

‘Brincadeiras de meninas’: um olhar sobre relações de gênero entre meninas

Márcia Buss-Simão

Resumo

O presente texto resulta de um recorte de uma pesquisa realizada em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis. Para essa comunicação procedeu-se um recorte das análises focando em especial as brincadeiras e as relações sociais das meninas entre si, numa tentativa de evidenciar particularidades, diferenças e semelhanças nos modos de ser menina. Com esse objetivo, procura-se identificar lógicas de ação e relação dentro do próprio gênero, numa tentativa de aproximação e compreensão das particularidades e modos próprios de ser menina numa instituição de educação infantil bem como contribuir para a não perpetuação das oposições entre meninos e meninas nas relações de gênero.

Palavras-chave: educação infantil; relações de gênero; brincadeiras; meninas.

A escrita desse texto parte de um recorte de uma pesquisa já concluída realizada durante nove meses em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, localizada em zona urbana que atende crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. O grupo de crianças era composto 12 meninas e 3 meninos com idade entre dois e três anos sendo, a grande maioria delas, procedente de família nuclear. Metade das crianças do grupo eram filhos únicos, as demais, tinham um, ou, dois irmãos e a grande maioria das famílias enfrentava dificuldades em sua condição social e econômica.

Um dos objetivos da pesquisa realizada consistia em investigar, entre as crianças pequenas, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem o corpo. Objetivando uma aproximação à perspectiva das crianças referente a essa temática na creche para a realização da pesquisa recorreu-se a procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, lançando mão de registros escritos, fotográficos e filmicos¹.

Ao dirigir a atenção para as indicações dadas pelas crianças às formas, às significações e às vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem o corpo, a categoria gênero

¹ O uso das imagens, tanto de fotos como de vídeos, foram autorizadas por escrito pelos pais das crianças envolvidas na pesquisa.

apresentou-se como uma categoria central e constituidora de suas relações, interações e das suas possibilidades de ação social. Além de ser central nas relações e interações das crianças, foi possível perceber, assim como aponta Scott (1994), que entre as crianças, o gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. O pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, os quais, requerem um estudo minucioso para se compreender como, e o quê, as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem suas relações sociais no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Mais importante ainda é compreender os usos sociais que as crianças fazem desses conhecimentos nas suas relações sociais.

Diferentes perspectivas para olhar a categoria gênero

Numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos nos estudos e pesquisas sobre gênero Thorne (1993) indica a necessidade de rever os modos de olhar para meninos e meninas como pertencendo a mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância. Ao pesquisar em grupos separados os gêneros já se considera, *a priori*, as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre meninas ou as diferenças entre meninos.

A pesquisadora alemã Helga Kelle (1997, 1999, 2000), ao analisar a obra de Thorne (1993) destaca como positivo o fato da autora não conduzir a pesquisa com estudo dos gêneros em grupos separados, pois, assim procedendo se acentuam e exageram, *a priori*, as diferenças entre os gêneros. Segundo Thorne (1993), é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, ao invés de por meio da separação supor, antecipadamente, a diferença. Colabora com essa concepção Ferreira (2003, p. 8) quando destaca: “A análise das relações entre gêneros em *zonas exclusivas* tende a acentuar a separação entre gêneros, na base de dualismos opostos, que reproduzem ao nível local os estereótipos dominantes da sociedade e são reproduzidos activamente pelas crianças”.

No grupo no qual a pesquisa foi realizada, talvez pelo reduzido número de meninos se comparado a elevada quantidade de meninas, havia uma predominância de episódios em que meninos e meninas interagiam entre si, não havendo um grupo constituído de meninas, ou, um grupo constituído de meninos.

Nas diversas relações e interações observadas entre meninos e meninas, durante a pesquisa, foi possível evidenciar como aponta Carvalho (1999, p.32) que: “O corpo e seus processos tornam-se uma variável, cuja percepção social pode embasar em maior ou menor grau afirmações sobre masculinidades e feminilidades”. O corpo e seus processos foram evidenciados em situações que envolveram as ‘marcas’ dos artefatos materiais, objetos, vestimentas e acessórios, como sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos, os quais eram os desencadeadores das negociações e relações das crianças. Também foram significativas, nesse processo de negociação das relações, as ‘marcas’ da linguagem verbal, ou seja, o uso das palavras ‘bebê’ como sendo de gênero neutro e os termos meninos e meninas, e ainda o uso de pronomes masculinos e femininos para diferenciar o gênero. As relações entre as meninas e os meninos nas *brincadeiras das invasões*, características que fortalecem as fronteiras entre os gêneros como indica Thorne (1993) foram observadas sempre sendo protagonizadas pelo menino Léo², em nenhum momento da pesquisa essa ação foi observada por parte os outros dois meninos do grupo, assim como, não foram observadas *brincadeiras de poluição* protagonizadas pelas meninas do grupo em relação aos meninos.

Outro destaque na pesquisa foram as relações estabelecidas entre o grupo das meninas e entre o grupo de meninos, sendo possível evidenciar particularidades, diferenças, semelhanças, conflitos e outras feminilidades e masculinidades possíveis indicadas pelas crianças. Nos limites dessa comunicação, as análises se centrarão nas relações das meninas entre si, procurando evidenciar particularidades, diferenças e semelhanças nos modos de ser menina, em especial nas brincadeiras. Nesse exercício a busca é uma aproximação e uma não perpetuação da oposição binária entre os gêneros, pois essa oposição também é construída e não inerente e fixa, cabendo analisar as lógicas de ação e relação dentro do próprio gênero, pois, como alerta Louro (1997, p. 32, grifo no original), não é possível afirmar que “[...] existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras”. Nessas análises dentro de um mesmo gênero é possível ampliar os próprios conceitos e concepções do que se espera de uma menina ou de um menino em nossa sociedade.

Direcionar o olhar para observar variações dentro do mesmo gênero nas pesquisas com crianças pequenas, em que esse processo de identidades de gênero está em construção/formação,

² Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (Kramer, 2002) são utilizados os primeiros nomes das crianças - em algumas situações o apelido usado entre as próprias crianças nos seus diálogos e relações - procurando não revelar o sobrenome e omitir o nome da instituição onde a pesquisa ocorreu.

exige um olhar atento para suas relações sociais e, especialmente, para suas brincadeiras. Por meio das relações que as crianças estabelecem nas situações do brincar elas estabelecem significados e relações sobre seus conhecimentos, suas noções e concepções de gênero, algumas vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Enfim, nas brincadeiras, as crianças adquirem conhecimentos sobre o contexto, os papéis e funções sociais, ao mesmo tempo em que, os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas às outras, nas suas brincadeiras, revelam e trazem aprendizado sobre as relações de poder e hierarquia das crianças entre si.

James e James (2008, p.100), ao apresentarem conceitos centrais para os estudos sociais da infância, destacam que a brincadeira é um conceito central dentro dos estudos da infância, não apenas porque está tão fortemente implicada nas definições de infância e ‘de criança’, mas também porque, muitas vezes, “as brincadeiras das crianças fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite uma introspecção nos seus mundos sociais”. No contexto pesquisado, as brincadeiras das meninas foram as ‘marcas’ mais salientes das relações de gênero, fato que origina também o título dessa comunicação e justifica uma breve aproximação com o tema, a fim de marcar uma concepção de brincadeira como forma de participação na construção social.

Os tempos do brincar: da construção de *ordens sociais emergentes*

Apesar de a brincadeira ser tema recorrente ao se abordar a infância e ser compreendida como uma espécie de arquétipo da atividade das crianças, característica mais saliente do seu mundo de vida, sendo inclusive, denominada como *ofício de criança* por Chamboredon e Prévost (1986), ela é, muitas vezes, compreendida como sinônimo de socialização das crianças no mundo dos adultos, ou seja, uma preparação, um ensaio para a vida, à medida que, na brincadeira, as crianças incorporariam, antecipadamente, papéis sociais.

Florestan Fernandes (2004), em um trabalho pioneiro no Brasil – As “trocinhas” do Bom Retiro – critica a concepção e as consequências funestas do brincar concebido como simples reflexos dos atos dos adultos, como se, meramente, copiassem os atos ou, como se apenas retivessem os efeitos desses atos. O autor afirma que, por meio do contato com a realidade, através de trabalhos de campo, é possível apontar uma posição completamente diversa. Essa

posição também é ratificada por Thorne (1993, p. 3), a qual afirma que as interações das crianças não são uma preparação para a vida, mas a própria vida e destaca que “[...] eu tenho ficado impressionada com as maneiras como as crianças agem, resistem, retribuem e criam, pois eles influenciam os adultos, bem como são influenciados por eles”.

Da mesma forma, a contribuição de Vigotsky (2003, p. 12) para essa compreensão é fundamental, em que ele afirma que as crianças “No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades”. Para esse autor, ganha destaque a combinação de elementos da realidade e experiências vividas com elementos da imaginação, como possibilidade de criar novas combinações, para além da mera reprodução.

Ultrapassar a compreensão de uma concepção da brincadeira como uma preparação para a vida adulta, ou uma mera imitação³ da vida adulta, requer uma compreensão e concepção que valoriza o presente. Requer que se veja a brincadeira como uma forma de participação na construção social dos seus mundos. Ferreira (2004, p. 84) contribui nesse sentido afirmando que:

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Também Marc Jans (2004), afirma que o brincar das crianças apresenta-se como valioso, pois enquanto as crianças brincam elas revelam-se como doadoras de significados que podem intervir ativamente no seu meio: “Enquanto estiverem brincando elas estão moldando o seu meio e redes sociais. O brincar permite que elas sejam atores (JANS, 2004 p. 37).

Essa compreensão de brincadeira como fazendo parte de um processo de socialização e possibilidade de exercer a ação social, requer também uma desvinculação do brincar somente com a dimensão da alegria e do divertimento. Ou seja, é preciso problematizar o entendimento que reduz ou restringe a brincadeira com essa dimensão do prazer e do divertimento. A perspectiva de associar a brincadeira sempre à alegria e ao divertimento pode conduzir a uma

³ Refiro-me aqui a um conceito de imitação compreendido num sentido restrito, como um aspecto mecânico, de cópia do real, que contribui para a acumulação do conhecimento, para a formação de habilidades. Não desconheço que o conceito de imitação foi muito desenvolvido por Vigotski (2003) e que este o concebe como um processo dinâmico, no qual, a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano. Todavia, o próprio autor não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne meramente um fazer mecânico.

visão ‘panorâmica’ sobre o brincar. Essa visão ‘panorâmica’ induz a não olhar detidamente outros elementos presentes na brincadeira, como os processos de exclusões, de dominação e poder, de manutenção das desigualdades e diferenças sociais, étnicas e de gênero. Nas brincadeiras, as crianças podem, com suas próprias ações reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir, transcender ou, simplesmente, ocultar processos de dominação e desigualdades sociais. A brincadeira, segundo Brougère, tem a característica de ser ambígua e paradoxal, podendo, por um lado, ser “[...] uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas” e de outro pode, “[...] tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso” (BROUGÈRE, 2004, p. 106-107).

Cabe ainda afirmar que não se pode reduzir o brincar como única atividade das crianças e único modo de introspecção nos seus mundos sociais. Bem como, não se pode considerar, que esse brincar seja natural entre as crianças, ao contrário, o brincar precisa um repertório cultural e social comum, uma memória coletiva, uma memória social. Como afirma Brougère (2004, p. 102), “[...] a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam.”. Desse modo, observar atentamente as rotinas do brincar das crianças é um contexto privilegiado para conhecer e se familiarizar com as próprias regras e as formas socialmente aceitas pelo grupo de crianças, ou seja, para se conhecer a *ordem social emergente das crianças* (Danby, 2005, Ferreira, 2002, 2004). Marcel Mauss também afirma a necessidade de se atentar para a ordem social nas brincadeiras das crianças:

Em um meio de crianças, um jogo, por exemplo, não só o próprio jogo tem, por si só, frequentemente, o objetivo de determinar quem é o líder, o chefe, o campeão, a criança forte, a criança esperta, o bom dançarino, o bom corredor, etc., mas as crianças, brincando juntas, formam um meio que tem sua moral, suas regras de jogo, sua força (MAUSS, 2010, p. 242).

Essa característica e possibilidade dos jogos e das brincadeiras, em estudos e pesquisa mais recentes, têm sido definidas como recobrimdo uma *dupla socialização* (Ferreira, 2002). Define-se uma *dupla socialização* porque, nas brincadeiras, as crianças adquirem conhecimentos sobre o contexto, os papéis e funções sociais, ao mesmo tempo em que, os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas as outras, nas suas brincadeiras, revelam e trazem aprendizado

sobre as relações de poder e hierarquia das crianças entre si. Com base nessa compreensão, Denzin (1982) afirma que as crianças não brincam, elas ‘trabalham’:

Quando são deixadas por conta própria, as crianças não brincam, elas trabalham na construção de ordens sociais. Brincar é uma ficção do mundo adulto. O trabalho das crianças envolve assuntos sérios como desenvolver linguagens para comunicar; apresentar e defender os seus self em situações de dificuldade; definir e processar a desviância e construir regras de entrada e saída em grupos sociais emergentes. As crianças vêm essas preocupações como sérias e muitas vezes fazem uma distinção clara entre o seu jogo e seu trabalho. Este fato é melhor compreendido, inserindo nas situações em que as crianças naturalmente jogam juntas e forçamos elas a tomarem conta uns dos outros (DENZIN, 1982, p. 192 *apud* DANBY, 2005, p. 177).

Essa compreensão é também compartilhada por Danby (2005, p. 177), que compreende a brincadeira com a seriedade de um trabalho, ou seja, o brincar se constitui como um ‘trabalho’ para construir uma ordem social. Por isso, brincar constitui os mundos sociais reais, ou seja, o aqui e agora para as crianças: “Em suas brincadeiras, as crianças enfrentam o trabalho cotidiano de construção de ordens sociais”. Por esse fato é que a brincadeira assume, para elas, uma seriedade tamanha que as leva a se envolverem intensamente em suas brincadeiras e exigem uma participação ativa, constituindo-se em um meio de ação social. Por isso também, nas brincadeiras é importante observar os usos sociais, as relações e conhecimentos que envolvem a categoria gênero que as crianças utilizam para compor seus repertórios.

‘Brincadeiras de meninas’ ou da construção de *ordens sociais emergentes*

Ao observar os repertórios das brincadeiras das crianças pesquisadas, chamou a atenção a evidência de que elas trazem uma ‘marca’ corporal, pois apresentam, em seus repertórios, sempre um envolvimento com a dimensão corporal. Um envolvimento com sua própria dimensão corporal ou a de seus nenéns, ao dispensarem ações de cuidado constante com sua higiene dando banhos e se preocuparem com sua alimentação, saúde e doença.

Na pesquisa de campo, foi possível observar, por meio de um intenso envolvimento nas brincadeiras, que as meninas⁴ se apropriam, reproduzem e recriam o cotidiano atarefado do mundo feminino, como é possível observar no excerto escrito, bem como, na sequência de fotos que disponibilizo com o objetivo de tornar mais rico o episódio a seguir.

⁴ Nesse texto apresento somente as meninas.

É momento da atividade livre e as crianças estão na sala porque não podem ir ao parque, pois chove. Algumas crianças brincam em pequenos grupos distribuídos pela sala, outras como Nicole brincam sozinhas.

Nicole: *passeia sozinha com seu bebê pela sala durante um longo tempo e depois se aproxima dos potes de plástico de sucata [fotos 1 e 2 – sempre da esquerda para a direita].*

Larissa *se aproxima dela, passa um pano num pote de plástico e fala: Nicole, eu tô lavando o prato de louça para teu neném [foto 3].*

As duas iniciam uma brincadeira de faz de conta em que não consigo ouvir bem as falas, parecem se constituir em acordos rápidos que desencadeiam ações. Ouço Nicole dizendo:

Nicole: *ele fez xixi no carrinho, tenho que lavar tudo de novo [foto 3].*

Ela então retira o bebê do carrinho de bebê [foto 4].

Larissa coloca um pote debaixo do bumbum do neném e diz:

Larissa: *ele tá fazendo coco [foto 4].*

Nicole: *vamos no outro banheiro.*

Voltam para sala e preparam uma cadeira e colocam toalhas para o neném sentar. Limpam o neném com paninho [fotos 5 e 6].

Larissa *passa o pano na cabeça do neném e diz: ele tá com dor de cabeça [foto 5].*

Deitam o neném na cadeira e depois Nicole organiza várias cadeiras em fileira [fotos 7, 8 e 9]. Elas dão comida para o neném, depois colocam no carrinho de vime [foto 10 e 11] enquanto telefonam para o médico, pois o bebê está com dor de cabeça. Na sequência dão comida de novo e Larissa fala:

Larissa: *ele quer tomar banho de novo [foto 12].*

Larissa o leva e dá um banho no chuveiro imaginário na parede em que os ganchos se tornam chuveiro [foto 13]. Em seguida, Larissa fala:

Larissa: *agora ele quer dormir de novo [foto 14].*

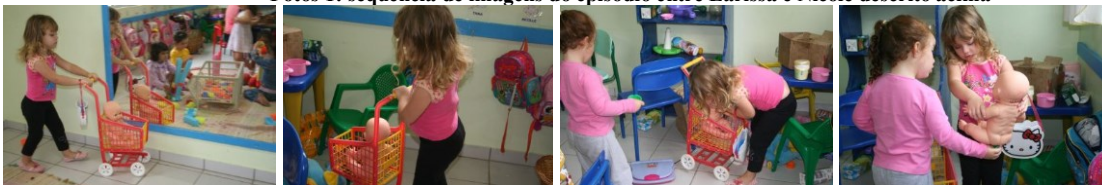
Elas voltam a colocar o neném no berço de vime e agora acompanhado de um gorila de pelúcia da Manu [foto 14]. Depois dão outro banho no bebê indo até o banheiro para pegar água [foto 15], voltam para sala, limpam o bebê e o recolocam no berço de vime [foto 16 e 17]. Larissa lê um livro para ele e elas voltam a dar comida para ele [foto 18]. Larissa vai até onde estavam as peças de lego e senta no cesto e depois volta para pegar o neném e o leva com ela [foto 19] em seguida a Nicole também vai até lá e junta-se a eles [foto 20] trazendo várias coisas para dentro do cesto, inclusive a sua mochila.

Estão brincando e quando a professora vê a mochila diz:

Professora: *Nicole, porque você está com tua mochila? Tem que guardar.*

Na sequência a professora pede que todos guardem os brinquedos que estão espalhados (Notas de campo do dia 16.11.2009).

Fotos 1: sequência de imagens do episódio entre Larissa e Nicole descrito acima





Fonte: da autora em 16.11.2009

No episódio descrito e visualizado por meio das imagens é possível observar que as ações desencadeadas, nessa brincadeira, têm como inspiração ações do mundo adulto e, mais especificamente, um mundo adulto feminino. Todavia seria um equívoco compreender que essas ações sejam mera réplica, cópia ou imitação mecânica do mundo adulto, ou ainda, uma preparação para o mesmo. Com efeito, as análises que o conceito de *reprodução interpretativa*⁵ permite são frutíferas para compreender que esse brincar não se resume a uma imitação mecânica do mundo adulto, sendo necessário ultrapassar a compreensão de uma concepção da brincadeira como uma preparação para a vida adulta, ou uma mera imitação dela.

Essa visão, da *reprodução interpretativa*, requer uma compreensão e concepção que valoriza o presente e que vê a brincadeira como uma forma de participação na construção social dos seus mundos, e na brincadeira descrita, uma construção social de relações de gênero. Ferreira (2002), com base em Schwartzman (1978), sublinha que ao analisar o brincar é possível revelar como a participação das crianças é, em si, também um sinal da sua implicação em jogos mais

⁵ Utilizo o conceito de *reprodução interpretativa* a partir de Corsaro (2002; 2009).

complexos da identidade social que passam a ser revelada pelas suas atuações ou performances, especialmente, os jogos de poder e de gênero. Compreendendo o brincar como semelhante a qualquer outra relação social, ele passa a ser uma comunicação cultural, na qual, as crianças criam um entendimento mútuo, tanto sobre os objetos e os espaços utilizados, como sobre as pessoas que dele participam.

Nesse sentido, ainda com base em Schwartzman (1978), é que Ferreira (2002) compreende o brincar como sendo ao mesmo tempo um texto e um contexto. O brincar passa ser compreendido como um texto, ou um drama, pois, ao brincarem, as crianças contam histórias delas mesmas a si mesmas, sendo, por isso, relevante observar ‘quem faz o quê’ nas brincadeiras. Um olhar atento para os papéis desempenhados pelas crianças pode revelar relações sociais mais complexas, as quais estruturam o contexto e a hierarquia do grupo. Muitas vezes, é nesse brincar que essas relações são comentadas pelas crianças e suas próprias relações sociais são refletidas e interpretadas como possibilidade de, no próprio grupo, serem reinterpretadas e transformadas, tornando-se assim, um contexto de negociações, e mais, tornando-se um meio de aprendizagem de que as relações e os comportamentos são influenciados pelo contexto e que, esse próprio contexto, influencia a estrutura de autoridade das relações estabelecidas.

Ao analisar a brincadeira entre Nicole e Larissa, a partir da compreensão do brincar como um texto e um contexto, elas escrevem um texto com uma dedicação quase incansável de esforços em atender as necessidades, sobretudo, corporais de seus filhos. Como contexto, a brincadeira se desenrola por meio de relações entre elas em que disputas por hierarquia não se fazem presentes. Essas disputas não ocorrem, talvez, porque ambas, Larissa e Nicole, não desfrutam, no grande grupo, de um poder e uma autoridade que se sobressaíam, sendo a Larissa uma menina que gosta muito de brincar sozinha e abdica de assumir posições de poder sobre os outros. Nicole também não pertence a um grupo com alianças constantes, que poderia lhe conferir maior poder, pelo contrário, Nicole poderia ser definida como itinerante, brinca tanto com os meninos como com todas as meninas do grupo.

Todavia, se torna fundamental, na constituição dessa harmonia observada na brincadeira entre as duas, o que Ferreira (2002) define como primeira condição para que a brincadeira se desenvolva, ou seja, que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si. Esse desenvolver ações comuns entre si implica em ter de haver um entendimento mínimo, compartilhado e acordado, tácita ou verbalmente, entre os participantes, para que possam orientar suas ações

num dado tempo e espaço, constituindo-se, por isso, um espaço essencial para se compreender a construção de ordens sociais pelas crianças.

Uma segunda condição definida por Ferreira (2002), a qual, também está presente na brincadeira observada, é que a brincadeira requer uma interação verbal ou não verbal para o desenvolvimento das ações em comum. No caso da brincadeira observada, a interação e a comunicação consistiam em uma comunicação não verbal, em que a incorporação das performances de uma das meninas já era seguida e potencializada pela outra, resultando em um maior refinamento, embelezamento e harmonia da brincadeira.

A não literalidade, ou seja, a capacidade de atribuir interpretações e significações não literais para os objetos, situações e relações no brincar, passa a ser uma terceira condição para que a brincadeira aconteça. Como uma quarta condição para a realização da brincadeira, Ferreira (2002), sugere a repetição, mas uma repetição que não corresponde a uma designação de que as ações e as brincadeiras sejam iguais, pelo contrário, uma repetição em que ocorre um amplo conjunto de variações nas ações. Variações tanto por meio da introdução de elementos que as complexificam, bem como, das relações que são sempre atualizadas. Como é possível observar na brincadeira desenvolvida entre Larissa e Nicole, em que, diversas vezes o bebê é alimentado e banhado, mas, nem por isso, o é da mesma forma. Enfim, a repetição permite que o grupo de crianças se autoestruture ao partilhar saberes e comunicações. Por fim, uma quinta condição para que a brincadeira aconteça é o movimento de, por meio do brincar, surgir uma possibilidade de fazer parte do grupo e de construir amizades.

Ao ter em conta todos esses princípios ou condições, o brincar pode também ser compreendido como uma arena política que permite compreender a organização do grupo de crianças e a construção de ordens sociais.

Outras feminilidades possíveis

Observar variações dentro do mesmo gênero, aqui utilizando em especial a brincadeira como modo de aproximação à perspectiva das crianças, permite avançar no sentido de não perpetuar a polaridade excludente ou oposição binária para se compreender as relações de gênero, em especial entre crianças pequenas em que esse processo de identidades de gênero está em construção/formação. Importante também, nessas análises ampliar os próprios conceitos e

concepções do que se espera de uma menina ou de um menino em cada sociedade, incluindo nessas concepções a diversidade, a ressignificação, as apropriações e transformações individuais ou coletivas dos modelos predominantes.

Por exemplo, a construção da beleza e da aparência, presente nos padrões femininos convencionais não foi observada com muita frequência nesse grupo de meninas. Algumas vezes, presenciei cenas em que o uso do batom, de saias, as trocas das sandálias e sapatilhas eram temas definidores da feminilidade, no entanto, para as crianças, nesses episódios, não se mostrou marcante a construção da beleza e da aparência, mas a definição de que os meninos não poderiam participar dos seus usos⁶.

Entre as meninas do grupo, aspectos que evidenciaram outras feminilidades emergiram de discursos e conversas sobre cheiros, fedores e gases, sobre secreções como melecas e ‘ranhos’ durante as brincadeiras. Tanto os discursos, como também as ações, presenciadas entre as meninas, evidenciaram a emergência de outras feminilidades, nos quais, meninas subvertiam os bons modos definidos para seu gênero. Quanto aos cheiros e fedores, entre as meninas, algumas vezes, uma delas anunciava: ‘eu peidei!’⁷ ou seus bebês: ‘ele peidou!’ ‘o neném peidou!’ sendo a afirmação acompanhada de risos. Também as secreções, as melecas e os ‘ranhos’ eram tema entre elas, sempre acompanhados de risos.

Isa se aproxima de mim e da Ana Laura, tira meleca do nariz e me mostra em seu dedo:

Márcia: *que é isso?*

Isa: *é meleca*

Márcia: *é meleca? [eu não me contive e fiz cara de nojo, Isa olhou para o dedo e fez menção de o levar até sua boca, eu num instinto de nojo falei:] Não, não come! É meleca!*

Isa riu e virou o rosto para o outro lado, e comeu a meleca, então perguntei:

Márcia: *tu gostas de comer meleca?*

Isa: *uhum [e sorri].*

Ana Laura: *eu gosto de comer ranho!*

Márcia: *é?*

Ana Laura *rindo balança afirmativamente a cabeça.*

(Registro notas de campo do dia 20-10-2009)

O prazer de Isa e Ana Laura em manusear e saborear suas excreções e a minha reação, quase involuntária, de nojo e asco para com a meleca, evidencia o processo civilizador a que cada um é submetido. Como destaca Elias (1994, p. 201) “[...] grande parte do que antes despertava prazer hoje provoca nojo”. Os risos desencadeados entre elas, tanto no episódio acima transcrito,

⁶ Para mais detalhes ver tese de doutorado e artigos já publicados resultados da pesquisa.

⁷ Fala de Helena em 08.06.2009 e Isa e Helena em 01.06.2009.

como em situações em que revelam os gases dos seus bebês: ‘o neném peidou!’ ou ‘eu peidei!’, também sinaliza o que Norbert Elias (1994) destaca como o processo civilizador que trouxe à cena o embaraço e a vergonha como meios de incutir os bons modos.

Por meio de uma sociogênese das emoções e do corpo, Norbert Elias descreve, com elementos históricos, como o processo civilizador se constituiu numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, rumo a uma ordem e a um autocontrole. Nesse processo,

[...] atividades mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada (ELIAS, 1993, p. 193-194).

Entretanto, esse processo civilizador, ao trazer à cena o embaraço e a vergonha como meios de incutir os bons modos passa a ser muito mais, um controle moral do que, especificamente, a instauração de hábitos de higiene. Como contribui Vigarello (1996, p. 51): “A obrigação, que se coloca sem rodeios nem comentários, é moral. Seu objeto é a decência, antes de ser higiene”. No caso, em se tratando de gênero, essa decência é ainda mais forte e impregnante para as meninas e mulheres. Existe uma série de recomendações, desde os modos de se portar à mesa, de usar determinadas roupas, de controlar seu comportamento, até no modo de confessarem seus segredos e de falarem de suas intimidades. Como afirmam Corbin, Courtine e Vigarello (2008, p.13 grifos do original) “[...] a exigência tradicional por uma beleza sempre “pudica”, virginal e vigiada” confirma que “[...] todas essas representações, dando ao corpo seus limites, desenhando suas aparências ou sugerindo seus mecanismos internos têm antes de tudo um terreno social”. Todas essas representações, que a princípio se associam com a higiene e a limpeza, na realidade, objetivam regular muito mais a conduta em relação às outras pessoas.

Ao aprofundar as análises sobre o processo civilizador, Elias (1994, p. 153), explicita a ênfase dada, por exemplo, “[...] ao mau hábito de crianças de enfiar os dedos no nariz”, em que, assim como em outros hábitos, o aviso médico aparece como instrumento de condicionamento de que algum mal pode decorrer de fazer ‘tal coisa’ com uma frequência excessiva. Ao longo do processo civilizador, esses hábitos foram associados ao embaraço, à vergonha e ao medo ou à culpa, mesmo quando a pessoa esteja sozinha. No entanto, como enfatiza Elias (1994, p. 160):

Vale a pena deixar esclarecido, de uma vez por todas, que algo que sabemos ser prejudicial à saúde de maneira alguma desperta necessariamente sentimentos de desagrado ou vergonha. E, reciprocamente, algo que desperta esses sentimentos não tem de ser prejudicial à saúde.

Essas representações, que ‘parecem’ associadas com a higiene, com a limpeza e a saúde, na realidade, tem como objetivo regular muito mais, a conduta em relação às outras pessoas do que propriamente os hábitos de higiene e de saúde. Da mesma forma, situações que envolvem a sexualidade foram e, continuam sendo, resultados desse processo civilizador como um mecanismo de controle, ou seja, não apenas como instrumento de saúde, mas também, como um instrumento de moral, sendo ainda mais intenso no caso das relações de gênero que envolvem meninas.

Considerações Finais

Como anunciado no início do texto, a intenção dessa escrita consistiu em trazer análises que se referem às relações das meninas entre si, procurando evidenciar particularidades, diferenças e semelhanças nos modos de ser menina numa instituição de educação infantil. Para esse exercício busquei como meio de aproximação à perspectiva delas mesmas dirigir meu olhar mais atentamente às suas brincadeiras. Para essa aproximação o ponto de partida se dá a partir de uma compreensão das brincadeiras como um dos meios privilegiados pelos quais as crianças adquirem conhecimentos sobre o contexto, os papéis e funções sociais, ao mesmo tempo em que, os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas as outras, nas suas brincadeiras, revelam e trazem aprendizado sobre as relações de poder, prestígio, influência e hierarquia das crianças entre si.

A partir dos episódios analisados parece profícuo esse exercício de focar o olhar para as meninas nas suas relações entre si mesmas, buscando uma não uniformidade e generalidade nos modos de ser menina. Buscar conhecer as relações entre as meninas num contexto de educação infantil faz parte de um esforço de aproximação e não perpetuação da oposição binária entre os gêneros, pois, como já afirmado anteriormente, essa oposição também é construída e não inerente e fixa, cabendo analisar as lógicas de ação e relação dentro do próprio gênero.

Pesquisas que possam contribuir com o esforço de aproximação e não perpetuação da oposição binária entre os gêneros são também fundamentais para trazer mais elementos para contribuir com a formação das professoras. Em particular para a formação de professoras de educação infantil, pois como bem indicam Luz e Silva (2010), compreensões que perpetuam a polaridade excludente ou oposição binária nas relações de gênero orientam as professoras em

suas ações cotidianas com as crianças, em que por uma imagem de masculinidade privam os meninos de maior contato corporal e afetivo e de experiências significativas de convivência e brincadeiras tidas como adequadas somente para as meninas. Da mesma forma, Finco e Vianna (2009) observam e descrevem as ações de professoras frente às meninas e aos meninos, evidenciando as relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas e as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos como adequados para seu gênero a partir de uma concepção dominante, hegemônica, uniforme e geral para meninas e para meninos.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã. 1999.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOST, Jean. *O “ofício de criança”*: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, **Caderno de pesquisa**, 59 p. 32-56, nov. 1986.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: 1. Da Renascença às Luzes**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: Afrontamento, n. 17; p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO Ana Maria Almeida (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: ed. Cortez, p. 31-50, 2009.

DANBY, Susan. The serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom. In: YELLAND, Nicola. **Gender in early childhood**. 2a ed. London and New York: Routledge. 175-205, 2005.

DENZIN, Norman K. The work of little children. In: JENKS, Cris (ed.) **The sociology of childhood: essential readings**. Aldershot: Gregg Revivals. p.189-194. 1982.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, V.1, 1994.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736f. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

FERREIRA, Manuela. **O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossexuais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI.** 2003. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publics/artigos/fronteira.doc. Acesso em 08/07/10. 2003.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**, São Paulo: Martins Fontes. [1946] 2004.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de género e poder. **Cadernos Pagu**. 33,265-283, 2009.

JAMES, Allison; JAMES Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2008.

JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**. Vol 11 (1): 27- 44, 2004.

KELLE, Helga. Mädchenkultur – Jungenkultur oder *eine* Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? **Feministische Studien**, 15 Jahrgang, nr. 2, 131-142, 1997.

KELLE, Helga. Geschlechterterritorien: eine ethnographische Studie über Spiele neun-bis zwölfjähriger Schulkinder. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 2 Jahrgang. 211-228, 1999.

KELLE, Helga. Gender and Territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old Schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**, vol. 29, nº 2, 164-197. 2000.

KRAMER, Sônia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, 41-59, jul, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Género, sexualidade e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de género. **Cadernos Pagu**. 34, 17-39, 2010.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições** [online]. vol.21, n.3, pp. 237-244. [1937], 2010.

SCHWARTZMAN, H. **Transformations: anthropology of children's play**. New York, London: Plenum Press, 1978.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and the politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 11-27, 1994.

THORNE, Barrie. **Gender Play**: girls and boys in school. Open University Press Buckingham, 1993.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, Leontiev S. **La imaginación y la arte en la infancia**. Madrid: Akal. 2003.