (2006), refere-se à libertação das mulheres do sistema opressor de gênero, machista e heteronormativo¹ comum na sociedade. O autor problematiza e critica esse sistema e refere-se ao empoderamento como um processo de conscientização e superação por parte da mulher, da situação de dominação masculina a que está exposta.

¹ O conceito de heteronormatividade foi introduzido na literatura por Michael Warner. Diz respeito a qualquer perspectiva que se apoie na ideia da heterossexualidade como única possibilidade de orientação sexual.

Ao tratar sobre empoderamento feminino infantil, Miranda (2015) considera que esse processo é fundamental para que as meninas, desde cedo, não fiquem submetidas aos padrões heteronormativos, uma vez que os papéis sociais e modelos estereotipados começam a ser incorporados muito cedo à vida das crianças. No convívio familiar, tal como nas salas de aula, o que prevalece para as meninas são padrões associados ao cuidar, à delicadeza, à vaidade, à submissão, à docilidade etc. Os meninos, em geral, são instruídos a serem fortes, responsáveis pela casa, os que desempenham o trabalho externo. O discurso binário é, frequentemente, apresentado e reproduzido pelas crianças sem que esses meninos e meninas tenham conhecimento de outras “denominações” de gênero.

Deste modo, conforme Miranda (2015), é indispensável promover em todos os espaços da escola a problematização, reflexão, desconstrução e conscientização em relação ao ser mulher. Em consonância com a autora, reiteramos que é fundamental gerar, no espaço escolar, discussões para que os alunos pensem nesse assunto e o problematizem. Essa nossa posição em relação ao papel da escola como instituição capaz de formar e emancipar os sujeitos está correlacionada ao nosso objeto de pesquisa, qual seja, as representações sociais do ser mulher para crianças.

A escolha pelo tema enrijece a importância de estudos que busquem proporcionar avanços e melhorias na educação brasileira, abarcando todos os seus níveis, multiplicando discussões acerca do currículo e das práticas educativas, debates que incluam a equipe pedagógica e todos os funcionários envolvidos nesse processo construtivo. O ponto principal não se resume a discutir questões de gênero na instituição, mas, sobretudo, repensar e ressignificar suas práticas. A escola, por sua vez, enquanto espaço formativo é (também) responsável por comedir preconceitos e desigualdades de gênero, garantindo o direito e a liberdade de todos, independente de seu sexo.

Trata-se de um estudo relevante porque, ao identificar quais são essas representações, como elas estão sendo construídas e o modo como elas influenciam o comportamento e as ações das crianças, poderemos oferecer indicativos para problematizar e desconstruir essas questões que se perpetuam nessas práticas curriculares. Reconhecemos que um estudo que se preocupa com a desconstrução de valores estereotipados e preconceituosos em relação às questões de gênero, oferece possibilidades de impacto às gerações futuras que poderão ser mais respeitadas, bem como a criação de políticas públicas educacionais que busquem amenizar esse cenário.

O debate sobre o empoderamento feminino no contexto atual, seu vínculo com as questões de gênero e o conhecimento que adquirimos sobre a TRS, nos provocam a realizar esta pesquisa que pretende responder aos seguintes questionamentos – Quais são as

representações sociais do ser mulher construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas na cidade do Recife? Existem diferenças entre as representações do ser mulher, construídas por crianças matriculadas em escolas públicas e escolas privadas? Como o contexto social e escolar em que essas crianças estão inseridas influencia ou determina a construção dessas representações? Como meninos e meninas representam o ser mulher? Quais são as semelhanças e as diferenças entre as representações do ser mulher construídas por meninos e meninas desses grupos?

Com base nas questões acima propostas, essa dissertação tem como **objetivo geral:** Identificar as representações sociais do ser mulher, construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas em Recife, indicando possíveis influências do contexto escolar e social na construção dessas representações. Como **objetivos específicos:** (1) Identificar as representações sociais do ser mulher, construídas por crianças matriculadas em escolas públicas e privadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, explicitando as semelhanças e as diferenças das representações sociais dos dois grupos; (2) Evidenciar as representações sociais do ser mulher, construídas por meninas e meninos dos grupos pesquisados; (3) Indicar possíveis influências do contexto social e escolar, nos quais as crianças estão inseridas, para construção dessas representações.

Ressaltamos que, na atualidade, tem sido defendida uma educação para a igualdade de gênero como uma estratégia para prevenção da violência e preconceito contra as mulheres. Assim, reconhecendo a escola como um ambiente de interação social e cultural, um espaço em potencial à construção de representações sociais (conhecimento partilhado pelo senso comum), bem como de reprodução das desigualdades de gênero, a presente investigação pode oferecer contribuições aos educadores para que possam trabalhar na perspectiva da desconstrução de representações sociais estereotipadas, preconceituosas e machistas em relação à mulher, ressignificando assim a prática pedagógica.

Tendo explicitado o objeto de pesquisa e a fundamentação teórica para analisá-lo, elaboramos esta dissertação, que contém esta introdução, prossegue com mais cinco tópicos, considerações finais, referências e apêndices.

Na introdução, apresentamos o objeto a ser investigado, nossas justificativas pessoais e acadêmicas para desenvolver a pesquisa, questões norteadoras do estudo e os objetivos a serem alcançados com a pesquisa.

No segundo tópico, apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa. Inicialmente, tratamos sobre o percurso histórico da mulher na sociedade e sua relação com a criança e o

campo educacional; apresentamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), seus principais conceitos, caráter interdisciplinar, aplicações no campo educacional e pertinência para esta investigação; concluímos o tópico apresentando um levantamento da produção científica sobre representações sociais e o ser mulher.

No terceiro tópico apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, abordagem adotada, técnicas e procedimentos, *locus* do estudo, participantes, enfim as decisões tomadas para sua execução.

O quarto tópico trata da análise e discussão dos achados da pesquisa. O texto está dividido em quatro seções nas quais apresentamos e discutimos as representações do ser mulher de crianças, matriculadas em turmas do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, comparamos esses significados partilhados por meninas e meninos dos dois grupos pesquisados, bem como fazemos inferências em torno de um possível sistema de representações sociais do ser mulher para essas crianças.

Nas considerações finais, retomamos o objeto estudado, apresentamos uma síntese de respostas às questões propostas para o estudo, avaliamos o percurso de desenvolvimento do trabalho, indicamos possíveis contribuições e novas perspectivas de estudo geradas com a pesquisa.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ESTUDO

Neste tópico, tratamos os fundamentos teóricos da pesquisa. Na seção inicial, abordamos o percurso histórico da mulher na sociedade e sua relação com a criança e o campo educacional; em seguida destacamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), seus principais conceitos, aplicações no campo educacional e pertinência para estudo do objeto em questão, na terceira seção e última seção do tópico, expomos um levantamento bibliográfico sobre a temática representações sociais, ser mulher e afins.

2.1 Ser mulher, trajetórias, movimentos emancipatórios e perspectivas

Os estudos sobre a mulher passaram por uma evolução histórica e conceitual, sobretudo, considerando os variados contextos em que foram sendo constituídos. Durante anos, a mulher foi tratada em condição secundária, de modo subordinado e estigmatizado. A evolução do conhecimento revela modificações na compreensão da mulher e um dos grandes responsáveis por essas modificações foi a atuação dos movimentos feministas que surgem como denúncia das condições de subalternidade; reivindicam os direitos das mulheres, lutam por igualdade e liberdade, além de conquistas nos campos do simbólico, social e cultural. São movimentos em contraposição ao machismo, como um fenômeno cultural que enfatiza as características masculinas e a crença na superioridade e dominação dos homens.

Conforme Zirbel (2007), o feminismo emerge no final do século XVIII, na França e Inglaterra, ligado às concepções intelectuais de Mary Wollstonecraft, inglesa que fez duras críticas ao sistema educacional vigente da época, que preconizava o acesso apenas dos meninos à educação formal e às meninas era oferecida a aprendizagem das atividades domésticas. No entanto, autoras como Shohat², defendem que associar o surgimento do feminismo à Europa e Estados Unidos é classificá-lo como ocidental e eurocêntrico, o que significaria desconsiderar as mulheres que, espalhadas pelo mundo e em diferentes contextos, lutaram e lutam contra diferentes modos de opressão. Considerando este ponto de vista, o feminismo teria múltiplas origens.

Devido à diversidade de posicionamentos, ordenar o pensamento feminista encobre o seu caráter fluído e interconectado. Castro (2000), utiliza o termo “feminismos” para negar o movimento como algo singular e homogêneo. A autora reconhece que o ponto de intersecção

² Ella Shohat feminista árabe-judia naturalizada estadunidense.

de todo movimento feminista, mesmo com as diferenças existentes em cada grupo (de mulheres negras, indígenas ou trans, por exemplo), está na luta contra desigualdade entre homens e mulheres e na busca por sua emancipação.

Para Zirbel (2007), o feminismo atua como um marcador histórico-social significativo na humanidade, a esse respeito afirma –

[...] Como resultado da ação e da reflexão feministas, o feminismo tornou-se um amálgama e postura pessoal (comprometida com a mudança das realidades de opressão), movimento político-social (denúncia, enfrentamento das desigualdades e reivindicação de direitos) e reflexão teórica (sobre as crenças e práticas político-sociais, a produção do conhecimento e as experiências das mulheres). Implica mudanças pessoais e coletivas, atinge questões de ordem pública e de ordem subjetiva, afeta todas as redes de relações humanas (ZIRBEL, 2007, p.18).

Em termos históricos, o Feminismo é um movimento que sofre influência de outros, como a Revolução Industrial e o Iluminismo. Com a Revolução Industrial, as mulheres, anteriormente mantidas no espaço privado, em geral, no trabalho doméstico, ingressam no espaço público, passam a desenvolver outro tipo de trabalho, entram em contato com outras mulheres, percebem e questionam a sua situação de opressão. À luz dos princípios iluministas e suas perspectivas de universalidade, cidadania, direito à educação e igualdade, as mulheres encontram a possibilidade de questionar as condições de opressão e subalternidade a que estão expostas no fim do século XVIII e ao longo do século XIX.

Na segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, as mulheres dão início a um movimento por direitos políticos e sociais. Os ideais defendidos e reivindicados por elas repercutiram mundialmente entre as mulheres, inclusive, mulheres brasileiras (TELES, 1993).

Entre o fim do século XIX e início do século XX, surgem manifestações feministas contrárias à discriminação da mulher que se estendem à luta em defesa do direito ao voto. Esse movimento ficou conhecido como “Sufragismo”. As reivindicações dessas mulheres, no período, estavam relacionadas ao questionamento da organização da família (patriarcal), defesa da oportunidade de estudar e exercer determinadas profissões. Ressaltamos que esse movimento era protagonizado por mulheres brancas, de classe média e representava, portanto, preferências e interesses de grupos dessa classe.

O movimento feminista brasileiro, segundo Blay (1991), pode ser dividido em três períodos: o primeiro, compreende o século XIX; o segundo, inicia-se por volta da década de 1930 e é marcado pelo movimento de direito ao voto; e o terceiro, corresponde ao período dos

anos de 1970 em diante. Duarte (2003), divide a história do movimento em ondas; a primeira de luta por acesso à educação em meados de 1830; a segunda de “efervescência republicana” e engajamento nas revistas e jornais pelos anos de 1870; a terceira de luta pelo direito ao voto entre os anos de 1920 e 1930 e a onda iniciada a partir dos anos 1970 denominada de “revolução sexual”.

Ao longo do século XIX, a sociedade brasileira passa por mudanças estruturais, principalmente, nos centros urbanos do país, como: o surgimento de um comércio mais movimentado, o início da industrialização, o crescimento da comunicação e dos índices de alfabetização. Esse cenário facilitou a manifestação de novos pensamentos, ideologias e concepções políticas que, no contexto da urbanização e industrialização emergentes, contribuíram para as modificações estruturais de ordem social no Brasil. Durante este período, o país manteve uma pirâmide social focada em um modelo hierárquico em que tinha no seu topo uma minoria branca latifundiária e dominante; na sua base, a massa extensiva de escravos; e, no meio dessa estrutura, entre o topo e a base, transitava uma parcela de homens e mulheres livres, responsáveis pela agricultura nas propriedades menores, pelo trabalho no mercado/comércio e serviços informais (CUNHA, 2014).

A vida feminina, durante o século XIX, foi marcada por orientações de base católica e positivista. Era predominante a condição de subordinação feminina à figura masculina, pois a preocupação era preservar a família da influência das novas perspectivas liberais disseminadas no decorrer do processo de urbanização brasileira ao longo do século XIX. A igreja católica defendia a preservação dos valores morais da família ao impor os padrões conservadores referentes à ordem familiar, enquanto que, para os positivistas, a base moral da sociedade era composta pela mulher, portanto, ela tinha o dever de servir, integralmente, ao lar como mãe e esposa, sem caber tempo, espaço e necessidade de atividades políticas externas distantes do ambiente doméstico.

A educação durante esse período estava relacionada à execução dos papéis sociais. A educação masculina voltava-se ao exercício da cidadania, da ocupação de cargos públicos e a feminina estava limitada à maternidade, às funções domésticas e familiares. As relações sociais patriarcais atribuíam aos homens a formação, proteção, sustentação e administração do cerne familiar; além de estar presente nos espaços públicos e privados. Às mulheres competia o papel de reprodutora; a posição de mãe e esposa que zela pelo lar e, adicionalmente, de dama da sociedade. O propósito da educação feminina era preparar as mulheres para o desempenho da função doméstica.

A primeira lei referente ao acesso das mulheres à educação do Brasil foi criada no ano de 1827³ e mesmo que preconizasse uma educação ao exercício de funções maternas e domésticas, constitui, segundo Castro (2010), um progresso para educação, uma vez que tornava oficial o direito da população feminina ao ensino das primeiras letras.

Constitui um marco em defesa das mulheres, no Brasil do século XIX, a atuação de Nísia Floresta Brasileira, codinome adotado por Dionísia Pinto Lisboa. Trata-se de uma mulher considerada pioneira no debate sobre feminismo, uma das primeiras feministas do Brasil. Nísia, poetisa, escritora e educadora, denunciava a condição de submissão das mulheres e defendia a educação como instrumento pelo qual elas seriam libertadas das condições de submissão a que eram expostas. Na época, Nísia Floresta fundou um colégio para meninas na cidade do Rio de Janeiro⁴, e foi duramente criticada por oferecer disciplinas⁵ e práticas pedagógicas em desacordo com os padrões de educação feminina estabelecidos naquele tempo, consideradas, para a época, desnecessárias para meninas, que aprendiam apenas a contar, ler, escrever; além do ensino e instrução dos trabalhos domésticos e de costura⁶.

Além disso, Nísia colaborou escrevendo matérias para jornais da época e lutou pelos direitos de grupos marginalizados como mulheres, índios e negros. A autora publicou, em 1832, a tradução da obra de Mary Wollstonecraft, *Vindication of the Right of Woman* (1792), no Brasil intitulada “Direitos das mulheres e Injustiça dos homens”. Mais adiante, em 1853, publicou seu segundo livro intitulado “Opúsculo Humanitário”. Com seus trabalhos, expressa a sua insatisfação com o lugar social inferior ocupado pelas mulheres daquele período. De acordo com Castro (2010):

Nísia Floresta foi escritora e educadora numa época em que as mulheres viviam sob a intensa repressão de uma sociedade patriarcal, que as mantinha distantes de qualquer assunto alheio ao ambiente doméstico ou que exigisse uma reflexão mais profunda. O Colégio Augusto se mostrou pioneiro em sua proposta pedagógica, pois oferecia às meninas da Corte uma educação no nível dos melhores colégios para o público masculino (CASTRO, 2010, p. 238).

³ O ensino proposto naquele ano consentia às meninas (brancas e de classe alta), o acesso à escola de primeiro grau. (TELES, 1993). Vale ressaltar ainda que, conforme a referida autora, uma pequena parcela de brasileiros tinha acesso à escola, uma vez que a educação formal limitava-se àqueles que possuíam condições sociais e financeiras.

⁴ Colégio Augusto, em 1838.

⁵ Como o ensino de ciências, gramática e literatura do latim, francês, italiano, inglês e, ainda, os estudos de Geografia e História do Brasil.

⁶ Embora, tenha atentado ao longo de sua vida com a educação das mulheres, entendia que a figura feminina deveria ser educada para que soubesse educar satisfatoriamente suas crianças, apesar de acreditar que as mulheres tinham capacidade e habilidade de assumir responsabilidades exclusivamente masculinas na época.

Em síntese, durante o século XIX, as discussões referentes à mulher revelam a sua inferioridade e subalternidade em relação à figura masculina. Era excluída da possibilidade de ascensão intelectual ou política em setores da sociedade e reduzida ao espaço doméstico. Era classificada como incapaz de pensar, refletir e se posicionar; sua imagem estava relacionada aos trabalhos fúteis e às tarefas cotidianas. Tinham o dever de aparentar fragilidade, doçura, recato, exemplo de virtude e respeito. As “moças de família” deveriam apresentar uma postura inofensiva tanto em sua aparência quanto em sua conduta. Esse seria o modelo patriarcal do período que não oferecia ameaça ao domínio e controle masculino.

Para a sociedade da época, a mulher deveria ser muito mais educada que instruída⁷, não existia a necessidade de acesso a conhecimentos que destoassem dos necessários ao exercício de sua função social, ou seja, dos cuidados e obrigações com o lar, saberes suficientes para consolidação da moral e dos bons costumes exigidos (CUNHA, 2014).

No Brasil, o cotidiano das mulheres no século XIX, conforme dito anteriormente, restringia-se aos afazeres domésticos, além de seguirem os ideais conservadores católicos de família, durante toda a sua vida, inclusive, depois de viúvas.

No entanto, esse padrão não reflete a realidade que vivia todas as mulheres brasileiras, esse cotidiano/contexto se diferenciava de acordo com a condição social, racial (cor da pele) e econômica da mulher. As moças abastadas aprendiam, em suas residências ou nas escolas religiosas, a ler, escrever e a ter noções básicas de matemática, além de aulas de piano, francês e do incentivo às habilidades culinárias, de costura, bordado e do domínio da casa. As meninas pobres, de classe social inferior, eram responsáveis pelas atividades domésticas, rurais e cuidado com os irmãos; e a educação das negras acontecia diariamente, na violência sofrida no trabalho, na luta para sobreviver e resistir; ambos os grupos de mulheres estavam isentos do processo de escolarização.

O padrão de vida recomendado às mulheres ricas e privilegiadas as desobrigava do trabalho doméstico, o qual era delegado aos seus empregados ou escravos. Refletindo, nesse sentido, uma dupla omissão da sociedade brasileira: a de sexo e a de classe. Não havia qualquer tipo de preocupação política voltada às mulheres negras ou indígenas, consideradas pela população como pessoas que tendiam ao ócio. A imposição do casamento às mulheres pobres brasileiras não tinha o mesmo sentido que para as pertencentes às elevadas classes sociais, pois a violência moral e, principalmente, sexual e física, fazia parte do dia a dia dessas mulheres.

⁷ Instrução se refere à leitura, escrita e ao fazer contas (TELES, 1993).

A necessidade de educação para as mulheres, além da mão de obra feminina no comércio e nas fábricas, começa a ser apontada nas últimas décadas do século XIX em decorrência da modernização e de transformações sociais e econômicas que ocorreram no século. Naquele novo contexto, as principais ocupações das mulheres passam a ser em campos como os de educação (magistério) e saúde (enfermagem). Mesmo assim, elas eram conduzidas para cargos subalternos e com baixa remuneração, que exigiam pouca qualificação – o que as mantinham distantes de posição de liderança (CUNHA, 2014).

A abertura de escolas para educação de meninas possibilitou às mulheres a oportunidade de profissionalização. Essa inserção permitiu, ao atuar fora do espaço privado, indícios de discussões em torno de pautas emancipatórias femininas. Sobre essas pautas, Cunha (2014) afirma:

com a possibilidade de uma maior participação no espaço público, através da saída de casa para a escola, ocorreu um processo de resistência que se justifica pela profissionalização do magistério, abrindo as portas do mercado de trabalho para aquelas que queriam mais que educar seus próprios filhos, tornando-se então professoras. E agora como professoras, poderiam ter seu sustento e darem um passo a mais para a emancipação (CUNHA, 2014, p. 6)

Para Castro (2010), as mulheres não naturalizavam as condições e situações pelas quais eram subjulgadas socialmente. Elas se mantinham caladas, com sentimento de impotência, devido à concordância da sociedade diante do papel que tinham a obrigação de executar, dificultando, deste modo, sua tomada de posição.

No que se refere à educação superior, ela tencionava a preparação dos homens às profissões prestigiadas de status social e excluía a participação das mulheres a essa educação. Mesmo com todos esses impedimentos, a luta pela educação integrava movimento maior das mulheres pela sua emancipação. Reiteravam que por meio da educação era possível almejar uma profissão, oportunidade de emprego e vislumbrar influência e poder. De acordo com Cunha (2014), a admissão feminina em instituições nacionais de educação superior só se torna possível em 1878. Mesmo diante de grande desaprovação e pressão social, foi permitida às mulheres a possibilidade de assumir profissões, anteriormente, reservadas exclusivamente aos homens. Destacamos que a primeira mulher a ingressar na Educação Superior brasileira foi Rita Lobato Velho Lopes, no ano de 1881, que se forma em Medicina, em 1887 (TELES, 1993).

O período que antecede a Proclamação da República, em 1889, foi marcado por agitações políticas e pelo crescimento do número de mulheres ingressantes na Educação Superior, fortalecendo a aspiração por seus direitos políticos. Com a implantação da República

abrem-se novas possibilidades de aberturas na estrutura política do país e, naquele contexto, o sufrágio feminino torna-se uma reivindicação fundamental para as mulheres educadas e àquelas defensoras dos direitos, até então excluídas de participação política. A intensa resistência masculina ao voto das mulheres, no contexto do pensamento conservador, sustentado e fundamentado na ideia de pureza e domesticidade da mulher aliada à perspectiva positivista em relação à figura feminina, adiou essa conquista para o século seguinte (XX), em 1932⁸.

No Brasil do século XX, durante os anos 1930, as mulheres intensificaram a luta por seus direitos a fim de mudarem o regime político opressor vigente da época, elas adentraram às indústrias e ao comércio como trabalhadoras. A participação e engajamento das mulheres nas atividades públicas, antes restritas aos homens, foram fundamentais ao despertar da criticidade e o desenvolvimento de uma consciência política e feminista. Segundo Vianna (2002) –

As preocupações do novo feminismo, que se insinua nos anos 30, ultrapassavam a luta pelo direito ao voto (alcançado em 1934) ou a defesa do chamado “sexo frágil”, de caráter liberal, seguindo a tendência europeia. Davam passos decisivos rumo não somente ao “tornar-se mulher”, constituindo-se como identidades inconfundíveis, mas, ainda, tornar-se sujeitos consequentes da história da sociedade moderna (VIANNA, 2002, p. 28).

A segunda onda do feminismo brasileiro ocorre no final dos anos 1960, em um contexto de inquietações frente às questões sociais e políticas vigentes. Tal movimento se expande por meio de construções teóricas no meio acadêmico que vão abordar insatisfação, segregação, invisibilidade e silenciamento feminino. Destacamos desse período a difusão da obra clássica Simone de Beauvoir (1949), *Le deuxième sexe*⁹.

De acordo com Meinerz (2012), a obra de Simone de Beauvoir é um dos marcos no surgimento de estudos acerca da mulher. Para a autora, a máxima de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher” é uma referência até hoje aos estudos acadêmicos e movimentos sociais feministas.

No final dos anos 1950 e no decorrer da década de 60, a sociedade brasileira vivencia significativas mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais (FERREIRA, 1996). Naquele período, houve um aumento considerável da participação feminina no espaço universitário, na vida social e no mercado de trabalho. Naquele momento, iniciavam-se os primeiros estudos e

⁸ Durante o governo de Getúlio Vargas, restringia-se o direito ao voto às mulheres casadas com autorização do marido, às viúvas e solteiras com renda própria. Essas restrições foram eliminadas do Código Eleitoral em 1934, mesmo assim a obrigatoriedade do voto ainda era um dever somente dos homens. A obrigatoriedade foi estendida às mulheres, apenas, em 1946 (CUNHA, 2014).

⁹ BEAUVOIR, S.O segundo sexo. Éditions Gailimard, 1949.

pesquisas a respeito da condição das mulheres no Brasil. O surgimento da minissaia, o uso de métodos anticoncepcionais e o movimento *hippie* revolucionaram o dia a dia e os costumes das mulheres na época (ZIRBEL, 2007).

As políticas desenvolvimentistas iniciadas durante o governo de Juscelino Kubitschek¹⁰, na década de 50 e suas mudanças, além de satisfazerem a classe média e aumentarem a desigualdade social, atingiram também, conforme Goldberg-Salinas (1996), a vida das jovens de classe média que ansiavam por ter a liberdade, para decidir seus caminhos sem estar presas à influência familiar. Em busca de emancipação, algumas jovens mulheres buscavam (conciliando o matrimônio e maternidade) formação em curso superior e seguir uma carreira, além de outras que frequentavam meios artísticos e grupos de esquerda.

Naquele período, as revistas dedicadas ao público feminino substituíram o conteúdo das matérias que abordavam temas como culinária, costura, moda e beleza por conteúdos que provocavam a reflexão e questionamentos acerca da condição tradicional da mulher. Esse avanço em relação à mulher brasileira surge em um país ainda hierarquizado em termos de raça, classe e gênero que reproduzia essas discriminações. Essa rígida hierarquia foi determinante e decisiva para o crescimento de uma parcela da população feminina e da exclusão de outra (SARTI, 1988).

Durante o regime militar, iniciado em 1964, várias mulheres se associaram à luta armada ou entraram em partidos políticos que faziam oposição à ditadura. Como afirma Zirbel (2007)

—
[...] Apesar do foco destas lutas não ter sido o questionamento e a modificação dos papéis sociais atribuídos às mulheres pela sociedade, a presença de feministas entre os mais diversos grupos e partidos políticos era significativa (ZIRBEL, 2007, p. 37).

Na segunda metade dos anos 1960, em razão das contradições e efervescência social no contexto brasileiro, as feministas assumiram o debate sobre várias temáticas expostas em suas produções e estudos teóricos, dentre elas podemos destacar a obra de Rose Marie Muraro (1966), publicada pela Editora Vozes, “A mulher na construção do mundo futuro”; o texto de Carmem da Silva “A arte do ser mulher”(1966); o livro “O homem e a mulher no mundo moderno”(1967), além da coluna publicada por essa autora na Revista Civilização Brasileira.

Nesse contexto, há uma transposição do debate feminista para o interior do ambiente acadêmico e escolar dando início aos estudos sistemáticos sobre a mulher, suas condições de vida e trabalho em diferentes contextos sociais. São estudos que fazem: referências às mulheres,

¹⁰ Juscelino Kubitschek (1902-1976): Presidente do Brasil entre os anos de 1956 a 1961.

frequentemente, consideradas como o desvio da regra masculina vigente, levantamento de informações e estatísticas que abordaram a rotina, questões relacionadas à família, sexualidade e sentimentos femininos.

Do ponto de vista de Heleieth Saffioti¹¹, ao tratar de produção intelectual do período, o Brasil foi um dos países pioneiros a abordar essa temática feminista no cenário internacional, a autora destaca a originalidade apresentada da produção brasileira. Para ela, as obras lidas em 1960, especialmente *O segundo sexo*, são responsáveis por provocar o interesse das mulheres pelo assunto.

Ao final dos dois anos da década de 1960, o Brasil foi marcado por uma forte agitação política, mais especificamente em 1968¹², culminou o início da repressão militar. Qualquer comportamento oposto ao regime ditatorial era censurado e reprimido de maneira violenta. Opositores eram presos, torturados, assassinados, muitas pessoas até hoje estão desaparecidas. O Brasil vivia momentos de angústia e temor.

A partir dos anos de 1970, o ambiente acadêmico torna-se um espaço de militância e produção feminista. Apesar da censura imposta pelo governo militar, a década de 70 é apontada por Goldberg-Salinas (1996) e Sarti (1988), como os anos de reorganização feminina sobre questões próprias ao movimento. Nessa mesma época, obras de caráter feminista publicadas nos Estados Unidos e na Europa foram traduzidas para o português, além das publicadas no Brasil e difundiram essas ideias em diferentes esferas sociais, fazendo crescer o número de mulheres que se identificavam com o feminismo.

No final dos anos 1970 e início da década de 1980, o movimento feminista prosseguiu com o debate das questões abordadas nos anos 1970, fazendo reivindicações por melhorias das condições de vida, encampando pautas e lutas da sociedade civil por modificações no sistema de saúde, criação de creches e assistência às mulheres vítimas de violência (ZIRBEL, 2007).

As ideias relacionadas ao feminismo ganharam notoriedade nos âmbitos públicos e privados, espalharam-se por espaços acadêmicos, sindicais, políticos e artísticos provocando

¹¹ Professora, socióloga e referência para feministas brasileiras e cientistas sociais.

¹² Sobre o Brasil em 1968, Zuenir Ventura escreveu uma obra fabulosa “1968 o ano que não terminou” o livro mostra uma sociedade polarizada. Por um lado, uma oposição entre jovens e artistas engajados e de outro, uma classe média empenhada na defesa da moral e dos bons costumes. Em 1968, no Brasil podemos destacar, a partir de Ventura, a morte do estudante Edson Luís, passeata dos Cem Mil, muitos protestos, a Sexta-Feira Sangrenta com estudantes espancados e, por fim, o Ato Institucional número 5, que vigorou por 17 anos sombrios. Maiores detalhes em: VENTURA, Zuenir. **1968. O ano que não acabou**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

mudanças. Apesar disso, entre os grupos conservadores a resistência para com esse debate era explícita.

As imagens negativas e preconceituosas vinculadas à mulher afastaram a participação de outras do movimento durante as décadas de 1970 e 1980. A aparência física e o modo de se vestir das feministas da época, ao divergirem dos padrões estéticos e tradicionais de beleza vigente, incomodavam a população. A imagem da mulher feminista era masculinizada, relacionada à frustração e à falta de vaidade, totalmente, distante do “universo feminino”, reforçando os estereótipos que insistiam em uma fisionomia “ideal” e “natural” da mulher como delicada, vaidosa e resignada.

Da segunda metade dos anos 1980 e ao longo da década de 1990 ocorre, segundo Zirbel (2007), a institucionalização e crescimento, principalmente nos anos 1990, do feminismo e emergência dos estudos e conceito de gênero no país.

Os estudos que envolviam a vida das mulheres até então, abordavam o trabalho profissional e doméstico desempenhado por elas, sua escolarização, seus corpos, sua inserção nos âmbitos político e econômico; nas décadas anteriores, vão exigir mais do que descrições, eles requerem explicações teóricas que reconheçam, justifiquem e argumentem as causas da opressão feminina e os caminhos para a sua emancipação. Até então, prevalecia no senso comum e no meio científico explicações à situação desigual da mulher pautadas na diferenciação e condição biológica.

Nesse cenário, era fundamental se opor a essa perspectiva biológica, considerada insuficiente para justificar a desigualdade, discriminação e heteronormatividade e buscar explicações mais plausíveis para a situação de desvalorização e discriminação da mulher. Nessa perspectiva, o lugar social e as relações sociais de homens e mulheres passam a ser vistos como uma construção social e o debate substitui a dicotomia homem/mulher por uma nova categoria social mais abrangente: o gênero. Este termo passa, então “*a figurar em todos os espaços historicamente entrelaçados pelo feminismo*” (ZIRBEL, 2007, p. 20).

Mesmo que as regras sociais, fundamentadas em determinações biológicas imponham a diferenciação entre os sexos, os estudos de gênero contestam que comportamentos masculinos e femininos sejam naturalmente determinados. As teorias de gênero enfatizam o caráter social do feminino e do masculino, segundo esses estudos, não seria possível desconsiderá-lo, tendo em vista a diversidade das sociedades e os seus contextos históricos. Nessa perspectiva, as discussões estão voltadas para um processo construtivo e não para algo preexistente, determinado, considera o pluralismo, salienta que as representações e interpretação sobre homens e mulheres são diferentes.

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (HARAWAY, 2004, p. 211).

Conforme Louro (1997), sem a intenção de rejeitar que o gênero se institui em corpos sexuados, os estudos da temática ressaltam seu caráter “fundamentalmente social”, a biologia não é negada, mas os estudos focalizam a construção histórica e social que é produzida sob e sobre as características biológicas. Salientam que na organização social e histórica são construídas e reproduzidas as relações de desigualdades entre os sujeitos.

Judith Butler (2003) reconhece a importância das discussões feministas para representar e dar visibilidade às mulheres. Contudo, para a referida autora, o termo “mulheres” denota uma identidade comum, enquadrando-as em uma categoria universal. Essa compreensão, segundo Butler (2003), abre margem para exclusão de outras mulheres, uma vez que o gênero não pode ser tratado de modo isolado, mas nas interrelações com categorias raciais, classistas, étnicas e sexuais.

Nessa perspectiva, consideramos a intersecção entre gênero, sexualidade, geração e classe. A vertente da interseccionalidade considera as diferentes formas de opressão do ser discriminado e questiona as hierarquias sociais de opressão e as desigualdades, atentando para a diversidade de estruturas que mascaram, excluem e invisibilizam as diversas demandas das mulheres (HOLLANDA, 2018). A interseccionalidade expande o entendimento e a concepção de elementos que produzem desigualdade social e acentuam a condição secundária das mulheres. Nesse sentido, compreendemos que o este estudo sobre “ser mulher” não se desvincula das questões de gênero, classe, raça e sexualidade.

O feminismo, como dito anteriormente, surge como teoria e prática que visa à libertação das mulheres e os debates sobre o gênero buscam desconstruir a desigualdade construída social e culturalmente, em oposição à aparência do natural biológico como ordem natural, definida pelos padrões heteronormativos. O modelo de sociedade desigual se reflete nos espaços e papéis ocupados pelas mulheres no trabalho, na família e na escola.

Ao tratar sobre a mulher, suas condições sociais de acesso à liberdade e à igualdade, faz-se necessário abordar as discussões de gênero mesmo entendendo que as teorias feministas e o gênero não são sinônimos. Nesse âmbito, esta pesquisa não desconsidera a existência da variação de gênero e suas abordagens, compreendemos, ainda, que o sentido de ser mulher não é exclusivo, mas varia em função da cultura, classe, raça ou orientação sexual. Admitimos a

existência de estudos de gênero que envolvem o feminismo e a sexualidade, mas priorizamos nesta pesquisa os estudos feministas sobre a mulher¹³, para compreender as representações sociais do “ser mulher” para crianças.

Discutir e estudar as questões de gênero e suas relações na escola é fundamental para reflexão e desconstrução das desigualdades. Defendemos uma educação problematizadora, capaz de contribuir para minimizar e superar práticas heteronormativas que reproduzem e reforçam estereótipos de gênero. Intencionais ou não, somos contrárias a práticas que padronizam certas características exclusivamente femininas (como delicadeza, meiguice, amorosidade, doçura, etc) e/ou masculinas (agressividade, brutalidade, frieza, etc). Além de fortalecer os discursos sexistas, incitam violências físicas e simbólicas no âmbito das relações de gênero.

Durante o escolarização básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) é possível constatar a presença dessas relações explícitas e implícitas, fundadas em padrões de homogeneidade. Estudos como os de Meireles (2009), Bufrem e Marahgon (2010), Auad (2004) e Telles (2004), que abordam e estimulam o debate sobre essa temática no âmbito da instituição escolar, defendem como seu papel fundamental na compreensão e problematização da desigualdade entre homens e mulheres, pois só assim poderemos desconstruir essa suposta condição de igualdade entre os gêneros. De acordo com Reis e Gomes (2009) a escola tem sido uma instituição que reproduz diferenças, mas pode exercer um papel inverso. Afirnam:

A escola que reproduz as diferenças sociais, impõem valores e padrões culturais discriminatórios, precisa assumir seu papel de agente de mudança, deixando de lado práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades e corroboram a discriminação diluída no cotidiano escolar (REIS E GOMES, 2009, p. 191).

No cotidiano das diversas aprendizagens os estudantes incorporam as questões de gênero. De modo sutil ou explícito, essas questões perpassam as práticas sociais curriculares e familiares. Ainda, estas questões estão presentes no material escrito colocado à disposição dos discentes na mídia, nas vestimentas, nos julgamentos, nas normas, nas redes e espaços sociais ou nos processos avaliativos.

Comportamentos heteronormativos são frequentemente reforçados e ensinados a meninas e meninos no ambiente escolar e cobranças lhes são feitas para que correspondam a padrões instituídos. Nesse sentido, a atuação dos professores é essencial para provocar reflexões

¹³ Neste trabalho consideramos a mulher cisgênero, ou seja, mulher cis que se identifica com o órgão genital que nasceu, como mulher e suas atitudes e comportamentos se relacionam ao seu papel de gênero (feminino).

e problematizar regras já naturalizadas e comportamentos “próprios” de meninas e meninos no interior das escolas. Além disso, a escola como instituição educativa, não pode ignorar e precisa ser provocativa no que se refere aos efeitos da educação/cultura familiar por vezes fundada em padrões e valores sexistas.

A criança, como sujeito social e cultural em construção, aprende nos variados contextos e relações em que está inserida produzindo significados referentes à sexualidade, à raça, ao gênero dentre outros assuntos, e, dessa forma, a depender de como são ensinadas, de como são essas relações elas reproduzem comportamentos, naturalizam atitudes e normatizam práticas binárias, sexistas e misóginas. Como afirma Felipe (2008):

Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e também dos professores) (FELIPE, 2008, p. 6)

Sabemos que as concepções e papéis sociais impostos às mulheres são construídos desde a mais tenra idade. Portanto, a começar pelas construções no interior do espaço familiar, as crianças incorporam, sedimentam e manifestam seus valores e crenças na convivência no espaço escolar. Essas crenças mediadas pela cultura de seus grupos são o que denominamos de representações sociais e, no que diz respeito ao “ser mulher” elas se manifestam em vários espaços, dentre eles, a escola.

Os símbolos e questões acerca da feminilidade e masculinidade no processo de construção do tornar-se mulher e homem têm início na infância e transcorrem até a maturidade. A formação do universo infantil em relação às noções de gênero e sexualidade se dá nas distintas relações sociais. Na escola, por exemplo, distinguem-se os comportamentos de meninos e meninas, o que contribui para moldar como cada um deve se portar e onde se encaixar (RIBEIRO, 2006). Essas práticas reverberam em outras esferas da vida, no convívio com outras crianças e na reprodução dos estereótipos.

Os bebês nascem, biologicamente, do sexo masculino e do feminino. Na medida em que vão crescendo, são criados e educados por adultos conforme os padrões socialmente definidos como próprios do homem e da mulher. A posição social da mulher e do homem não é biologicamente determinada, mas um produto cultural. A educação diferenciada dada aos meninos e às meninas impõe formas distintas de se vestir, com quais brinquedos brincar, como falar ou se comportar se cristalizam e formam esses homens e mulheres.

Tradicionalmente prevalece uma divisão de que as esferas pública e privada devem ser ocupadas, respectivamente, por homens e mulheres. O ambiente doméstico, o cuidado e a maternidade são associados à mulher; o ambiente público, esfera que denota liberdade e direito, tem sido lugar ocupado pelo homem. A naturalização dos papéis e das relações de gênero explicam as diferenças como intrinsecamente definidas. Entretanto, o ser mulher ou ser homem dizem respeito a forma como os sujeitos aprendem a ser ao longo da vida, em um determinado contexto social, histórico ou cultural (FARIA E NOBRE, 2003).

Como já dissemos, desde pequenas, as crianças lidam com os modos e moldes de viver as relações sociais e os recriam – individualmente –, reproduzem, transformam e vivenciam à sua maneira esse conjunto de normas sociais (CRUZ E CARVALHO, 2006).

A escola, como instituição social, tem se constituído como um universo de reprodução, mas também pode e deve ser um espaço para compreender como as crianças vivenciam e significam o gênero contribuindo para a desconstrução e problematização de práticas heteronormativas.

Segundo Cruz e Carvalho (2006), existem grandes lacunas investigativas sobre o modo como a criança, sujeito que integra a sociedade, compreende e participa da construção das relações de gênero na contemporaneidade. Nesse contexto, ao propor discussões, dinâmicas e atividades diversificadas que favoreçam a reflexão sobre o tema, como é o caso desta pesquisa que enfoca as representações do “ser mulher” para crianças, admitimos estar contribuindo para se (re) pensar símbolos e práticas que promovem a igualdade entre meninos e meninas, futuramente homens e mulheres.

2.2 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inaugurada por Serge Moscovici, em 1961, em sua obra *A Representação Social da Psicanálise*, na França. A origem dos estudos do autor encontra-se na crítica à Psicologia Social tradicional americana e nas contribuições teóricas da Sociologia, mais precisamente, do conceito de representações coletivas, de Émile Durkheim¹⁴.

A perspectiva durkheimiana pouco privilegia o indivíduo, dando ênfase ao sujeito como produto da sociedade. O indivíduo, sob este ponto de vista, é quase uma réplica da sociedade. As representações coletivas têm um caráter determinista, elas reproduzem crenças, valores, mitos e tradições.

¹⁴ Na obra *As formas elementares de vida religiosa* (1912).

A Psicologia Social tradicional enxerga o social como uma soma de indivíduos. Moscovici critica essa abordagem, porque é contrário à cisão sujeito/realidade, ao behaviorismo e ao determinismo da Sociologia clássica.

Tomando por base as representações coletivas, que são estáticas, Moscovici (1978), cria o conceito de representações sociais como formas compartilhadas funcionais de explicar o mundo, dinâmicas e, portanto, mais apropriadas às sociedades modernas.

Em seu estudo original sobre a Psicanálise, o autor reconhece e critica a polarização existente na sociedade no que se refere ao conhecimento. Nessa sociedade, o conhecimento científico é reconhecido e valorizado, em detrimento do saber popular. Moscovici (1978), em sua obra, não nega o saber *standard*, mas preocupa-se em defender o senso comum e sua lógica. Portanto, ele ressalta a coexistência de duas classes de universos de pensamento na sociedade contemporânea: os universos reificados, próprios do conhecimento científico e os universos consensuais, próprios do senso comum. Ele valoriza os universos consensuais quando mostra como gente comum da sociedade francesa se apropria de um saber sistemático, a teoria psicanalítica, amplamente divulgada naquela sociedade no pós Segunda Guerra. O autor salienta que senso comum sempre foi julgado como algo sem valor e oposto à ciência e oferece um novo status a essa forma de conhecimento, ao cunhar o conceito e mais tarde Teoria das Representações Sociais.

Como postula o autor, esses universos consensuais estão em esfera diferente do científico, é um saber construído no cotidiano cuja função é orientar as práticas e comportamentos do sujeito. Tais universos são as próprias representações sociais. Nóbrega (2003), reitera que as representações não se contrapõem ao saber científico, elas são uma forma de saber elaborada nas comunicações que repercutem sobre as interações e transformações sociais.

De acordo com Moscovici (1978), para se compreender o conhecimento do senso comum, é necessário reconhecer sua lógica e apreendê-lo no contexto social, histórico e cultural em que o indivíduo está inserido, ou seja, considerando suas condições de produção.

Moscovici (1978), mesmo reconhecendo as representações sociais como fenômenos complexos e de difícil definição, afirma que elas são formas de conhecimento construídas no senso comum que orientam os comportamentos dos sujeitos. O autor as define como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 2007, p. 62).

Jodelet (2001), grande continuadora e divulgadora da obra de Moscovici, define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

De acordo com Moscovici (1978), três dimensões se articulam para a formação das representações sociais: a atitude, a informação, o campo da representação ou imagem. A atitude relaciona-se às tomadas de posição favoráveis ou desfavoráveis do sujeito frente a um objeto; a informação diz respeito a quantidade e qualidade do conhecimento que o sujeito dispõe sobre um objeto. Quanto maior a qualidade da informação, maior a possibilidade de construir representações; por fim, o campo da representação ou imagem, isto é, um conjunto de informações organizadas/estruturadas sobre determinado objeto que formam uma imagem. A qualidade da informação e sua sistematização são importantes à formação dessa imagem.

As comunicações são decisivas na construção das representações sociais. A relação da representação com a comunicação não considera somente aquilo que é comunicado, mas a maneira como é comunicado devido a complexidade dos meios de comunicação. As comunicações são uma espécie de matéria-prima de construir representações. Assim, aliada às dimensões, já apresentadas, no processo de comunicação podemos destacar, a partir de Moscovici (1978), três condições geradoras de representações sociais: a) a dispersão de informação ou defasagem, b) a focalização e c) a pressão à inferência. A dispersão da informação ou defasagem refere-se ao momento em que o sujeito é exposto às informações não sistematizadas, porém fluídas, diversas sobre determinado objeto através da comunicação. De acordo com Santos (2005), as informações são diversas e nem sempre estão disponíveis a todos. Afirma a autora –

Essa diversidade de informação refere-se não só às informações disponíveis, mas também às condições objetivas de acesso a elas, como por exemplo, obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo os efeitos de especialização (SANTOS, 2005, p. 29)

Entendemos por focalização a capacidade do sujeito selecionar e destacar determinados aspectos e/ou informações referentes ao objeto representado em razão de interesses dos vínculos com esses aspectos selecionados.

A pressão pela inferência relaciona-se à atitude. Nas comunicações, o sujeito é sempre chamado a dar sua opinião, tomar parte nas conversas e discussões. Pressão à inferência é a

tomada de posição devido a um chamado do grupo sobre esse tipo de pressão, como Santos (2005) destaca –

Considerando que o sujeito busca constantemente o consenso com o seu grupo e que a ação o obriga a estimar, comunicar e responder às exigências da situação a cada momento, essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação (SANTOS, 2005, p. 28).

Moscovici (1978), sistematiza a construção das representações sociais em dois processos simultâneos, a saber: a objetivação e a ancoragem. No processo de objetivação, o sujeito busca assemelhar o estranho a algo já conhecido, materializar, concretizar a fim de apropriar-se do que é novo. A partir da objetivação, o indivíduo cria imagens sobre o objeto. A ancoragem refere-se à incorporação do novo à malha de saberes que o indivíduo já possui, significa tornar o estranho familiar, naturalizar.

O processo de objetivação envolve três movimentos: a seleção e contextualização, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização dos elementos. A seleção e contextualização consistem no compartilhamento de informações novas com as que o sujeito dispõe; a formação do núcleo figurativo “é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito” (SANTOS, 2005, p. 32), a ideia construída pelo indivíduo é legitimada pelo outro; e com a naturalização “os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto” (SANTOS, 2005, p. 32).

A ancoragem se faz em um movimento que envolve atribuição de sentido, a instrumentalização do saber e o enraizamento no sistema de pensamento. A atribuição de sentido ocorre com a inserção de uma representação em uma rede de significados, estruturados e classificados hierarquicamente de conhecimentos já existentes na cultura; a instrumentalização do saber proporciona valores funcionais à representação, possibilitando referências e compreensões do mundo social; e o enraizamento no sistema de pensamento diz respeito à incorporação de novas representações no conjunto de representações precedentes. Nesse sentido, o sistema predominantemente existente de saberes é utilizado como referência para classificar, comparar e categorizar o novo objeto. Esse movimento representacional é constante e dinâmico.

As representações sociais possuem quatro funções. A função de saber, pois permitem que o sujeito entenda ou dê sentido à realidade em que está inserido; as representações orientam as práticas e comportamentos dos sujeitos; elas conferem identidade às pessoas e aos grupos, diferenciando-os; e, por fim, as representações sociais justificam as condutas dos indivíduos.

O referencial das Representações Sociais vem se tornando cada vez mais robusto e, na atualidade, desdobra-se em três vertentes ou abordagens de estudos¹⁵: a primeira vertente, a de cunho culturalista, fiel ao estudo original, liderada por Denise Jodelet; a segunda vertente, abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric, que compreende a representação social como uma estrutura formada por dois sistemas – o central e o periférico; e a terceira vertente, a abordagem societal, protagonizada por Williem Doise, que se preocupa em investigar a influência dos grupos sociais de pertença do sujeito na construção das representações sociais.

Reconhecendo o valor da TRS para estudos no campo da educação, essa pesquisa que toma como objeto o ser mulher para crianças em processo inicial de escolarização, adota a abordagem original das representações. Tal abordagem, além de identificar representações, procura evidenciar os processos envolvidos na sua construção. Sá (1998) destaca, a partir de sua principal autora, Denise Jodelet, que a abordagem original da TRS enfatiza:

[...] os suportes pelos quais as representações são veiculadas no cotidiano. Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam (SÁ, 1998, p. 73)

A TRS devido ao seu potencial para entender elementos simbólicos e caráter interdisciplinar, vem sendo priorizada ao estudo de temas correntes que geram questionamentos, envolvem tabus e estão imbricados a valores e crenças dos sujeitos como o que nos propomos a investigar. Ressaltamos que, para Moscovici (2003), as experiências vivenciadas nos seus grupos de pertença são determinantes para a construção das representações sociais dos sujeitos.

Reconhecemos o “ser mulher para crianças” como um objeto de pesquisa à TRS, porque os modelos machistas e conservadores atingem não só a vida adulta, as crianças podem estar sendo educadas para reproduzir comportamentos estereotipados, misóginos e sexistas. Trata-se, portanto, de um fenômeno que envolve crenças e valores e que faz parte das práticas cotidianas dos sujeitos, gerando conflitos e indagações nos grupos.

A TRS tem um caráter transversal e desde os anos de 1980 vem sendo aplicada em várias áreas do conhecimento. No campo educacional tem sido comum sua utilização. Autores como Alves-Mazzotti (1994), Gilly (2001), Franco (2004) destacam a importância da Teoria das Representações Sociais como categoria analítica para a educação devido ao enriquecimento

¹⁵ Já desponta uma abordagem de natureza dialógica que tem como principal protagonista Ivana Marková.

e aprofundamento de questões desse campo a partir dessa lente psicossocial. Machado (2013) ressalta que a TRS oferece à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna.

No dia a dia, os sujeitos relacionam-se entre si, com variados objetos e ambientes, dentre eles o escolar. A partir dessa relação, concebem “teorias” para explicar a realidade que os cerca através do discurso.

Trata-se de um processo psicossociológico de produção de significados, ou seja, trata-se de maneiras de ver, de pensar, de representar o mundo a nossa volta, as quais – mesmo em um ambiente escolar, e especialmente nele –, envolvem elementos de ciência e elementos do senso comum. (RODRIGUES E RANGEL, 2013, p. 539).

As representações sociais influenciam as práticas e os comportamentos. Quando se representa acerca de algum objeto, essa representação influencia e justifica a ação dos indivíduos, evidenciando a pertinência de se estudar as representações sociais no campo educacional. Em seu livro, Sá (1998) demonstra que, entre as áreas de conhecimento que estudam e se interessam pela teoria das representações, a educação está situada na quarta posição, conforme o autor “os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase coextensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais” (SÁ, 1998, p. 39).

A perspectiva teórico-metodológica da TRS e sua aplicação vêm oferecendo relevantes contribuições ao entendimento de aspectos subjetivos, dinâmicos e psicossociais que constituem os processos educativos presentes na sociedade, possibilitando ao pesquisador compreender a maneira que os sujeitos de um contexto específico constroem e justificam o contexto em que está inserido.

Na área da educação, várias temáticas têm sido investigadas com o suporte da TRS como, por exemplo, as questões de gênero, as relações étnico-raciais, a profissão e formação docente, dentre outros. Conforme Villas Boas (2014), o conceito de representações sociais tem a potencialidade de explicar os fenômenos educativos tanto no sentido macro (cenário educacional) quanto micro (o cotidiano da sala de aula). A partir de estudos que tomam como aporte a TRS pode-se compreender as histórias de vida, subjetividades, comportamentos e práticas que orientam suas condutas, valores, crenças, a maneira como enxergam o mundo e a realidade dos indivíduos que integram o cenário educativo.

Estudos de representações sociais na área da educação indicam a necessidade de não apenas compreender o que as pessoas têm em mente, mas apreender como é o motivo pelo qual percebem e atribuem significados, a maneira como suas atitudes e expectativas são

construídas e sustentadas; a forma como recorrem aos seus conjuntos de significações que estão enraizados, partilhados, orientando e justificando suas condutas. A intenção de possibilitar mudanças por meio da educação requer a compreensão dos processos simbólicos que acontecem na relação educativa que se efetua em um vazio social,

para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Neste sentido, estudos à luz da Teoria das Representações Sociais podem ser promissores às pesquisas que pretendem investigar como se dá a formação e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados por pesquisadores para classificar sujeitos e seus grupos, bem como a forma que interpretam eventos da realidade diária. Como pontua Alves-Mazzotti (2008), devido a relação com a linguagem, imaginário social, ideologia e, especialmente, por orientar as condutas e práticas sociais, as representações sociais concedem componentes substanciais à análise de mecanismos presentes no processo educativo e relacionados a situações escolares, como é o caso desse estudo que enfoca o “ser mulher” para crianças.

2.3 Ser mulher: uma incursão na produção científica sobre a temática

Na busca por produções científicas que abordassem a temática, realizamos um levantamento bibliográfico nas seguintes fontes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Revista Eletrônica Estudos Feministas, página eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁶, Cadernos de Pesquisa e Cadernos Pagu. Selecionamos o material produzido a partir de 2001¹⁷ utilizando os seguintes descritores: “representações sociais”, “gênero”, “mulher” e “criança”. Foram priorizados os estudos que tratavam o gênero a partir de e para crianças, docentes de crianças pequenas e famílias.

Ao fazer o estudo, percebemos que a maior parte das produções referentes à mulher, especificamente, não seguem uma mesma linha de enfoque. Os trabalhos abordam a mulher por diferentes ângulos, relacionados: à educação feminina (nas escolas profissionais e técnicas para o sexo feminino), a “feminização” do magistério, a violência contra a mulher, sexualidade e

¹⁶ Por admitirmos que a temática é de natureza interdisciplinar realizamos a pesquisa nos seguintes grupos de trabalho (GT): 02/História da Educação; 08/ Formação de Professores; 12/Currículo, 13/Educação Fundamental; 20/Psicologia da Educação e 23/ Gênero, Sexualidade e Educação.

¹⁷ Selecionamos trabalhos publicados a partir de 2001 (virada do século XX para XXI), na intenção de identificar como se deu a produção científica relacionada ao nosso objeto de estudos com crianças após esse período.

orientação sexual. Para este estudo foram selecionados os trabalhos que, em seus títulos e/ou resumos, indicavam alguma relação com o objeto desta investigação, ou seja, com as representações do ser mulher para crianças.

Na análise do material, atentamos para a metodologia desses trabalhos (tipos de estudo, sujeitos participantes e ambiente pesquisado), perspectivas de gênero e/ou representações sociais como abordagem teórica, assim como referências a comportamentos heteronormativos entre crianças e professores na escola.

Foram localizados 21 artigos e duas resenhas na plataforma Capes, 14 artigos na página eletrônica da ANPEd, três artigos na Revista Eletrônica de Estudos Feministas, 29 nos Cadernos de Pesquisa e 13 no Cadernos Pagu, o que importou em um conjunto de 80 publicações. Desse total de artigos, um foi removido por duplicidade e 61 foram descartados, uma vez que após a leitura e análise completa dos textos, não detectamos vínculo com o objeto investigado. Do conjunto de 18 trabalhos com alguma afinidade com o objeto desta investigação, quatro estão disponíveis no banco da Capes, cinco abrigados no repositório do GT-23 Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd, um na Revista Eletrônica Estudos Feministas, três nos Cadernos de Pesquisa e cinco nos Cadernos Pagu.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos o material bibliográfico a respeito do tema investigado e respectivas fontes nas quais foi localizado.

Quadro 1 – Produção científica sobre a temática investigada (2001-2020)

Fonte	Nº de trabalhos identificados (f)	Nº de trabalhos selecionados (f)
Capes	23	4
ANPEd	14	5
Revistas de Estudos Feministas	3	1
Cadernos de Pesquisa ¹⁸	29	3
Cadernos Pagu	13	5
Total:	80	18

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁸ No periódico Cadernos de Pesquisa localizamos três artigos produzidos entre nos anos 1974 e 1995 (Campos e Esposito, 1974; Rosemberg, e Afonso 1995), e republicados numa edição de 2013. São textos que antecedem os estudos mais recentes sobre gênero e de modo geral, abordam temáticas que giram em torno das relações familiares; masculinidade e feminilidade na relação entre crianças, percepção de gênero dos pais com base no sexo biológico da criança, diálogos sobre sexualidade na família, fracasso escolar e suas relações com o gênero.

Os estudos empíricos, em geral, tomam como campo de pesquisa as escolas públicas, sendo investigações em turmas de Educação Infantil e turmas de Ensino Fundamental. No que se refere aos participantes das pesquisas identificadas, os estudos investigaram crianças, docentes e familiares. Os instrumentos ou técnicas mais utilizadas para investigar a temática foram observações, entrevistas semiestruturadas e desenhos. Dois trabalhos optaram pela pesquisa-ação, que consistiu na participação e intervenção do pesquisador no meio pesquisado.

Em síntese, a partir das conclusões e considerações finais do material analisado, é possível depreender que os estudos, do ponto de vista educativo e das relações sociais, abrangem, de maneira geral: o papel da família, a formação docente, sua prática e influência no tocante à construção do gênero, à concepção de crianças, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, em relação às noções do gênero feminino; problematizações, comportamentos heteronormativos e papéis sociais estereotipados. No seu conjunto, os trabalhos sugerem mudanças no cenário educacional e para a formação do (a) professor (a).

Com base nas leituras e análises dos textos na íntegra, sistematizamos a produção científica sobre a temática a que tivemos acesso em duas categorias: a) Concepções de gênero, prática e formação docente; e b) Percepções e expectativas de gênero construídas por e para crianças e seus processos de socialização.

a) Concepções de gênero, prática e formação docente

Nessa categoria, foram reunidos 07 (sete) trabalhos, discriminados no Quadro 2 abaixo, que versam sob as práticas (conscientes ou inconscientes) de professoras, baseadas e marcadas por padrões sexistas, misóginos e heteronormativos. Os artigos abordam compreensões sobre o gênero, a ausência, a necessidade e a relevância das discussões sobre o tema na formação de professores. Defendem que a reprodução de padrões sexistas influencia a construção da identidade feminina e masculina dos seus alunos.

Quadro 2 – Material referente a concepções de gênero, prática e formação docente

Título do trabalho	Autor(es)/ano	Fonte
Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas	CARVALHO, 2001	Revista Estudos Feministas
Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação	AUAD, 2004	ANPED
Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino.	SOUZA, 2005	ANPED
A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente	FRANÇA e CALSA, 2011	CAPES

A menina e o menino que brincavam de ser.....: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças	XAVIER FILHA, 2012	CAPES
Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	MARIANO e ALTMANN, 2016	Cadernos Pagu
Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	SILVA e LUZ, 2010	Cadernos Pagu
Total de trabalhos		7

Fonte: Elaborado pela autora

Souza (2005), trata sobre as relações educadoras/educandos no que se refere a questões de gênero na escola. Os dados obtidos evidenciaram que essas relações são marcadas por estereótipos de gênero, papéis sociais aceitos, ditados e reproduzidos socialmente. O estudo revela que mesmo que as educadoras procurassem externar homogeneidade em relação ao comportamento das crianças, concebiam as meninas como mais delicadas, comportadas e menos brutais que os meninos, o que, para Souza (2005), expressa um perfil sexista de menino e menina. A pesquisa de Souza (2005), sinaliza para a necessidade de formação docente que atenda às demandas da escola de modo que as questões de gênero sejam objeto de reflexão e ressignificação por parte dos professores.

Estudo acerca das relações de gênero em turmas de Educação Infantil foi desenvolvido por Mariano e Altmann (2016). A pesquisa focalizou as aulas de Educação Física de uma escola pública de um município da região de Campinas-SP com a finalidade de analisar como situações e intervenções de aula podem contribuir na construção das relações de gênero e classificar práticas entre meninos e meninas. De acordo com a investigação, embora haja interação entre meninos e meninas nessas aulas, os grupos aceitam sem estranhar a segregação de gênero imposta em algumas práticas. De modo geral, as ações docentes interferem no comportamento e na experiência infantil durante as aulas, seja facilitando ou dificultando a desconstrução do modelo binário feminino-masculino.

Com o objetivo de investigar as representações sociais de gênero, construídas por professores e professoras que atuam em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública, França e Calsa (2011), realizaram entrevistas com os docentes da escola e desenvolveram uma intervenção pedagógica que propôs discussões em grupo, a fim de repensar o gênero numa perspectiva histórica e social que produz relação de poder. As entrevistas individuais foram feitas antes e depois da intervenção com os docentes participantes. Os resultados demonstraram que na primeira entrevista, a maioria dos professores respondeu que o conceito de gênero está restrito à diferença biológica. No entanto, na segunda etapa, os participantes afirmaram que o gênero diz respeito a uma construção pessoal e social que envolve o contexto cultural. As

representações iniciais e pós a intervenção, demonstraram uma certa abertura ao conceito de gênero, indicando a importância e necessidade de discussões no ambiente escolar e no processo de formação dos docentes.

Carvalho (2001), investigou a partir de observações e entrevistas, como docentes de duas turmas do Ensino Fundamental avaliam seus alunos e alunas e em que medida esses critérios avaliativos são embasados em suas concepções de masculinidade e feminilidade. Os dados indicaram que as alunas são associadas a um padrão de feminilidade padronizado e, frequentemente, vinculado à submissão e obediência às regras. Para essas docentes, as meninas são mais dóceis, disciplinadas, criativas, organizadas, comportadas, cuidadosas e caprichosas com seu material escolar. Seus cadernos eram considerados mais bonitos e estavam, na maior parte das vezes, enfeitados, limpos e bem dispostos, características do material de uma “boa aluna”. Esses traços eram tão marcantes nas práticas das professoras que, conforme relatado, uma delas confundiu o material de um aluno achando que, pela organização e zelo, fosse de uma menina, uma vez que os cadernos dos meninos, quase sempre, estavam desorganizados e sujos, reflexos de: descompromisso, desleixo e desinteresse, alusivos à masculinidade e heterossexualidade, segundo as entrevistadas. Dentre outras questões levantadas pela autora, os cadernos aparentam concretizar diversas características correlacionadas ao gênero; no entanto, os resultados da pesquisa nem sempre determinaram, explicitamente, preconceitos ou estereótipos. Ademais, uma das professoras manifestou esforço para mitigar e extinguir essas opiniões.

Os significados e sentidos atribuídos por educadoras às diferenças entre meninas e meninos foram estudados pela pesquisa de Silva e Luz (2010). Os resultados revelaram que as educadoras proporcionam experiências diferentes aos meninos e meninas e elas estão apoiadas em padrões estereotipados de masculinidade e feminilidade em função do que seria “adequado” e “inadequado” para cada um. Mesmo que exista a naturalização desses estereótipos sexuais por parte das professoras, elas reconhecem e refletem que, embora se esforcem e não tenham a intenção de ensinar e reproduzir em suas práticas papéis normativos, a cultura enraizada da qual fazem parte impede mudanças. Elas reconhecem que são produtos de um meio arraigado de padrões.

Outro artigo alocado nessa categoria atenta para a ausência da coeducação, ou seja, de modelos educativos que não distingam a educação dada aos meninos e às meninas. Auad (2004) aborda neste trabalho as relações de gênero presentes nas práticas escolares das séries iniciais de Ensino Fundamental de uma instituição pública. Com base em seus resultados demonstra um sistema educacional reprodutor das desigualdades de gênero. Afirma que padrões

heteronormativos são predominantes e destaca a necessidade de diretrizes públicas, ações e práticas que viabilizem sua problematização e transformação promovendo condições de igualdade entre meninas e meninos nesse espaço educativo.

Garantir atividades que promovam reflexões quanto aos comportamentos heteronormativos reproduzidos pelas crianças e o conhecimento das representações produzidas por esses estudantes foi a proposição do trabalho realizado por Xavier Filha (2012). A autora descreve e analisa dados resultantes de uma pesquisa-ação feita com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, na qual busca oferecer aos alunos problematizações e reflexões acerca do gênero, diversidade e sexualidade a partir da mediação com livros infantis; além da produção conjunta de materiais feitos coletivamente com e para as crianças. Os resultados sugerem representações de gênero sob a ótica de padrões sociais e resistência à mudança da construção do gênero (ser menina ou menino).

Nessa categoria, tratamos os trabalhos relacionados à compreensão de docentes sobre questões de gênero e sua influência nas práticas. Buscamos evidenciar que a compreensão dessas questões interfere na naturalização de padrões sexistas; os critérios avaliativos em geral se apoiam em concepções heterossexuais e, ainda, a importância da formação de professores para o tratamento crítico às questões de gênero no interior da escola.

b) Percepções e expectativas de gênero construídas por e para crianças e seus processos de socialização

Nesta segunda categoria, situamos 11 (doze) trabalhos, apresentados no quadro abaixo, que correspondem à opinião, compreensão e construção de gênero idealizada por crianças do Ensino Fundamental e Educação Infantil reproduzidas no ambiente escolar e atribuídas por seus familiares, bem como atividades que promovem a reflexão e problematização de comportamentos estereotipados e heteronormativos.

Quadro 3 – Material referente a percepções e expectativas de gênero construídas por e para crianças e seus processos de socialização

Título do trabalho	Autor(es)/ano	Fonte
Significados de gênero no cotidiano escolar de uma escola pública municipal de São Paulo	TELLES, 2004	ANPED
O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil	MEIRELES, 2009	ANPED

A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil	BUFREM e MARANGON, 2010	ANPED
Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular	NASCIMENTO e TRINDADE, 2010	CAPES
O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?	GIBIM e MULLER, 2018	CAPES
Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental	CRUZ e CARVALHO, 2006	Cadernos Pagu
Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças	RIBEIRO, 2006	Cadernos Pagu
Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder	VIANNA e FINCO, 2009	Cadernos Pagu
Relações entre família e escola e suas implicações de gênero	CARVALHO, 2000	Caderno de Pesquisa
Modo de educação, gênero e relações escola-família	CARVALHO, 2004	Caderno de Pesquisa
Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos	SENKEVICS e CARVALHO, 2015	Caderno de Pesquisa
Total de trabalhos		11

Fonte: Elaborado pela autora

Senkevics e Carvalho (2015) estudaram, através de observações e entrevistas, como as crianças de camadas populares de uma escola municipal paulista concebem vinculações de gênero nas atividades domésticas rotineiras. Os resultados da pesquisa revelaram que, em relação aos afazeres domésticos, a participação das meninas nessas atividades é consideravelmente mais expressiva em comparação aos meninos. Conforme as autoras, em nenhum momento a participação dos garotos foi considerada como privilégio masculino, mas tratada como inata ao feminino. A imposição rígida dos familiares restringia as meninas ao lar, enquanto os meninos circulam com maior liberdade no ambiente público, o que evidencia forte diferenciação sexista.

No artigo de Meireles (2009) foi analisada a maneira como as crianças aprendem e se situam diante de outras pessoas; seus pontos de vista em relação ao ser menino ou menina. As situações analisadas pela autora evidenciam que as noções de gênero (compreensão do ser menino ou menina) são adquiridas e legitimadas pelas crianças desde cedo e vão sendo

reproduzidas em diferentes contextos, inclusive na escola. De acordo com a pesquisa, as crianças vão se apropriando daquilo que a cultura heteronormativa lhe oferece e cabe à escola problematizar esses modelos baseados e construídos historicamente, pois eles perpetuam a desigualdade de gênero presente na sociedade. Meireles (2009) acrescenta que a escola pode e deve, por meio de diferentes atividades, minimizar, desconstruir e ressignificar representações misóginas, machistas e estereotipadas.

Estudos que busquem investigar os significados atribuídos ao feminino e masculino no ambiente escolar e suas interferências na construção do gênero entre as crianças são defendidos por Telles (2004) em seu artigo. Com base em investigação realizada sobre masculinidade e feminilidade, a autora indica que, entre os sujeitos, a feminilidade está predominantemente associada à delicadeza, fragilidade, sensibilidade, sensualidade e aos serviços domésticos e a masculinidade apresenta-se vinculada a imagem do homem como o que faz o trabalho externo, o provedor responsável pela família.

Com temática semelhante ao trabalho de Telles (2004), dois outros artigos analisados (Nascimento e Trindade, 2010; Gibim e Muller, 2018), constataram o sentido de feminilidade atribuído às filhas e pais no âmbito familiar, neles a identidade feminina é concebida pelos modelos patriarcais contemporâneos mostra-se conservada.

Nascimento e Trindade (2010), em sua pesquisa destacam que os estudos sobre gênero englobam valores e práticas existentes nos ambientes de socialização no qual as identidades masculinas e femininas são formadas. Os resultados, assim como os de Gibim e Muller (2018), evidenciaram que, para as famílias, existem diferenças no ato de educar as meninas e os meninos. Para os pais entrevistados, as filhas são mais fáceis de controlar, mais respeitosas, menos preguiçosas, mais cuidadosas e obedientes que os filhos. As meninas desempenham as atividades domésticas, enquanto os homens devem trabalhar para sustentar a família. Nesse segmento, observamos que, de forma geral, as representações sociais de gênero presentes no grupo pesquisado são tradicionais e heteronormativas, prevalecendo as hierarquias sexuais que circulam no meio social. Cabe ao homem ser responsável pela família, enquanto a mulher dedica seu tempo aos filhos e aos cuidados com a casa.

Os processos de socialização entre crianças da Educação Infantil são investigados por Vianna e Finco (2009). O artigo analisa as estratégias que normalizam o controle das expressões corporais de meninos e meninas. As autoras afirmam que os corpos sofrem práticas disciplinares e repressivas no tocante às diferenças entre os sexos, e instituições como família e escola reforçam a desigualdade. É na interação com os adultos que crianças são educadas, e é a partir dessa relação que definem as diferenças de gênero em seus corpos. O estudo revela a

padronização e naturalização dos comportamentos “desejáveis” “adequados” à cada criança, em geral, são incorporados e justificados as diferenças por questões biológicas. Qualquer comportamento dissociado do padrão é questionado, pois ambos os gêneros carregam a obrigação de corresponder às expectativas definidas para cada um. No entanto, existem no ambiente escolar meninos e meninas que resistem aos padrões tradicionais de gênero, como a menina que joga futebol e o menino que se veste de noiva. Assim, Vianna e Finco (2009) mostram que por vezes as próprias crianças podem produzir diferenças na educação.

A construção da subjetividade de gênero de meninas e meninos, da Educação Infantil (até a quarta série) de escolas públicas de Curitiba-PR, foi objeto da pesquisa desenvolvida por Bufrem e Marahgon (2010). Com base nos resultados da investigação, as autoras destacam que a organização dos pátios por filas separadas (meninos e meninas) em algumas escolas reforça os estereótipos de dominação masculina e reproduzem as desigualdades de gênero. Informam que mesmo as meninas resistindo a algumas práticas instituídas, e buscando igualdade de direitos, elas não constituem avanços no direito do convívio coletivo com os meninos. Segundo as autoras, em geral a instituição escolar direciona e interfere na construção infantil do gênero, além de reproduzir relações e papéis sociais binários presentes na sociedade. Bufrem e Marahgon (2010) defendem que ações conscientes na escola são importantes para a desconstrução, ainda que de forma lenta e gradual, dessa lógica heteronormativa.

Em pesquisa etnográfica sobre as relações de gênero entre crianças no momento recreativo de uma escola pública de São Paulo, Cruz e Carvalho (2006) abordam a disputa pelo pátio, o conflito entre meninos e meninas como expressão das barreiras de gênero na utilização do espaço. Segundo as autoras, as meninas, teoricamente, devem ficar sentadas-conversando enquanto os meninos usufruem do ambiente para aliviar suas energias. Mesmo que as crianças brinquem juntas, esse tipo de atitude se fundamenta nas concepções de gênero que reforçam, dividem e diferenciam os grupos de meninas e de meninos.

Ribeiro (2006) em seu trabalho trata sobre a socialização infantil no que diz respeito à construção da sexualidade e identidade de gênero reproduzida por crianças. Segundo a autora, as relações sociais impõem e restringem às mulheres ao ambiente doméstico e materno. Segundo Ribeiro (2006), essas relações influenciam diretamente no cotidiano e nas atividades designadas às crianças. O trabalho e o ambiente doméstico são destinados às meninas e o universo público - a rua - é para os meninos. A pesquisa ressalta que os espaços e emoções são, naturalmente, delimitados. Conclui que a distinção entre as crianças, a legitimação e vigilância sobre as condutas padronizadas em torno da masculinidade e feminilidade assumidos por todos,

organizam e estruturam os comportamentos heteronormativos influenciando a construção social desses sujeitos acerca do gênero e das posturas assumidas em sua rotina.

Os trabalhos desenvolvidos por Carvalho (2000, 2004) abordam as questões de gênero na relação da família e escola e papel dessas famílias na educação dos filhos. A autora ressalta que o termo “pais” omite a condição de sexo-gênero. Acrescenta que, em geral, se delega somente às mães a responsabilidade de acompanhar e estimular os filhos durante o processo educativo, independente delas terem ou não um posto de trabalho externo. Às mães cabe o cuidado e a garantia de uma escolarização bem sucedida para as crianças. De acordo com Carvalho (2000; 2004), essa cultura dissemina a percepção de que as figuras masculinas pertencem ao espaço público e as femininas ao privado. Conforme a autora, a divisão por papéis sexuais e de gênero no ambiente escolar e doméstico, além de sobrecarregar as mulheres, reproduz a desigualdade sexual e de gênero.

Em síntese, reunimos nessas categorias estudos referentes às concepções de crianças a respeito das relações de gênero. Os textos evidenciam que a escola e a família são os ambientes sociais nos quais as desigualdades de gênero são perpetuadas, legitimadas e reproduzidas. Notadamente a instituição escolar, espaço privilegiado de socialização das crianças, tem contribuído para reproduzir estereótipos e padrões heteronormativos. Por outro lado, também, a família direciona suas práticas com base em perspectivas tradicionais e hierarquizadas de gênero.

Tendo apresentado a produção científica que localizamos sobre o tema e partindo do pressuposto de que a compreensão das crianças acerca do que é ser homem ou mulher, em geral, está associada à natureza biológica (masculino e feminino) e não a uma construção social, salientamos a pertinência deste estudo.

A dissertação que ora apresentamos, pode vir a ser mais um trabalho a contribuir para se problematizar e desconstruir os estereótipos machistas, misóginos e sexistas que são naturalizados nos grupos sociais, especialmente no contexto escolar.

Ressaltamos que o conhecimento gerado com essa investigação das representações sociais do “ser mulher”, pode oferecer caminhos para se repensar a prática pedagógica minimizando a reprodução de preconceitos e estereótipos em relação ao ser mulher. Esperamos, ainda, que a pesquisa possa favorecer o debate acerca das questões de gênero no interior da instituição escolar e a formação inicial e continuada de professores.

De modo diferente do apresentado na produção científica aqui demonstrada, a presente investigação faz uma análise de desenhos infantis, associados a explicações e justificativas das

crianças acerca dessas produções a fim de explicitar as representações sociais do ser mulher. No capítulo seguinte, tratamos sobre o percurso desenvolvimento dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as decisões tomadas, definição do campo empírico, sujeitos participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Abordagem e contexto de realização da pesquisa

Para identificar as representações sociais do ser mulher construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas em Recife, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, delineado como estudo de campo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem privilegia os valores, hábitos e opiniões dos sujeitos investigados. Para Minayo (2012), a análise qualitativa de um objeto pesquisado materializa a possibilidade de construir conhecimento, produto de representações, práticas, normas, valores, relações sociais e dispõe de pressupostos e instrumentos que garantem valorização, relevância e reconhecimento dessa abordagem. Uma pesquisa que toma como referencial a TRS tem aderência a esse tipo de abordagem.

Ressaltamos que o desenho metodológico inicial dessa pesquisa foi modificado devido a Pandemia da COVID-19¹⁹, que afetou o mundo e implicou no fechamento de instituições escolares e universitárias. Devido ao seu alto índice de disseminação e contaminação da doença, medidas preventivas como o distanciamento e o isolamento social, além da proibição de aglomerações, foram tomadas na tentativa de minimizar sua transmissão.

Foram selecionados para participar dessa pesquisa dois grupos de crianças matriculadas em turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e privadas localizadas nos bairros da cidade do Recife com maiores índices de violência contra a mulher.

Moscovici (1978) indica que para apreender o conhecimento elaborado pelo senso comum, é importante reconhecer e entender o contexto social no qual o sujeito está inserido, levando em consideração as circunstâncias em que são produzidas essas representações. Nesse sentido, selecionamos as escolas distribuídas nos bairros com maiores índices de violência contra a mulher da cidade do Recife. Tomamos essa decisão por entender que o contexto em

¹⁹ Doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2). O primeiro caso conhecido da doença foi registrado em Wuhan, na China.

que as crianças estão inseridas, os bairros onde residem²⁰ e estudam, a sua cultura e a situação de violência desses espaços influenciam na forma como representam o ser mulher.

Ressaltamos que obter informações sobre os bairros com mais altos índices de violência contra a mulher na cidade do Recife foi uma tarefa árdua. Foram inúmeras idas e vindas, bem como consultas a diferentes órgãos governamentais, tais como: Secretaria da Mulher, Ouvidoria da Mulher, Portal de Transparência de Pernambuco, Secretaria de Defesa Social, Ouvidoria Geral do Estado e Centro de Referência Clarice Lispector e Defensoria Pública Especializada na Defesa das Mulheres (DEPEDDIM). Devido a esses órgãos estarem em trabalho remoto, as solicitações que fazíamos por e-mail, mesmo que instruídas com os documentos exigidos, demoravam em torno de duas semanas para serem respondidas. E, para nossa surpresa, a resposta de um órgão era sempre negativa e indicando o que detinha a competência de nos atender. E assim prosseguíamos com as solicitações, sempre sem sucesso.

Já sem muita perspectiva de acesso a essas informações, fomos pessoalmente à Delegacia da Mulher, munidas de ofício da UFPE e projeto de pesquisa, e a responsável por nos receber nos encaminhou para Departamento de Proteção a Mulher (DPMUL), mas, também, nessa tentativa não tivemos êxito.

Tendo em vista essas dificuldades, em reunião com a orientadora, decidimos buscar pelos dados junto a ONGs de proteção à mulher, sediadas em Recife. Tentamos contato com os grupos: Mulheres Cidadania Feminina e Mulher Maravilha, mas os telefones de ambos não funcionaram para nos atender e agendar um contato pessoal. Enviamos e-mail para a Casa Menina Mulher, Grupo de Mulheres e o Mete a Colher, mas não recebemos resposta. Conseguimos um contato com a Casa da Mulher do Nordeste, que, também, não dispunha das informações que precisávamos. Nessa instituição fomos orientadas a procurar as ONGs: SOS Corpo e Instituto Feminista para a Democracia. Fizemos contato direto com essas instituições, mas não tivemos sucesso.

Após toda essa maratona, sem perspectivas de conseguir as informações junto às repartições oficiais do estado, com a intermediação de familiares, uma advogada ligada à Secretaria da Mulher juntamente com a coordenadora da ONG Argos, facilitaram o nosso acesso à SDS. Fizemos, novamente, a solicitação e, após algumas semanas, fomos atendidas. Conseguimos um Quadro com dados consolidados por bairro em 2020/2021, o número de atendimentos da Polícia Militar (PM) por bairro com ocorrências registradas como Maria da Penha.

²⁰ A Lei nº 11.700, desde 2008, assegura que estudantes da rede pública a partir dos quatro anos, tanto da educação infantil quanto do fundamental, têm direitos a vagas em escolas mais próximas de sua residência.

3.2 O contexto de pesquisa: situando o campo

Conforme os registros de violência por bairro e natureza na cidade do Recife por Região Político Administrativa (RPA), no ano de 2021, os bairros com maiores registros de violência contra a mulher foram: Boa Viagem, Água Fria, Iputinga, Cohab e Várzea, respectivamente

Quadro 4 – Índices de violência urbana e doméstica contra a mulher por bairros do Recife (2021)

BAIRRO	Natureza da violência		TOTAL	Posição
	Urbana	Doméstica/Familiar		
Boa Viagem	537	337	874	1 ^a
Água Fria	220	249	469	2 ^a
Iputinga	253	212	465	3 ^a
Cohab	212	231	443	4 ^a
Várzea	199	228	427	5 ^a

Fonte: Secretaria de Defesa Social-PE (SDS/2021)

Como apresentamos no Quadro 4, o bairro de Boa Viagem ocupa, em 2021, o primeiro lugar na posição geral dos bairros do Recife com maiores índices de violência contra a mulher, somando 874 casos, sendo 537 caracterizados como violência urbana e 337 de violência doméstica e familiar. Esse bairro integra a RPA 6, que contabiliza 1632 casos de violência urbana e 1351 de violência doméstica ou familiar contra a mulher, totalizando 2983 ocorrências (SDS-PE).

No âmbito geográfico, segundo Censo/IBGE-2010²¹, o bairro de Boa Viagem ocupa uma área territorial 753 hectares (ha), está localizado na região sul da cidade do Recife e conta com 122.922 habitantes. Dessa população, 55,044% são do sexo masculino e 44,78% do feminino. 66,35% são de pessoas brancas, 29,05% parda, 3,41% preta, 0,97% amarela e 0,22% de origem indígena. 97,6% da população com mais de 10 anos é alfabetizada. No referido bairro, a porcentagem de mulheres que são responsáveis pela família, é de 42,92% e o valor mensal de rendimento por residência é de R\$ 7.108 (IBGE, 2010).

De acordo com o Quadro 4, o bairro da Cohab que também faz parte da RPA- 6, ocupa em 2021 a quarta posição em números de violência urbana e contra mulher na cidade do Recife, com um total 212 casos violência urbana e 231 de violência doméstica/familiar.

²¹ Os dados apresentados e disponibilizados no site da Prefeitura do Recife, baseadas no Censo de 2010, têm mais uma década de atraso. Certamente as condições de localização, renda e população se modificaram ao longo dos anos.

O bairro Cohab, conforme Censo/IBGE-2010 possui 67.283 habitantes, área territorial de 426 ha e está situado na zona sul recifense. O contingente de habitantes, é formado por 53,06% de pessoas do sexo feminino e 46,94% por pessoas do sexo masculino. Dessa população, 58,19% são pardos, 32,17% brancos, 8,49% pretos, 0,96% amarelos e 0,19% indígenas. Da população acima de 10 anos que reside no bairro 92,6% é alfabetizada. As mulheres são responsáveis por 45,03 dos domicílios e o valor dos rendimentos por domicílios é de R\$ 1.182,43. (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

Segundo as informações, o bairro Água Fria ocupa o segundo lugar em violência contra a mulher no Recife. No ano de 2021 foram registrados 220 casos de violência urbana e 249 de violência doméstica/familiar 479 no total. O referido bairro está localizado na RPA 2 que contabilizou, nesse mesmo ano, 1079 casos de violência urbana e 1108 de violência doméstica, somando 2187 ocorrências. No geral das regiões político-administrativas, o bairro está na sexta posição.

O bairro de Água Fria possui, de acordo com o Censo/IBGE-2010, uma área territorial 193 ha e está localizado na zona norte da cidade. A população residente nesse bairro é 43.529 habitantes, desse total 53,38% de pessoas são do sexo masculino e 46,62% do feminino. A maioria dos moradores desse bairro é parda (58,75%), 28,59% são de pessoas brancas, 13,66% preta, 0,97% amarela e 0,14% de origem indígena; a taxa de alfabetização da população com mais de 10 anos é de 90,4%. A porcentagem de mulheres responsáveis pelo domicílio é de 47,03% e o valor mensal de rendimento por residência é de R\$ 1.189,92 (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

A Iputinga aparece nos dados da SDS (2021) como o terceiro bairro no ranking de violência contra mulher. O bairro está situado na RPA 4 e ocupa a quarta posição nos registros dessas ocorrências em 2021, sendo um total de 2205, dos quais 1105 de violência urbana contra a mulher e 1100 de violência doméstica/familiar. Nesse ano foram registrados neste bairro 465 casos; 253 de violência urbana e 212 de violência doméstica/familiar.

De acordo com o Censo/IBGE-2010, o bairro da Iputinga possui área territorial de 434 ha, está localizado na zona oeste da cidade e possui 52.200 habitantes. De seus habitantes, 53,95% são do sexo feminino e 46,05% do masculino. A maioria dos moradores é composta por pessoas pardas (50,52%), seguida por pessoas brancas (40,66%), 7,54% são pessoas pretas, 1,05% amarelas e 0,23% de origem indígena. A taxa de alfabetização dos habitantes com mais de 10 anos é de 93,3% e a porcentagem de mulheres responsáveis pelo domicílio é de 51,78%. A renda familiar por residência é de R\$ 2.045,08 (IBGE, 2010).

O bairro da Várzea ocupa a quinta posição em casos de violência contra a mulher, de acordo com as informações da SDS. Também fica situado na RPA-4 e em 2021 foram registrados 199 casos de violência urbana e 228 de violência doméstica/familiar, um total de 427 ocorrências.

A área territorial da Várzea é, segundo Censo/IBGE-2010, de 2.255 ha. Localizado na zona oeste da cidade possui 70.453 habitantes. Desse conjunto populacional 52,25% são pardos, 38,02% brancos, 8,45% pretos, 0,96% amarelos e 0,34 indígenas. Essa população é constituída por 46,66% de pessoas do sexo masculino e 53,34% do feminino. Desse grupo, 93,2% acima dos 10 anos é alfabetizada. No bairro da Várzea 46,86% das mulheres são as responsáveis por suas residências. O valor do rendimento por domicílio é de R\$ 2.049,33 (IBGE, 2010).

De acordo com os dados apresentados, os bairros apresentam algumas diferenças, sobretudo, no tocante ao percentual de mulheres que são responsáveis pelos domicílios, à renda média das famílias e a distribuição da população por raça. O bairro de Boa Viagem, sozinho, conta pouco mais que o dobro da soma da renda dos bairros considerados mais periféricos e vulneráveis em relação à violência como Água Fria e Cohab.

A porcentagem de mulheres responsáveis pelos domicílios supera a população masculina nos bairros da Iputinga e Várzea. No que se refere ao critério racial, os números demonstram que os bairros Cohab, Água Fria e Várzea são os que possuem menores índices de população de cor branca (31,17%, 28,59% e 38,02%, respectivamente) e os maiores índices populacionais de pardos e pretos. O bairro de Boa Viagem conta com um percentual de 66,35% da população branca e a soma dos percentuais de pardos e pretos não ultrapassa 33%. Os indicadores do Censo/IBGE-2010 reiteram que a desigualdade racial e social é também econômica. Salientamos que as crianças, participantes desta pesquisa, estudam em escolas situadas nesses cinco bairros.

3.3 A localização dos participantes: limites e facilidades

Considerando os limites causados pelo quadro pandêmico, iniciamos a pesquisa de campo com a localização prévia de instituições do Ensino Fundamental da rede pública e de escolas privadas que atendessem aos critérios estabelecidos a fim de solicitar a autorização para um contato e possível coleta de dados nas instituições.

Não houve objeções para a realização do estudo nas instituições públicas dos cinco bairros. Após o contato inicial, entregávamos a carta de anuência, os termos de consentimento, combinávamos com a secretaria, docentes das turmas e alunos o dia e hora que voltaríamos à sala para o trabalho de pesquisa com as crianças. E, embora alguns pais não tenham nos dado

retorno autorizando a participação dos filhos, a pesquisa foi desenvolvida sem muitas dificuldades²².

Não obstante, foram inúmeras as dificuldades de acesso a autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas privadas. A fim de obter a anuência, primeiramente entrávamos em contato, por telefone, com as escolas, falávamos com coordenadores e diretores, enviávamos e-mail, deixávamos nosso contato, mas sempre havia resistência. As justificativas mais comuns para as negativas eram por ser período de testes/ provas e/ou calendário apertado. Após mais de seis meses de contatos e muita resistência, finalmente, conseguimos a autorização de cinco escolas particulares para realizar a investigação.

Mediante a aceitação das instituições públicas e privadas procedíamos da seguinte forma com ambas: a) primeiro contato com as crianças e professoras a fim de explicar e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), que deveria ser assinado pelos pais dos estudantes. Esse documento era afixado em caderno ou agenda escolar das crianças e, de posse das autorizações dos pais e responsáveis²³, que procedíamos coleta nas escolas.

3.4 Caracterização dos participantes

Foram selecionadas para participar dessa pesquisa crianças matriculadas em turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental²⁴. Foram 10 turmas de quarto e 10 de quinto ano de cinco escolas públicas municipais e cinco escolas privadas localizadas nos bairros de: Boa Viagem, Água Fria, Iputinga, Cohab e Várzea. Localidades que, como já explicitamos, são as que apresentaram maiores índices de violência contra a mulher no ano de 2021. Os grupos são compostos por meninos e meninas. Ao todo foram 211 crianças participantes, mas devido ao volume de dados e por haver priorizado o material produzido por crianças que tinham sido autorizadas pelos seus responsáveis para participar do estudo (117), foram analisados 69 desenhos e entrevistas desse grupo.

Realizamos o estudo com crianças de escolas públicas e privadas por entender que os grupos que estudam nessas instituições têm perfis diversificados e estão inseridos em contextos e realidades diferenciados e esses perfis definem representações sociais. A esse respeito Moscovici (1978) indica a importância de reconhecer e entender o contexto social no qual o

²² Priorizamos para análise as entrevistas e desenhos produzidos por crianças, cujas famílias haviam autorizado a participação na pesquisa.

²³ Informamos que esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética sob o CAEE – 61733422.7.0000.5208.

²⁴ Realizamos a pesquisa com os estudantes dessas turmas por entender que crianças, nessa idade, são mais receptivas à proposta de produzir desenhos.

sujeito está inserido, levando em consideração as circunstâncias em que são produzidas as representações sociais.

Quadro 5 – Distribuição dos participantes por gênero e tipo de escola em que estudam

Bairro	N° de participantes por gênero e instituição			
	Feminino		Masculino	
	Pública (f)	Privada (f)	Pública (f)	Privada (f)
Boa Viagem	8	2	7	3
Água Fria	5	2	3	1
Iputinga	0	4	2	1
Cohab	3	1	3	0
Várzea	4	6	1	13
Total	20	15	16	18

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.1 Participantes matriculados em escolas públicas

O grupo participante desta pesquisa, matriculado em escolas públicas, é composto por 36 crianças. São 20 meninas e 16 meninos. Dezoito estão com 10 anos, sete com 9 anos, cinco com 11 anos, três com 12 anos, dois com 8 anos e um com 13 anos. Do grupo pesquisado, 30 moram no mesmo bairro onde está localizada a escola em que estudam, cinco moram em bairros diferentes e uma não soube responder sobre o bairro em que mora.

Dessas 36 crianças, dez moram com só com os pais; sete moram com os pais e irmão(s), sete moram com as mães e as demais integram arranjos familiares compostos por avós, mãe e padrasto, tias, dentre outros.

As mães das crianças, que estudam em escolas públicas, são em sua maior parte donas de casa ou trabalham em serviços gerais, principalmente de limpeza. Citaram ainda outras profissões como: auxiliar de sala de aula, agente de saúde, manicure, cabelereira, comerciante e algumas se ocupam com o trabalho informal.

Em relação à profissão dos pais ou homens da família, segundo as crianças, eles ocupam postos de trabalho variados, em geral, os que exigem níveis mais elementares de escolarização tais como pedreiro, motoboy, caminhoneiro, porteiro, cozinheiro, vendedor, comerciário, motorista de aplicativo, além do trabalho informal. Dos participantes, 15 não souberam responder sobre a profissão do pai/responsável.

As informações obtidas junto ao grupo permitem afirmar que, das crianças que moram somente com o avô ou a avó, esses predecessores são os únicos que possuem renda

(aposentadoria), pois em geral os pais não trabalham ou estão desempregados. Um, dentre os participantes, informou ser a irmã mais velha a responsável financeiramente pela sua casa, pois os pais não têm emprego. Conforme as crianças, suas famílias são chefiadas, majoritariamente, por mulheres, que são suas mães, avós, tias ou madrinhas.

3.4.2 Sobre as crianças participantes, matriculadas em escolas privadas

Foram em número de 33 os participantes desta pesquisa matriculados em escolas particulares, desse grupo 15 são meninas e 18 são meninos. Dezesesseis estão com 9 anos, quinze com 10 anos, um com oito e um com 12 anos.

Das 33 crianças que compõem esse grupo, a maioria delas (19) mora com os pais e irmãos, as demais convivem em arranjos familiares variados.

Conforme informaram as crianças, suas mães são predominantemente profissionais liberais, quanto aos seus pais eles atuam como profissionais dos setores de comércio e serviços diversos.

Dos participantes, 13 estudam em escolas no bairro em que moram, 17 estudam em escolas localizadas em bairros diferentes dos que moram e três não souberam responder o bairro em que moram.

3.5 A produção do desenho e a entrevista com as crianças

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos nesta pesquisa o desenho seguido de uma entrevista individual com cada criança nas escolas.

Sobre o uso do desenho em pesquisa, Farias e Furegato (2005) afirmam tratar-se de um recurso que permite o acesso do pesquisador às emoções, às ideias, às visões do indivíduo de maneira mais livre e espontânea, tornando-se um ato inconsciente que expressa os sentimentos de quem desenha.

Tendo em vista se tratar de crianças em início da escolarização, admitimos que o desenho constitui uma forma mais espontânea capaz de despertar seu interesse, participação e envolvimento na pesquisa. A esse respeito Sarmiento (2005) destaca que, em investigações com crianças, é fundamental a utilização de uma metodologia que oportunize condições mais livres para elas se expressarem, de modo a manifestarem sentidos e significados dos objetos nos contextos em que estão inseridas. Ao se referir ao uso do desenho por crianças, Barra Nova (2013) afirma: “sendo o desenhar atividade comum a esse grupo social, o instrumento favorece a produção de dados mais espontâneos e permite uma aproximação das representações imagéticas das crianças” (BARRA NOVA, 2013, p. 5).

As crianças enquanto atores sociais são capazes de perceber como a realidade que os cerca pode afetar sua vida e a das pessoas que estão ao seu redor, construindo, dessa forma, representações e narrativas particulares. Os gestos, a linguagem dentre outras formas de expressão, como desenhos e registros realizados por elas, manifestam-se de diferentes formas sua maneira de compreender e pensar. Os desenhos que resultam daquilo que imaginam e expressam através das formas, cores e traços imprimidos no papel, expondo sentimentos, desejos e fatos (SARMENTO e TREVISAN, 2017). Os desenhos das crianças expressam significados e sentidos que vão muito além da sua ilustração; revela crenças, opiniões, valores e emoções. Confirmamos esse potencial no desenvolvimento desta pesquisa.

As entrevistas em pesquisas qualitativas, de acordo com Duarte (2004), são recomendadas quando se pretende compreender e captar comportamentos, crenças, práticas, valores e normas. Esse tipo de entrevista, quando realizada adequadamente, permite ao investigador identificar percepções dos sujeitos, significados sobre sua realidade e de seus grupos. No caso dessa pesquisa, a entrevista foi útil para apreendermos as representações sociais do ser mulher expressas nos desenhos das crianças e falas das crianças sobre eles.

Para desenvolver a pesquisa com as crianças, após a autorização dos pais das crianças, os dias e horários para realização da pesquisa foram acordados previamente com a gestão escolar, coordenação e professores responsáveis pelas salas em que a pesquisa seria realizada (turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental).

Para desenvolver o trabalho de pesquisa com as crianças, ao chegarmos à instituição, nos apresentamos novamente à direção e/ou coordenação e, mediante concessão da professora, adentrávamos a sala de aula. Após uma breve apresentação nossa e do objetivo da pesquisa orientávamos as crianças como preencher o cabeçalho do formulário de pesquisa (Apêndice 2). Nesse formulário elas deveriam informar o nome, idade, série/ano e o nome da escola em que estudavam. Após esse preenchimento, prosseguíamos orientando as crianças da seguinte forma: *“eu gostaria, por favor, que vocês fizessem um desenho sobre a mulher, sobre o ser mulher a partir do que vocês sabem sobre a mulher, sobre as mulheres que vocês conhecem... Pensem na mulher hoje em dia e a partir das mulheres com quem convivem”*. Os desenhos poderiam ser feitos pelas crianças à maneira delas, poderiam ser coloridos ou não, conter ou não textos escritos. Por precaução, em virtude do contexto pandêmico da COVID-19, não disponibilizamos às crianças materiais como lápis de cor ou hidrocor. Entendemos que o compartilhamento desses objetos poderia facilitar a transmissão da doença.

À medida que as crianças terminavam seus desenhos, elas se dirigiam à pesquisadora que pedia para que, antes de explicarem/descreverem seu traçado, respondessem algumas perguntas de cunho socioeconômico, a saber: idade, bairro onde moravam dentre outros. Essas perguntas visaram levantar dados sobre o contexto em que vivem, ou seja, o bairro, e suas configurações familiares. Elas eram respondidas oralmente pelos estudantes e registradas em um quadro elaborado pela pesquisadora.

Em quatro escolas públicas, as professoras, antes de nossa chegada, já haviam recolhido o Termo de Consentimento das crianças e nos entregaram antes da realização dos desenhos; em apenas uma escola ficou a nosso cargo pedir aos estudantes essas autorizações. Das cinco escolas públicas em que pesquisamos, em apenas uma a coordenadora nos encaminhou para uma sala vazia e reservada a fim de conversarmos mais tranquilamente com as crianças sobre seus desenhos; nas demais essas entrevistas aconteceram individualmente com cada criança em sua própria sala de aula. Em uma das escolas os participantes produziam seus desenhos, enquanto seus colegas de turma realizavam atividades solicitadas pela sua professora em sala. Nas outras três escolas, por sugestão das professoras, todos os estudantes da sala participaram da pesquisa, mas apenas os desenhos daqueles que foram autorizados pelos seus responsáveis a participarem foram selecionados para a análise.

Nas cinco escolas particulares investigadas ficou sob a responsabilidade da coordenação recolher as autorizações dos pais para participação das crianças na pesquisa. Em duas dessas instituições, possivelmente devido a grande adesão à pesquisa, o trabalho com as crianças foi feito nas próprias salas de aula com todos os alunos das turmas. Em duas escolas a direção disponibilizou uma sala para realização dessa atividade. Semelhante à maioria das instituições municipais, as crianças de escolas privadas produziram seus desenhos na própria sala de aula enquanto os seus colegas realizavam as atividades sob a orientação da professora.

O trabalho com os grupos nas escolas ocorreu da seguinte forma: após as crianças serem orientadas a produzirem seus desenhos, o que ocorreu em um tempo médio de 15 minutos, foram realizadas entrevistas individuais com cada uma delas com fim de que descrevessem e explicassem os desenhos produzidos. A entrevista tomou por base os questionamentos: **O que você desenhou? O que pensou para fazer esse desenho? O que esse desenho representa pra você? O que ele significa? Esse desenho tem alguma relação com a sua vida e com o que você faz todos os dias? Você pensou em alguma mulher para fazer esse desenho? Se sim, diga-me o que pensou?**

3.6 Procedimento de análise dos dados

A análise dos desenhos considerou a produção e as explicações dadas pelas crianças durante a entrevista. Ao desenharem, elas ilustram o que pensam sobre a realidade individual ou coletiva em que vivem. Ao escutar, dar espaço e credibilidade que ao que elas disseram sobre seus desenhos, centralizamos e direcionamos a interpretação à sua visão. Nesse sentido, buscamos considerar as riquezas dos detalhes dos desenhos, o investimento da criança na produção, seu envolvimento com a temática e as justificativas dadas para os traçados da produção.

A organização e análise do material coletado foram orientadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004). A referida técnica objetiva manipular mensagens, buscando demonstrar indicadores que possibilitem o entendimento que a mensagem evidencia. Para analisar o conteúdo do material, procuramos articular os desenhos às justificativas das crianças, a fim de entender o sentido dessas produções, associadas aos contextos social e familiar em que elas estão inseridas.

Adotamos a análise de conteúdo categorial temática. Esse tipo de análise sugere a elaboração de categorias de acordo com os temas emergentes do material textual, para que ocorra a classificação e o agrupamento desses elementos em categorias; devemos localizar suas semelhanças, aquilo que apresentam em comum (CAREGNATO E MUTTI, 2006).

Conforme Minayo (2006) a técnica de análise de conteúdo se desenvolve em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento e interpretação dos dados obtidos. Na primeira etapa, retomamos nossos objetivos, organizamos o *corpus* composto pelos desenhos e conteúdo obtido através da entrevista, e realizamos uma leitura flutuante com o objetivo de incorporar e nos apropriar do corpus. Na segunda etapa, exploramos e categorizamos os desenhos e depoimentos das crianças com base nas semelhanças ou diferenças apresentadas e, em seguida, reagrupamos conforme as características compartilhadas. Foi um minucioso trabalho, pois por vezes era difícil categorizar um traçado e o que a criança dizia sobre ele em uma única categoria. Esse exercício de agrupamento de imagens e falas exigiu muitas vezes nomear e renomear as categorias a fim de que elas expressassem a síntese do conteúdo nela organizado. No decorrer desse trabalho procuramos sempre considerar que na análise de desenhos a dimensão da informação visual é de importância peculiar. Por último, tendo definidas as categorias, buscamos fazer inferências e interpretações relacionando-as aos estudos sobre mulher e Teoria das Representações Sociais (TRS).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos 69 desenhos, seguidos de entrevistas com crianças de quarto e quinto ano, matriculadas em escolas públicas e privadas da cidade do Recife. Fizemos uma análise categorial dessas produções a fim de identificar as representações sociais do ser mulher construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental situadas em Recife, indicando possíveis influências do contexto escolar e social na construção dessas representações. Para atender ao objetivo, o capítulo está dividido em quatro seções que procuram explicitar as representações sociais do ser mulher de cada grupo de crianças; semelhanças e diferenças nesse conteúdo simbólico; representações sociais do ser mulher de meninos e meninas indicando influência do contexto social na construção desse conteúdo simbólico.

4.1 Ser mulher: possíveis representações sociais de crianças matriculadas na escola pública

Do primeiro grupo participante, formado por crianças de quarto e quinto ano matriculadas em escolas públicas da cidade Recife, foram analisados um total de 36 desenhos. Ressaltamos que o trabalho de agrupar o material em categorias não foi simples, identificamos muitas convergências em torno do “ser mulher” nas falas das crianças quando descrevem suas produções. Desse modo, após exaustiva leitura do material, e entendendo que a maternagem permeia as dimensões simbólicas do “ser mulher” para esse grupo, apresentamos no quadro 6, quatro categorias decorrentes do primeiro corpus analisado, a saber: “*mãe*”, “*guerreira*”, “*feminina*” e “*livre*”

Quadro 6 – Categorias decorrentes dos desenhos e justificativas das crianças matriculadas em escolas públicas

Categorias: Ser mulher é...	Nº de desenhos (f)
<i>“Mãe”</i>	13
<i>“Guerreira”</i>	5
<i>“Feminina”</i>	9
<i>“Livre”</i>	9
Total	36

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.1 Categoria 1: Ser mulher é ser mãe

Esta categoria, denominada “ser mulher é ser mãe”, agrupa 13 desenhos e justificativas os quais destacam a mulher como uma referência no âmbito familiar, a associada à maternidade, ao cuidado e a proteção dos filhos, responsabilidades com as atividades domésticas, além de mulher como exemplo de força e determinação. A mulher como uma referência no espaço da família aparece no desenho n° 1²⁵ bem como nas justificativas que lhe foram atribuídas, pois ao falar do seu desenho a criança, do quinto ano de escola pública e que mora com seus pais, afirma ter desenhado sua família nuclear: a mãe, o pai e os irmãos. Ao justificar o desenho ela afirma que respeita sua família e, ao ser questionado sobre a relação do desenho com a sua vida, responde: “a gente se ama e daí minha mãe cuida de mim com muito carinho e atenção e aí eu amo o meu pai, a minha mãe, os meus irmãos e todo mundo”²⁶.

A criança evidencia a importância da mulher/sua mãe como figura de referência na família, alguém que cuida e que merece seu amor. De acordo com Ribeiro e Cruz (2013) a criança “*em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral constrói um repertório de habilidades e aptidões, conceitos e significados que a situam e a orientam em sua inserção nas práticas cotidianas*” (RIBEIRO e CRUZ, 2013, p. 614). Assim, suas referências ao desenho produzido são indicativas das relações afetivas, morais e sociais que vivencia no espaço familiar. O ser mulher está diretamente associado à mãe e seu papel no contexto da família.

²⁵ A codificação utilizada para os desenhos contempla a abreviatura da criança (cr), n° do protocolo de entrevista, gênero da criança participante, turma (ano que a criança frequenta na escola) e idade do participante da pesquisa. Exemplo: (cr_x_M/F//turma_04/05//id_x).

²⁶ Não fizemos modificações nas falas das crianças sobre os seus desenhos, elas foram transcritas para este trabalho do modo como falaram.

Desenho 1 – (cr_09_M/turm_05/id_12)

No desenho n° 2 a autora, uma criança também da turma do quinto ano, diz ter desenhado uma mulher segurando um teste de gravidez e afirma: “[...] eu desenei uma mulher com aquele negócio de mulher grávida, que faz teste”. Esta criança mora com os pais e mais onze irmãos; certamente a sua situação familiar foi reproduzida no desenho, uma vez que fez o seguinte comentário sobre sua produção: “os homens não gosta quando a mulher tá grávida”.

Desenho 2 – (cr_15_F/turm_05/id_12)

Inferimos como base na fala da criança a forte naturalização da subordinação das mulheres e a hegemonia masculina principalmente nos contextos de pobreza. Esses contextos parecem potencializar ainda mais essa subordinação. Com certeza a criança deve estar vivenciando situações familiares de conflito devido a mais uma gravidez de sua mãe. Assim, ao desenhar, a criança faz imediata associação à mãe, novamente grávida e incompreendida pelo pai, o que sugere representações sociais de mulher nessa condição de subordinação ao homem, provedor financeiro da família.

A esse respeito destacamos o estudo desenvolvido por Pinto et al. (2011) sobre a condição de vida de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade, suas estratégias de sobrevivência, representações sobre o papel feminino e construção da identidade como mulher. Os autores afirmam que, do ponto de vista dos direitos sexuais e reprodutivos, foram levantadas questões como a gravidez e o planejamento familiar. Para as mulheres ouvidas na pesquisa, um dos motivos pelos quais os anticoncepcionais hormonais, por exemplo, são descritos como ineficazes e difíceis de utilizar seria o esquecimento do uso da medicação devido ao acúmulo de tarefas a que essas mulheres são submetidas. Os autores completam que a violência de gênero e subordinação das mulheres no Brasil estão presentes em todas as camadas sociais, notadamente entre as mulheres em situação de vulnerabilidade social, que têm direitos frequentemente negados e desrespeitados, gerando, dentre diversas violências, a psicológica (PINTO, et. al 2011).

Para seis crianças desse grupo, ser mulher está associado à maternidade, ao cuidado e também à proteção. O cuidar é identificado por Carvalho (2000, 2004) como tarefa própria das mulheres, ao abordar questões de gênero na relação da família e escola, particularmente, o papel da família na educação dos filhos. Para a autora, além do cuidado, é delegada às mulheres a responsabilidade de acompanhar os filhos e estimular seus estudos durante todo o processo educativo, cultura que dissemina a concepção de que a figura feminina pertence ao ambiente privado, sobrecarregando as mulheres e reproduzindo desigualdades de gênero.

Na mesma direção, Louro (1997) afirma que os papéis sociais são padrões estabelecidos por membros da sociedade para definir comportamentos, modos de se relacionar, de se portar ou de se vestir. Esses papéis vão definir o que é adequado e inadequado para homens e mulheres que devem responder a essas expectativas. Esse papel quase que exclusivo da mulher como alguém que protege e cuida é compartilhado pelas crianças desse grupo. As mulheres são representadas como mães e donas de casa, muito restritas a convivência no espaço privado ou doméstico.

No desenho n° 3 um menino, aluno do quinto ano, ilustra a mãe segurando um escudo de flechas e dando tiros para proteger seus filhos. Nessa produção, a mulher aparece inclinada, com o rosto sério, acompanhada, na parte de trás, por duas crianças. Na parte superior da folha, a frase: “*Mãe, guerreira, protetora e trabalhadora*”. Para justificar o seu desenho, a criança declara: “[...] todas as mães preferem dar a vida para salvar os seus filhos, aqui eu desenhei a mãe protegendo os dois filhos com o escudo, de flechas e de tiros”. Ao falar do seu desenho, a criança repete: “a mãe dá de tudo pra salvar seus filhos que é a coisa mais importante na vida dela”. Esse menino, que mora com a mãe e mais dois irmãos, ainda insiste: “minha mãe dá de tudo pra poder me alimentar e alimentar os meus irmãos”.

O desenho n° 3 e seus comentários sugere um arranjo familiar muito comum na atualidade no qual a mãe é a responsável pela família. Segundo Cavenaghi e Alves, (2018) as transformações sociais, demográficas e familiares são fatores que, desde o século XX, vem influenciando a composição dos arranjos familiares brasileiros, que são cada vez mais diversificados. Essa pluralidade na estrutura familiar evidencia o processo de despatriarcalização, ou seja, o aumento de famílias chefiadas por mulheres. Elas têm assumido esse papel à medida em que foram conquistando o seu espaço no mercado de trabalho, no ambiente escolar e acadêmico. O modelo de família patriarcal e tradicional – constituída pelos pais e filhos; mulheres confinadas ao universo doméstico e homens monopolizando o público, responsável pelo sustento da casa – cedeu lugar aos modelos de famílias menos segregados, chefiadas por mulheres, composição familiar de grande parte dos lares brasileiros (CAVENAGHI, ALVES, 2018). Percebemos como comuns arranjos familiares em que as mulheres exercem a chefia nos lares de grande parte das crianças desse grupo que estuda em escolas públicas.

Sabemos que as representações sociais são teorias elaboradas pelo sujeito nas suas relações com a cultura e tempo determinado. Ao interagir e socializar com o mundo, o sujeito é capaz de elaborar o conhecimento e se apropriar de concepções e valores que circulam na sociedade (MOSCOVICI, 1978). O cotidiano é o lugar próprio de produção dessas representações sociais. A partir dele, das experiências e do contexto no qual está inserido, o sujeito constrói representação. Nesse sentido, ao residirem em contextos de vulnerabilidade e acompanharem a luta diária de suas mães para protegê-las, essas crianças compreendem e representam o ser mulher atrelado à maternagem, proteção e cuidado. E no caso do desenho n° 3, a criança segue reproduzindo seu contexto de luta pela sobrevivência protegida, em todos os sentidos, pela sua mãe.

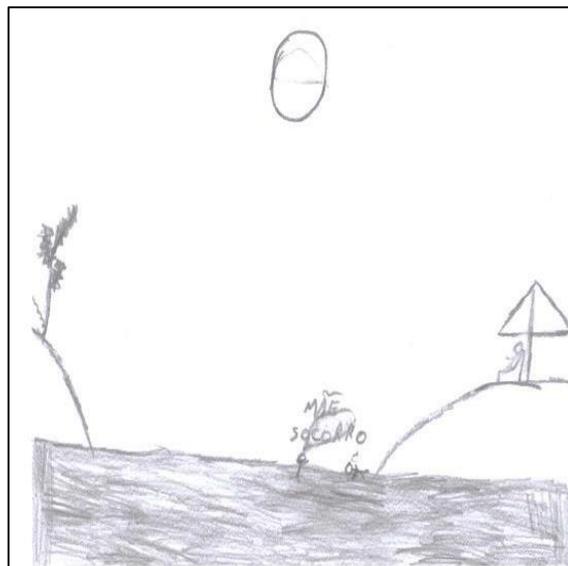
Reconhecemos que por se tratar de uma criança, cuja mãe é chefe de família e principal suporte familiar, esse contexto gera essa representação do ser mulher.

Desenho 3 – (cr_22_M/turm_05/id_10)



De modo semelhante à descrição do desenho nº 3, e em situação diferente, o desenho nº 4, produzido por outra criança do quinto ano, reforça a função da mulher como uma mãe protetora. A criança explica: “eu desenhei a mãe que tava na praia com o menino, aí o menino tava brincando e falou: “[...] Socorro! mãe!”, a mãe saiu às pressas e salvou o menino”. A criança ressalta que sua produção mostra “a mãe como uma heroína”. No caso desses comentários, referentes ao desenho nº 4 há quase um apelo a uma capacidade natural da mulher: proteger.

Desenho 4 – (cr_23_M/turm_05/id_11)



Reforçando o sentido conferido ao ser mulher vinculado à maternidade está relacionado ao cuidado e a responsabilidade das mulheres com seus filhos. Por exemplo, uma menina de 10 anos, aluna do quarto ano, produziu o desenho n° 5 e, ao justificar sua produção afirmou: “[...] eu desenhei a minha irmã cuidando do filho dela. Porque ela cuida de bebê”. Esta criança mora com três irmãos, dentre eles: sua irmã, que tem um filho (seu sobrinho). Entendemos que a criança ao desenhar reproduziu o que vivencia no seu cotidiano, ou seja, a relação de cuidado da irmã para com o sobrinho.

Como já afirmamos, o indivíduo exposto à interação e socialização com o outro e com mundo, constrói representações e as reproduz através de seus discursos e práticas. Nesse sentido, a criança na convivência com seus familiares, reproduz representações do ser mulher associadas à maternidade e cuidado.

Desenho 5 – (cr_59_F/turm_04/id_10)



O desenho n° 6, produzido por uma menina do quinto ano, mostra uma mulher com duas crianças rodeada de flores e corações e luz sugere a feminilidade, a sensibilidade e a docilidade da mulher. Ao justificar, novamente, identificamos que a criança a ressalta a maternidade, o cuidado e a proteção como atribuições da mulher. Afirma: “[...] eu desenhei uma mãe com duas filhas, aí eu decorei porque a mulher é muito especial porque ela cuida dos filhos e pensa no nosso futuro”. Quando questionada sobre o seu desenho, a criança diz: “significa pra mim que a mãe é muito carinhosa, que pensa no futuro dos filhos, que às vezes é um pouco mais grossa, mas a gente sabe que é pro bem”.

Desenho 6 – (cr_151_F/turm_05/id_10)



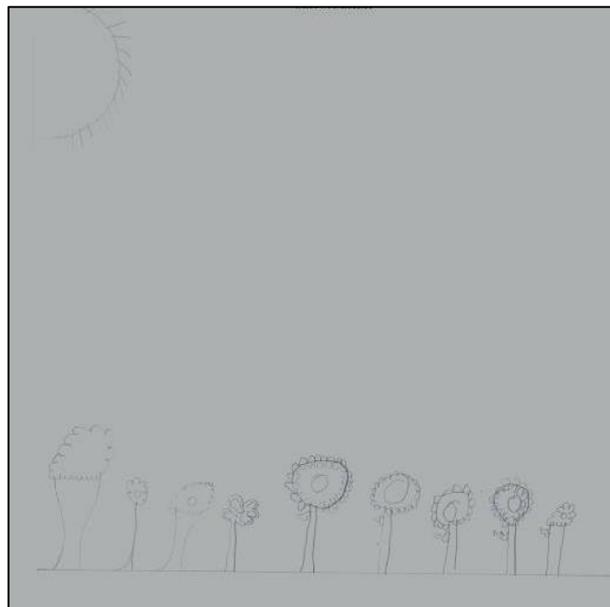
Novamente a mulher é representada como a mãe que cuida, protege, dar amor, carinho e, se necessário, até a própria vida pelos filhos. A esse respeito Félix e Santos (2020) comentam que as representações não estão restritas somente às informações que os sujeitos detém acerca de um objeto, mas abarcam dimensões valorativas, atitudes favoráveis ou desfavoráveis baseadas em normas e valores compartilhados socialmente.

Conforme Sarti (2003), tradicionalmente, o papel de cada membro da família é determinado pelo gênero. Às mulheres sempre coube o cuidado, a proteção com os filhos, o compromisso por sua educação e a responsabilidade com o espaço doméstico. As referências constantes das crianças à mulher como a mãe que protege estão vinculadas a um universo social em que as concepções acerca da mulher são transmitidas e reproduzidas a partir da convivência e experiências compartilhadas.

A referência à mãe é reiterada no desenho de nº 7, produzido por uma menina do quarto ano. Ela mostra uma mulher que, segundo a entrevistada, representa sua mãe. Na camisa da referida mulher, que está sorrindo, está escrito “amo” e, ao lado, abaixo de suas mãos, aparecem duas crianças sorrindo, sugerindo, mais uma vez, o cuidado, proteção e o refúgio que as crianças encontram na figura materna. Novamente são enfatizadas as relações da mulher com maternidade e a família.

Desenho 7 – (cr_196_F/turm_04/id_9)

O desenho de nº 8 foi produzido por um menino do quinto ano da escola pública. Ele apresenta em plano horizontal uma sequência de nove flores (girassóis), como justificado por ele. Conforme sua descrição desenhou “girassóis porque as mulheres sempre são brilhantes”. Quando questionado sobre o que pensou ao fazer o desenho, explica: “na minha mãe e na minha avó porque elas sempre cuidaram de mim muito bem”. Atualmente morando com a avó, diz que o desenho significa que as mulheres são sempre brilhantes e importantes porque, como mães, cuidam e protegem os filhos.

Desenho 8 – (cr_186_M/turm_05/id_10)

Além do já exposto, mais cinco crianças matriculadas em escolas da Rede Municipal do Recife afirmaram ter pensado em suas mães e avós para produzirem seus desenhos. Tais indicativos reforçam a representação do ser mulher centralizada no ser mãe.

Lembramos que do conjunto de crianças que entrevistamos nas escolas públicas, quatro moram com suas avós e nove moram com os avós e outros parentes. A esse respeito, corroboramos com Peruchhi e Beirão (2007) quando se referem a uma rede de apoio formada por figuras femininas ligadas à família, que compartilham o cuidado dessas crianças. Estas autoras afirmam:

As redes sociais familiares se mostram um auxílio predominante, tanto para o cuidado aos filhos como para os afazeres domésticos nos momentos de ausência destas mulheres no período em que estão em seus empregos. Estas redes sociais familiares são majoritariamente femininas: filha mais velha, avó, irmã, mãe, etc e se caracterizam por ser uma forma de socialização e compartilhamento de responsabilidades. (PERUCHHI e BEIRÃO, 2007, p. 62)

No trabalho desenvolvido Félix e Santos (2020), acerca das experiências e representações sociais relacionadas à maternagem de crianças em sofrimento psíquico, foi destacada a predominância de figuras femininas (mãe, avó, madrinha ou tia) no cuidado e assistência às crianças, bem como a responsabilidade dessas mulheres para com os serviços domésticos.

Dos desenhos e justificativas que enfatizam as responsabilidades assumidas pelas mulheres, uma criança do quarto ano, após produzir o desenho nº 9, esclareceu: “[...] eu desenhei uma menina brincando e escrevi que as mulheres têm muitas responsabilidades na vida. Cuidar de filhos, cuidar da casa”. Na produção, observamos uma mulher de vestido amarelo, no canto esquerdo da folha. Mais acima, na parte superior direita, uma placa envolvida por um coração, com a frase “as mulheres têm muitas responsabilidades”. Vale ressaltar a ênfase dada pelas crianças aos trabalhos domésticos desenvolvidos pelas mulheres.

A esse respeito destacamos que a predominância feminina no desenvolvimento de atividades domésticas foi identificada por Senkevics e Carvalho (2015) que estudaram como crianças de camadas populares concebem as atividades cotidianas vinculadas ao gênero. Os resultados da investigação revelaram que a participação de meninas em atividades domésticas é muito mais expressiva quando comparada a dos meninos.

Desenho 9 – (cr_155_M/turm_04/id_9)

O desenho de nº 10 e descrição, de uma menina do quarto ano, reiteram o cuidado e compromisso das mulheres (mães) com os filhos e sua responsabilidade com o trabalho doméstico. Nessa produção, alguns detalhes devem ser considerados: a cor (rosa) predominante no vestido da mulher e da menina do desenho, a tonalidade feminina bem de acordo com os padrões heteronormativos. Destacamos, ainda, a menina do desenho, ela carrega uma bolsa com flores e a mulher que se dirige ao fogão está com uma panela nas mãos. Ao lado, a criança escreveu: *“ter responsabilidade e cuidar dos filhos”*. De acordo com a criança, as mulheres trabalham muito, pois cuidam dos filhos e da casa. Ao falar do seu desenho explica que pensou na sua mãe cozinhando, trabalhando ou cuidando dela e de sua irmã. Ao ser questionada sobre o significado do desenho afirma: “pra mim [...] a mulher é muito importante porque ela tem muitas responsabilidades e porque ela sempre tá cuidando dos filhos porque os filhos, eles vão crescer e virar um novo homem ou uma nova mulher que existirá no mundo e vai ter um trabalho que vai ajudar muito nas coisas”.

Desenho 10 – (cr_194_F/turm_04/id_8)



Na mesma direção dos significados dos desenhos 09 e 10, o desenho de nº 11, produzido por uma criança do quarto ano, representa o ser mulher associado ao trabalho doméstico. O traçado contém três planos: no primeiro, a mulher está com uma esponja na mão em frente a uma pia com recipientes supostamente pratos a serem lavados; o segundo mostra a mulher ao lado do fogão com panelas; e, no terceiro a mulher aparece ao lado de uma cama arrumada. Quando perguntada sobre o desenho a criança fala: “[...] desenhei a mulher lavando os pratos, fazendo a comida e forrando a cama”. Ao problematizarmos a respeito do desenho e o seu cotidiano, a criança afirma que lava os pratos, organiza sua cama e faz sua própria comida. Mais uma vez a criança ao representar o ser mulher reproduz os papéis assumidos pela mulher no seu contexto.

Desenho 11 – (cr_02_F/turm_04/id_11)



Percebemos que a despeito de Sorj (2013) afirmar que, com o ativismo das mulheres e as críticas sociais feministas, a visão tradicional do trabalho da mulher (reduzido ao cuidado e ao ambiente doméstico) está enfraquecida, as produções das crianças sugerem que essas mudanças ainda não alcançaram alguns grupos sociais, principalmente, as mulheres mais pobres com baixa instrução, moradoras das periferias. Em geral, resta a essas mulheres o trabalho doméstico como fonte de sobrevivência. Na perspectiva de Sorj (2013), em outros tempos, cabia à mulher a responsabilidade pelo espaço social doméstico e, conseqüente, o cuidado com o outro. A autora aponta que, a relação do trabalho desempenhado por homens comparado ao das mulheres, no espaço público e privado, reflete desigualdades e diferenças de gêneros. O que percebemos é que tais desigualdades e diferenças permanecem vivas principalmente nos estratos sociais mais pobres.

Ainda nesta categoria identificamos desenhos que relacionam, sem perder de vista a maternagem, o ser mulher à coragem, determinação e força para enfrentar as dificuldades e os obstáculos cotidianos. As justificativas dadas para os desenhos de números 12 e 13 ratificam esses atributos da mulher, na perspectiva das crianças.

O desenho de nº 12, por exemplo, produzido por um menino do quinto ano que mora com sua avó apresenta: um coração, pintado de vermelho, centralizado na folha e logo abaixo a frase: *“isso é a mulher para mim: forte, coragem, determinação”*.

Desenho 12 – (cr_138_M/turm_05/id_13)



O desenho de n° 13, produzido por uma menina também do quinto ano mostra uma mãe e duas meninas (as filhas), rodeadas por corações, flores e um sol. A criança, ao descrever sua produção, afirma ter desenhado a mãe por considera-la linda e forte.

Desenho 13 – (cr_150_F/turm_05/id_10)



Dos desenhos reunidos nesta categoria, sete foram feitos por meninas e seis por meninos; desse grupo, cinco crianças estão matriculadas no quarto e oito no quinto ano do ensino fundamental.

Ressaltamos que o ser mulher como mãe, a pessoa que protege, cuida e é responsável pelos serviços domésticos marcam as representações das crianças. Tais representações são compartilhadas por meninos e meninas entrevistados. No conjunto dos dados recolhidos junto às crianças de escolas públicas, apenas uma das meninas, mesmo que represente a mulher relacionada à maternidade, não negou que a mulher possui seus direitos quando justifica o significado do seu desenho da seguinte forma: “as mulheres têm direitos e, às vezes, os homens não gosta quando a mulher tá grávida”.

Das treze crianças, cujos desenhos foram apresentados nesta categoria, quatro estão matriculadas em escola situada no bairro de Água Fria; três na Várzea, três em Boa Viagem, duas na Iputinga e uma no bairro Cohab. Desse grupo, apenas duas crianças moram em bairros distintos da localização de suas escolas.

Em face do exposto, admitimos que os contextos de influência, os bairros em que residem, a convivência diária com suas mães e avós, o cuidado e proteção que elas lhe dedicam, o exercício contínuo de serviços domésticos que assumem são fatores decisivos para a construção das representações sociais “ser mulher” do grupo pesquisado.

4.1.2 Categoria 2: Ser mulher é ser guerreira

Depoimentos e desenhos que afirmam o “ser mulher” como guerreira, constituem a segunda categoria, nela estão justificativas que definem a mulher como batalhadora, guerreira, esforçada e determinada. Agrupamos nesta categoria cinco desenhos, dois de meninos e três de meninas, que destacam como qualidades da mulher/mãe ser guerreira e trabalhadora.

Os conteúdos desenhos relacionados à mulher trabalhadora expressam, inicialmente, a mulher no exercício de sua profissão, como no desenho n° 14 produzido por um menino do quarto ano. No referido desenho a mulher está sentada com um celular ao seu lado. A criança, ao falar do seu desenho, faz referência à mãe dizendo: “[...] eu desenhei minha mãe trabalhando, como toda mãe”. Sobre a relação do desenho com o que faz todos os dias, responde: “Minha mãe todos os dias trabalha”. Conforme descreve a criança, ser mulher significa ser trabalhadora.

Desenho 14 – (cr_191_M/turm_04/id_11)

De modo semelhante ao captado no nosso material, o trabalho realizado por Souza (2012), acerca das representações sociais da mulher evidenciou que as crianças representam a mulher, dentre outros aspectos, como trabalhadora. Esse caso em particular (desenho nº 14), diferencia-se das referências contidas na categoria anterior, que enfatizam as responsabilidades domésticas da mulher.

Os desenhos de número 15 e 16 sugerem representações sociais da mulher como guerreira, uma espécie de metáfora feita por essas crianças. Na produção de nº 15, a mulher desenhada realiza um trabalho que, para a criança do quarto ano, é árduo. O desenho mostra uma mulher, do lado esquerdo, usando um vestido e carregando o balde, indo em direção a uma fonte pegar água. Do lado direito, uma árvore, aparentemente, em uma colina, com flores e algumas folhas voando. A criança afirma: “Eu desenhei uma mulher pegando água na fonte de porque eu considero isso um trabalho muito pesado. Pra mim, ser mulher é ser guerreira”. Segundo a criança, o desenho significa que as mulheres são incompreendidas pelas pessoas, passam por momentos difíceis que são encarados como banais por outros.

Desenho 15 – (cr_195_F/turm_04/id_10)



A produção de nº 16, elaborada por um menino do quarto ano, corrobora o que é dito sobre as produções 14 e 15, ou seja, que a mulher guerreira, trabalhadora e, além disso, cuida dos filhos. Como demonstrado nos quadrinhos elaborados pela criança, *ser mulher é ser trabalhadora, guerreira e, segundo ele, cuidar bem dos filhos.*

Desenho 16 – (cr_192_M/turm_04/id_8)

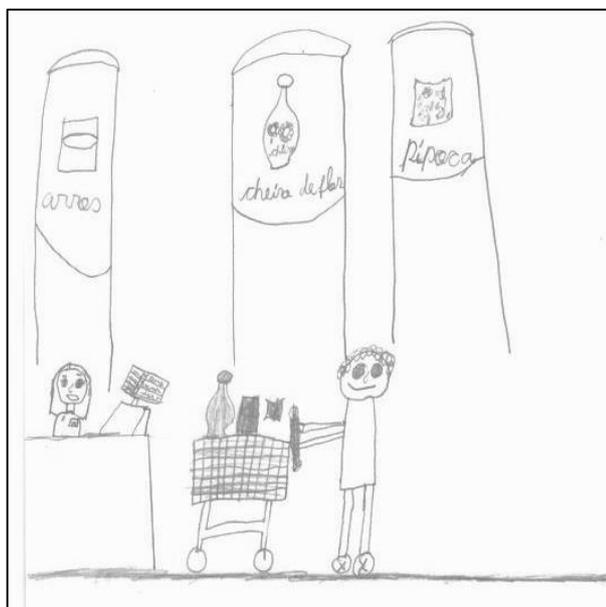


Sobre a mulher ser guerreira, o estudo de Coelho et al. (2016) que teve como objetivo revelar o reconhecimento e sentidos do trabalho para mulheres recicladoras, mostrou que ser

“mulher-guerreira”, para essas trabalhadoras, significa, com o seu trabalho, garantir o sustento da família, uma mulher que enfrenta as dificuldades e não padece frente a dureza desse trabalho e tarefas domésticas que assume.

Uma menina do quarto ano elabora o desenho n° 17 que representa uma mulher trabalhadora, esforçada e financeiramente responsável por seus compromissos. Nele, podemos observar uma mulher com um carro de compras, supostamente, no interior de um supermercado dirigindo-se ao caixa. Neste carrinho, observamos uma garrafa e dois suprimentos. Mais acima, três prateleiras na horizontal: na primeira (da esquerda para a direita) está escrito arroz, na segunda, cheiro de flor e na terceira, pipoca. Segundo justificou a criança, ao fazer seu desenho pensou em uma mulher trabalhadora porque “ela honra os seus compromissos e termina o que deve fazer, tipo, comprar as comidas, ajeitar a sua casa e pagar os negócios que ela tá devendo”. Afirma que desenhou uma mulher que se esforça para sustentar os filhos e ajudar outras pessoas para, desta forma, ganhar dinheiro e melhorar suas condições de vida. A criança que mora sozinha com sua mãe e reproduz por meio do desenho e de suas falas sua rotina de convivência com a mãe. Conforme afirmou, sua mãe trabalha muito e acorda todos os dias bem cedo para deixá-la na escola. Novamente a criança reproduz seu cotidiano e representa o ser mulher associado à mãe, uma guerreira que trabalha muito.

Desenho 17 - (cr_197_F/turm_04/id_9)



De acordo com que mostramos, as crianças focalizam o trabalho desempenhado pelas mulheres, trabalho esse que assegura a sobrevivência e a manutenção da família. Além disso,

elas reconhecem o trabalho não somente devido ao retorno salarial, mas como atividade capaz de proporcionar dignidade, responsabilidade da mulher com a sua sobrevivência e da família.

O desenho n° 18 é de uma criança matriculada no quinto ano. Neste desenho podemos observar um coração grande no centro, pintado de vermelho; abaixo a frase: “*ser mulher é incrível*”. Quando questionada sobre o seu desenho a criança nos diz que fez um coração para representar a mulher e disse: “as mulheres são importantes para o país, pois são trabalhadoras [...] a gente vai estudar pra ser alguém na vida e vai construindo o futuro”. Conforme afirmou a criança, as mulheres são incríveis, batalhadoras e guerreiras “porque umas passa dificuldades, mas o meu coração tá limpo”.

Desenho 18 – (cr_141_F/turm_02/id_10)



Do conjunto dos desenhos analisados nesta segunda categoria, quatro são de crianças matriculadas no quarto e uma no quinto ano do Ensino Fundamental, desse grupo três estudam no mesmo bairro em que residem (Boa Viagem e Água Fria) e duas em bairros diferentes das escolas em que estudam. Das três meninas que compõem o grupo, uma mora somente com a mãe e outra com a mãe e a madrinha. Uma delas afirmou que a mulher muitas vezes é incompreendida pela sociedade de um modo geral.

O que depreendemos das produções analisadas nesta categoria foram representações sociais do ser mulher numa tríade que agrega mãe/trabalhadora/guerreira. Conforme a maioria dos desenhos, as crianças elaboram representações sociais do ser mulher tomando como referência a própria mãe, seu contexto de vida e profissão. Tanto os meninos quanto as meninas representam a mulher/mãe como batalhadora e/ou guerreira. Das cinco crianças entrevistadas,

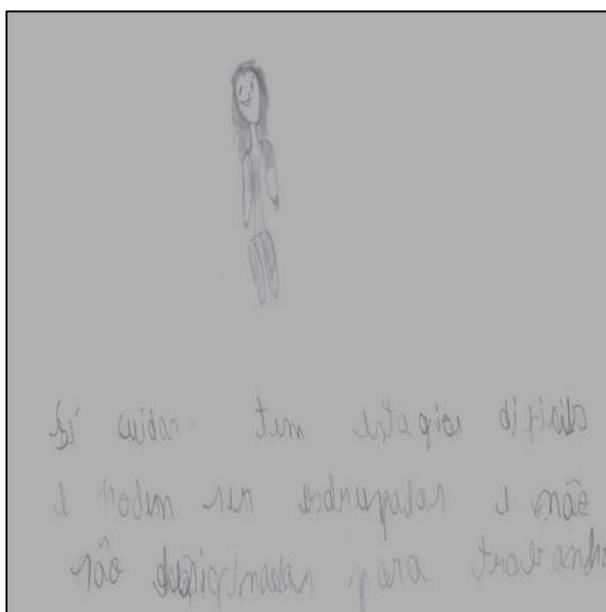
três afirmaram que o desenho tinha relação com o que fazem todos os dias. Sob essas condições confirmamos que a figura da mãe organiza as representações sociais do ser mulher das crianças e suas representações estão diretamente influenciadas pelo contexto social em que estão inseridas.

4.1.3 Categoria 3: *Ser mulher é ser feminina*

A terceira categoria, “ser mulher é ser feminina”, incorpora as produções que atribuem ao ser mulher sentidos vinculados a sua feminilidade, nesses desenhos e falas das crianças são dados destaques a sensibilidade, beleza, vaidade e o amor como traços próprios do ser mulher. Agrupamos nesta categoria nove desenhos, cinco elaborados por meninos e quatro por meninas.

O primeiro desenho deste grupo (nº 19) foi produzido por um menino do quinto ano, ele desenhou uma mulher em pé bem no centro da folha. Quando questionado a respeito do seu desenho, respondeu: “a mulher precisa se cuidar mais que os homens, tem a pele mais fina, tem cabelo longo, tem mais dores. Ela passa por dificuldades por causa da menstruação, da primeira vez. Fica irritada. Ela é uma pessoa muito sensível”.

Desenho 19 – (cr_50_M/turm_05/id_11)



Dos dois desenhos abaixo, os de nº 20 e nº 21, as crianças afirmam que desenharam bonecas. Um menino do quinto ano afirma: “eu desenhiei uma boneca”. Para fazê-la, ele diz ter pensado “no vestido, no cabelinho, no sapatinho...”

Desenho 20 – (cr_190_M/turm_05/id_10)

Uma menina do quinto ano diz “eu desenhei a boneca *barbie*”. Segundo ela, o seu desenho (nº 21) está relacionado ao que faz todos os dias, ou seja, brincar de casinha com a boneca, lhe oferecer comida e dar banho de “mentirinha”. Realmente, no desenho a boneca mesmo em preto e branco, apresenta traços da silhueta da *barbie*. Na produção aparece uma mulher, visivelmente maquiada, usando *blush* no rosto, com roupas cor de rosa, unhas pintadas e, na parte superior da folha, próximo a sua cabeça, escreve: “*A mulher muito bonita*”

Desenho 21 – (cr_47_F/turm_05/id_10)

Destacamos, com base em Moscovici (1978), o papel fundamental da comunicação para a construção de representações sociais. Para o autor, as interações e comunicações instituem o universo consensual das representações. O conteúdo dos desenhos 20 e 21 seguem essa lógica, ou seja, ao representar o ser mulher as crianças reproduzem o perfil “*barbie*” vendido pela mídia – mulheres altas, magras e sexy.

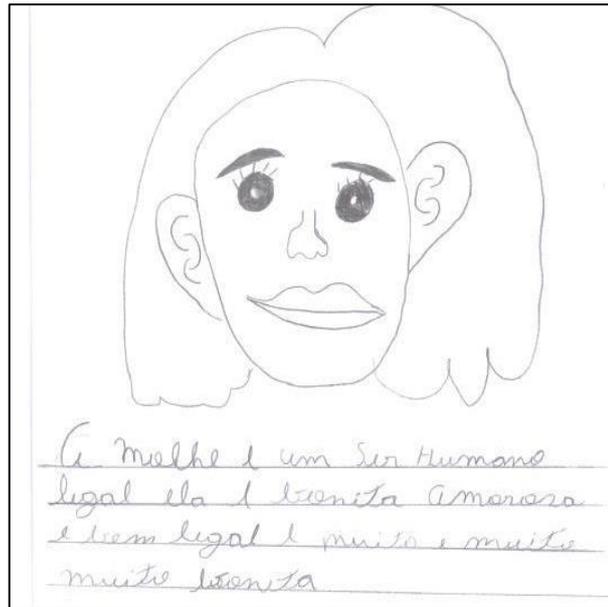
Segundo Timm e Langamer (2013), os meios de comunicação exercem influência nas concepções, papéis sociais estabelecidos e propagados na sociedade ocidental. Tais papéis estão diretamente vinculados às representações sociais de gênero, como conjunto de significados que fazem parte do cotidiano e das práticas do sujeito.

No que se refere aos brinquedos e brincadeiras, as redes de comunicação midiáticas contribuem para a construção do ser mulher na medida em que influenciam na formação do imaginário infantil. As crianças, ao brincar, vivenciam e reproduzem práticas recorrentes do seu cotidiano e o contato com brinquedos, brincadeiras e informações propagadas pela mídia; acionam valores e referências de gênero que podem induzir e manipular seus comportamentos. Frequentemente podemos observar, por exemplo, que meninas são motivadas a escolher brinquedos que refletem estereótipos femininos. Conforme Barreto e Silvestri (2005):

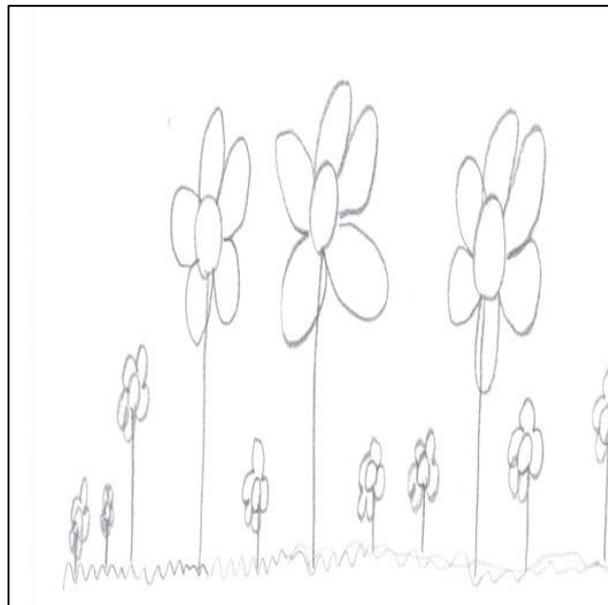
a menina vai se habituando, enquanto brinca, a se tornar socialmente mulher. As múltiplas possibilidades que o brinquedo oferece para que a criança represente, na brincadeira, situações de vida, se forem o motivo de sua preferência, surgindo com constância, especialmente no discurso das meninas (BARRETO e SILVESTRI, 2005, p. 5)

As descrições dos desenhos e justificativas apresentados nesse conjunto de desenhos (19, 20 e 21) sugerem representações sociais do ser mulher associadas a um padrão de beleza, modelo heterossexual e feminilidade. A esse respeito Simili e Souza (2015) ao investigarem as noções de beleza e práticas de embelezamento na infância voltada às meninas, a partir das dicas da Barbie propagadas pela mídia, conclui que essas dicas instituem costumes estéticos que manipulam, reproduzem e reforçam os estereótipos de feminino e a ideia de que uma mulher bela seria uma mulher feliz. Crenças como essas promovem mudanças de comportamentos entre meninas e legitimam um estilo de vida que supervaloriza a aparência em detrimento de valores éticos e sociais fundamentais ao caráter da pessoa.

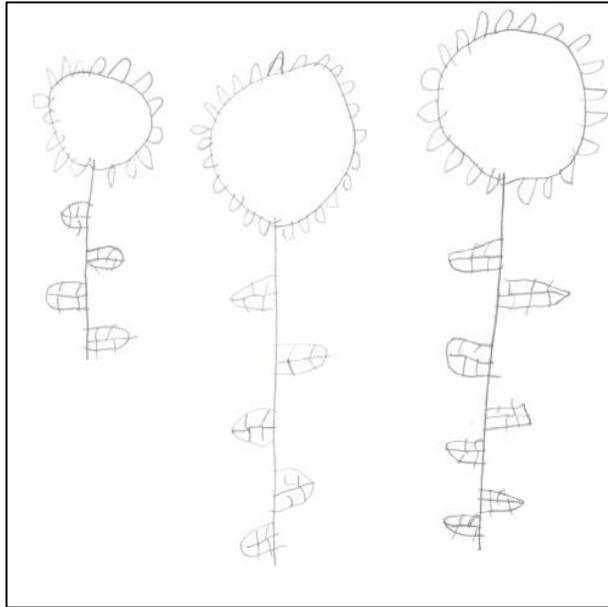
O desenho de nº 22, de um menino, matriculado no quinto ano, é o rosto de uma mulher com cabelos curtos, lábios grossos e olhar expressivos. Afirma o seguinte sobre seu traçado: “eu desenhei uma mulher e escrevi: *uma mulher é um ser humano legal e bem bonito, amorosa, e bem legal e muito, muito bonita*”.

Desenho 22 – (cr_45_M/turm_05/id_10)

Para os dois meninos que fizeram os desenhos de números 23 e 24, o ser mulher é representado como flores. No desenho abaixo, de nº 23 podemos observar a representação de onze flores dispostas na vertical, umas maiores e outras menores. O menino diz que ao fazer seu desenho pensou na mãe, que é igual a uma flor.

Desenho 23 – (cr_181_M/turm_05/id_10)

Já no desenho de nº 24 temos três flores, duas maiores do lado esquerdo e uma menor à direita. A criança diz que pensou em uma flor para representar a mulher porque “a flor é cheirosa e bonita”.

Desenho 24 – (cr_182_M/turm_05/id_10)

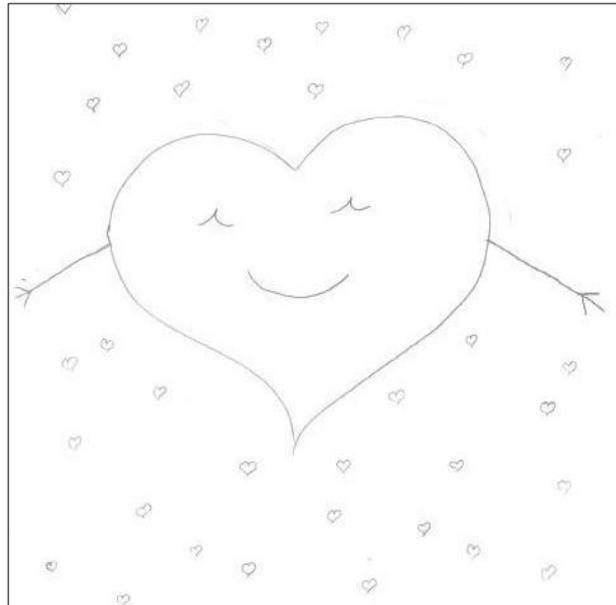
A estudante do 4º ano com a produção de nº 25, afirma que desenhou uma mulher amorosa porque as mulheres são amorosas como sua mãe. No referido desenho temos uma mulher em pé, usando sapatos de salto, calça listrada, blusa lisa e, na cintura, um cinto.

Desenho 25 – (cr_199_F/turm_04/id_10)

Sobre o desenho nº 26, a criança do quinto ano afirma que quis representar o amor das mulheres. No meio da folha visualizamos um coração “sorrindo”, de braços abertos, rodeado

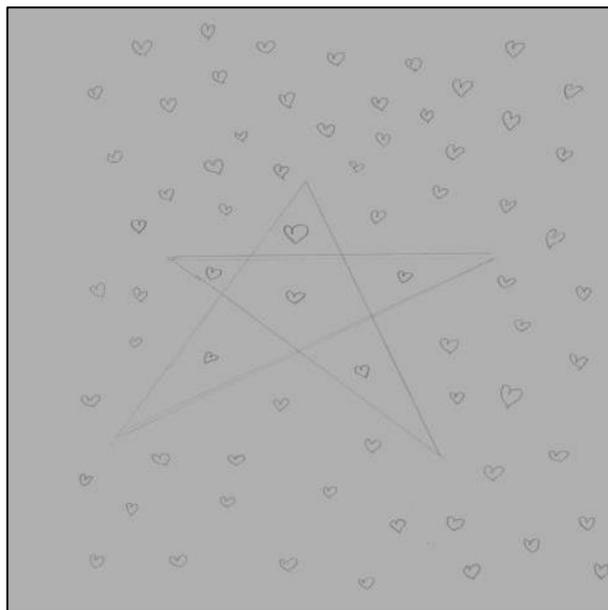
por corações menores. Segundo ela, “o coração grande pra representar as mulheres e os pequenos pra representar as pessoas que elas amam”. Afirma que, ao desenhar pensou: “no amor que elas têm pelas pessoas”.

Desenho 26 – (cr_189_F/turm_05/id_10)



A criança, autora do desenho n° 27, diz ter feito uma estrela rodeada por corações. Afirma que “a estrela representa quando eu olho pra mim, eu me vejo brilhando, perfeita e os corações eu me vejo amorosa por dentro. Porque as mulheres são amorosas e têm que aceitar do jeito que elas é”. Considera que a mulher cultiva o amor e é capaz de demonstrá-lo.

O que depreendemos dessas produções (números 25, 26 e 27) é a confirmação do estereótipo da mulher como naturalmente afetuosa. Nessa perspectiva, conforme Pimentel (2008), essa associação do feminino ao amor, ainda no contexto da contemporaneidade, subsiste como uma realidade cultural, figurando como elemento formador de representações sociais. Percebemos que mesmo que as mulheres participem ativamente do mercado de trabalho, adquirindo autonomia profissional e financeira, elas ainda são para algumas crianças associadas simplesmente a figuras que amam, como flores, corações estrelas.

Desenho 27 – (cr_183_F/turm_05/id_10)

As produções e falas que apresentamos nesta terceira categoria são de 08 (oito) crianças no quinto e uma no quarto ano do ensino fundamental. Dessas nove crianças, oito estudam em escolas localizadas no mesmo bairro em que residem (seis em Boa Viagem, duas na Cohab) e uma que não soube informar o bairro onde mora.

Conforme mostramos, o conjunto do material analisado neste tópico sugere uma representação social, compartilhada entre meninos e meninas, do ser mulher vinculada à amorosidade, vaidade e beleza. Ressaltamos que, de modo mais discreto, a mãe povoa esse universo representacional principalmente quando se referem ao amor que é sempre o maternal, como explícito nos desenhos (23 e 25) e nos comentários feitos sobre eles.

Esta categoria confirma a influência do contexto de vida para a construção de representações sociais da mulher por parte das crianças. No caso, os desenhos fazem referência à vivência diária com mulheres, além dos meios de comunicação social que veiculam imagens da mulher como bela, amorosa e vaidosa. Salientamos, com base em Jodelet (2001), que as representações sociais estão nos discursos, são reproduzidas através das palavras e difundidas por mensagens e imagens midiáticas. Para a referida autora, os sujeitos não devem ser concebidos como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, que são afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem em um contexto social de interação.

4.1.4 Categoria 4: Ser mulher é ser livre

Nesta categoria estão reunidos os nove desenhos relacionados à mulher livre, como um sujeito de direitos. Nessas produções as crianças revelam ser contrárias aos estereótipos e evidenciam uma mulher capaz de fazer escolhas e tomar decisões.

Os sentidos conferidos às mulheres por quatro crianças, a seguir apresentados e discutidos expressam representações sociais do ser mulher associadas à igualdade, liberdade e respeito às mulheres.

Um menino do quarto ano, que produziu o desenho n° 28, afirma ter desenhado uma mulher livre para ser tudo que quiser. No seu traçado de dois planos aparecem duas mulheres. No primeiro plano, lado direito da parte superior da folha, está o desenho de sua mãe. O segundo, na parte inferior esquerda, desenha uma mulher policial. A primeira mulher possui asas e em cada mão segura um objeto (não identificado). A segunda segura na mão esquerda um revólver. Ela usa uma blusa em que conta a palavra “*polícia*” e está sorrindo. A criança descreve o seu desenho da seguinte forma: “[...] eu pensei na minha mãe, né? E em uma moça que era policial e sofria preconceito. E eu acho muito errado porque a mulher pode ser o que quiser, o homem não precisa ser tudo e a mulher tem que ter a profissão que quiser”. Considera ter desenhado uma mulher guerreira e “sendo o que quiser”.

Desenho 28 – (cr_200_M/turm_04/id_9)



Outra criança, do quarto ano, autora do desenho n° 29, por meio de sua fala, evidencia a liberdade das mulheres. Para ela, a diversão, por exemplo, não é uma questão de gênero.

Quando perguntada acerca do que desenhou, respondeu: “eu desenhei uma menina porque... eu acho que ser mulher é uma coisa boa, porque também se diverte tanto como os homens, tanto como as mulheres. E, também, eu fiz até a fala aqui como se fosse “*ser mulher é muito bom*”, porque, também, as pessoas podem se divertir junto, pode fazer o que quiser e, tipo, dependendo da idade da pessoa. Se a pessoa conseguir andar, ela pode tá deficiente, mas do mesmo jeito pode ser humano”.

Desenho 29 – (cr_165_M/turm_04/id_9)



Outra participante, uma menina do quarto ano, revela por meio de sua fala seu descontentamento com diversos estereótipos para com a mulher. No seu desenho (nº 30) localizamos uma moça com lágrimas nos olhos, supostamente insatisfeita com a imposição masculina. Na parte inferior da folha, visualizamos uma menina de cabelo preto e franja comprida, com uma lágrima escorrendo dos olhos; do lado direito estão cinco balões que contém objetos. O primeiro representa a cor rosa; o segundo uma paleta de maquiagem; o terceiro tem uma pulseira; o quarto sapatos de saltos; e o quinto uma blusa rosa. Todos eles estão com uma marca de positivo/autorizado. Do lado esquerdo aparecem mais cinco balões com outros objetos na parte interna. O primeiro é de cor preta, o segundo tem uma blusa na cor roxa, no terceiro – aparentemente – um caderno na cor lilás, no quarto um controle de videogame e no quinto, um par de sapatos. Todos estão marcados com um “x” sugerindo proibição. A criança descreve: “eu desenhei que... os homens pensam que a gente só gosta de rosa, mas a gente não gosta de rosa, a gente pode usar outras cores. Os homens pensam que a

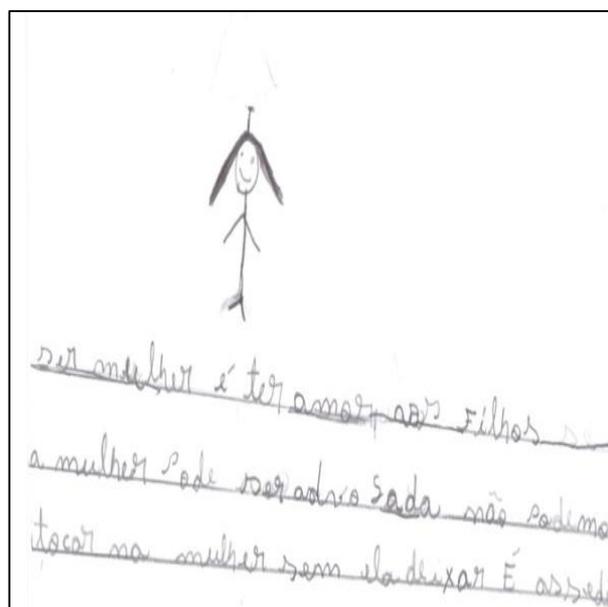
gente usa roupas, maquiagem, pulseiras, salto alto, vestido rosa, mas não, a gente quer ser como a gente quiser”.

Desenho 30 – (cr_168_F/turm_04/id_9)



No desenho n° 31, produzido por uma criança do quinto ano, ela deixa explícito em sua justificativa que ser mulher é ser mãe, ter amor aos filhos e, além disso, destaca o respeito a ela. Ele escreve: “*Ser mulher é ter amor aos filhos. A mulher pode ser advogada. Não podemos tocar na mulher sem ela deixar, é assédio*”. Sobre a ilustração, ele diz: “*Uma mulher lutando pelos direitos dela. Se ela quiser ser advogada, ela pode; e não pode tocar nela sem ela deixar, se não é assédio*”. Para ela, o seu desenho significa a luta das mulheres.

Desenho 31 – (cr_49_M/turm_05/id_10)]



Ainda nesta categoria situamos cinco desenhos produzidos por meninas, três do quarto e duas do quinto ano, que sugerem representações sociais da mulher como capaz de fazer escolhas e tomar decisões.

O desenho n° 32, de referência histórica, ilustra uma mulher com aparência de guerreira, usando asas, erguendo uma espada nas cores vermelha e lilás, um escudo vermelho com uma estrela azul no meio. Os cabelos são longos na cor marrom, enfeitados por uma tiara. A mulher representada usa uma saia curta, azul, e uma blusa cor de rosa. As asas, segundo a criança, significam que as mulheres são livres. Para ela, o desenho representa: “[uma mulher] guerreira, porém, livre. Tem algumas mulheres que são guerreiras, mas não podem ser livres, mas tem outras que podem. As que não podem escolhem não ser livres porque eu não sei. E o cabelo eu coloquei como as guerreiras da antiga Roma”.

Desenho 32 – (cr_198_F/turm_04/id_9)



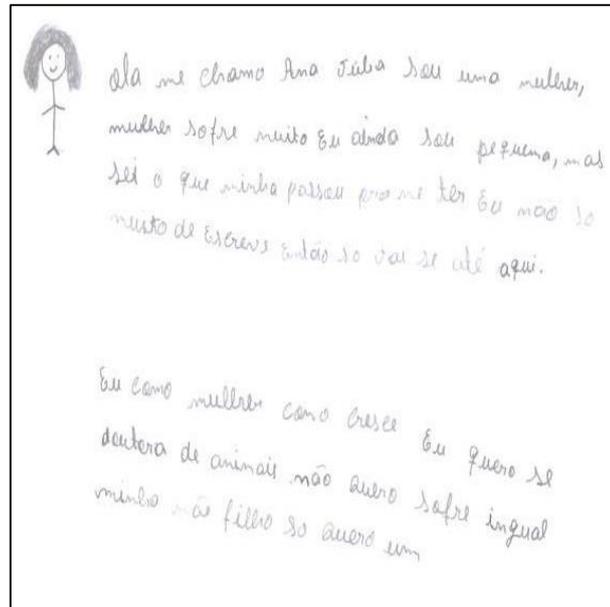
A produção de n° 33, de uma menina do quinto ano, é mais texto escrito do que desenho. A criança apresenta uma mulher de baixa estatura no canto esquerdo da folha e na lateral direita o seguinte texto:

“Olá, me chamo... sou uma mulher, mulher sofre muito. Eu ainda sou pequena, mas sei o que minha mãe passou pra me ter. Eu não sou muito de escrever, então só vai ser até aqui. Eu, como mulher, cresci. Eu quero ser doutora de animais. Não quero sofrer igual minha mãe, filho só quero um. Eu não quero sofrer igual minha mãe e, também quero ser doutora quando crescer, no caso, veterinária. E eu só quero ter um filho só porque não gosto muito de filho”.

Da fala dessa criança depreendemos a reprodução que possivelmente faz do seu próprio cotidiano, bem como suas perspectivas de futuro diferentes do que é vivido por sua

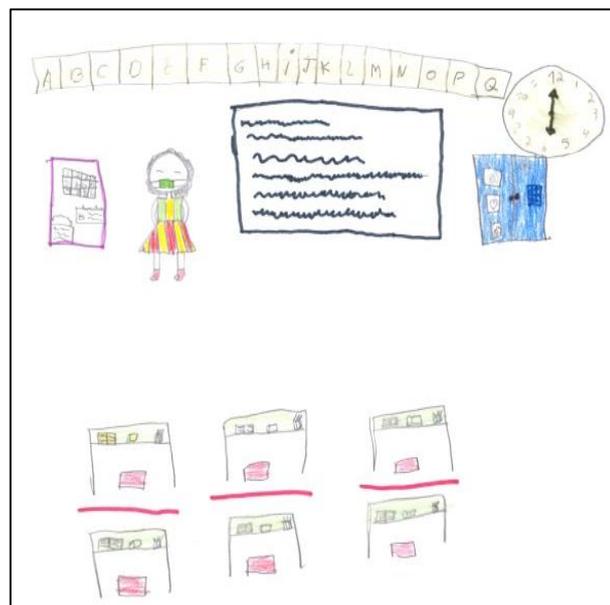
mãe. Novamente identificamos a mãe como referência para as representações sociais do ser mulher. No caso o desejo de superação da situação em que vive.

Desenho 33 – (cr_46_F/turm_05/id_11)



No desenho n° 34, uma criança do quarto ano ilustra uma professora na sala de aula. Do seu lado direito, elementos como: o quadro, armário, relógio; na parte superior da folha um alfabeto. À sua frente, seis carteiras, deixando claro que se trata de uma sala de aula. Do lado esquerdo, um quadro de atividades. A professora usa uma saia e uma blusa listrada, além da máscara (algo exigido desde o ano de 2020 por causa da pandemia). Sobre o seu desenho a criança diz da relação com a sua vida, pois, pensou no seu futuro e no desejo de ser professora.

Desenho 34 – (cr_04_F/turm_04/id_10)



No desenho n° 35, identificamos um castelo lilás na lateral inferior direita, um cachorro e à esquerda duas mulheres que, segundo a entrevistada, representam ela e sua mãe. A primeira mulher, em pé, está vestida com uma saia laranja, uma bota amarela, uma blusa vermelha e o seu cabelo está preso; a expressão de seu rosto é de felicidade; a segunda mulher está sentada e, também, seu aspecto é de satisfação. Com base na justificativa da criança, a mulher sentada (a mãe) estaria assistindo o sucesso da outra que está no centro do desenho (a filha). Sobre a produção, a criança relata: “desenhei eu e a minha mãe, que ela é a minha única amiga de dentro de casa, e um castelo pra eu alcançar os meus desejos”. Para ela, o desenho significa “uma história, a minha história”. Novamente a relação da criança com a mãe e suas perspectivas de futuro povoando as representações sociais do ser mulher.

Desenho 35 – (cr_06_F/turm_04/id_10)



Os desenhos de n° 33, 34 e 35, que expressam o desejo das crianças em relação ao futuro profissional, se tornarem veterinária, professora e desenharem um castelo para simbolizar o alcance os seus desejos, sugerem indícios de empoderamento feminino. As crianças reconhecem a possibilidade de se libertarem de um sistema que as oprime como mulher, colocando-as em posição subalterna ao homem. Sobre esse aspecto Alcoforado e Dalvi (2019) ressaltam que o desenvolvimento de práticas de respeito e igualdade entre os sexos são necessárias durante toda a trajetória humana, inclusive durante a infância, período de formação intelectual e cognitiva.

Uma criança, aluna do quinto ano, autora do desenho n° 36, fez uma mulher em pé no centro da folha, usando uma saia longa azul, um cinto e uma blusa preta. Os cabelos são longos,

usa franja e sua expressão é de alegria, está sorrindo e piscando o olho. Segundo a criança, ela desenhou uma mulher forte, determinada que sabe o que faz. Ressalta que a cor da pele não as diferencia e continua: “em primeiro lugar não importa a cor da raça e nem a pele, pode ser qualquer cor que nós, como mulheres, somos iguais, não dá pra diferenciar, então trato isso igual”. A criança – branca – revela o sonho de ser desenhista, reafirma que a mulher pode ser determinada.

Ainda de maneira tímida, a criança que produziu o desenho (n° 36) destaca indicadores de interseccionalidade, pois ela pensa, desenha e representa a mulher referindo-se a critérios como raça, cor e condição social. Segundo Piscitelli (2008), essa categoria articula uma multiplicidade de diferenciações como gênero, raça e a classe social.

Desenho 36 – (cr_149_F/turm_05/id_12)



O material analisado nesta categoria, diferente dos demais, incorpora o discurso circulante na sociedade acerca da igualdade de gênero e principalmente de respeito às mulheres como pessoas livres capazes de assumir a sua condição de mulher. As falas das crianças sobre seus desenhos perpassam questões relacionadas a igualdade racial, de gênero, acesso da mulher a profissões mais qualificadas, ao lazer etc.

O teor das falas é reivindicativo e, mesmo que não haja unanimidade nesses depoimentos, as mães das crianças são tomadas como referências para suas declarações que enfatizam a necessidade de valorização social da mulher. No conjunto dessas produções, duas meninas indicam, com riqueza de detalhes, suas perspectivas e projetos de vida, as quais sugerem superação da condição de desigualdade em que vivem com suas mães.

Reiteramos que, das produções analisadas nesta categoria, seis são de meninas e três de meninos. Do referido grupo, seis crianças estão matriculadas no quarto e três no quinto ano do ensino fundamental; um total de oito estudam em escolas localizadas no mesmo bairro em que residem (três em Água Fria, duas na Cohab, duas na Várzea e uma em Boa Viagem) e apenas um mora em bairro diferente do que da escola que estuda.

Nesta categoria, ainda que as representações das crianças relacionem o ser mulher à mãe, os desenhos são mais abrangentes e reivindicam sua liberdade e a igualdade perante os homens. Frente às suas justificativas e ao contexto periférico em que estão inseridas, depreendemos que suas representações sociais do ser mulher não só são influenciadas como refletem seus contextos materiais de sobrevivência. As mulheres como mães, protetoras, cuidadoras, guerreiras e trabalhadoras evidenciam as lutas diárias das mães/avós/tias/irmãs, vividas e reproduzidas pelas crianças através dos seus desenhos.

No que se refere aos contextos que podem estar influenciando a construção das representações sociais de mulher das crianças, destacamos os bairros periféricos onde residem, a convivência com figuras femininas (mães e avós, principalmente), em geral mulheres chefes das famílias, responsáveis diretas pelo cuidado e proteção dos filhos, muitas vezes com dupla jornada de trabalho doméstico.

Do total de 36 desenhos apresentados nesta seção, 20 são de meninas e 16 de meninos. Desse material, produzido pelas crianças de escola pública, identificamos que 14 meninas coloriram suas produções e seis não o fizeram. Ao desenharem elas são mais atentas aos detalhes, quando comparadas aos dos meninos. Por exemplo, as vestimentas das mulheres são estereotipadas, elas usam saias e/ou vestidos; utilizam-se de corações e rosas para ilustrar os traçados e as principais cores usadas para colorir são amarelo, rosa e lilás.

Os meninos, por sua vez, são mais rápidos ao desenhar e apenas alguns se atêm a detalhes. Suas ilustrações possuem traços mais escuros e sombreados, do conjunto que apresentamos desses meninos, onze desenhos não foram coloridos e apenas cinco utilizaram cores.

Constatamos a presença da mãe em 13 dos desenhos produzidos por meninas e em 11 nas produções dos meninos. As meninas relacionam mais os seus desenhos às atividades da rotina doméstica e os meninos vinculam mais o ser mulher ao ser feminina e vaidosa. Uma menina e dois meninos representam a mulher como sujeito de direitos. Três meninos destacam que as mulheres são livres para fazer o que quiserem; uma menina manifesta-se contrária aos estereótipos e outra representa a mulher como livre.

Em face do exposto, depreendemos que as produções das crianças que estudam em escola pública (meninos e meninas), centralizam o ser mulher na figura da mãe. Trata-se de uma mulher mãe que é, também, guerreira, cuidadosa e protetora. Outros elementos permeiam essas representações como a vaidade feminina, a liberdade e o respeito.

Como possível diferença entre as representações do “ser mulher” de meninos e meninas, detectamos que apenas as meninas apontam que mulheres são incompreendidas pela sociedade e revelam perspectivas de futuro. Suas produções indicaram estereótipos de gênero.

4.2 Ser mulher: possíveis representações sociais de crianças matriculadas na escola privada

Do grupo participante nº 2, formado por crianças matriculadas em escolas privadas situadas no Recife, foram analisados 33 desenhos. A análise resultou em quatro categorias temáticas que desvelam os sentidos conferidos ao ser mulher por crianças de turmas de quarto e quinto ano do ensino fundamental dessas escolas. No Quadro 7, a seguir, apresentamos as referidas categorias:

Quadro 7 – Categorias decorrentes dos desenhos e justificativas das crianças matriculadas em escolas privadas

Categorias: Ser mulher é...	Nº de desenhos (f)
<i>“Fonte de vida e mãe”</i>	06
<i>“Complacente”</i>	05
<i>“Guerreira”</i>	06
<i>Livre “é estar onde quiser e ser o que quiser”</i>	16
Total	33

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.1 Categoria 1: Ser mulher é ser “fonte de vida e mãe”

Nesta primeira categoria reunimos 06 (seis) desenhos, e eles conferem ao ser mulher sentidos associados à vida, à procriação, à maternidade e à proteção. Os desenhos de números 37 e 38 evidenciam o amor maternal, a importância da mulher para gerar filhos e a mulher como sinônimo de vida.

No desenho nº 37, produzido por uma menina do quarto ano, identificamos uma mulher com aspecto tranquilo, bochechas rosadas, cabelo castanho liso, veste uma blusa rosa e usa fones de ouvido. Ela está rodeada por estrelas e, logo acima da sua cabeça, está escrita a

frase “*ser mulher é amor*”. Ao falar sobre seu desenho a criança diz que, se não fosse as mulheres, nenhum dos seres humanos estariam no mundo “porque as mulheres que botou a gente no mundo”. Acrescenta que pensou em meninas e mulheres e, com seu desenho, quis mostrar que as mulheres são especiais.

Desenho 37 – (cr_205_F/turm_04/id_9)



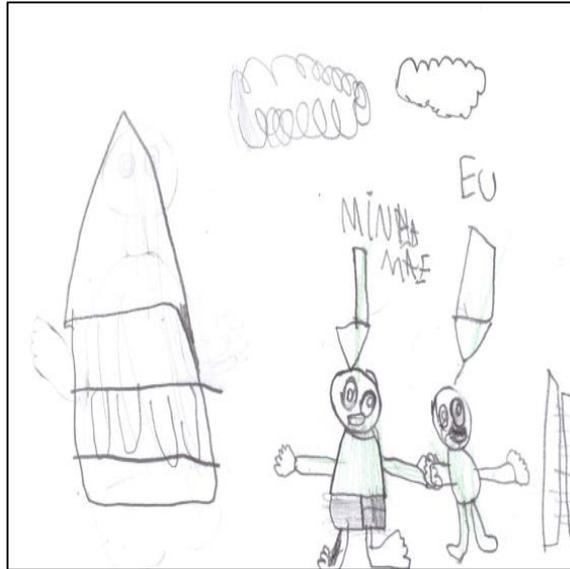
Elaborado por um menino do quinto ano, no desenho n° 38, temos uma mulher de cabelos loiros sorrindo com as mãos para trás, usando uma blusa rosa, uma calça laranja e um casaco azul amarrado na cintura. Ao seu redor há plantas, o céu azul e um sol na lateral superior direita da imagem. A criança justifica que desenhou uma mulher perto de plantas porque a mulher é sinônimo de vida, elas criam e representam a vida. São pessoas amorosas, afetuosas, e sensíveis. Sobre as mulheres a criança afirma:

[...] elas dão a vida, então todas as coisas que tão aqui feitas pelos homens, tudo, é casas, pastos, que os homens cuidam dos pastos, os homens também, foi tudo a mulher que fez porque ela que cria a vida pra gente, então ela é, praticamente, representante da vida, porque, como eu acabei de dizer, ela mostra vida, ela é amorosa. Ela é uma [...] que merece o mundo inteiro...

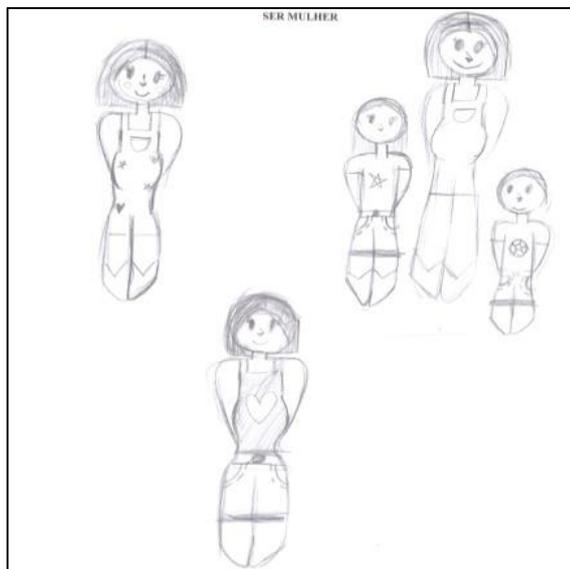
Desenho 38 – (cr_116_M/turm_05/id_10)

Os desenhos números 37 e 38 sugerem que, para essas crianças, a mulher é compreendida como um estado da natureza, aquela que, diferente do homem, exerce funções consideradas instintivas como procriar, cuidar e nutrir a prole (ORTNER, 1979). Os seguintes trechos de falas das crianças “porque as mulheres que botou a gente no mundo”, “foi tudo a mulher que fez porque ela que cria a vida pra gente, então ela é, praticamente, representante da vida”, confirmam a citação de Ortner (1979). Na mesma direção Badinter (2011) afirma que, até os anos 1970, toda mulher em condições saudáveis, apta a ter filhos (procriar), o fazia sem questionar.

O desenho n° 39, de uma criança do quinto ano, aponta a mulher como uma figura de referência para a vida dos filhos. No desenho vemos duas nuvens na parte superior; à esquerda, na parte inferior, uma casa; à direita uma mulher com uma seta acima da cabeça e escrito “*minha mãe*” de mãos dadas com uma criança que, também tem uma seta acima da sua cabeça na qual está escrito “*eu*”. Quando questionado a respeito do que desenhou, o menino responde: “[...] minha mãe é a mulher de referência na minha vida, e eu? Porque eu sou a pessoa que ela mais ama junto com meu irmão e meu pai”.

Desenho 39 – (cr_110_M/turm_05/id_09)

Para os autores dos desenhos 39 e 40, um menino e uma menina, o valor da mãe e da maternidade são expressos em suas produções. O ser mulher está associado à maternidade e a proteção aos filhos. A criança do quinto ano, autora do desenho nº 40, afirma: “toda mulher quando casa, tem filhos, são mães,”. E completa: “[...] eu desenhei a parte que toda mãe tem filho, toda mulher quando casa tem filho e toda mulher é bonita do jeito que ela é”. No referido desenho visualizamos à esquerda da folha uma mulher de cabelo curto, usando um macacão com a barriga saliente e arredondada; à direita uma mulher próxima a duas crianças, uma menina um menino e mais abaixo outra mulher usando *short* e blusa. A criança fala sobre o desenho: “essa daqui é minha mãe, grávida de mim, da minha irmã e do meu irmão”.

Desenho 40 – (cr_174_F/turm_05/id_10)

O desenho n° 41, feito por um menino do quarto ano, também ressalta importância da mulher para dar origem à vida. Segundo a criança entrevistada, se não existisse a mulher, o homem não existiria. Ele destaca a função reprodutora da mulher. Afirma: “Eu desenhei que a mulher... Se não existisse nenhuma mulher a gente não existiria. Porque veja a mulher se casa com o homem, aí a gente vai pra barriga dela, aí a gente vai e cresce. Aí quando a gente cresce muito bem, a gente pode procurar outra mulher pra procriar outras pessoas. Aí aqui é um bebezinho na barriga da mãe, aqui ele maiorzinho e aqui já é ele adulto pra poder procriar. Se não existisse mulher no mundo, não ia existir vida. Se todos os homens morressem não ia existir mais vida”. A criança completa: “ela é nossa vida, eu não ia ter existido se não fosse pela minha mãe” confirmando o que diz, na parte superior da folha, o menino escreveu: “sem a mulher nós não existiríamos”.

Desenho 41 – (cr_131_M/turm_04/id_09)



O que pudemos especular acerca dos comentários da criança é que a função reprodutora permeia os seus universos consensuais em relação à mulher. Esses comentários, segundo Daniel, Cravo e Posse (1995) estão alinhados às concepções compartilhadas na sociedade acerca da mulher e o que a sociedade espera dela. Tais concepções estariam relacionadas às funções de macho e fêmea, ora colocando-as no plano da natureza, ora colocando-as no plano da cultura. Homem e mulher cumprem na sociedade estas funções as quais são apropriadas e complexamente reelaboradas pela cultura, como um fenômeno menos natural.

No desenho n° 42, um menino desenha uma mulher, ao lado de uma criança, segurando o bíceps e mostrando sua força. Ela usa calça e blusa vermelha, sapatos azuis e a criança usa

um vestido lilás. Para este menino, que é do quarto ano, o desenho representa uma mãe cuidando da filha, demonstrando sua força e disposta a defendê-la. “Eu desenhei uma mãe cuidando da filha, então é mostrando a força que ela vai defender a filha dela a qualquer custo”. O desenho significa, segundo a criança: “mães protegendo os filhos e filhos cuidando da mãe sempre”. Certamente devido a esta criança morar somente com sua mãe e irmão, ele reproduz essa sua relação familiar.

A esse respeito Lima (2005), ao tratar sobre o alto índice de casas chefiadas por mulheres e o conceito de matrifocalidade, salienta que nesses grupos as relações mãe-filho são mais solidárias e fortalecem o “lado” feminino do grupo familiar.

Na mesma direção, Carvalho et al (2008) afirma que com frequência as mulheres têm com maior ou menor sucesso assumido todos os encargos da parentalidade, ou seja, as tarefas de sustento e de cuidado. Segundo as autoras, as estatísticas a respeito de divórcio e recasamento sugerem que homens raramente assumem as tarefas cotidianas de cuidado quando voltam a se casar, já entre as mulheres é mais comum o acúmulo de papéis de cuidadora e de provedora das famílias. Os desenhos e comentários da criança sugerem representações sociais da mulher centrada na mãe que vem assumindo essas múltiplas tarefas.

Desenho 42 – (cr_119_M/turm_04/id_09)



Depreendemos dos desenhos e falas sobre esses traçados, reunidos nesta categoria, que as crianças tendem a representar o ser mulher como capaz de gerar outro ser (procriação); como sinônimo da vida, gerar outro ser. A mulher nas representações desse grupo é vida, e é ainda representada como a mãe que é referência em suas vidas, oferece segurança e proteção. Tais

representações estão conformadas ao imaginário social que impõe às mulheres papéis quase que exclusivos de ser mãe, cuidar e proteger os filhos. São significações que vão sendo incorporadas pelos indivíduos através dos processos de socialização como naturais e próprias do feminino (MEINERZ, 2012).

Das produções que apresentamos neste agrupamento, quatro são de meninos e dois são meninas. Desse grupo, três dessas crianças estão matriculadas em turmas do quarto ano e três no quinto ano do Ensino Fundamental e quatro delas moram em bairros diferentes dos que se situam as escolas onde estudam.

4.2.2 Categoria 2: *Ser mulher complacente*

A segunda categoria apresenta e discute 05 (cinco) desenhos que associam à mulher a um modelo estereotipado no qual ganharam relevância os atributos: bonita, atraente, feliz, paciente, doce e gentil. Embora tenhamos encontrado dificuldade em nomear a categoria devido aos diversos sentidos atribuídos pelas crianças à mulher, percebemos que há um consenso em torno da valorização dessas características como próprias da natureza feminina. O que nos levou a denominar a categoria de “complacente” foi uma tendência das crianças a colocarem a mulher num papel de quem está disposta servir, a ser gentil, cuidadosa, compreensiva, cuidadosa, gentil e atraente. Nas justificativas e desenhos são feitas referências à mulher como a mãe, que cuida e dá carinho e “não fica com raiva”, etc.

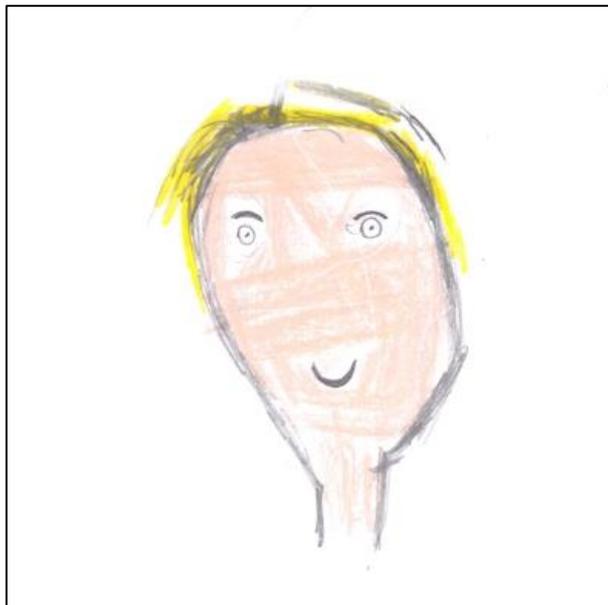
O desenho de nº 43, elaborado por uma criança do quarto ano, apresenta no canto esquerdo da folha uma mulher que, segundo ele, está feliz, pois ela é cuidadosa, carinhosa e “não fica com raiva”. A mulher desenhada usa máscara, tem cabelos curtos pretos e olhos azuis, veste blusa amarela e calça verde. Na extremidade esquerda estão as frases “*ser feliz. ser cuidadosa. ser carinhosa. não ficar com raiva*”. Conforme a criança ser mulher significa ser feliz.

Desenho 43 – (cr_206_M/turm_04/id_09)



O rosto de uma mulher branca e loira sorrindo é apresentado no desenho de nº 44, o menino do quinto ano que fez este desenho assim se posiciona: “[...] eu desenhei minha mãe porque eu acho ela muito bonita, é... e também ela me ajuda quando eu estresso ela, mesmo assim, quando eu não tô a fim de estudar, ela me diz pra eu ficar na cadeira até eu acabar de estudar e ela senta do meu lado e fica estudando comigo.”

Desenho 44 – (cr_209_M/turm_05/id_10)



O depoimento da criança, referente ao desenho nº 44, destaca que ser mulher é ser feliz, alguém que não sente raiva e, na justificativa dada ao desenho nº 43, a criança admite que ser mulher é ser a mãe paciente que incansavelmente acompanha os filhos. De ambas as

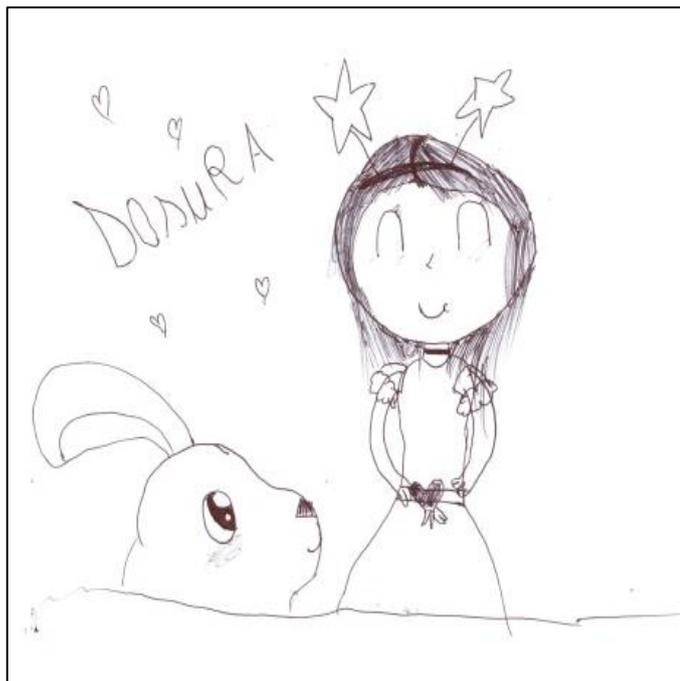
descrições depreendemos uma representação social da mulher sempre feliz e disposta para servir. Nos dois casos identificamos estereótipos de gênero arraigados na sociedade que impõem e naturalizam certos comportamentos como exclusivos da mulher os quais estão sendo reproduzidos pelas crianças.

A esse respeito, segundo Sorj (2013), servir, cuidar do outro e proteger são algumas das características confinadas à mulher desde o século passado. Mesmo que essa visão tradicional tenha sido enfraquecida sob a liderança do ativismo dos movimentos sociais feministas e suas críticas, essas qualidades ainda estão presentes no universo consensual e são reproduzidas pelas crianças.

Na mesma perspectiva Lodi (2006), ao estudar a participação e relação da mulher com o trabalho, destaca que desde os tempos antigos, atribui-se à mulher o papel de servir ao próximo. Para a autora, essa concepção estabelece no interior da sociedade estruturas de poder que determinam papéis sociais e de gênero entre os indivíduos, papéis que ao homem é reservado o espaço público e às mulheres o privado.

O desenho de nº 45, elaborado por uma menina do quinto ano, é, segundo sua explicação, de uma mulher doce e, ao mesmo tempo, trabalhadora, pois dá conta da casa, dos filhos do marido e da vida. Quando questionada a respeito de sua produção, ela responde: “[...] eu acho que as mulheres são doces e, ao mesmo tempo, elas são trabalhadoras porque tem a casa, ela tem filhos, ela tem marido, ela tem a vida toda, ao mesmo que ela é doce, ela é trabalhadora”.

A criança apresenta em seu desenho uma mulher ao lado de um coelho, usando um vestido semelhante ao usado por princesas, com mangas bufantes, uma gargantilha, tal qual a de Cinderela, e um diadema com duas estrelas. No lado esquerdo da folha escreveu a palavra “doçura” e ao redor quatro corações.

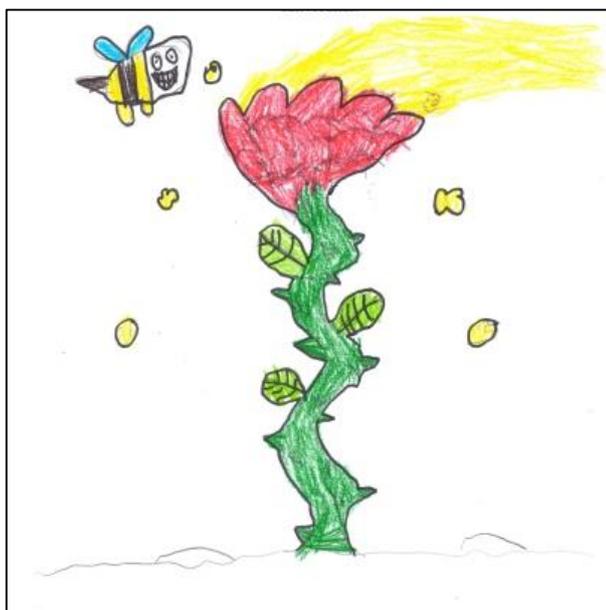
Desenho 45 – (cr_77_F/turm_05/id_10)

Um menino do quarto ano, com o desenho n° 46, apresenta uma mulher e na parte superior da folha escreveu: “*acho legais e gentis*”. Segundo sua justificativa, ao desenhar, pensou na sua mãe e irmã. Identificamos que nos desenhos de números 45 e 46 prevalecem indícios de representações do ser mulher associadas à mãe, à doçura e gentileza.

Desenho 46 – (cr_124_M/turm_04/id_09)

Referente ao desenho n° 47, um menino, também do quarto ano, fala “[...] eu desenhei uma rosa porque as mulheres, elas são bonitas como rosas e também forte como os seus espinhos. Aí eu coloquei uma abelhinha aqui porque as mulheres elas atraem os homens, como se a abelhinha fosse um homem”. A flor está liberando néctar e atraindo a abelha. Depreendemos deste comentário e desenho que, para a criança, ser mulher vincula-se à beleza e a atração que desperta nos homens.

Desenho 47 – (cr_122_M/turm_04/id_09)



Conforme Fonseca (2016) os papéis sociais “ser homem” e/ou “ser mulher” ditam os comportamentos e as práticas construídas desde a infância. É nesse período que muitas vezes, embasados em um padrão sexista, as crianças aprendem, com base em características biológicas, que a mulher, naturalmente, deve atrair o homem. A justificativa dada para o desenho de n° 47 vincula-se a esse padrão.

O conjunto das produções reunidas nesta categoria denominada “*ser mulher é ser complacente*”, reúne desenhos e falas que reverenciam a natureza feminina. Atributos como beleza, doçura, gentileza ganharam destaque nas considerações das crianças sobre o ser mulher. Os desenhos dos meninos são maioria e sugerem representações sociais da mulher vinculadas às mulheres de sua convivência (mãe e irmã), beleza, gentileza, cuidado e doçura. Destacamos que o último desenho apresentado (n° 47) a mulher foi representada como objeto de atração masculina.

Os desenhos apresentados neste grupo foram produzidos por quatro meninos e uma menina, quatro dessas crianças estão no quarto ano e uma no quinto ano do Ensino Fundamental. Duas moram em Boa Viagem, outra na Várzea; dois moram em bairros distintos das escolas em que estudam.

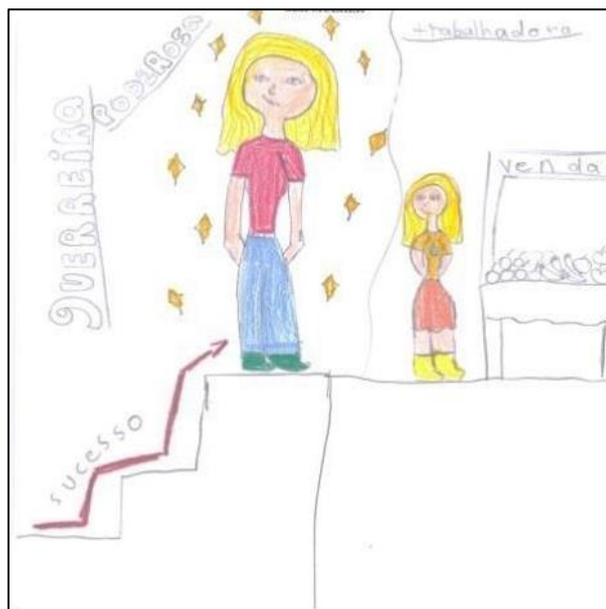
4.2.3 Categoria 3: *Ser mulher é ser guerreira*

Na categoria 3 organizamos 06 (seis) desenhos e relatos nos quais o ser mulher é representado como guerreira. O termo “guerreira”, recorrente nas justificativas das crianças, alude ao trabalho, às possibilidades de sucesso, desafios, lutas e superação por parte das mulheres.

O desenho n° 48 feito por uma criança do quinto ano apresenta uma mulher loira rodeada por “brilhos”. Ela usa uma blusa cor de vinho, uma calça azul e sapatos verdes. Ela está no topo de uma escada e lá está escrito “sucesso”. Do lado esquerdo estão grafados os termos “guerreira” e “poderosa”. Na lateral direita da folha a mesma mulher está usando uma blusa amarela com uma saia laranja e botas amarelas. Ao seu lado, uma barraca que indica o termo “venda”, vende frutas e verduras. Na parte superior do desenho, a palavra “trabalhadora”.

Segundo a criança, o desenho foi inspirado na sua mãe “porque eu acho que ela é uma pessoa muito guerreira, ela é muito gentil, ela ajuda todo mundo, ela sempre tá ali quando você tá triste, ela faz de tudo pra me ver feliz”. Prossegue dizendo: “Essa parte aqui seria como se ela tivesse no topo do sucesso. Ela é muito trabalhadora, todo dia ela abre o computador e fica trabalhando do meu lado, mas de todo jeito, ela fica comigo, ela faz muita coisa comigo mesmo tendo que trabalhar muito. Guerreira é porque ela sempre faz de tudo pra ver eu e meu irmão feliz e meu pai também, né? E poderosa porque eu acho que ela é poderosa porque ela sempre tá feliz, ela sempre é gentil”. O desenho representa, segundo a criança, “o quanto é bom ser mulher porque, assim, eu acho que quando se é mulher... Porque antigamente a gente não podia fazer muita coisa e quando você vê uma mulher conseguindo muita coisa, você fala: ‘nossa, cara, eu queria ser como ela!’”.

Desenho 48 – (cr_210_F/turm_05/id_10)



O segundo e terceiro desenhos incluídos nesta categoria, o de nº 49, feito por um menino, e o de nº de 50, elaborado por uma menina, ambos do quinto ano, destacam os desafios de ser mulher, ou seja, dar conta das múltiplas atividades pelas quais elas são responsáveis.

O desenho de nº 49 apresenta na parte inferior direita da folha, uma casa. No primeiro cômodo (da direita pra esquerda) está uma mulher sentada segurando aparentemente um livro; no próximo cômodo, uma mulher com uma criança no braço em frente ao fogão com panelas. Na frente da casa, há um carro e acima da casa aparece um sol e uma frase “*ser mulher é uma coisa muito difícil*”. Sobre este desenho seu autor fala: “eu desenhei que ser mulher é muito difícil porque minha mãe sempre tem que fazer a comida, tem que lavar prato, tem que ir pro trabalho, tem que arrumar a casa todinha e depois que voltar do trabalho vai ter que fazer tudo de novo”. Como percebemos, a criança reproduz no seu desenho a rotina de sua mãe.

Desenho 49 – (cr_172_M/turm_05/id_10)

O desenho nº 49, bem como as justificativas da criança para essa produção, podem ser associadas ao comentário de Viezzer (1989) sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade. Segundo a autora, essas relações são produzidas e se reproduzem em um processo social como um todo. Ao considerar a subordinação de gênero, reconhece que ela está vinculada a outros fatores, que afligem as mulheres, como a exploração sexual e econômica.

No desenho nº 50, a criança desenhou uma mulher de cabelos longos escuros, usando uma blusa rosa e uma calça preta. A mulher apresenta uma expressão triste e segura duas bolas pesadas. Ao seu lado está escrito “*para mim uma mulher é forte, guerreira, trabalhadora (na maioria das vezes) e linda*”. Ela diz que desenhou “uma mulher segurando um peso porque é o que as mulheres normalmente seguram muitas vezes”. O desenho é sugestivo de que a criança reproduz, de modo figurado, situações difíceis do cotidiano de sua mãe, que para enfrentá-las precisa ser uma mulher forte, uma guerreira.

Desenho 50 – (cr_76_F/turm_05/id_10)



Três desenhos desse grupo (os de nº 51, 52 e 53) relacionam o ser mulher a fortaleza e proteção, o que faz delas mulheres guerreiras. No desenho nº 51, por exemplo, sua autora, uma criança do quarto ano que mora com a mãe e a avó, escreve na parte superior da folha “*Ser mulher é ser uma guerreira que cuida de todos, até parece ter poderes, ser mulher é ter orgulho do que faz*”. A menina desenhou duas mulheres, a primeira, do lado esquerdo, está vestida de guerreira, usa capacete, tem um escudo em uma mão e na outra, uma espada. A segunda mulher desenhada está do lado direito e segura a mão de uma criança que caiu. Ela diz: “eu desenhei uma mulher e um menino que caiu e outra na guerra ajudando as pessoas a vencerem”. Afirma que o desenho significa que uma mulher pode ser forte do jeito que é. Fala: “teve um dia que eu tava com minha irmã brincando no parque aí uma menina disse que o brinquedo era só dela, sendo que um monte de criança tava entrando e que Milena, minha irmãzinha, não podia entrar. Aí eu cheguei perto da minha irmã e disse pra menina que o brinquedo não era só dela e que um monte de crianças estava dentro”. Diz que, para fazer o desenho, pensou em si e em sua mãe, principalmente, em sua mãe que em muitas situações ajuda as pessoas. O cuidado com a irmã mais nova demonstra um caráter de gênero em tal atitude. Cuidar dos irmãos e, conseqüente, de irmãs mais novas reforça o estereótipo de que cabe às mulheres a tarefa de cuidar.

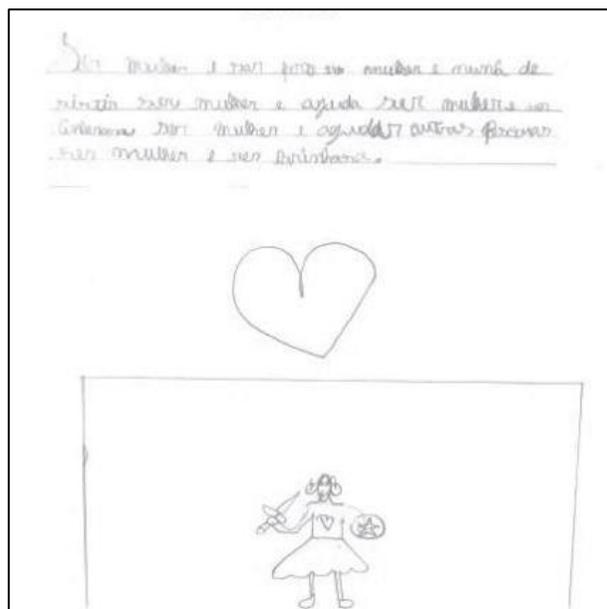
Tradicionalmente desde crianças as mulheres são socializadas e destinadas ao ambiente doméstico, muitas vezes, na companhia de mulheres mais velhas, as quais lhe

transmitem comportamentos maternos, como o cuidado, por exemplo, fazendo com que interiorizem com próprias suas as funções de doméstica e mãe (CHODOROW, 1979). A justificativa da menina responsável pelo desenho abaixo (nº 51) evidencia essa perspectiva da mulher associada ao cuidar.

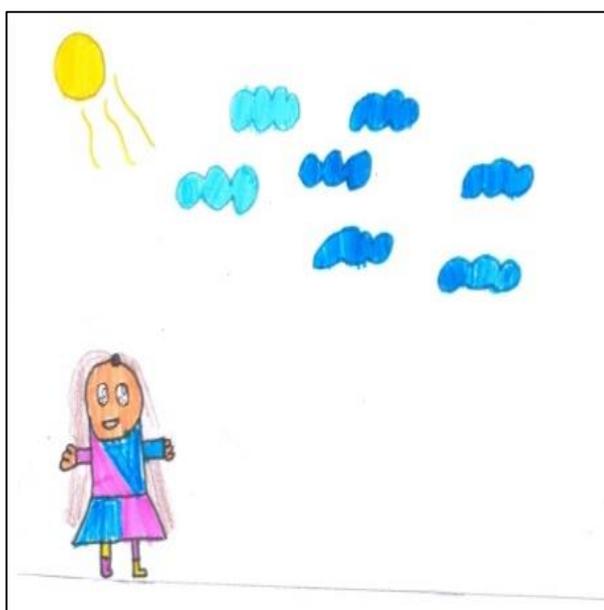
Desenho 51 – (cr_75_F/turm_04/id_08)



O desenho de nº 52, de uma criança do quinto ano, também destaca a mulher como guerreira. Ao falar do seu desenho o menino explica: “representa que uma mulher não pode nunca desistir, uma mulher que tem que ajudar outras pessoas e... também uma mulher amorosa”. Como percebemos no seu desenho consta um coração no centro da folha, abaixo uma mulher com um escudo na mão direita e uma espada na esquerda. Em sua blusa, um coração, usa uma saia e está sorrindo. Na parte superior do desenho está escrito: “*ser mulher é ser forte, ser mulher é nunca desistir, ser mulher é ajudar. Ser mulher é ser amorosa, é ajudar outras pessoas. Ser mulher é ser carinhosa*”. A referida criança afirma ter pensado em sua mãe para fazer o desenho, pois “ela é muito guerreira”.

Desenho 52 – (cr_78_M/turm_05/id_12)

Referente ao desenho n° 53, a criança afirma ter desenhado uma mulher, várias nuvens e um sol. Segundo ela, “a mulher é forte quando está com calor ela vai ser sempre forte e se for um dia de chuva ela também vai ser sempre forte”. Para ele, o desenho representa que a mulher é forte em todos os lugares e, caso sofram com o preconceito, as outras mulheres irão ajudá-la. No desenho a mulher usa um vestido nas cores azul e rosa, aparece um sol de lado esquerdo e mais sete nuvens à direita.

Desenho 53 – (cr_138_M/turm_04/id_09)

No conjunto das produções presentes nesta categoria são feitas referências à mãe das crianças, bem como revelam a força e os desafios que as mulheres como um todo enfrentam no dia a dia. Nessa perspectiva o adjetivo “guerreira” sintetiza o conjunto das lutas diárias que as mulheres conseguem enfrentar e vencer.

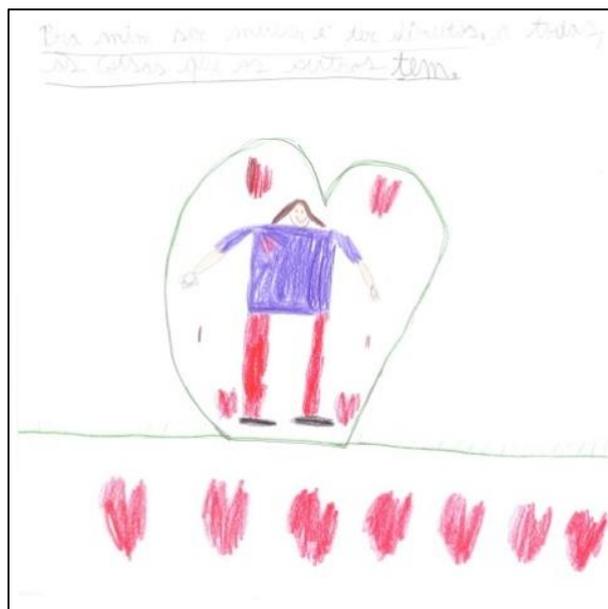
Nesta terceira categoria apresentamos e discutimos três desenhos de meninos e três de meninas. As produções são de duas crianças matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental e quatro no quinto. Desse grupo, três delas moram em bairros diferentes da escola em que estudam, uma não sabe o bairro em que mora, uma mora em Boa Viagem e a outra reside na Iputinga.

O que podemos inferir acerca do material apresentado nesta categoria é que nas sociedades atuais, marcadas por transformações rápidas e constantes em comparação com as mesmas sociedades em épocas anteriores, as crianças se confrontam com uma variedade de mudanças em relação à mulher e ao representá-las transitam entre o espaço privado, que tradicionalmente foi seu lugar, e o espaço público que buscam conquistar.

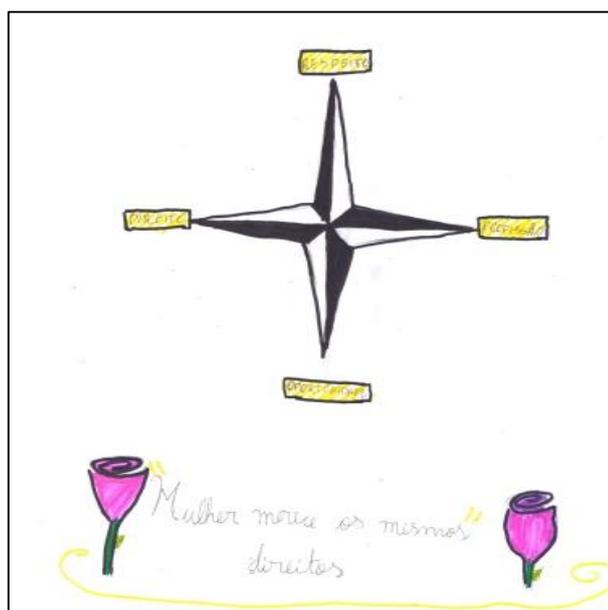
4.2.4 Categoria 4: Ser mulher é ser livre, é “estar onde quiser e ser o que quiser”

Nesta quarta categoria apresentamos e discutimos 16 (dezesseis) desenhos e justificativas que representam o ser mulher como um sujeito de direitos. Trata-se da categoria na qual agrupamos maior número de desenhos e justificativas convergentes. Conforme o material analisado, nas representações das crianças as mulheres merecem respeito, lutam por liberdade e independência e mesmo com história de sofrimento, elas têm esperança de igualdade em diferentes aspectos, tendo sido destacadas questões raciais.

Com seus desenhos, três crianças enfatizam o respeito e direitos das mulheres. No desenho de nº 54, de um menino de quarto ano, está escrito na parte superior da folha: “*pra mim ser mulher é ter direitos a todas as coisas que os outros tem*”. No referido desenho observamos uma mulher sorrindo, dentro de um coração e rodeada por corações. A criança faz a seguinte descrição do seu traçado: “É... eu desenhei uma mulher que... é... tem todos os direitos que os outros e têm que ser amada igual aos outros. Pra mim, ser mulher é ter direito a todas as coisas que os outros tem”.

Desenho 54 – (cr_202_M/turm_04/id_09)

O desenho nº 55, uma rosa dos ventos, foi produzido por um menino do quinto ano. Como se constata no referido desenho, em cada ponta da rosa escreveu uma palavra, a saber: *respeito, direito, profissão e oportunidade*. Um pouco mais abaixo, entre duas rosas, escreveu: *“mulher merece os mesmos direitos”*. Faz o seguinte comentário sobre seu desenho: “[...] desenhei uma rosa dos ventos que tem tudo que a mulher tem direito”. Para fazer seu desenho afirma que se inspirou em sua mãe. A ilustração representa, conforme ele, que “a mulher merece os mesmos direitos que os homens”.

Desenho 55 – (cr_112_M/turm_05/id_10)

Elaborado por um menino do quarto ano, o desenho n° 56 foi, segundo seu autor, inspirado na presidente Dilma, que governou o país de 2011 a 2016. Para ele, o seu desenho “significa que as mulheres podem ter liberdade pra qualquer profissão, até pra presidente do país”. Na ilustração, observamos uma faixa vermelha na qual está escrita a frase: “*nova presidente do Brasil*”, ao centro duas bandeiras nacionais e mais abaixo uma mulher no que seria um palanque, discursando. Quando questionado sobre seu desenho afirma: “o que eu desenhei foi uma mulher se tornando presidente do Brasil. Aí tem umas bandeirinhas aqui. Ela apresentando seus projetos, já que ela é a nova presidente. Isso mostra como as mulheres podem mudar o mundo ou até o país. Ela pode resolver vários problemas. Tem gente que diz que só homem pode resolver esses problemas do Brasil, mas várias mulheres que já foram presidentes de outros países resolvem isso”.

Desenho 56 – (cr_130_M/turm_04/id_09)



Mesmo com significativos avanços em relação aos papéis assumidos pelas mulheres no contexto atual, os homens prevalecem nos papéis de comando, são eles que estão nos lugares onde se exerce o poder. Com seu desenho (n° 56) e justificativas, a criança faz questão de frisar essa força e potencial da mulher para exercer o poder. É possível inferir que a simbologia que envolve o ser mulher, presente na fala e no desenho da criança, articula-se aos seus contextos de pertença, aos grupos e pessoas com as quais convive. Esses contextos comunicacionais são decisivos para que manifeste essas representações. Na entrevista da criança ganha relevo o que denominamos de empoderamento feminino. Esse conceito, de acordo com Sardenberg (2006), refere-se à libertação das mulheres do sistema opressor de gênero, machista e heteronormativo.

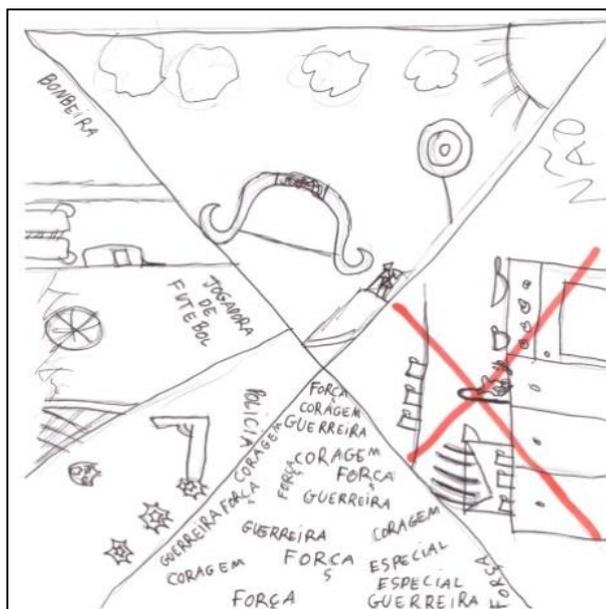
Quatro estudantes, dois meninos e duas meninas, nos desenhos a seguir, representam o ser mulher como pessoas livres e que lutam por sua liberdade. Uma menina do quarto ano faz questão de explicar detalhadamente o seu desenho – o de nº 57. Sobre seu traçado, em quatro planos triangulares, ela explica: “[...] nessa parte, eu desenhei um alvo com uma flecha e um arco e flecha que representa que elas são guerreiras e aqui eu coloquei várias palavras que, pra mim, significa a mulher: *força, coragem especial, guerreira*. Aqui eu desenhei uma cozinha só que com um “X” bem grande vermelho dizendo que essa não é função dela, ela não nasceu pra fazer isso. Aí aqui, do outro lado, eu coloquei o que ela pode ser, que ela, ela pode ser o que ela quiser, a profissão que ela quiser. Ela tem que lutar pra isso. Aí eu coloquei: *bombeira, jogadora de futebol, policial*, tudo que ela quiser fazer aqui, ela pode”.

Segundo a criança entrevistada, seu desenho está relacionado às mulheres com quem convive em casa, é sobre o seu cotidiano. Afirma: “[...] não sou uma mulher ainda, sou uma menina, mas com o meu desenho eu queria, pelo menos, ser isso quando crescer”. Quando perguntada sobre o que pensou ao desenhar, a menina diz ter pensado em *Malala*²⁷ “A gente estudou umas semanas atrás sobre a história de *Malala*, aí eu vejo o quanto ela é guerreira, o quanto lutou, aí me inspirei nela, na minha mãe”.

Entendemos que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas contribui para produzir identidades étnicas, de gênero, de classes. A despeito de suas experiências no contexto familiar, o exemplo da criança, seu desenho associado a uma experiência escolar, remete a esse potencial da instituição para emancipar ou para reproduzir desigualdades.

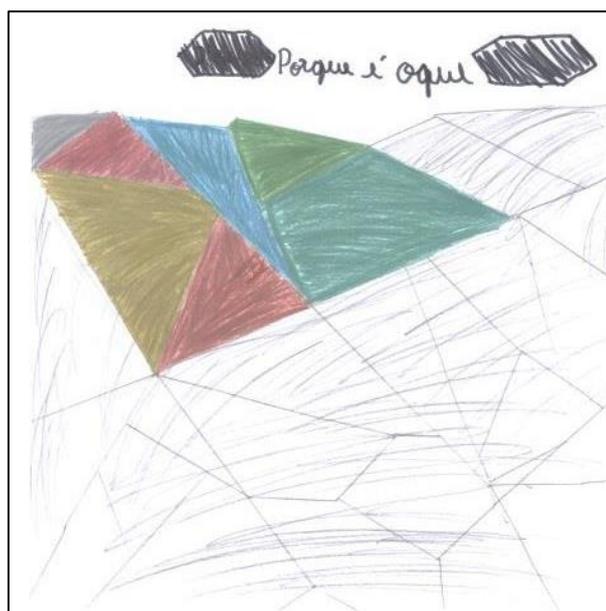
²⁷ *Malala Yousafzai* é uma ativista paquistanesa conhecida internacionalmente por defender os direitos das mulheres, dentre esses direitos o de acesso à educação.

Desenho 57 – (cr_114_F/turm_05/id_10)



O desenho de nº 58 possui, aproximadamente, 29 formas geométricas e desse conjunto sete formas são coloridas. Na parte superior da folha está escrito: “*porque é o que*”. Sobre a sua produção a menina fala: “eu desenhei vários triângulos pra representar a liberdade. Porque quando os triângulos se juntam, eles fazem como se fosse aberto, livre pra todo mundo. “*Porque é o que*” porque não tem definição do que pode ser a mulher. Como é que a gente vai dizer o que é ela se a gente não sabe o que ela é, o que se chama. Porque triângulos coloridos querem dizer que não é todo mundo que tem liberdade, por causa da cor, por causa de muitas coisas”. Conforme a criança, seu desenho significa liberdade para todas as mulheres. Quando questionada a respeito do que pensou para fazer o desenho, respondeu: “um, umas pessoas que apareceram no jornal e umas pessoas que eu vi maltratada por causa da cor de pele”.

Desenho 58 – (cr_115_F/turm_05/id_10)



O desenho nº 58 e as falas sobre sua produção expressam desconstruções de estereótipos para com a mulher. A criança, com seu traçado um tanto psicodélico, revela a liberdade irrestrita da mulher hoje. Ressaltamos que ao se referir, mesmo que de forma discreta, a questões raciais e violência sinaliza para o trato da mulher na perspectiva interseccional. Com isto queremos dizer que a criança parece compreender que não seria possível representar isoladamente o ser mulher. Assim, concordamos com Silveira e Nardi (2014) quando afirmam que modos de exploração da mulher “se inscrevem num enovelado de fios composto por gênero-raça-classe” (p. 16).

A criança do quinto ano, autora do desenho nº 59, explica que desenhou uma mulher em três lugares diferentes. O primeiro no parque, o segundo em uma festa e o terceiro em casa. Para fazê-lo a criança disse ter pensado: “que ser mulher é ser livre, que ela pode ir para o lugar que ela quiser e voltar a hora que ela quiser porque é um ser responsável, não precisa de ninguém pra ficar do lado, mandando”. Ele diz que isto significa que “as mulheres são livres”. Perguntamos à criança se ela havia pensado em alguma mulher em especial para fazer o desenho, ela respondeu “eu pensei na minha mãe e na história de *Malala*”.

Desenho 59 – (cr_109_M/turm_05/id_10)

Desse conjunto de desenhos de números 56, 57, 58, 59 e suas justificativas, deduzimos representações sociais do ser mulher recontextualizadas que enfatizam a liberdade das mulheres. Elas podem estudar, trabalhar, sustentar, atuar na política, ser independente do homem, dizer não à maternidade (se assim desejarem) e às diferenças sociais de gêneros. As representações sociais desse grupo sugerem um certo desmonte de modelos introjetados de mulher que têm como principal destino a maternidade e está restrita ao espaço doméstico familiar e um reconhecimento de suas potencialidades abafadas pela ideologia machista e patriarcal. Fica evidenciado que ideias feministas são incorporadas as essas representações sociais que indicam a superação da hierarquia e a igualdade de gênero.

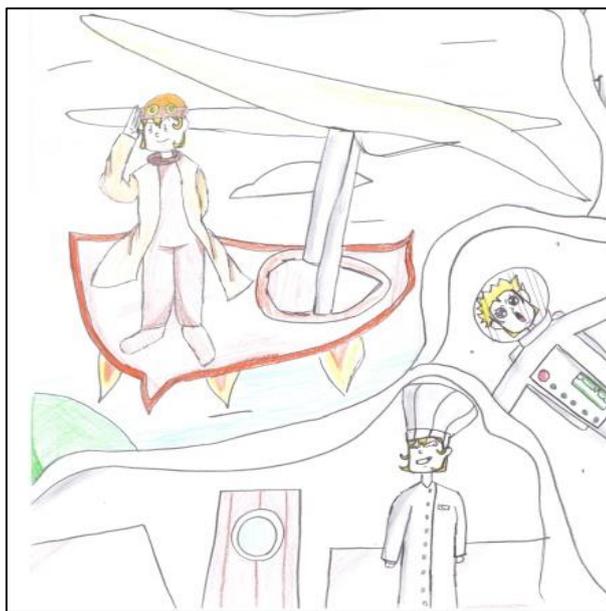
Também nos chama atenção o papel da escola e da prática pedagógica para problematização de estereótipos de gênero. A esse respeito, segundo Souza (2005), as práticas e relacionamento professor aluno na escola podem interferir na interpretação e relações sociais do que se reconhece como feminino e masculino. Assim, quando as crianças afirmam ter desenvolvido atividades em sala de aula que provocaram reflexões questões de gênero como, por exemplo, a leitura da história da ativista *Malala*, sem dúvidas é fundamental reiterar o papel da escola no combate aos preconceitos e estereótipos de gênero, étnico-raciais de classe e formação humana. A escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classes. Essas identidades podem produzidas através de relações que promovam a igualdade ou a desigualdade nos mais diversos âmbitos. Assim, reiteramos Miranda (2015) que enfatiza o

papel da escola para promover a problematização, reflexão, desconstrução de preconceitos em relação ao ser mulher.

A criança que produziu o desenho n° 60 justificou: “[...] eu desenhei um monte de mulheres fazendo o que elas querem fazer”. Sobre o significado do seu desenho afirma: “significa que as mulheres já fizeram um monte de coisa pra gente, aí agora é a vez da gente retribuir. As mulheres merecem o mundo e aqui é um exemplo disso, elas podem ser o que quiserem e não tem isso de regra, ela pode ser qualquer coisa. Pode ser a primeira mulher a ir pro espaço, pode viajar e dar a volta ao mundo, pode fazer o melhor prato de toda a terra, pode brincar do que quiser, pode brincar com boneco, boneca. Pode ter cachorro, gato... Pode ser e ter um monte de coisas”.

Na afirmação da criança podemos, novamente, identificar um reconhecimento do potencial da mulher, que pode ser e ter aquilo que deseja. A fala dessa criança e de outras já apresentadas nesta seção são elucidativas da desconstrução de modelos estereotipados e da defesa de uma sociedade onde homens e mulheres possam desempenhar as mesmas funções de maneira igualitária.

Desenho n° 60 – (cr_117_M/turm_05/id_10)



Um conjunto de quatro crianças – três meninas e um menino – em seus desenhos e justificativas destacam a igualdade racial e entre os gêneros e a independência feminina. O desenho de n° 61, feito por uma menina do quarto ano mostra traços e características possíveis da mulher. A criança divide o seu desenho intitulado: “*Esses são os tipos de mulheres*” em cinco planos. No primeiro plano: cabelos longos, curtos, bem curtos ou carecas; no segundo (à

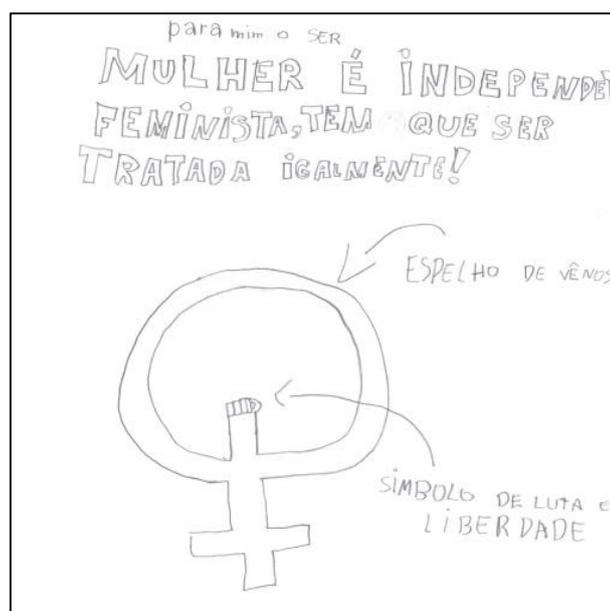
esquerda), os biótipos da mulher, segundo ela: “gordinha, magrinha e magra”; no terceiro apresenta os tipos de olhos: pequeno, médio e grande; no primeiro plano horizontal estão seis tipos de pele; ela escreve e pinta em diferentes tons as peles: “*clara, branca, meia, misturado, escuro e bem escuro*” e na segunda linha desse plano horizontal continua “com manchas, lisa, misturada”. Ao lado, escreve: “*todas são lindas do jeito que são*” e mais dois corações. Sobre seu desenho ela explica: “[...] eu desenhei, é... o que as mulheres têm. Não importa a cor da pele, a altura do cabelo, se ela é gordinha, magra; o tamanho dos olhos”. Afirma que o seu desenho significa que as mulheres não precisam ter vergonha do jeito que são. Perguntamos se a estudante pensou em alguma mulher para fazer esse desenho e ela responde: “sim, minha mãe que tem cabelo médio, ela é um pouquinho cheia e ela tem pele escura”.

Desenho 61 – (cr_134_F/turm_04/id_09)



Um menino matriculado no quarto ano desenhou o símbolo do feminismo negro, que consiste no espelho de Vênus com um punho dentro do círculo. De acordo com sua descrição, o punho é símbolo de luta e liberdade. Sobre o seu desenho (nº 62), ele diz: “o espelho de Vênus e o símbolo de luta e liberdade. Pra mim, o ser mulher é independente, feminista e tem que ser tratada igualmente”. Afirma que para fazer seu desenho pensou na tatuagem de sua mãe. Em seguida explica o que significa cada parte do desenho: “Isso daqui significa o sexo feminino e isso daqui é aquela mão que tem de luta e liberdade”. Acima, escreve: “*Para mim, o ser mulher é independente, feminista, tem que ser tratada igualmente!*”.

Desenho 62 – (cr_126_M/turm_04/id_09)



Para Wittig (2019) feminista, palavra formada por “*femme*”, “*mulher*”, significa “alguém que luta pelas mulheres”. A categoria mulher, segundo Butler (2019, p. 266), “é socialmente construída de tal maneira que ser mulher é, por definição, estar em uma situação de opressão”. Ao enfatizar a independência da mulher e militância feminista, a criança, autora do desenho 64, além de representar uma mulher livre que luta contra os padrões e opressões revela seu empoderamento na sociedade.

O desenho n° 63 está dividido em dois planos. No primeiro, visualizamos uma mulher de cabelo curto, usando óculos escuros, blusa azul com uma das mãos levantadas, jogando dez cédulas. Acima dela, está escrita a frase “*ser dependente de si mesma*”. No segundo, da esquerda pra direita, aparece o tronco de uma mulher branca que veste um top rosa e um *short* lilás, sendo sua barriga mais saliente. O segundo tronco desenhado usa um conjunto azul e é de uma mulher negra levantando o braço com as axilas peludas. O terceiro apresenta a perna de uma mulher parda. Acima dessas três representações, está escrito “*não ter vergonha do próprio corpo*”. Sobre seu desenho a criança faz o seguinte comentário: “[...] eu desenhei uma representação da mulher que ela precisa ser independente dela mesma, que não precisa depender de outras pessoas. E ela não precisa ter vergonha do corpo dela porque o corpo da mulher é lindo do jeito que é”. Conforme afirmou, não sabe explicar muito bem no que pensou ao desenhar, mas finaliza “quando a mulher cresce, ela começa a criar várias coisas no corpo: pelos, seios...”.

Desenho 63 – (cr_133_F/turm_04/id_09)



As produções das crianças que destacam o respeito, liberdade e independência feminina ganharam destaque e foram articuladas a questões de gênero e raça. As representações sociais do ser mulher construídas por essas crianças revelam que, além da convivência com familiares envolvidos em movimentos feministas estão também vinculadas a discursos propagados em imagens e mensagens midiáticas. Como afirma Machado (2013) as representações sociais não surgem no vazio, elas expressam relações e interações sociais e comunicações estabelecidas pelos sujeitos em seus grupos.

No que se refere à igualdade racial identificamos, nas justificativas das crianças, indícios de interseccionalidade. Conforme Meinerz (2012) o pensamento feminista após problematizar o sujeito mulher como unidade, passou a considerar outros marcadores sociais além do gênero, como classe social, raça/cor e sexualidade nas discussões que envolvem a mulher. Falar de interseccionalidade implica na impossibilidade de representar o ser mulher a partir de uma única identidade.

Na visão de Lorde (2019) constitui mecanismo de controle reconhecer como legítimas numa só esfera as diferenças entre homens e mulheres. Essa perspectiva interseccional proposta pela autora é relevante e está sinalizada em algumas falas e desenhos das crianças que demonstraram reconhecimento das diferenças raciais e de biótipos de mulheres.

Uma criança do quarto ano, autora do desenho nº 64, afirma ter desenhado duas mulheres: uma magra e outra um pouco mais cheia. A primeira, à esquerda da folha, possui pele clara, está usando uma calça rasgada e um top cor de rosa e sua mão está levantada; a segunda,

de pele escura, usa um vestido verde e também está com o braço para cima. Na parte superior da folha está escrita a frase “*lugar de mulher é onde ela quiser*”. Sobre seu desenho a criança diz: “eu desenhei duas mulheres: uma é magra e a outra é mais cheinha pra representar que de qualquer jeito elas são mulheres e não precisam ter preconceito com isso”. “Eu escrevi que: *lugar de mulher é onde ela quiser*”. Afirma que, ao fazer sua produção, pensou que “não deveria ter preconceito por causa da cor de pele negra e por causa que ela é mais cheinha...”.

Desenho 64 – (cr_136_F/turm_04/id_09)



Outras duas meninas, cujos desenhos integram esta categoria, ao fazê-los escreveram: “*lugar de mulher é onde ela quiser*”. No desenho nº 65, a criança, aluna do quarto ano escreve na parte superior da folha: “*ter filhos e ser batalhadora*” e logo abaixo “*lugar de mulher é onde ela quiser*” as frases são seguidas por duas nuvens, duas crianças e uma mulher. Todas as mulheres que compõem traçado estão com uma das mãos para cima, representando a luta. Sobre o seu desenho a criança afirma: “eu desenhei a mãe e dois filhos, um menino e uma menina, e eles estão com a mão fechada assim que é pra representar a luta... Assim o preconceito, porque tem homem que diz que a mulher só porque ela é mulher, ela não pode fazer algumas coisas. Aqui eu coloquei uma frase e aqui outra frase. A primeira, diz assim: “*lugar de mulher é onde ela quiser*” e essa daqui eu coloquei “o que representa uma mulher é o que ela é e não as roupas e a quantidade de dinheiro que ela ganha no salário”. Ao fazer o seu desenho, a criança afirma ter pensado em sua própria mãe.

Desenho 65 – (cr_178_F/turm_04/id_09)



A criança que fez o desenho nº 66 coloca uma frase na parte superior da folha “*lugar de mulher é onde ela quiser*”, “é saber respeitar”. Na parte inferior direita diz ter feito uma escola, à frente, uma árvore e um pouco mais a diante três crianças: uma menina de vestido e perto dos seus pés uma bola; um menino segurando uma flor e outro menino segurando outra bola, em frente a eles, uma cesta de basquete. Ela diz: “Eu desenhei uma escola e três meninas. E também eu queria representar que lugar de mulher é onde ela quiser. Que ela pode jogar bola, ela pode fazer o que quiser, se vestir como quiser e frequentar o que quiser”. Para fazer esse desenho, usou referências discutidas em sala de aula sobre os direitos civis/iguais. “Eu pensei na aula, nos direitos de todo mundo, nos direitos iguais”. Ao justificar seu desenho, a criança repete: “a mulher pode fazer o que quiser. Eu gosto de jogar bola, eu gosto de correr, eu gosto de fazer várias coisas”. Quando questionada sobre o que pensou para realizar o desenho, responde que pensou na jogadora brasileira de futebol: Marta.

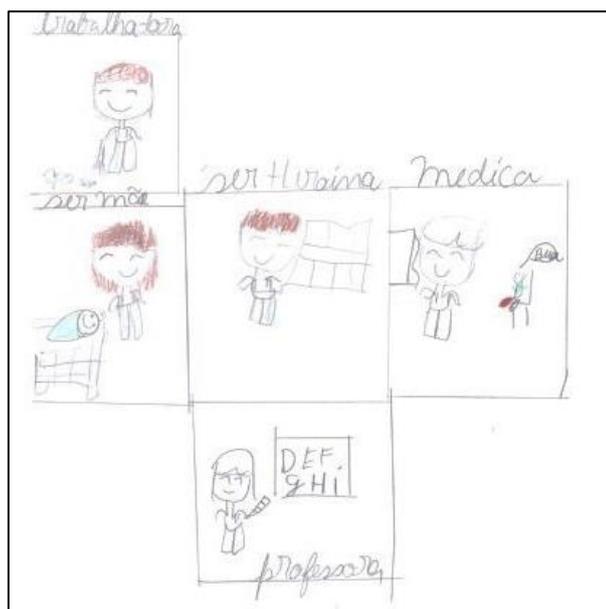
Desenho 66 – (cr_121_F/turm_04/id_09)



Corpos são constantemente regulados e controlados de diversas formas, seja de modo implícito ou explícito; ao impor ou proibir, pelo que se pensa ou pelo que os outros pensam ou dizem. Esse comportamento atinge frequentemente nossos posicionamentos e práticas (BARBOSA e ADRIÃO, 2011). Na contramão desse ponto de vista, observamos a problematização feita pela criança ao não concordar com as regras e controles impostos como adequado ao masculino ou feminino.

Nas produções a seguir mais três crianças, duas meninas e um menino, reiteram que a mulher pode ser tudo o que ela quiser. Uma das meninas fragmentou o seu desenho (nº 67) em cinco quadrados, cada um representa o perfil/característica/face que a mulher pode ser. A primeira, do lado esquerdo, uma mulher com uma vassoura na mão limpando o lixo, denominada de trabalhadora; a segunda, da esquerda para a direita, olha um bebê no berço, representando o “ser mãe”; a terceira, uma moça segurando uma bandeira (ser heroína); a quarta, uma mulher sorrindo perto de uma criança chorando e uma médica; a quinta e última é uma mulher segurando uma régua ao lado do quadro com as letras “D, E, F, G, H, I” nesse espaço a criança escreve: *professora*. Sobre o seu desenho assim se manifesta: “eu desenhei que a mulher pode ser trabalhadora, pode ser mãe, pode ser médica, professora e, ainda por cima, a mulher é heroína, porque eu acho que a mulher ela pode ser tudo que ela quiser”. Seu desenho representa “alguém que ela [a mulher] pode ser o que ela quiser”.

Desenho 67 – (cr_97_F/turm_05/id_10)



A produção de nº 68, de outra menina, apresenta o rosto de uma mulher dividido em duas faces: de um lado está escrito: *somos guerreiras* e do outro *somos princesas*. No referido desenho a mulher do lado esquerdo está com um dos olhos aberto e com uma parte de uma coroa, do lado oposto a mulher está de olho fechado usando um chapéu de enfermeira. Na parte superior da folha, a criança escreveu “*ser mulher é ser tudo o que ela quer*”. Sobre o desenho nº 68 criança comenta: “eu desenhei uma mulher, mas porque mulheres são guerreiras e princesas. Porque cada mulher tem o seu jeito, tem mulher que é mais forte, tem mulher que é delicada...”. Conforme afirmou, o seu desenho representa as mulheres, o que são e “elas podem ser guerreiras e princesas, elas podem ser o que elas quiserem”. Quando questionada sobre o desenho que produziu e o seu cotidiano, a criança explica que sua mãe e sua tia são feministas e que pensou em ambas ao fazê-lo.

Desenho 68 – (cr_80_F/turm_05/id_10)

O desenho n° 69, feito por um menino do 5° ano, apresenta uma mulher de óculos e máscara, usando uma camisa vermelha com a frase “*mais respeito para as mulheres*”. Próximo a sua cabeça estão dois corações e um sol e próximo aos seus braços encontra-se escrita outra frase “*mulher pode estar no lugar que quiser*”. A criança afirma: “[...] eu desenhei uma mulher e fiz um texto que todas as mulheres podem escolher o que quiser e pode tá no lugar que quer”. Para ele, as mulheres são livres.

Desenho 69 – (cr_113_M/turm_05/id_10)

A frase “*lugar de mulher é onde ela quiser*” tão recorrente junto aos desenhos e nas justificativas das crianças para explicá-los tem sido comumente propagada nas diversas mídias diariamente. Há propagandas de TV aberta²⁸, redes sociais e até livros²⁹ e já faz parte do cotidiano o uso desse *slogan*. Certamente essas comunicações circulam e passam a povoar os universos simbólicos das crianças quando pensam no ser mulher. Reiteramos a importância da comunicação para a construção de representações sociais. Conforme Jodelet (2001) a comunicação social, através dos aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, incide na emergência e formação de representações, assim como no pensamento e na construção social da realidade. Identificamos forte influência da comunicação social para elaboração das representações sociais do ser mulher das crianças.

Nesta última categoria apresentamos e discutimos nove desenhos de meninas e sete de meninos. Desse grupo, nove crianças estão matriculadas no quarto ano do ensino fundamental e sete no quinto ano; oito moram em bairros diferentes da escola em que estudam; duas não souberam informar o bairro onde moram, cinco residem na Várzea e uma na Cohab.

De modo geral, os desenhos e produções discursivas desta categoria sugerem representações sociais do ser mulher pautadas em respeito e liberdade. Referências à maternidade, ao feminismo, questões étnico-raciais estão presentes nas descrições e justificativas das crianças para seus desenhos, daí termos nos referido a interseccionalidade, uma noção complexa, mas que articula múltiplas desigualdades como gênero, raça, classe social.

Os fenômenos de representação social são saberes construídos em um determinado cenário, período histórico e grupo social, não são conhecimentos cristalizados, mas ideias em circulação e movimento nas conversações e práticas cotidianas (JODELET, 2001). O que detectamos em grande parte dos desenhos e justificativas das crianças organizados nesta categoria foram representações que a incorporação ou categorias sociais, bem como de um discurso corrente nas mídias sociais de que a mulher pode “ser o que ela quiser”.

Admitimos que os contextos em que as crianças estão inseridas são decisivos para a construção de representações. Variáveis como propostas e práticas das escolas em que estudam, escolaridade materna (das 33 crianças, 27 possuíam mães com formação superior completa),

²⁸ Por exemplo, em 2021, a Chevrolet veiculou uma propaganda na TV e rede social *facebook* com o seguinte texto, seguido de belas mulheres ao volante: “*Lugar de mulher é no controle do que ela quiser! A nova Tracker da Chevrolet traz toda potência que você merece. Encontre seu lugar e assuma a direção!*” A propaganda critica a mulher que “pilota” o fogão e convida-a para pilotar o novo automóvel da concessionária.

²⁹ LAGES, P.D. **Lugar de mulher é onde ela quiser**. Editora Thomas Nelson Brasil, Rio de Janeiro, 2016.

além do engajamento dessas mães e/ou familiares próximos em movimentos feministas certamente concorrem para a construção de representações sociais.

Do conjunto de desenhos das crianças matriculadas em escolas particulares, 21 eram desenhos coloridos e 12 em preto e branco, detectamos que 8 meninas e 11 meninos coloriram seus desenhos.

As meninas, em sua maioria, optaram por separar seus desenhos em situações do dia a dia da mulher ou os diferentes biótipos das mesmas. Estrelas, flores e corações foram elementos comuns nas produções das meninas. Do conjunto das produções dos meninos, nos chamaram atenção dois desenhos: “o espelho de vênus” e uma a “rosa dos ventos”.

Dos 15 desenhos de meninas, em 14 estavam a eles associadas palavras, frases ou textos. Dentre os 18 desenhos de meninos, em 11 deles constavam palavras ou frases. No geral, conforme exploramos ao longo desta seção, tanto meninos (15) como meninas (15) produziram traçados cheios de detalhes.

Grande parte das crianças diz ter se inspirado para fazer os desenhos em suas mães e/ou, também, mulheres conhecidas no cenário popular, figuras de referência em vários segmentos sociais como: a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff; a ativista paquistanesa, *Malala* e a jogadora de futebol, Marta. Reiteramos a presença ou referência à mãe em 16 desenhos produzidos por meninas e 11 produções dos meninos.

Das quatro categorias apresentadas neste capítulo, às três primeiras (*ser fonte de vida e mãe e ser complacente*) contém mais desenhos de meninos (são quatro na primeira e quatro na segunda categoria), das meninas são dois na primeira e um na segunda categoria. Às duas últimas (*guerreira e livre “estar onde e ser o que quiser”*) foram incorporados mais desenhos produzidos por meninas (são três na terceira e nove na quarta categoria). Ficou evidenciado que os meninos são os que mais associam à mulher à reprodução, à vida; ao servir e à beleza. As meninas indicam mais a mulher como guerreira e fazem, em suas falas e desenhos, articulações do ser mulher com questões raciais, diversidade, biótipo e liberdade feminina.

Em face do que expomos, é possível dizer que essas representações de meninos e meninas matriculadas em escolas da rede privada de ensino compartilham diferentes elementos e o ser mulher tem centralidade nos elementos vida, servir, guerreira e, sobretudo, em liberdade e empoderamento. Em sua totalidade essas representações sociais são perpassadas pela figura da mãe, referencial para essas crianças.

4.3 Semelhanças e diferenças das representações do ser mulher construídas por crianças

As distinções entre o universo masculino e feminino, daquilo que é permitido socialmente, variam de acordo com a conjuntura histórica e cultural da sociedade. No âmbito desta pesquisa, identificamos que os contextos de vida das crianças são reproduzidos em suas representações do ser mulher.

Em seus contextos, o papel dos adultos e suas interações são fundamentais para a formação das representações sociais das crianças a respeito dos mais diferentes objetos sociais e, no que tange à mulher, não seria diferente, pois sabemos que a posição da mulher não é biologicamente determinada, mas produto da cultura, são as normas sociais e culturais dos grupos como família, escola, igreja que a definem.

Influenciados por questões culturais e históricas, em geral, os adultos tendem a podar, proibir e direcionar as atitudes das crianças conforme o desejável para cada sexo biológico, seguindo as normas e os padrões de gênero. Essas classificações interferem e reverberam nas suas práticas nos diferentes grupos sociais. Segundo Ribeiro (2006), nas categorias homem e mulher circundam características sociais e simbólicas, que legitimam ações dentro de uma ordem definida.

Representações sociais são formas de conhecimento construídas e compartilhadas no senso comum que orientam os comportamentos e as práticas do sujeito. Para entender o conhecimento do senso comum, é importante identificar sua lógica e apreendê-lo no contexto social, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido, ou seja, saber quem representa e por quê representa (MOSCOVICI, 1978).

Sem dúvidas as crianças elaboram representações sociais do ser mulher com base na cultura, normas e valores dos seus grupos sociais. Como os grupos de pertencimento dos sujeitos são variados, as representações não são coros coletivos. Nessa lógica, cabe a citação de Machado (2013) quando afirma “sujeitos e grupos mesmo que partilhem representações, podem ter elementos que não são consensuais, pois estão imersos numa rede de significados ao mesmo tempo comum e particular a cada um” (MACHADO, 2013, p. 17).

Reconhecendo que as representações sociais são elaboradas pelos sujeitos nos seus grupos, investigamos crianças matriculadas em dois tipos de escola, pública e privada. Como já dissemos, as escolas em que essas crianças estudam estão situadas em bairros com maiores índices de violência contra a mulher da cidade do Recife.

Um dos nossos objetivos com esta pesquisa foi explicitar as semelhanças e diferenças das representações sociais do ser mulher desses dois grupos. Assim, mediante análise de desenhos e falas, constatamos que as representações sociais do ser mulher das crianças

matriculadas em escola pública estão correlacionadas aos elementos: *mãe*, *guerreira*, *cuidado e proteção*. De modo discreto os elementos vaidade, liberdade e respeito atravessam as representações desse grupo. Como mais adiante trataremos, não extraímos uma representação isolada do ser mulher, pois esses elementos estão amalgamados, mas “mãe” é o elemento que organiza as representações do objeto investigado.

Entre as crianças matriculadas em escolas particulares, as representações sociais do ser mulher têm centralidade nos elementos: fonte de vida, complacente, guerreira e livre. Salientamos que o elemento “mãe” também perpassa essas representações.

Coerente com o que postulamos em relação às representações sociais, os achados indicam que os sentidos conferidos pelas crianças ao ser mulher, variam de acordo com o contexto em que estão inseridas. Por exemplo, nas falas e desenhos das crianças que estudam em escolas públicas ganham notoriedade os percalços, a luta pela sobrevivência e desafios enfrentados pelas mulheres, em geral, mães pobres e chefes de família nas periferias.

Entre as crianças, estudantes de escolas privadas, apontam as lutas diárias enfrentadas pelas mulheres para lograrem espaço na sociedade ganham maior destaque nos desenhos e falas dessas crianças. A esse respeito o qualificativo “guerreira”, embora esteja presente como categoria nos dois grupos, carrega sentidos diferentes para essas crianças. Ser mulher guerreira na periferia, lutando para sobreviver e manter os filhos é diferente de ser mulher guerreira na classe média que, por exemplo, luta e assume um posto de trabalho tradicionalmente ocupado por homens.

Salientamos que nas representações sociais do grupo das crianças de escola pública, a mãe se revela como figura principal e, por vezes, única. Constitui a fonte de amparo e proteção das crianças em todos os sentidos afetivo, emocional e material. No grupo de crianças de escola privada, a mãe é uma referência, mas não se manifesta como a única. Identificamos entre as crianças de escolas públicas um frequente desejo de superação de uma condição desigual e de opressão que vivenciam. O desejo de igualdade entre as crianças de classe média aparece de forma mais genérica para as mulheres na sociedade. Novamente confirmamos a força do contexto, das condições materiais de vida dos sujeitos para a construção de suas representações sociais.

Aspectos como liberdade e empoderamento feminino foram elementos mais recorrentes no grupo que estuda em escolas privadas, quase que exclusivamente, entre crianças de uma instituição reconhecida em Recife pela sua proposta emancipatória e sobretudo por concentrar um corpo discente majoritariamente vinculado a uma elite intelectual na cidade.

A área geográfica das escolas e locais onde residem as crianças foram variáveis consideradas para desenvolver a pesquisa. No entanto, os altos índices de violência contra a mulher, comuns aos cinco bairros selecionados, não se revelaram nas representações das crianças. Nos 69 desenhos analisados o tema da violência contra a mulher não apareceu nem nesses traçados, tampouco, nas falas dos participantes ao se referirem ao ser mulher.

O nível de escolarização das famílias e o modo como elas são organizadas exercem interferência na construção de suas representações do ser mulher. Constatamos que crianças vinculadas à família de mulheres, com maior escolaridade e militância em movimentos sociais e feministas, manifestam com maior intensidade a mulher como pessoa livre.

Reiteramos que a desigualdade social hierarquiza sujeitos e grupos na sociedade na qual alguns indivíduos que ocupam posições superiores detêm de vantagens e privilégios – sociais, financeiros, de informação – e outros ocupam posições inferiores (Galliano, 1981). Inevitavelmente, a posição de classe determina as condições vida dos grupos. No âmbito desta pesquisa identificamos que as crianças, de ambos os grupos estudados, a representarem socialmente o ser mulher, desigualdades sociais, raciais e de gênero perpassaram esses elementos simbólicos.

Entendemos que família e escola, como grupos de socialização das crianças, podem fazer com que essas crianças se apropriem de normas e valores que perpetuam e/ou transformam a sociedade. Tendo em vista os resultados, esta pesquisa ressalta o papel da escola no desenvolvimento de práticas emancipatórias que problematizem o papel ocupado pelas mulheres na família e sociedade no contexto atual. Sem dúvidas, mesmo que em processo de desconstrução de alguns grupos, as representações sociais do ser mulher das crianças que investigamos são ainda marcadas por estereótipos e padrões de gênero.

4.4 Ser mulher para crianças de escolas públicas e privadas: um sistema representacional?

Como afirma Jodelet (2001), as representações sociais são formas de conhecimentos socialmente produzidos, com finalidade prática, que colaboram na construção de uma realidade comum a um conjunto social. Ao elaborar uma representação, o sujeito se mistura com o fenômeno (objeto) representado. Portanto, a representação é ao mesmo tempo de alguém e de alguma coisa. Moscovici (1978) reitera a indissociabilidade do sujeito e objeto representado.

Considerando que sujeito e objeto são inseparáveis ao se representar, a variedade de experiências e comunicações entre as pessoas no meio social e, tomando como referência autores como Sá (1993), Felix et. al (2016); Brandão; Benevides e Campos (2020), reconhecemos a dificuldade de se identificar uma representação isolada de alguns objetos. Isto

ocorreu ao investigarmos o “ser mulher” para crianças, matriculadas em turmas do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas.

Sobre essa suposta dificuldade de se isolar a representação social de algum objeto, em estudo de revisão da produção científica brasileira sobre representações sociais, Felix *et al* (2016) destacam que a noção de sistema de representações aparece com vários sentidos nessa literatura, sendo o mais plausível o de sistema de representações como “articulações entre representações e/ou objetos sociais, podendo ser identificado a partir do compartilhamento de vários elementos”(FÉLIX *et al*, 2016, p. 16). Os autores fazem referências a diferentes produções brasileiras³⁰ que abordaram o sistema representacional nessa mesma perspectiva.

Na direção do que acima colocamos, Rateau (1995), citado por Brandão Benevides e Campos (2020), constrói a hipótese de que alguns objetos, ao serem representados, não possuem uma representação única, isolada, mas uma rede de representações. Nesses casos, elas são organizadas e ligadas por elementos comuns e compartilhados formando o que se denomina de sistema de representações.

Em estudo de representações sociais de conjugalidade de casais recasados, Silva, Trindade e Júnior (2012) explicam que num sistema de representações “[...] Todos os objetos e os elementos representacionais presentes em um sistema representacional estão interrelacionados de tal forma a dar coerência e sentido a esse sistema representacional, como uma rede de significações e símbolos (Silva, Trindade e Junior, 2012, p. 441).

Segundo Brandão, Benevides e Campos (2020) *“um sistema de representações pressupõe a organização dos objetos de representação social em conjuntos ou redes, nas quais novas representações tendem a ser inseridas, de forma a adquirir significação e estruturação”* (BENAVIDES e CAMPOS, 2020, p. 179).

No âmbito da Educação, os referidos autores comentam que objetos desse campo são profundamente marcados pelo contexto cultural, histórico e afetivo em que se inserem o que dificultaria a captura de representações sociais isoladas. Brandão, Benevides e Campos (2020) fazem menção a alguns estudos na área como, por exemplo, o clássico trabalho de M. Gilly

³⁰Correia, C. C. G. (2015). Transtorno de Déficit De Atenção/Hiperatividade e Representações Sociais: A construção dos saberes por pais de crianças em idade escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

Camargo, B. & Wachelke, J. (2010). The study of social representations systems: Relationships involving representations on aging, AIDS and the body. *Papers on Social Representations*, 19, 21.1-22.1. Recuperado de http://laccos.com.br/pdf/Camargo_Wachelke2010.pdf.

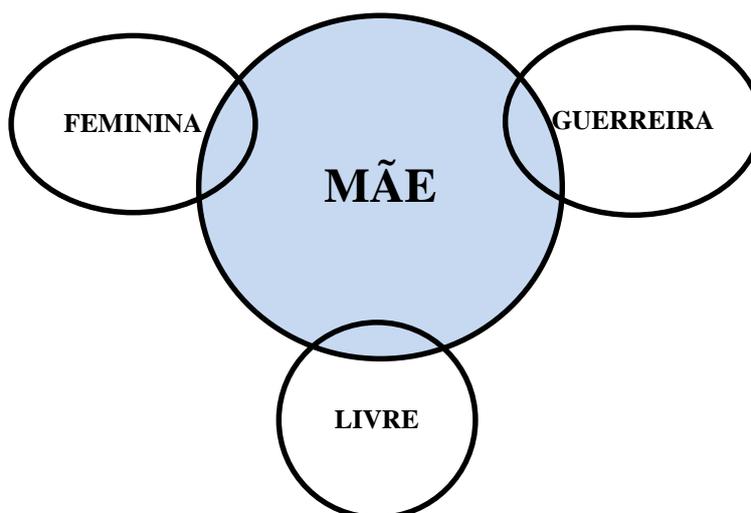
Wachelke, J. F. R. (2005). O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para a representação social da loucura. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(2), 313-320. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000200019.

(2001) sobre a relação professor aluno, na França, e o de Campos (2003), sobre meninos de rua, para exemplificar que, ao investigarem esses objetos, não identificaram uma representação isolada e ratificar a noção de sistema de representações.

Outro trabalho, ao qual tivemos acesso, foi desenvolvido por Bona, Espíndola e Maia (2017), nesse estudo embora se refiram a representações encaixadas, dele podemos depreender um sistema de representações, uma interdependência e hierarquia entre as representações sociais de autonomia e autonomia docente identificadas.

Tendo em vista o conceito de sistema de representações como organização dos objetos/elementos de representação social em conjuntos ou redes, identificamos em nossos achados desenhos e justificativas feitas pelas crianças de escolas públicas, que suas representações do “ser mulher” estão articuladas formando um sistema de representações (Figura n° 1):

Figura 1 – Ser Mulher para crianças de Escola Pública



Conforme mostramos na Figura n° 1 acima, a articulação entre as representações do objeto “ser mulher”, entre crianças de escolas públicas, pode ser identificada a partir do compartilhamento de elementos. Entre essas representações, percebemos uma relação de hierarquia, na qual o ser mulher como *mãe* orienta e perpassa as demais representações como *guerreira*, *feminina* e *livre*.

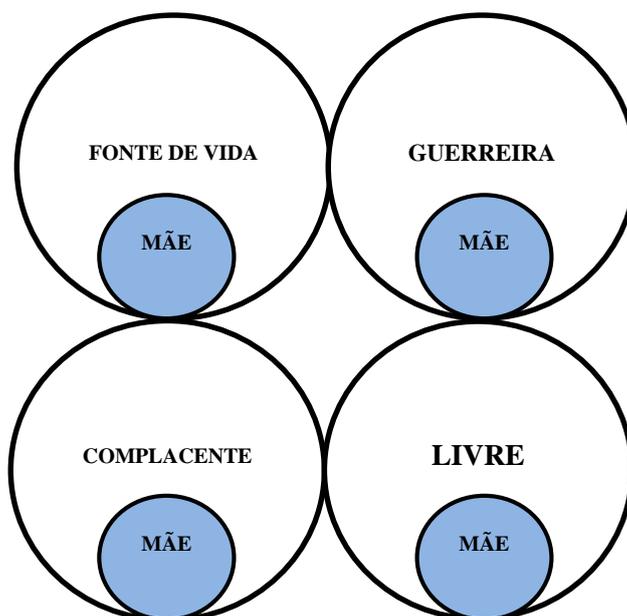
Conforme apresentamos, as representações do ser mulher centralizadas na “mãe” que cuida e protege as crianças e o sentimento da maternagem movimentam as demais representações. A mulher é representada numa tríade mãe/trabalhadora/guerreira e esse grupo de crianças tem nessas mulheres suas referências e inspiração em seus contextos de vida. Pova

o universo representacional das crianças que estudam em escolas públicas, a mulher feminina relacionada ao amor, à vaidade e sensibilidade, também associada à mãe. Por fim, a mulher representada como livre, capaz de tomar decisões, que precisa ser respeitada vincula-se novamente à mãe.

Portanto, como expressamos na Figura 1, inferimos entre as crianças matriculadas na escola pública um sistema de representações sociais do ser mulher que articula quatro significados compartilhados e hierárquicos. Nesse conjunto, as representações do ser mulher estão ancoradas em *mãe*, elemento central e estruturador e em torno dele, os elementos *guerreira*, *feminina* e *livre*.

Tal como identificamos entre as crianças das escolas públicas, entre as meninas e meninos, matriculados em escolas privadas, localizamos representações sociais do ser mulher correlacionadas. Como mostramos na Figura 2, essas crianças ao representarem o ser mulher compartilham diferentes elementos como *vida*, *complacência*, *guerreira* e *livre*, tais elementos estão, também, vinculados à mãe como figura de referência para esses sujeitos.

Figura 2 – Ser Mulher para crianças de Escola Privada



No sistema de representações do ser mulher desse segundo grupo investigado, a mãe está presente como sinônimo de vida (procriação), a que é *complacente* (realiza múltiplas tarefas para agradar e servir), *guerreira* (trabalha, luta por direitos e supera desafios) e, principalmente, como uma pessoa *livre* (para escolher a profissão que desejar e deve ser respeitada e valorizada), *capaz de fazer e estar onde quiser*.

Como mostramos na Figura nº 2, a mãe se faz presente nas falas e nos desenhos analisados em todas as categorias. Portanto, correlacionada ao conteúdo da maior parte dos desenhos analisados.

Estudo recente desenvolvido por Mesquita, Spadoni e Campos (2022), sobre futuro dos jovens, confirma a presença de um sistema de representações sociais, ou seja, as representações sociais que se articulam entre si e/ou com outros objetos sociais constituindo uma rede de elementos representacionais.

Nesta pesquisa, de modo semelhante, depreendemos uma rede correlacionada de elementos que podemos denominar de sistema de representações sociais. Assim, com este estudo, corroboramos Sá (1993), Felix *et al* (2016); Brandão, Benevides e Campos (2020) a dificuldade de se identificar uma representação isolada de alguns objetos, dentre eles o “ser mulher”. Trata-se de uma rede de elementos que se articulam para expressar a dimensão simbólica desse objeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou identificar as representações sociais do ser mulher, construídas por crianças matriculadas em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental situadas em Recife. À luz da Teoria das Representações Sociais, o trabalho buscou explicitar esses elementos simbólicos evidenciando semelhanças e diferenças entre os dois grupos de participantes e indicando possíveis influências do contexto social e escolar para a construção de suas representações sociais.

Como demonstramos ao longo dessa dissertação, entre 69 crianças investigadas por meio de desenhos e entrevistas, as representações sociais do ser mulher de crianças de escola pública têm na *mãe* seu maior referente. À mãe estão correlacionados os elementos: *mãe*, *guerreira*, *cuidado e proteção* e, de modo discreto, a vaidade, liberdade e respeito atravessam essas representações.

Entre o grupo de crianças que estuda em escolas privadas, as representações sociais do ser mulher estão fincadas em *fonte de vida*, *complacência*, *guerreira*, e *livre*. Nesse grupo, a figura da “*mãe*”, também, se faz presente nas representações. É o forte constituinte, no entanto, entre as crianças de escolas públicas, essa *mulher-mãe* é fonte, por vezes única, de proteção em todos os sentidos afetivo, emocional e material.

É notória a força do contexto social, das condições materiais de vida dos sujeitos para a construção das representações sociais do ser mulher dos dois grupos investigados. Deprendemos que o bairro onde moram, a convivência mais restrita com mulheres (mães e avós), geralmente, chefes de família, a luta pela sobrevivência, condição de classe social, nível de escolaridade materna, tipo de escola em que estudam, além de engajamento da mãe e outros familiares em movimentos sociais e feministas exercem influências na construção dessa simbologia que envolve o ser mulher para crianças. Assim, corroboramos Moscovici (1978) quando afirma que as representações sociais são elaboradas coletivamente a partir da realidade cotidiana. É na convivência em sociedade e por meio das regras definidas nos grupos que nos constituímos sujeitos, aprendendo a dar e/ou a incorporar significados às coisas, pessoas e objetos.

As representações sociais do “ser mulher” dos dois grupos investigados têm comum a ênfase na figura da *mãe*, defesa da liberdade feminina e os desafios enfrentados pelas mulheres sintetizados na metáfora *guerreira*.

Entre os meninos de escola pública prevaleceram representações da mulher como a mãe que cuida e protege os filhos. A dimensão simbólica do ser mulher para os meninos da escola

particular ficou demarcada em capacidade *de gerar vida e procriar*. Ser livre para fazer escolhas ganhou centralidade nas representações do ser mulher de meninas de escola públicas ao passo que as meninas, estudantes de escolas particulares, compartilham elementos representacionais como liberdade, respeito à diversidade de biótipos femininos e questões raciais.

O que conjecturamos ao finalizar esta análise foi a impossibilidade de isolar as representações do ser mulher expressas pelas crianças. Como procuramos mostrar, o ser mulher, para crianças de escolas públicas e privadas, é um campo simbólico para o qual convergem vários elementos, formando um sistema de representações. São representações intrincadas. Entre crianças de escola pública há uma relação hierárquica de elementos, na qual o ser mulher como *mãe* orienta e perpassa os demais como *guerreira, feminina e livre*, por sua vez, entre o grupo de meninos e meninas de escolas particulares, diferentes elementos como *vida, complacência, guerreira e livre*, estão articulados à mãe como figura de referência para esses sujeitos. Desse resultado confirmamos o conceito de sistema de representações “[...] articulações entre representações e/ou objetos sociais, podendo ser identificado a partir do compartilhamento de elementos” (FÉLIX, ANDRADE, SANTOS *et al*, 2016, p. 208). Reafirmamos, ainda, como Brandão Benevides e Campos (2020) o valor heurístico desse conceito para estudos de representações e educação.

Ressaltamos que a luta das mulheres por igualdade de direitos e liberdade é constante e ainda que haja avanços, retrocessos persistem. As crianças em constante processo de aprendizagem, influenciadas pelo meio e interação com adultos, tendem a reproduzir valores estereotipados e discriminações baseadas no gênero. De modo geral, a escola como espaço de construção de representações e também de suas transformações revelou-se, por meio dessa pesquisa, insuficiente para problematizar questões que inferiorizam a mulher de diferentes formas, pois pode ser um forte aliada na busca por equidade feminina. Apenas uma das escolas pesquisadas (privada) demonstrou, através dos seus estudantes, desenvolver práticas que abordam essa questão.

Admitimos que o estudo pode oferecer contribuições para o campo educacional, formação de professores e prática pedagógica, pois ao revelar como as crianças representam o “ser mulher” e como suas representações reverberam em suas práticas, pode oferecer às discussões acadêmicas e aos educadores oportunidades para reflexão acerca de suas práticas em relação ao trato das questões de gênero e inferiorização da mulher nas escolas. Insistimos que a educação e a escola têm decisivo papel para a desconstrução de estereótipos em relação à mulher.

As representações sociais são modos compartilhados de explicação e interpretação da realidade. Elas são estáticas e podem ser modificadas, pois, *“todos os nossos preconceitos, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da ‘natureza humana’ e assim por diante”* (MOSCOVICI, 2003, p .66).

Em face do exposto neste trabalho, reiteramos a necessidade eminente de trazer à luz tais discussões sobre temas sensíveis que geram preconceitos na sociedade e na escola durante a formação inicial e continuada de docentes de modo contínuo, aprofundado a fim de que futuros professores e docentes em exercício possam discuti-los, problematizá-los e contribuir para formar cidadãos mais inclusivos.

Acreditamos que foi possível responder às questões que propomos para esta investigação. Contudo, não podemos deixar de reconhecer os desafios enfrentados para desenvolver a pesquisa em um período de exceção, o quadro de pandemia instaurado no início de 2020. Tal situação ocasionou o que não prevíamos: a realização do curso de Mestrado totalmente *online*, além de inúmeras dificuldades e atrasos para, finalmente, termos acesso direto às crianças nas escolas e desenvolvermos a presente pesquisa. Esse contexto desafiador impôs um limite à investigação, ou seja, não foi possível identificar com mais detalhes as contribuições da escola na construção dessas representações em relação à mulher.

Assim, admitimos a necessidade de investigações mais aprofundadas, de modo geral, com a equipe escolar envolvida no processo educativo, especialmente com professores, além de maiores articulações com estudos de gênero e interseccionalidade a fim de melhor compreender o papel do contexto escolar na formulação das representações sociais e suas implicações no dia a dia das crianças nas escolas. Essas são possibilidades para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, L. R. V. G.; DALVI, C. D.; Empoderamento de meninas nas primeiras séries do ensino fundamental: lúdico e sexismo em *Matilda*. **Contexto**, Vitória, n. 35, 2019, p. 1-14.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. In: Em Aberto, Brasília, DF, ano 14, nº61, jan./mar.1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; Representação do trabalho do professor das séries iniciais: A produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.
- AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: **27ª Reunião Anual** – ANPED. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>.
- BADINTER, E. As ambivalências da maternidade. In: __ **O conflito, a mulher e a mãe**. Editora Record: Rio de Janeiro, 2011, p. 8-26.
- BARBOSA, M. E.; ADRIÃO, K. G.; “Menina, fecha as pernas” e outras questões de gênero. **Polis e Psique**, v. 1, 2011, p. 1-26.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal. Edições 70, 2004.
- BARRETO, F. O., SILVESTRI, M. L. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: **28ª Reunião Anual** – ANPED. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/ge23/ge23943int.pdf>.
- BARRA NOVA, T. B. Representações sociais de escola das crianças: uma análise a partir de seus desenhos. In: **36ª Reunião Anual** – ANPED. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3012_texto.pdf.
- BERTONI, L.M.; GALINKIN, A. L. Gênero e educação: um caminho para igualdade. In: BERTONI, L.M.; GALINKIN, A. L (Orgs). **Gênero e educação**. Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, jul./dez., p. 21-42. 2014.
- BLAY, E. A. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 50-56, fev. 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da pesquisa qualitativa: uma introdução. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994, p. 13-17.
- BONA, V; ESPÍNDOLA, E. B. de M; MAIA, L. de S. L. As representações sociais de autonomia e autonomia docente e suas relações de encaixe. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 161-183, out./dez. 2017
- BUFREM, L. S., MARANGON, D. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: **33ª Reunião Anual** – ANPED. Caxambu, MG, 2010. Disponível

em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Bazar do Tempo, 2019, p. 258-280.

BUTLER, J. Sujeitos do sexo/gênero/ desejo. In: BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRANDÃO, C. T.; BENEVIDES, A. S.; CAMPOS, P. H.F. Sistemas de representações sociais: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista Teias** v. 21, ago. 2020, Edição Especial, p. 1-16.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; v. 15, n. 4, p. 679-84.

CARVALHO, A. M. A et. al Mulheres e cuidado: bases psicobiológicas ou arbitrariedade cultural? **Paidéia**, 2008, v. 18, n.41, p. 431-444.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, julho/2000.

CARVALHO, M. P. C. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas, **Revistas Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574. 2001.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34; n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASTRO, L. M. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. **Revista Outros Tempos**, v. 7, n. 10, p. 237-256. 2010.

CASTRO, M. G.. Marxismo, feminismos e feminismo marxista – mais que um gênero em tempos neoliberais. **Crítica Marxista**, n. 11, São Paulo, p. 98-108, 2000.

CAVENAGHI, S.; ALVES, J. E.D.; **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios**. Estudos sobre seguros. Edição 32, março, 2018.

CHOODOROW, N. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (Coord). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

COELHO A.P.F.; BECK C.L.C.; FERNANDES, M.N.S; MACHADO, K.L.; CAMPONOGARA, S. Mulher-guerreira, mulher-homem: reconhecimento do trabalho e seus sentidos na percepção de mulheres recicladoras. **Texto Contexto Enferm**, v. 25; n.2, p. 1-9. 2016.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, v. 26, janeiro-junho, p. 113-143, 2006.

CUNHA, K. D. As mulheres brasileiras do séc. XIX. **Anais do Encontro Nacional do GT-Gênero/ANPUH**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, p. 1-12.

DANIEL, J. M. P; CRAVO, V. Z; POSSE, Z. C. A diversidade cultural e a reprodução humana. **Educ. rev.** (11); dez, 1995.

DUARTE, C. L. Feminismo e Literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 81-90, 2003.

DUARTE, R.. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FARIA, N.; NOBRE, M. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: COORDENADORIA especial da mulher (org.). **Gênero e educação: caderno para professores**. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 29-42.

FARIAS, F.L.R.; FUREGATO, A.R.F. O dito e o não dito pelos usuários de drogas, obtidos mediante as vivências e da técnica projetiva. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 700-707, 2005.

FELIPE, J. Proposta Pedagógica. In: **Educação para a Igualdade de Gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

FERREIRA, V. Entre Emancipadas e Quimeras – Imagens do feminismo no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 3, v. 4, p. 153-200, 1996.

FÉLIX, L. B. ANDRADE, D. A.; RIBEIRO, F. S.; CORREIA, C. C. G., SANTOS, M. F. S. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber Social**, v. 5, n. 2, p. 198-217, 2016.

FÉLIX, L.B.; SANTOS, M. F. S.; “O cuidado é dobrado”: maternar no contexto da atenção psicossocial. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** Belém, n. 12, v. 3, p. 154-175, set./ dez., 2020.

FONSECA, K. R. Despertar o olhar: Até que ponto as políticas sociais definem o padrão de mulher?. **Dignidade Revista**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2016.

FRANCO, M. L. P. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento para a consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, jan./abr. 2004.

FRANÇA, F. F. CALSA, G. C. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. **Revista Antíteses**, Paraná, v. 4, n. 7, p. 203-222, jan./jun. 2011.

GALLIANO, A.G.; **Introdução à sociologia**. São Paulo: Haper & Row do Brasil, 1981.

GIBIM, A. P. P. G. MULLER, F. O que crianças pensam sobre família e relações de gênero? **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 76-94, jan/jun. 2018.

GILLY, M. As representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOLDBERG-SALINAS. A. Féminisme contemporain au Brésil: stratégies des femmes en mouvement et intérêts des hommes au pouvoir, **Journals Open Edition**. Paris, n. 4, 1996. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cedref/1767#text>> Acesso: 20 de julho de 2021.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista: a política sexualde uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, jan-jun. 2004, p. 201-246.

HOLLANDA, H. B.; **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1 edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, p. 17-44. 2001.

LIMA, M. S. **Rap de batom**: Família, educação e gênero no universo hip hop. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2005.

LODI, O.; A mulher e as relações de trabalho. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 5, n. 9, p. 149-160.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Bazar do Tempo, 2019, p. 287-298.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Rio de Janeiro. 6ª ed. Editora Vozes, 1997.

MACHADO, L. B. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, L. B. (Org) **Incursões e inestigações em representações sociais e educação**. Editora universitária UFPE, Recife: 2013, p. 15-28.

MACHADO, L. B. **Representações Sociais, educação e formação docente**: tendências e pesquisas na IV jornada internacional. 2013. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf Acesso em 20 junho 2021.

MARIANO, M.; ALTMANN, H.; Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, v. 46, janeiro-abril, p. 411-438, 2016

MEIRELES, G. S. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. In: **32ª Reunião Anual** – ANPED. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>.

MEINERZ, N. E. Relações Sociais de Gênero. In: CARVALHO, A. P. C.; SALAINI, C.J.; ALLEBRANDT, D.; MEINERZ, N. E., WEISHEIMER, N. **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 43-58.

MESQUITA, V; SPADONI, L. M e CAMPOS, P.H. Sistema de Representações Sociais sobre o futuro de jovens. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-22, jan./dez. 2022.

MINAYO, M. C. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. Análise de discurso. In__ **O desafio do conhecimento**. São Paulo: 2006, p. 319-327.

MIRANDA, M. **Empoderamento Infantil de meninas**: Fortalecendo as garotas desde cedo; 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/empoderamento-infantil-de-meninas-fortalecendo-as-garotas-desde-cedo/>> Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

MISKOLCI, R; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**. Volume 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

NASCIMENTO, C. R. R. TRINDADE, Z. A. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 62, n.2, p. 1-14. 2010.

NÓBREGA, S, M. da. Sobre a teoria das representações sociais. In: A. S. Moreira, A. S. P., & J. C. Jesuíno, **Representações Sociais: teoria e prática** (2ª edição, pp.51-80). João Pessoa: Ed. Universitária/UFPR, 2003.

ORTNER, S. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (Coord). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PERUCCHI, J., BEIRÃO, A. M. Novos arranjos familiares: Paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 2, 2007, p. 57–69.

PIMENTEL, Elaine. **Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas**. In: Anais do VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa-PT, 2008.

PINTO, R. M. F.; MICHELETTI, F. A. B. O; BERNARDES, L. M.; FERNANDES, J. M. P. A.; MONTEIRO, G. V.; SILVA, M. L. N.; BARREIRA, T. M. H. M.; MAKHOUL, A. F.; COHN,

A. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 167-179, jan./mar. 2011.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11; n. 2, jul./dez. 2008, p. 263-274.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Práticas Pedagógicas Reprodutoras de Desigualdades. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2110_1048.pdf> Acesso em: 22 de julho 2021.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, v. 25; n. 3, 2013, p. 612-622.

RIBEIRO, J. S. B.; Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, v. 26, janeiro-junho, p. 145-168, 2006.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, R.M.; A teoria das representações sociais: um esboço sobre o caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 537-554, set./dez., 2013.

SÁ, C. P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, M. F. S. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs) **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 15-38.

SARTI, C. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 38-47, fev. 1988.

SARTI, C. A. Família e individualidade um problema moderno. In M. C. B. Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-49.

SARDENBERG, C. M. B.; Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Trilhas do Empoderamento de Mulheres, 2006, Bahia. **I Semiário...** Bahia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago.2005.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em revista*, Curitiba, 2017, p. 17-34.

SENKEVICS, A. D.; CARVALHO, M. P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.158, p. 944-968, out./dez, 2015.

SIMILI, I. G.; SOUZA, M. C. A beleza das meninas nas “dicas da Barbie”. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 200-217 jan./mar. 2015.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 34, janeiro-junho, p. 17-39, 2010.

SILVA, P. O. M.; TRINDADE, Z. A.; JÚNIOR, A. S. As representações sociais de conjugalidade entre casais recasados. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3 set./dez. 2012, p. 435-443.

SILVEIRA R. S; NARDI H. C. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a Lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 2014, p. 14-24.

SORJ, B. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 43; p. 1-14, 2013.

SOUZA, A.C. Representações Sociais sobre a mulher com crianças numa escola de Ensino Fundamental. **Revista Travessias**. Paraná, 16º edição, v. 6; n. 3, p. 1-8, 2012.

SOUZA, F. C. Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino. In: **28ª Reunião Anual – ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.121126670.725468959.1598713151-553801810.1594679215

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TELLES, E. O. Significados de gênero no cotidiano escolar de uma escola pública municipal de São Paulo. In: **27ª Reunião Anual – ANPED**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/p233.pdf>.

TIMM, F. B.; LANGAMER, S. F. **Representações Sociais de Gênero em crianças: uma experiência no Ensino Fundamental**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 1-17, 2013.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2009, p. 265-284.

VIANNA, L. H. Mulheres revolucionárias dos anos 30. **Revista Gênero**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 27-37, 2002.

VIEZZER, M. **O problema não está na mulher**. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.

VILLAS BOAS, L. P. S. et. al. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago, 2014.

WITTIG, M. Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Bazar do Tempo, 2019, p. 97-109.

XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.17, n.51, p. 1-22, set./dez. 2012.

ZIBERL, I. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa *As Representações Sociais do Ser Mulher para crianças*.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Alanna Tuylla Dantas Figueiredo, de endereço Rua Professor José Vicente, 380, Ipsep; CEP: 51350-320. Telefone: (81) 99907-5906 ou (81) 3339-2652; e-mail: afigueiredo501@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação de: Laêda Bezerra Machado. Telefone: (81) 99500-2711; e-mail: laeda01@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, **pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.**

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** O projeto de pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais do ser mulher construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas em Recife, indicando possíveis influências do contexto escolar e social na construção dessas representações. Reconhecemos o importante papel da escola na educação das crianças para prevenir todo tipo de violência contra a mulher, discriminação e desigualdade, bem como garantir empoderamento, respeito e valorização à mulher. A coleta de dados consiste em uma entrevista semiestruturada e na produção de desenhos a partir do estímulo “ser mulher”. Após produzirem o desenho, as crianças participarão de uma entrevista individual (presencialmente, nas dependências da Instituição), que será gravada, e terá como objetivo fazer com elas descrevam e expliquem seus próprios desenhos. Para isto, faremos algumas questões, como: *O que você desenhou? O que este desenho representa pra você? Esse desenho tem alguma relação com a sua vida e com o que você faz todos os dias? Você pensou em alguma mulher para fazer este desenho? Se sim, me diga o que pensou.* A coleta terá em torno de 10 a 15 minutos de duração (ou menos) e será realizada em apenas um momento/encontro.

- **RISCOS:** A pesquisa levará um tempo (durante a aula ou não) para a criança, seguindo as orientações da pesquisadora, produzir um desenho e responder a uma entrevista, por este motivo contaremos com a colaboração e entendimento da escola e consentimento dos pais e responsáveis para a participação dos menores. Reconhecemos que mesmo orientada, a criança poderá resistir a interagir com uma pessoa que não é de sua convivência na escola, para minimizar esse desconforto, será novamente explicado o que se deseja que ela realmente faça e com qual finalidade. Mas, persistindo qualquer embaraço ela será, imediatamente, liberada de sua participação. Caso sejam identificados, através dos desenhos ou entrevistas, indícios de violência doméstica ou sexual, as pesquisadoras avisarão imediatamente à gestão da escola para que fiquem atentas a esses casos.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: A escola poderá receber o relatório final da pesquisa (dissertação) e divulgá-lo junto ao seu corpo docente, familiares e responsáveis pelas crianças nela matriculadas, sendo assegurado total sigilo no que se refere a identificação dos participantes.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas e produções realizadas pelas crianças dentro da Instituição de ensino), ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador pessoal da pesquisadora ALANNA TUYLLA DANTAS FIGUEIREDO e sob sua responsabilidade, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**).

Assinatura do pesquisador (a)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo *As Representações Sociais do Ser Mulher para crianças*, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: *As Representações Sociais do Ser Mulher para crianças..* Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Alanna Tuylla Dantas Figueiredo, de endereço Rua Professor José Vicente, 380, Ipsep; CEP: 51350-320. Telefone: (81) 99907-5906 ou (81) 3339-2652; e-mail: afigueiredo501@gmail.com. E está sob a orientação de: Laêda Bezerra Machado. Telefone: (81) 99500-2711; e-mail: laeda01@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** O projeto de pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais do ser mulher construídas por crianças matriculadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas em Recife, indicando possíveis influências do contexto escolar e social na construção dessas representações. Reconhecemos o importante papel da escola na educação das crianças para prevenir todo tipo de violência contra a mulher, discriminação e desigualdade, bem como garantir empoderamento, respeito e valorização à mulher. A coleta de dados consiste em uma entrevista semiestruturada e na produção de desenhos a partir do estímulo “ser mulher”. Após produzirem o desenho, as crianças participarão de uma entrevista individual

(presencialmente, nas dependências da Instituição), que será gravada, e terá como objetivo fazer com elas descrevam e expliquem seus próprios desenhos. Para isto, faremos algumas questões, como: *O que você desenhou? O que este desenho representa pra você? Esse desenho tem alguma relação com a sua vida e com o que você faz todos os dias? Você pensou em alguma mulher para fazer este desenho? Se sim, me diga o que pensou.* A coleta terá em torno de 10 a 15 minutos de duração (ou menos) e será realizada em apenas um momento/encontro.

- **RISCOS:** A pesquisa levará um tempo (durante a aula ou não) para a criança, seguindo as orientações da pesquisadora, produzir um desenho e responder a uma entrevista, por este motivo contaremos com a colaboração e entendimento da escola e consentimento dos pais e responsáveis para a participação dos menores. Reconhecemos que mesmo orientada, a criança poderá resistir a interagir com uma pessoa que não é de sua convivência na escola, para minimizar esse desconforto, será novamente explicado o que se deseja que ela realmente faça e com qual finalidade. Mas, persistindo qualquer embaraço ela será, imediatamente, liberada de sua participação. Caso sejam identificados, através dos desenhos ou entrevistas, indícios de violência doméstica ou sexual, as pesquisadoras avisarão imediatamente à gestão da escola para que fiquem atentas a esses casos.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: A escola poderá receber o relatório final da pesquisa (dissertação) e divulgá-lo junto ao seu corpo docente, familiares e responsáveis pelas crianças nela matriculadas, sendo assegurado total sigilo no que se refere a identificação dos participantes.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas e produções realizadas pelas crianças individualmente dentro da Instituição de ensino), ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador pessoal da pesquisadora ALANNA TUYLLA DANTAS FIGUEIREDO e sob sua responsabilidade, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala**

4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

Assinatura do pesquisador (a)

**ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO
VOLUNTÁRIO(A)**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo *As Representações Sociais do Ser Mulher para crianças*, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

Nº DO PROTOCOLO: _____ IDADE: _____ ANO: _____

ESCOLA: _____

FAÇA UM DESENHO QUE, PARA VOCÊ, REPRESENTA:

SER MULHER