

Márcia Buss-Simão

**RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO CORPORAL NA  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação: Linha  
Ensino e Formação de Educadores da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, para obtenção Grau de  
Doutor em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. João Josué da  
Silva Filho.

Florianópolis  
2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

B981r Buss-Simão, Márcia

Relações sociais em um contexto de educação infantil  
[tese] : um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva  
de crianças pequenas / Márcia Buss-Simão ; orientador, João  
Josué da Silva Filho. - Florianópolis, SC, 2012.

312 p.: il., grafs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,  
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação infantil - Aspectos sociais. 3.  
Relações de gênero. 4. Etnologia. I. Silva Filho, João Josué  
da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de  
crianças pequenas

Márcia Buss-Simão

BANCA EXAMINADORA

---

Dr. João Josué da Silva Filho - orientador  
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

---

Dra. Manuela Ferreira - examinadora externa  
(Universidade do Porto - PT)

---

Dra. Daniela de Oliveira Guimarães – examinadora externa  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE-UFRJ)

---

Dra. Eloísa Acires Candal Rocha - examinadora  
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

---

Dra. Ângela Scalabrin Coutinho - examinadora  
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

---

Dr. Adilson de Ângelo – examinador externo - suplente  
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

---

Dra. Patrícia de Moraes - examinadora suplente  
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

Florianópolis  
2012





## **AGRADECIMENTOS**

Aos meninos e meninas, os quais, são as razões deste trabalho em busca da compreensão de seus modos de viver, sobretudo em contextos educativos. Fico na esperança de que tenha sido capaz de traduzir seus pontos de vistas nas experiências vividas no contexto investigado.



*“Ser lembrado é, acima de tudo, um agradecimento que deve ser retribuído com um obrigado muito especial, feito de dentro para fora, do coração para o mundo”.*



## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de doutorado, teve como problemática investigar os significados e usos dados à dimensão corporal. Bem como, identificar *como* e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, bem como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças. Para isso, na pesquisa, a atenção se dirige, sobretudo, às lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças. Tanto nas atividades sistematizadas pelos adultos, como nas brincadeiras e relações estabelecidas em diferentes espaços e tempos. Para alcançar esse intento e, a fim de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, utilizou-se procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: registros escritos, fotográficos e filmicos. A *geração de dados* foi realizada durante nove meses no ano de 2009 em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, localizada em zona urbana que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. O grupo de crianças pesquisado era composto por 15 crianças com idade entre dois e três anos - 12 meninas e 3 meninos. A grande maioria das crianças era oriunda de famílias nucleares. Na composição das famílias, cerca de metade do grupo de crianças era composta por filhos únicos, a outra metade tinha um, ou, dois irmãos. Do total de crianças do grupo pesquisado, a grande maioria, enfrentava dificuldades em sua condição social e econômica. A partir de uma perspectiva que valoriza um olhar multidisciplinar sobre a realidade educacional, colocou-se, como fundamental, para as análises dos dados, estabelecer um diálogo com as contribuições de outros campos de conhecimento, especialmente com as ciências sociais. Mais especificamente, com os estudos sociais da infância, que hoje abrangem, principalmente, estudos da infância compostos por pesquisadores de áreas como: Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Geografia e História. As quais, ajudam a entender as crianças de forma mais concreta, mais plena, procurando reconhecer as inteligibilidades constitutivas de seus modos de ser e agir no mundo. A partir da definição das categorias de análise, as quais, emergiram da *geração de dados* realizou-se, primeiramente, uma análise do espaço-tempo onde ocorriam e decorriam as ações sociais e os retratos da construção do movimento de uma *ordem institucional adulta* a uma *ordem emergente das crianças* no contexto investigado. Destacam-se, nessa análise, os *ajustamentos primários* e

*ajustamentos secundários*, os quais apontam o confronto entre os espaços-tempos dos adultos e os espaços-tempos das crianças. Na sequência da análise foi dado relevo à dimensão corporal e aos meandros de uma *ordem emergente das crianças* trazendo episódios que envolviam brincadeiras, gênero, afetividades e o corpo como experiência e possibilidade de ação social. Dentre as categorias presentes nas análises, o gênero mostrou-se uma categoria central, especialmente pelo fato da dimensão corporal e sua vinculação com o gênero estarem diretamente envolvidos na ação social. Assim, constituindo-se meios para se entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder nas interações entre as crianças. Nesse sentido, conclui-se que é essencial, para os estudos sociais da infância, acompanhar e compreender como tal processo de negociação é vivido e significado, bem como, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes no mesmo. Mais importante ainda, parece ser, a compreensão dos usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos no dia-a-dia das instituições de educação infantil. Assim como se torna essencial para os estudos sociais da infância, tais conclusões tornam-se, também, essenciais para a consolidação de uma Pedagogia da Infância que busca indicações pedagógicas que levem em conta as crianças, suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero. Uma Pedagogia que almeja dar, também às crianças, condições de exercerem sua condição de atores sociais.

**Palavras-chave:** educação infantil - relações sociais - dimensão corporal - gênero - etnografia.

## ABSTRACT

This research at the doctoral standard, was problematic to investigate the meanings and uses gives to body dimension. And identify how and through what processes the children build, express, represent and experience their bodies, taking into account the definitions and determinations of an institutional adult order, as well as an emergent social order of the children themselves. For this, the research, attention is directed especially to social logics of social action taken by children in the actions and relationships with adults and other children. Both activities systematized by adults, as in jokes and established relations in different spaces and times. To achieve this intent, and to bring a description that approached from the perspective of children, we used methodological procedures from ethnography: written records, photographs and film. The data generation was carried out for nine months in 2009 in a public childhood education institutions in the municipal Florianópolis, located in an urban area that cared for children 0-6 years full time. The group of children studied was composed of 15 children aged between two and three years - 12 girls and three boys. The vast majority of children were from nuclear families. The composition of families, about half of the group of children comprised only children, the other half had one or two siblings. Of all children of the group surveyed, the vast majority, faced difficulties in their social and economic condition. From a perspective that emphasizes a multidisciplinary look on the educational reality, stood as fundamental to the analysis of the data, establish a dialogue with contributions from other fields of knowledge, especially with the social sciences. More specifically, the social studies of childhood, which now comprise mainly studies of childhood composed of researchers from fields such as Sociology, Psychology, Education, Anthropology, Geography and History. Which, help children understand more concretely, fuller looking recognize intelligibilities constitutive of its modes of being and acting in the world. From the definition of the categories of analysis, which emerged from the data generation was carried out, firstly, an analysis of space-time it occurred and stemmed the social actions and pictures of the construction of the movement of an institutional adult order to an emergent social order of the children in the context investigated. Stand out in this analysis, adjustments primary and secondary adjustments, which show the comparison between the space-times of adults and children space-times. Following the analysis was being given to body dimension and the intricacies of an emerging order

of the episodes that involved bringing children play, gender, affectivity and the body as experience and possibility of social action. Among the categories in the present analyzes, gender was a central category, especially because body dimension and its relationship to gender are directly involved in social action. Therefore, being means to understand how bodies can be used in negotiating power relations in the interactions among children. Accordingly, we conclude that it is essential for the social studies of childhood, monitor and understand how such a process of negotiation and meaning is experienced as well as what skills, knowledge and social and cultural elements which determine the same. More importantly, it seems, the understanding of the uses that children give to such knowledge in establishing relationships with peers and with adults in day-to-day early childhood education institutions. As it becomes essential for the social studies of childhood, such conclusions become also essential for the consolidation of a child pedagogy that seeks nominations teaching that take into account children, their specificities and diversities social, cultural, geographical, ethnic and gender. A pedagogy that aims to give children too, able to exercise their status as social actors.

**Keywords:** early childhood education - social relations - body dimension - gender.



## LISTA DE FIGURAS

Foto 1: Interação entre Tainá, Larissa e Willian com meu bloco de anotações	37
Foto 2: Vista da sala da porta do banheiro.....	121
Foto 3: Vista da sala da porta de entrada.....	122
Foto 4: Atividade ‘pedagógica’.....	135
Foto 5: Atividade ‘pedagógica’.....	136
Foto 6: Atividade ‘pedagógica’.....	136
Foto 7: Atividade ‘pedagógica’.....	137
Foto 8: Tempos do brincar.....	138
Foto 9: Tempos do brincar.....	139
Foto 10: Tempos do brincar.....	139
Foto 11: Tempos do brincar.....	140
Foto 12: Tempos do brincar.....	140
Foto 13: Tempos do brincar.....	141
Foto 14: Cadeiras auxiliando a olhar pela janela.....	142
Foto 15: Cadeiras auxiliando a olhar pela janela.....	143
Foto 16: Cadeiras servindo de ônibus.....	143
Foto 17: Cadeiras servindo de ônibus.....	144
Foto 18: Cadeiras servindo para subir e pular.....	144
Foto 19: Cadeiras servindo para subir e pular.....	145
Foto 20: Cadeiras servindo para subir e jogar.....	145
Foto 21: Cadeiras servindo para caminhar.....	146
Foto 22: Cadeiras para deitar e subir.....	146
Foto 23: Cadeiras para deitar e dormir.....	147
Foto 24: Estante organizada pelo adulto-educadora.....	149
Foto 25: Crianças dando outro uso a estante.....	149
Foto 26: Crianças dando outro uso a estante.....	150
Foto 27: Crianças dando outro uso a estante.....	150
Foto 28: Crianças em distância íntima.....	152
Foto 29: Crianças em distância íntima.....	152
Foto 30: Crianças em distância íntima.....	153
Foto 31: Crianças em distância pessoal.....	153
Foto 32: Crianças em distância íntima.....	154
Foto 33: Crianças em distância íntima e pessoal.....	154
Foto 34: Crianças em distância íntima.....	155
Foto 35: Crianças em distância íntima.....	155
Foto 36: Dançar e pular sobre os colchões.....	159
Foto 37: Dançar e correr sobre os colchões.....	160
Foto 38: Brincar nos colchões.....	160
Foto 39: Brincar nos colchões.....	161
Foto 40: Conversar nos colchões.....	161
Foto 41: Rolar juntos nos colchões.....	162
Foto 42: Professora embala Letícia e Nicole.....	163

Foto 43: Professora embala Manu e Larissa.....	163
Foto 44: Léo e Amanda adormecidos e no espelho a auxiliar embala Ana Laura e Bibi.....	164
Foto 45: Professora embala Léo e Willian.....	164
Foto 46: Vídeo Nicole embala Léo.....	168
Foto 47: Vídeo Isadora embala Helena.....	168
Foto 48: Vídeo Willian embala Nicole e Leo observa.....	170
Foto 49: Vídeo Willian embala Nicole e Manu dorme.....	170
Foto 50: Bibi embala Manu.....	173
Foto 51: Larissa embala Helena.....	173
Foto 52: Abraço entre Bibi e Willian.....	189
Foto 53: Carinho do Willian no bumbum da Bibi.....	189
Foto 54: Jennyfer tocando no rosto.....	190
Foto 55: Willian mostrando seu dodói.....	190
Foto 56: Tainá e Willian atentos ao dodói do Léo.....	191
Foto 57: Letícia deitada sobre a manta.....	191
Foto 58: Meninas deitadas nos colchonetes.....	192
Foto 59: Meninas deitadas no chão e na estante.....	192
Foto 60: Letícia deitada na grade.....	193
Foto 61: Willian deitado no carrinho.....	193
Foto 62: Willian com o “sapatinho de cristal” da Letícia.....	206
Foto 63: Imagem em detalhe.....	206
Foto 64: Willian e a chinela da Amanda.....	209
Foto 65: Willian e a sapatilha da Larissa.....	210
Foto 66: Willian e a sapatilha da Larissa.....	211
Foto 67: Willian devolvendo o tamanco da Bibi.....	211
Foto 68: Vídeo Nicole, Léo, Manu e Helena brincam.....	221
Foto 69: Vídeo Manu se levanta para mostrar como é grande.....	221
Foto 70: Vídeo Helena se junta a Manu e se medem.....	222
Foto: 71: Vídeo Helena, Manu, Léo e Nicole se medem.....	222
Fotos 72: Sequência de Letícia explorando o corpo e o movimento nos bancos.....	228
Fotos 73: Sequência de Larissa explorando o banco e uma lixeira.....	229
Foto 74: Letícia fazendo seu bebê dormir.....	230
Foto 75: Camila com seus bebês.....	231
Foto 76: Isadora cobrindo seus bebês.....	231
Foto 77: Isadora dando mamadeira para seu bebê.....	232
Foto 78: Larissa dando mamadeira para seu bebê.....	232
Foto 79: Larissa fazendo seu bebê dormir.....	233
Fotos 80: Sequência de imagens do episódio entre Larissa e Nicole.....	235
Foto 81: Disputa por uma pá entre Helena e Jennyfer.....	240
Foto 82: Disputa por um balanço entre Manu e Jennyfer.....	241
Foto 83: Disputa entre Isa e Jennyfer.....	241
Foto 84: Sequência de Léo sobre o sofá brincando de Skate.....	256
Foto 85: Sequência de Léo sobre a mesa brincando de Skate.....	257

Foto: 86: Sequência de Léo se pendurando em árvore.....	258
Foto 87: Willian cuidando de seus bebês.....	261
Foto 88: Willian lendo história para seus bebês.....	261
Foto 89: Vídeo Willian de saia prepara a comida para a filha que está sentada.....	262
Foto 90: Vídeo Willian de saia prepara a comida para a filha que está sentada.....	263
Foto 91: Willian brinca com seu bebê.....	264
Foto 92: Léo inicia suas performances motoras.....	264
Foto 93: Willian se junta ao Léo nas performances.....	265
Foto 94: Willian se junta ao Léo nas performances.....	265
Foto 95: Meninas brincam e Léo se aproxima.....	269
Foto 96: Léo observa as meninas.....	269
Foto 97: Léo invade a casa.....	270
Foto 98: Todas fogem e chamam pelo Willian.....	270
Foto 99: Todas fogem e chamam pelo Willian.....	271
Foto 100: Juntamente com o Willian procuram nova casa.....	271



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Crianças atendidas em cada grupo.....	55
Quadro 2: Lista de espera por vaga na instituição.....	55
Quadro 3: Dados sobre nascimento e idade das crianças do grupo.....	58
Quadro 4: Dados sobre as famílias das crianças.....	59



## SUMÁRIO

<b>1- CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 - DAS INQUIETAÇÕES QUE MOVEM A PESQUISA.....	21
1.2 - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	32
1.3 - OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
<b>1.3.1 Objetivos Específicos.....</b>	<b>33</b>
<b>2- CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
2.1 - UMA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS PEQUENAS.....	38
2.2 - DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS.....	45
2.3 - EMERSÃO DAS CATEGORIAS.....	48
2.4 - O CONTEXTO INVESTIGATIVO.....	51
2.5 - AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO.....	61
2.6 - O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS.....	63
2.7 - UMA PESQUISADORA: QUEM SEREI EU NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COM OS ADULTOS?.....	73
2.8 - ENTRE OBSERVAÇÕES... REGISTROS... FOTOS... VÍDEOS.....	83
<b>3- CAPÍTULO III - O ESPAÇO-TEMPO ONDE DECORREM AS AÇÕES E OS RETRATOS DO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA <i>ORDEM INSTITUCIONAL ADULTA A UMA ORDEM EMERGENTE DAS CRIANÇAS</i> NO CONTEXTO INVESTIGADO.....</b>	<b>93</b>
3.1 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO.....	93
3.2 - AÇÃO SOCIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA	97
3.3 - A DIMENSÃO CORPORAL E A AÇÃO SOCIAL: UM HISTÓRICO DE AUSÊNCIAS.....	109
3.4 - ARRANJOS ESPACIAIS E TEMPORAIS.....	115
<b>3.4.1 - Espaços, objetos e atividades da organização e funcionamento da sala.....</b>	<b>120</b>
<b>3.4.2 - Um dia da rotina do grupo – organização e funcionamento espaço-temporal.....</b>	<b>126</b>
3.5 - <i>AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS</i> E <i>AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS</i> : DO CONFRONTO ENTRE OS ESPAÇOS-TEMPOS DOS ADULTOS E OS ESPAÇOS-TEMPOS DAS CRIANÇAS.....	132

3.6 - AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS: CENAS NA ROTINA DO SONO.....	159
<b>3.6.1 - Hora do sono que se estende para outros tempos e espaços:</b>	
<b>Amanda: “me faz dormir?” Márcia: “Como é fazer dormir?”.....</b>	<b>167</b>

**4- CAPÍTULO IV - DANDO RELEVO À DIMENSÃO CORPORAL E AOS MEANDROS DE UMA *ORDEM EMERGENTE DAS CRIANÇAS*: ENTRE BRINCADEIRAS, GÊNERO, AFETIVIDADES E O CORPO COMO EXPERIÊNCIA E POSSIBILIDADE DE AÇÃO SOCIAL.....** 179

4.1- OS TEMPOS DO BRINCAR: DA CONSTRUÇÃO DE <i>ORDENS SOCIAIS EMERGENTES</i> .....	180
4.2- A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS....	185
4.3- GÊNERO COMO POSSIBILIDADE OU LIMITE DE AÇÃO SOCIAL.....	194
<b>4.3.1- As ‘marcas’ dos artefatos materiais.....</b>	<b>204</b>
<b>4.3.2- As ‘marcas’ da linguagem verbal e suas relações com o gênero e o ‘ser grande’.....</b>	<b>218</b>
4.4- AS MENINAS ENTRE MENINAS: PARTICULARIDADES E SEMELHANÇAS.....	226
<b>4.4.1- Disputas e conflitos entre meninas.....</b>	<b>240</b>
<b>4.4.2 - Outras feminilidades possíveis.....</b>	<b>245</b>
4.5- OS MENINOS ENTRE MENINOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	252
4.6- INVASÕES DO MENINO LÉO.....	266

**5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....** 277

**6- BIBLIOGRAFIA.....** 289



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

*“Quando o verão me passa pela cara,  
 a mão leve e quente da sua brisa,  
 o que penso eu do mundo?  
 Sei lá o que penso do mundo!  
 Penso com os olhos e com os  
 ouvidos.  
 E com as mãos e com os pés  
 e com o nariz  
 e a boca.  
 Sou místico, mas só com o corpo.  
 A minha alma  
 é simples”.*

**Fernando Pessoa**

#### 1.1 DAS INQUIETAÇÕES QUE MOVEM A PESQUISA

Para iniciar a escrita e a descrição da caminhada dessa pesquisa trago a poesia de Fernando Pessoa, pois, o modo *místico* como as crianças vivem as relações por meio da dimensão corporal precisa, a meu ver, de um olhar mais detalhado e atento. Sempre tive o entendimento de que essa dimensão se constitui central para as crianças, sobretudo para as bem pequenas. Mas como o conhecimento sobre a perspectiva das próprias crianças é, ainda, incipiente, não poderia afirmar essa ideia a partir de minhas suposições e perspectivas. Penso que é necessário refinar o conhecimento sobre a questão e, para isso, é preciso uma aproximação às crianças, é preciso dirigir o olhar atentamente às ações sociais desenvolvidas por elas para, a partir da perspectiva delas próprias, compreender *se*, e *como*, a dimensão corporal se coloca; com que centralidade e grau de importância distingui-se para as crianças.

Para tanto, lancei algumas perguntas, cuja finalidade, era que estas servissem como um fio condutor no desenrolar da pesquisa: 1) A partir da perspectiva das crianças *como* e para que a dimensão corporal é importante? 2) Em quais situações e relações sociais as crianças utilizam seus conhecimentos sobre a dimensão

corporal? 3) Como e em quais relações sociais entre as crianças e com os adultos a dimensão corporal se torna um componente central?

Na elaboração dessas perguntas, bem como no desencadear da pesquisa, uma indicação que sempre esteve presente foram os estudos e pesquisas em torno dos estudos sociais da infância e, em particular, a constatação dos sociólogos James, Jenks e Prout, (2000); James (2000). Eles concluíram que, para as crianças, com as quais realizaram pesquisas, aspectos tais como: estatura, forma, aparência, sexo e desempenho funcionavam como fontes, embora flexíveis e mutáveis, no processo das interações, formação de identidade e relacionamentos, ainda em formação nas crianças. Para os autores, a dimensão corporal teria também uma centralidade nas relações e interações sociais das crianças, nas quais, o corpo poderia exercer ação social e ser fonte de ação social<sup>1</sup>.

Essa compreensão de corpo como fonte de ação social, foi utilizada por Fingerson (2009) como ferramenta analítica para conduzir sua pesquisa com meninas adolescentes, na qual analisa categorias como gênero e poder no processo da menstruação. Para Fingerson (2009 p. 220): “Estas ferramentas analíticas podem ser usadas para entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder na interação diária em todas as idades e grupos”<sup>2</sup>. Aliadas às inquietudes pessoais citadas acima, as quais compreendo estarem também contaminadas e motivadas pelas considerações desses estudos sociais da infância, procurei direcionar meu olhar para o corpo como uma dimensão social e como possibilidade de expressividade e ação, na busca de compreender, como Fingerson (2009, p. 220), que: “[...] o corpo está diretamente envolvido na ação social, tanto quanto exerce ação social, é como uma fonte nas interações sociais do ator”<sup>3</sup>, sem, contudo negar sua dimensão biológica, a qual também está infiltrada na cultura, ou seja, há entre natureza e cultura uma mútua produção.

---

<sup>1</sup> No capítulo III pretendo aprofundar os conceitos de ação social e ator social, bem como o histórico de ausências da dimensão corporal em relação com essa temática.

<sup>2</sup> Agradeço ao DAAD a bolsa de doutoramento que possibilitou a estada por um ano e quatro meses na Alemanha para aprofundamento dos estudos e o acesso aos materiais em língua alemã e inglesa. Considerando o respeito ao texto no original e minha limitação na tradução de outras línguas para a língua portuguesa, citarei, ao longo deste trabalho, o texto na língua original sempre em nota de rodapé: “These analytic tools can be used to understand how bodies can be used in negotiating power relations in daily interaction in among all ages and groups” (Fingerson, 2009, p. 220).

<sup>3</sup> [...] the body is directly engaged in agency, both as it exerts agency and as it a source of agency in the actor’s social interactions (Fingerson, 2009, p. 220).

Nos indicativos teóricos, outro aspecto que me move é a busca em compreender, de modo menos dicotômico e fragmentado, a *dimensão corporal*. Essa necessidade é apontada por pesquisadores Almeida (2002); James, Jenks e Prout (2000); Le Breton (1995, 2003, 2006, 2009) Mendes e Nóbrega (2004); Ribeiro (2003a); Silva (1999, 2001); que afirmam ser preciso compreender o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura, em que ambas mantêm relações de mútua produção.

A opção pela denominação de *dimensão corporal*, como já abordei em Buss-Simão (2009), advém da preocupação que diferentes conceitos trazem também diferentes concepções. O conceito corpo tem recebido algumas denominações diferenciadas tais como: *corporeidade*, que numa definição ampla se refere a uma ideia abstrata de corpo, de ser corpóreo; *corporalidade*, que em Francês e Espanhol têm distinções mínimas do termo corporeidade, mas que na língua portuguesa não difere, ou seja, significa a qualidade de ser corpo ou de ser material e; *corpo* que tem uma concepção predominante na história da Filosofia como instrumento da alma. Em busca de uma ampliação do conceito de corpo e de uma superação da dicotomia entre *natureza e cultura*, tenho optado pelo uso da expressão *dimensão corporal*.

Compreendo a *dimensão corporal* como uma categoria, na qual, na delimitação do que seja o *biológico* encontram-se já as marcas das reflexões e concepções que se constrói ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura. Penso que esta nomenclatura possa contribuir para uma compreensão de corpo de forma menos parcial e dicotômica em que há relações de mútua produção entre ambas. Também, pelo fato de este conceito encontrar afinidades com os princípios de uma Pedagogia da Infância, a qual, busca atentar para as diversas dimensões humanas, procurando concebê-las como não dissociadas, ao tratar dos conhecimentos que possam sustentar essa Pedagogia.

Historicamente, o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza, biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica. Sendo que, até muito recentemente, estas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar as mútuas relações entre elas. Em meu entender, ao lidar separadamente com essas duas concepções a tendência é que se elaborem reducionismos e determinismos sobre as noções de corpo, compreendendo as *heranças* da natureza e da cultura sempre como oposições. Agamben (2005) alerta que se corre o risco de deixar na sombra aspectos essenciais da complexidade das relações entre estas duas formas de *herança* se se

mantiver a perspectiva de concebê-las na redução, como simples oposições.

É importante compreender que essas dualidades e reducionismos trouxeram, e ainda trazem, limitações no âmbito das intervenções sociais, em especial, para a educação, pois não consideram a complexidade presente no real, ao não levarem em conta que a dimensão corporal realiza-se na interconexão entre natureza e cultura, estando presente em sua constituição elementos dessas duas *heranças*. Alan Prout (2004), ao revisar criticamente os estudos sociais da infância define essa complexidade como uma necessidade de agregar a esses estudos sociais da infância o 3º *excluído*. Nessa perspectiva, o corpo se caracteriza como um 3º *excluído*, na medida que é híbrido, ou seja, ao mesmo tempo natureza e cultura, cultura e natureza de forma indissociável. Todavia, a tendência ao olhar essa dimensão corporal tem sido de se fixar nas fronteiras - natureza ou cultura - e não ver o que está ‘entre’, não ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades, ou seja, não ver o 3º *excluído*. Nas palavras de Prout (2004, p. 10):

[...] o problema está no facto de as categorias, por serem teóricas, serem mutuamente exclusivas. É difícil encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque estas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua [...].

Esse 3º *excluído* é o que está no território que se debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está em ‘trânsito’, é o que ‘foge’ e que constitui a complexidade do real. Aqui reside uma grande tensão e um desafio que se pretende desenvolver nessa pesquisa: conseguir ‘ver’ ou ‘agarrar’ o que está ‘entre’ no que se refere à dimensão corporal nas relações e interações que as crianças estabelecem em um contexto institucional.

Contribuem na busca pela superação desses reducionismos, os estudos de Fingerson (2009); James, Jenks e Prout (2000); Le Breton (1995, 2003, 2006, 2009); Mendes e Nóbrega (2004); Prout (2000; 2004, 2005); Shilling, (1996; 2008); Silva (1999, 2001);

Turner (1992; 1996) ao destacarem que o ser humano deve ser considerado um ser biocultural, pois é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural, uma vez que, no ser humano a natureza e a cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva e o que é biológico encontra-se simultaneamente infiltrado de/na cultura e vice-versa.

Todavia, sendo o corpo uma interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico, entre razão e emoção, entre corpo e mente, requer cautela em seus estudos e pesquisas. Estudiosos do campo dos estudos sociais da infância, especialmente Alan Prout, no livro *The future of childhood* (2005), toma esta cautela ao indicar meios para privilegiar pesquisas que busquem, o mais completamente possível, dar conta de uma justa inter-relação entre natureza e cultura, procurando evitar reduções que minimizem a complexidade de cada uma dessas dimensões. Tal cuidado tem a intenção de prevenir que estereótipos e preconceitos raciais se reafirmem nas sociedades.

Essas considerações teóricas, ao mesmo tempo em que se configuram como motivadores e impulsionadores para a pesquisa, em alguns pontos necessitam ser compreendidas e evidenciadas na realidade concreta com as crianças, fato este que justifica, também, o interesse dessa pesquisa. Quando destaco “realidade concreta” das crianças não desconheço que diferencio os variados contextos dos quais as crianças participam, como, por exemplo, a família, as instituições de educação infantil, a escola, etc. Pois, compreendo que as crianças experimentam sua dimensão corporal de maneiras diferenciadas: como filhos, como irmãos, como crianças de creche ou pré-escola, como alunos da escola, como companheiros e etc. Entendo que, dentro de cada um desses contextos, há ordens sociais que instituem formas relacionais com uma determinada hierarquia e um determinado controle sobre as regras, sobre os recursos, sobre os arranjos espaços-temporais que ‘moldam’, condicionam ou constroem os modos como se pode viver e experienciar a dimensão corporal.

Ao analisar o espaço e o tempo, pretendo voltar minha atenção mais marcadamente para o espaço da sala e não tanto para os espaços externos e do parque. Essa decisão decorre de um saber que, nos contextos educativos, tem denominado esse espaço como o espaço do trabalho pedagógico em oposição ao parque, o qual tem sido denominado espaço do corpo, onde as crianças poderiam explorar o corpo e o movimento. Numa tentativa de problematizar essa dicotomia, pretendo analisar, de forma proposital, o espaço da sala, objetivando

evidenciar que o corpo é central e está presente também nesses espaços onde os preceitos de uma dicotomia Moderna definiram como sendo o espaço do pedagógico, da cognição, da mente.

Desse modo, no caso desta pesquisa, a realidade concreta à qual se pretende dirigir o olhar será a estrutura social de uma instituição de educação infantil. Compreendo que essa estrutura social - instituição de educação infantil - é imposta pelos adultos, sendo, portanto, um contexto privilegiado para investigar como as crianças lidam com essas estruturas e como elas se manifestam corporalmente nessas relações de poder com os adultos e com as outras crianças. Com base em Ferreira (2002, 2004) concebo essa *estrutura social adulta* dotada de duas propriedades, ou seja, primeiro como resultado de uma construção sócio-histórica que se destina à socialização das crianças, e segundo, como resultado da presença do adulto-professora, a qual, se torna o elo que representa e assegura que essa estrutura social funcione por meio dos arranjos espaciais e temporais na organização e planejamento do cotidiano para e com as crianças.

Embora o adulto-professora ocupe uma posição central nessa estrutura social, sua relevância nesse estudo será, no entanto, periférica e relativamente indireta, não pretendo me deter nas suas competências pedagógicas nem nas suas concepções de crianças e seus pontos de vista em relação às crianças. O que interessa considerar nesse estudo é que dada esta *ordem institucional adulta*, as crianças ao participarem dessa estrutura - instituição de educação infantil – por meio de ações sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo, passam a se integrar tanto na *ordem institucional adulta*, bem como numa ordem emergente criada por elas: *ordem social infantil instituinte ou emergente* como define Ferreira, (2002, 2004).

As crianças, ao instituírem essa *ordem social emergente*, criam uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência valores e regras sociais delas próprias, revelando que elas não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos. Pelo contrário,

[...] o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como *autoras* de suas próprias infâncias, mas também como *actores sociais* com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de

segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social (FERREIRA, 2004, p. 58).

Objetivando olhar o cotidiano de uma instituição de educação infantil, a partir da perspectiva das crianças, com a finalidade de compreender a emergência e afirmação de uma *ordem social instituinte* é preciso deslocar o ângulo de análise de ‘cima para baixo’, é preciso: “[...] a identificação e análise da simultânea e recíproca construção social de três processos centrais: o da cultura das crianças, o da sua organização como grupo social de ‘pares’ e o da(s) sua(s) ordem(ns) social(s)” (FERREIRA, 2004, p. 58-59).

Ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional, e ao realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas que satisfazem expectativas comuns e recíprocas, as crianças geram, na sua prática e nas suas relações, uma *ordem social emergente*, a qual, é socialmente convencionada por elas próprias regulando e organizando as ações individuais e coletivas desse grupo. Tais ações, não fazem sentido fora do seu contexto, ou seja, não têm sentido isoladamente, elas só fazem sentido se interpretadas contextualmente. Elas só se tornam acontecimentos sociais se negociados e interpretados ou re-interpretados com os Outros, por meio de suas interações sociais. Identificar e compreender essa *ordem social emergente* tem sido também um desafio para os pesquisadores, pois, é preciso que se ‘mergulhe’ nessa ordem social que é construída pelas crianças para que se possa legitimá-la e ser possível uma aproximação à perspectiva delas e dos seus modos de se socializarem. Além disso, como afirma Danby (2005, p. 177): “Pelo reconhecimento das ordens sociais das crianças, ordens sociais dos adultos podem ser também identificadas”<sup>4</sup>.

A definição da realização dessa pesquisa, em uma instituição de educação infantil pública, justifica-se, em grande parte, pelas minhas inquietações como professora de educação infantil. No exercício da docência deparei-me com questões, tais como: a função do adulto profissional, o significado de ser criança e o da infância, o papel da educação infantil, as relações entre adultos e crianças, a visibilidade e invisibilidade das crianças e de sua dimensão corporal nesse contexto,

---

<sup>4</sup> “By acknowledging the social orders of children, social orders of adults can also be identified” (Danby, 2005, p.177).

como o corpo pode ser visto como meio de ação social na educação da pequena infância, entre outras.

No cotidiano das instituições nas quais trabalhei, por muitas vezes as questões referentes à dimensão corporal surgiram e deflagraram a percepção de um *não conhecimento* a respeito de *como* olhar para essa dimensão para além de um corpo que ora deve e pode se movimentar, ora precisa permanecer sentado, ser limpo, ser alimentado e repousado dentro das rotinas da instituição. Mesmo esse *não conhecimento* precisava, em muitas situações, de alguma resposta e encaminhamento imediato, os quais se davam sob uma postura de negação, ou reprimendas, sobretudo, quando as situações envolviam questões de gênero e sexualidade ou, quando as crianças criavam capacidades de se relacionar com outras crianças e adultos por meio dessa dimensão corporal que não correspondiam aos padrões tidos como ‘normais’ ou civilizados.

No que se refere a essas situações, o que mais me intrigava, era compreender como essas situações eram/são vividas na perspectiva das próprias crianças. Como situações envolvendo a sexualidade e relações de gênero são importantes para as crianças? Como elas as significam? Do meu ponto de vista, quando se compreender como essas situações são vividas e significadas pelas próprias crianças é que se saberá, com maior clareza, trazer indicativos para trabalhar essas questões no cotidiano das instituições em que as crianças sejam realmente respeitadas como sujeitos de direitos e atores sociais. Nesse aspecto, concordo com Rocha (2008, p. 47), quando afirma que a pesquisa educacional necessita manter um diálogo com diferentes campos disciplinares “[...] no sentido de conhecer o modo como as crianças vivem a sua infância e a representam, para, a partir daí, balizar a ação educativa”.

É importante salientar que a trajetória deste trabalho enquadra-se em um movimento de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), do qual participo, e no âmbito do qual desenvolvi, durante meus estudos de mestrado, uma investigação em torno das concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira. Na época, a pesquisa estava articulada a um projeto denominado CRIE<sup>5</sup>, que buscava investigar

---

<sup>5</sup> Projeto de cooperação internacional entre: O Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) e a linha de pesquisa em Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Projeto denominado *Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos*



concepções sociopedagógicas sobre a infância e sua educação, a partir de dimensões analíticas: as orientações das políticas; as normas legais; e os saberes científicos produzidos no Brasil, mais particularmente entre os anos de 1997 a 2003. O período proposto pretendia dar conta de atualizar análises anteriores já realizadas, particularmente quanto aos saberes acadêmicos.

Atualmente, dando continuidade a temática desenvolvida no mestrado, a presente pesquisa em nível de doutorado, se vincula ao interesse de pesquisa do NUPEIN que visa conhecer as crianças a partir delas mesmas, a partir de suas próprias manifestações. Dentre as pesquisas já realizadas e que, de algum modo, entrelaçam-se com os estudos e pesquisas do NUPEIN, destaca-se a tese de doutorado de Ferreira (2002) em que a autora procura mostrar como crianças entre 3 e 6 anos de idade tecem suas relações sociais com outras crianças e com os adultos no contexto educativo. Outras pesquisas a serem citadas aqui, como fonte, são a tese de Guimarães (2008) e a dissertação de Schmitt (2008), em que as autoras procuram conhecer e compreender as relações sociais dos adultos com os bebês, bem como, dos bebês entre si em berçários de creches. Também a tese de doutorado de Coutinho (2010), agrega dados significativos às nossas referências, na medida em que a pesquisadora procura se aproximar do conhecimento da ação social dos bebês na estruturação dos seus cotidianos educativos na creche. Em sua pesquisa, a autora evidencia a dimensão corporal como uma categoria central para essa ação social dos bebês. Cabe ainda identificar a pesquisa de Agostinho (2010) pesquisadora brasileira que, ao investigar os modos de participação das crianças em um contexto de educação infantil na Itália, enfatiza a dimensão corporal como forma de expressão e comunicação das crianças. Para essa pesquisadora o corpo é compreendido como base da experiência social e como um meio de conhecimento, sendo que, por meio dessa dimensão a autora busca compreender os modos pelos quais a força do social imprime sua marca na natureza corporificada, ao mesmo tempo em que as capacidades e os recursos naturais são socialmente explorados e expressos pelas crianças.

Em comum com essas pesquisas citadas, a presente pesquisa também propõe aproximar-se do ponto de vista das crianças, para, a partir do ponto de vistas delas, sobretudo das suas *ordens sociais emergentes*, identificar o que se constitui importante para elas no que se

---

(CRIE) que se constituiu em um subprojeto do Projeto *Crianças: Educação e Cidadania Ativa (CECCA)*, que pretendeu fazer esses aprofundamentos a partir do marco histórico da LDB no Brasil, 1997, até 2003.

refere à dimensão corporal, ou seja, como e, por meio de quais processos, as crianças pequenas, entre 2 e 3 anos de idade constroem, manifestam e experienciam seus corpos. Para isso, na pesquisa, a atenção se dirige, sobretudo, às lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas relações com os adultos e com outras crianças, tanto nas atividades sistematizadas pelos adultos, como nas brincadeiras e relações estabelecidas em diferentes espaços e contextos. A intenção é, entre outros objetivos, inventariar essa dimensão, seus significados e seus usos sociais. Compreender e distinguir as formas e as significações, as vias de transmissão e atualização de elementos culturais e sociais, bem como, a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam elementos já preestabelecidos.

Uma hipótese que me conduziu na pesquisa é que a socialização é, ao mesmo tempo, uma *participação efetiva* e uma *apropriação seletiva, reflexiva e crítica* (CORSAO 2002; 2005a; 2009) e que as crianças oscilam nessa apropriação, ou seja, estão em processo, construindo suas representações e sua consciência do mundo social, bem como de si próprias. Nesse sentido, suponho que as relações sociais e os ‘modos’ e as ações, ou seja, as lógicas sociais de ação social que as crianças estabelecem com os adultos e entre elas, são as bases para que possam construir suas próprias percepções e representações de corpo, ao mesmo tempo, que este corpo se torna componente da possibilidade de ação social. Nas palavras de Shilling (2008, p. 3) “O corpo é aqui encarado como parte integrante e, por vezes coincidente com a ação social”<sup>6</sup>.

Finalizo essa introdução sublinhando que a opção por um estudo empírico com as crianças é decorrente, também, de preocupações de âmbito macro-estrutural, ou seja, sociais e políticas. Em particular, com espaços educativos mais democráticos e que sejam potencializadores de relações mais democráticas e igualitárias que repercutam em oportunidades também mais democráticas e igualitárias, em especial para aqueles em estado de maior subordinação, ou seja, para os grupos com menos poderes na sociedade.

Penso que aqui cabe incluir a reflexão acerca de um projeto desenvolvido por Santos (2008), denominado “Reinvenção da emancipação social”. A partir da análise dos resultados do referido projeto o autor propõe-se a estabelecer uma crítica à racionalidade

---

<sup>6</sup> “The body is here viewed as integral to, and sometimes coterminous with, social action”(Shilling, 2008, p. 3).

ocidental, hegemônica pelo menos nos últimos 200 anos. Segundo o raciocínio deste autor o conhecimento resultante de tal hegemonia é tanto necessário como inadequado para resolver os problemas que ela própria criou. Assim, imagina que é necessário abrir espaço para outras racionalidades e formas de produzir a existência, as quais têm sido, sistematicamente, caladas pela racionalidade Moderna.

Para contrapor a racionalidade da Globalização ocidental hegemônica, o autor propõe o que denomina *razão cosmopolita*, contra o desperdício da experiência. Como forma de enfrentar o processo de produção das ausências pelo movimento da globalização hegemônica, dentro da *razão cosmopolita* Santos propõe três estratégias: uma Sociologia das Ausências, para expandir o presente e poder prestar atenção nas experiências e formas de conhecimento até então consideradas insignificantes e ilegítimas; uma Sociologia das Emergências, para contrair o futuro e mostrar que as possibilidades tanto podem ser para melhor como para pior e que é preciso então trabalhar para que as melhores possibilidades sobreponham-se às piores; um processo que ao invés de querer estabelecer uma Teoria Geral capaz de explicar tudo procure promover uma teoria ou um trabalho de *Tradução* que torne capaz uma possibilidade de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis.

A *sociologia das ausências* tem por objetivo transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Dentro deste panorama o autor identifica cinco *lógicas* de produção das ausências e da subordinação. Dentre elas, o modo denominado pelo autor de “*monocultura do saber e rigor do saber*” é o que mais me interessa no momento, pois concordo com ele que o campo epistêmico é o espaço de maior poder da hegemonia ocidental contemporânea, sendo, por isso, conteúdo essencial de qualquer debate que se trave no campo educacional. Por isso, debruço-me, aqui, especialmente sobre esta lógica de produção da não existência.

Na *sociologia das ausências* há um esforço em demonstrar que “[...] o que não existe é, na verdade activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2008, p. 102). Estudos e pesquisas têm indicado que, no Projeto da Modernidade, as crianças e a infância se encontram nessa esfera das ausências, ou seja, são concebidas numa relação de oposição aos adultos, sempre como não possuidoras de conhecimentos, de saberes, de experiências, portanto, sempre concebidas como *aquelas que devem ser formadas*, ou seja, como

projetos de futuro, abstraindo suas necessidades, seus desejos e seus interesses de agora, neste momento mesmo em que são crianças, como se a pouca idade fosse condição inerente de agravo de participação e de cidadania.

Como superação da *ausência*, provocada pela lógica da monocultura de saberes, Santos (2008) traz o entendimento de uma *ecologia de saberes*, na qual, a lógica da monocultura do saber científico deve ser confrontada com identificação de outros saberes e critérios que também vigoram nas práticas sociais. Para o autor, o próprio campo da produção do conhecimento pode abrir espaço para o diálogo com outros saberes sociais, de modo a alimentar a produção do conhecimento. A *ecologia dos saberes* parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos, e destes com a natureza, implicam mais de uma forma de saber e, portanto, também de ignorância. Assim, a credibilidade desses conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, mas sua utilização de forma contra-hegemônica.

O princípio de incompletude de todos os saberes é a condição de diálogo e do debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimentos: “O que a ecologia dos saberes desafia são as hierarquias universais e abstratas e os poderes que, através delas, têm sido naturalizados pela história” (SANTOS, 2008, p. 108). A partir dessa idéia, há uma aposta de que a incompletude do saber adulto possa ser alimentada com o saber das crianças, mas esse diálogo só é possível se os adultos se abrirem para a possibilidade de ouvir as crianças e dialogar com elas.

## 1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O que defini como problema de pesquisa foi se formulando e re-configurando ao longo da pesquisa, sobretudo ao longo da *geração de dados*<sup>7</sup>, havendo, de certo modo, um diálogo constante dos problemas definidos com a realidade que surgia no campo, um pouco no sentido de como afirma Freitas (2003, p. 27), de que “[...] não

---

<sup>7</sup> Utilizo o termo *geração de dados*, e não *coleta de dados*, com base em Graue e Walsh (2003), que sinalizam o fato de que os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado, de modo que, um dado pode ser considerado relevante para um investigador e pode não ser para outro.

se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. Mesmo agora, no momento da escrita definitiva desse caminhar, esse problema de pesquisa está ainda se reconfigurando, ganhando contornos mais claros e visíveis.

Assim, está definido como problemática de pesquisa investigar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas, bem como, identificar como e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, bem como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças. Para isso, na pesquisa, a atenção se dirige, sobretudo, às lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações com outras crianças e com os adultos, tanto nas atividades sistematizadas pelos adultos, como nas brincadeiras e relações estabelecidas em diferentes espaços e tempos.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivando investigar, entre as crianças pequenas, como elas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, seja nas atividades sistematizadas pelos adultos, seja nas brincadeiras nos diversos espaços e tempos da instituição de educação infantil investigada, foram elaborados os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

#### 1.3.1 Objetivos Específicos:

- Evidenciar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas tendo em conta as definições e determinações da *ordem institucional adulta*, bem como, da *ordem social emergente* das próprias crianças.
- Investigar as formas e as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais, bem como, a emergências de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos.

- Reunir contribuições que possam subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente na educação na infância, para a compreensão do corpo como componente da ação social no âmbito das ações pedagógicas.

\*\*\*

Para a organização da escrita, o texto foi dividido em capítulos. No Capítulo II procuro trazer os caminhos metodológicos seguidos para e na *geração dos dados*. Nesse capítulo detenho-me em descrever os procedimentos eleitos para a realização de uma pesquisa *com* crianças pequenas. Inicialmente descrevo o contexto investigativo para então chegar às primeiras aproximações com o campo e finalmente o encontro com as crianças. Nesse encontro com as crianças desenvolvo reflexões e indicativos que possam permitir uma aproximação respeitosa à perspectiva das crianças, na qual, constantemente me posiciono com atenção ao meu papel como pesquisadora nas relações que estabeleço com as crianças e com os adultos.

No Capítulo III situo algumas das concepções de infância e criança e os processos de socialização por considerar central, nessa pesquisa, as relações sociais das crianças. Para aprofundar esses processos de socialização desenvolvo o conceito de ação social trazendo para o debate o histórico de ausências da dimensão corporal no que se refere à ação social. A partir desse ponto passo a analisar os arranjos espaciais e temporais onde decorrem as ações dos adultos e das crianças no contexto investigado. Nessa análise, minha atenção voltou-se mais marcadamente para o espaço da sala e não tanto para os espaços externos e do parque. Com base nos dados da pesquisa, procuro retratar a construção de uma *ordem institucional adulta* e a emergência de uma *ordem instituinte das crianças*, apoiando-me, particularmente, nas análises dos *ajustamentos primários e secundários* quanto a essa organização dos espaços e dos tempos institucionais.

No Capítulo IV procuro dar relevo à centralidade da dimensão corporal a partir da perspectiva das crianças analisando os diversos episódios que envolvem brincadeiras, gênero, afetividade, corpo como experiência e possibilidade de ação social. A grande dificuldade sentida para a escrita das análises se deu pela necessidade

em transformar numa linguagem escrita, característica de um trabalho acadêmico, a complexidade presente no real. Essa dificuldade fica ainda mais evidente, pois, se trata de uma pesquisa com crianças, sendo que as ações e relações estabelecidas por elas envolvem simultaneamente uma pluralidade de dimensões. Para dar conta dessa complexidade, procurei dar destaque às categorias evidenciadas em campo por meio de episódios, ou seja, por meio de cenas acessórias que se juntam a um quadro mais amplo que compõe a realidade das experiências vividas. Nessa tentativa, selecionei cenas e episódios que envolviam mais especificamente a categoria gênero, mas nos quais, ao mesmo tempo, como numa grande teia, traziam ligações com as demais categorias. Minha tentativa foi não separar o que está interligado, confesso que não sei se o consegui, mas foi uma tentativa!

Por fim, nas considerações finais, procuro retomar pontos ainda pendentes, bem como, fazer ligações que julguei serem necessárias, na tentativa de traduzir os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas. Procurando ainda reunir contribuições que possam subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente na educação da infância, para uma compreensão do corpo como componente da ação social no âmbito das ações pedagógicas.





## CAPÍTULO II

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava  
lá com as crianças, apenas com as crianças.  
Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola [...]   
Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo;  
sempre me deixou perplexo a idéia de como os grandes conhecem mal as crianças,  
os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos.  
Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que  
são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento.  
Que idéia triste e infeliz!  
E como as crianças reparam direitinho que os pais acham  
que elas são pequenas demais  
e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo.  
Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis  
a criança pode dar uma sugestão importante”  
[Príncipe Michkin em O Idiota de Dostoiévsky].*

Foto 1: Interação entre Tainá, Larissa e Willian com meu bloco de anotações



Fonte: da autora em 2009

Nesta seção pretendo descrever os caminhos metodológicos percorridos na condução dessa pesquisa, deixando transparecer também minhas dúvidas, inquietudes, angústias, certezas e incertezas ao trilhar, pela primeira vez, esse caminho em uma pesquisa empírica com crianças. Parte da citação de *Dostoiévsky* “*Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças*” descreve, um pouco, como me sentia quando entrava na instituição para estar com as crianças, todavia, não desconsiderando que lá havia crianças que durante todo o tempo estavam sob o olhar dos adultos e subordinadas a uma ordem geracional (Alanen (2005, 2009); Kelle (2005); Mayal (2005) e ordem institucional adulta (Ferreira, 2002, 2004).

Tendo em conta que o problema central da pesquisa consistia em investigar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas, bem como, identificar como e por meio de quais processos elas constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos tendo em conta as definições e determinações da *ordem institucional adulta*, bem como, da *ordem social emergente* das próprias crianças. Desse modo, procurei dirigir o olhar para as relações estabelecidas entre as crianças, nem por isso, fechando os olhos para as relações estabelecidas também com os adultos, inclusive comigo, como pesquisadora.

Pretendo, inicialmente, elucidar minhas escolhas teórico-metodológicas na condução da pesquisa e, em seguida, justificar a escolha por uma pesquisa etnográfica e uma síntese do caminho percorrido até chegar às crianças.

## 2.1 – UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Para a realização desta pesquisa partiu-se de uma concepção de pesquisa embasada, sobretudo, nos estudos sociais da infância, que consideram as crianças como atores sociais, que merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimos, sobretudo em assuntos que lhes digam respeito. Com isso, busca-se alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças. Ferreira (2008) argumenta que a perspectiva de realizar pesquisa *com* crianças é um passo adiante no processo de

busca e reconhecimento das crianças como atores sociais. Nesse reconhecimento procura-se:

[...] adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.

Que a criança faz parte da pesquisa científica não é uma novidade. Há muito tempo que se faz pesquisa *sobre* as crianças. Pesquisas, nas quais, elas assumem a condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado, predominantemente, nos campos da Medicina ou Pediatria e da Psicologia do Desenvolvimento. O que pode ser considerado como novo, em pesquisa científica, é a proposta de se fazer pesquisa agora não mais *sobre*, mas sim, *com* crianças.

Pesquisadores como Carvalho e Nunes (2007); Christensen e James (2005); Christensen e Prout (2002) Christensen (2004); Corsaro (2002, 2005, 2005a, 2005b, 2009); Graue e Walsh (2003); Ferreira (2002, 2008, 2010); Iturra, (2002); James (2008); James, Jenks e Prout (2000); Jenks (2005); Kelle e Breidenstein (1996); Morrow (2006); Nunes (2003); Prout (2004); Qvortrup (2005a); Sarmiento (2003); Sarmiento e Cerisara (2002); Thorne (1993), no exterior, ou como Cohn (2005); Cruz (2008); Faria, Demartini e Prado (2005); Rocha (2008); Silva, Barbosa e Kramer (2005); Souza e Castro (2008), no Brasil, têm demonstrado, por meio de seus trabalhos, o esforço e o crescimento teórico no desenvolvimento de estudos para a construção de metodologias de pesquisa que compreendam as crianças como informantes competentes de suas próprias vidas. Para esse fim, tem contribuído o diálogo entre diferentes campos disciplinares, como a Sociologia, a Antropologia, a História, a Filosofia, a Geografia, entre outros, os quais têm sido definidos como estudos sociais da infância. Souza e Castro (2008, p. 53 grifos das autoras) afirmam que nessa perspectiva, “[...] em vez de pesquisar *a criança*, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar *com a criança* as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente”.

Por se tratar de um campo das ciências humanas e sociais, cabe destacar que, nessa perspectiva de pesquisa *com* crianças, como destacam Graue e Walsh (2003) não se objetiva pesquisar o que se passa *dentro* delas, mas sim *entre* elas, pois, nesse campo, as pesquisas centram sempre nas relações. Nessa mesma perspectiva, Hünersdorf (2008, p. 36), ao trazer os percursos das pesquisas etnográficas e sua relação com a educação na Alemanha, cita os estudos desenvolvidos pela pesquisadora da infância Helga Kelle, afirmando que há um deslocamento no foco das pesquisas recentes *com* crianças: “Com isso o foco se desloca dos atores em si, e também de uma formação e entendimento subjetivo, para as práticas dos atores”<sup>8</sup>.

Penso que seja imprescindível marcar que esse processo de atentar para as práticas dos atores, ou para as ações sociais dos sujeitos, não se dá num vazio social, como comumente se associa ao paradigma interpretativo. Mas, sim numa perspectiva *interpretativa crítica*, na qual, se procura considerar também as dimensões políticas, em sentido macro e, num sentido micro, a análise das condições de poder em que as relações acontecem. Nesta direção, Sarmiento (2003, p. 144), afirma que no âmbito da pesquisa “[...] nem se iluda a própria dimensão política do ato *interpretativo*: a investigação dos contextos de acção visa precisamente *dar sentido*, e todo sentido é um *acto de ordenação* do mundo”. De certo modo, nessa perspectiva, com bases nas ciências sociais, avança-se na direção de uma análise mais sociológica das relações sociais em que se procura também promover a explicação tanto da produção como da reprodução da sociedade.

Na tentativa de significar essas, a princípio simples diferenças no uso das preposições *sobre* e *com* que no contexto das pesquisas, têm se apresentado como uma grande diferenciação de perspectivas, trago para o debate mais duas outras: *como* e *por que*<sup>9</sup>. A utilização da preposição *como* ao invés da pergunta *por que* e a definição desse uso como elemento central na condução da pesquisa foi proposto por Kelle e Breidenstein (1996). Os autores destacam que, na condução de suas pesquisas, têm se orientado pela pergunta *wie/como* ao invés da pergunta *warum/por que*, pois nessa perspectiva, primeiramente, não se pergunta nem sobre o desenvolvimento individual, nem sobre ‘a’ realidade social como tal, senão sobre:

---

<sup>8</sup> “Damit verschiebt sich der Fokus von den Akteuren selbst, und damit von einem subjektiven Bildungsverständnis zu den Praktiken der Akteuer“ (Hünersdorf 2008, p. 36).

<sup>9</sup> Faço a tradução do *wie* e do *warum* do alemão com base em Kelle e Breidenstein (1996).

[...] como as crianças estabelecem relações e interação entre si com a realidade social concreta. O olhar sobre a prática significa nessa junção, não o objetivo sobre o desenvolvimento no âmbito dos processos de socialização como pressuposto, como por exemplo, a noção de amadurecimento e não amadurecimento a ser definido como norma. Ao invés disso, como primeiro plano, estão os significados culturais e das práticas no dia a dia para as crianças mesmas (KELLE, BREIDENSTEIN 1996, p 51)<sup>10</sup>.

Em aparente concordância com essa proposição, James (2008, p. 250), destaca que, nas proposições das pesquisas que compõe os novos estudos sociais da infância, há uma mudança radical quanto às perguntas de pesquisa: “[...] porque pressupõe que a compreensão de *como* as crianças aprendem, e não simplesmente *o que* aprendem, é fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem cultural” (JAMES, 2008, p. 250)<sup>11</sup>.

Ferreira (2002), em sua pesquisa de doutorado, esclarece que ao conduzir sua pesquisa com as crianças procurou usar o *como*, como pergunta de pesquisa, ao invés do *o quê* e do *por que*: “Mais do que interrogar propriamente o ‘quê’ e o ‘porquê’, foi o ‘como’ que se tornou a estratégia metodológica para, ao privilegiar as ações das crianças, focalizar as suas interações” (FERREIRA, 2002, p.41). A autora argumenta que adotou essa perspectiva com o objetivo de desafiar as suas concepções de adulto, que inevitavelmente, a acompanhavam na condução da pesquisa e que poderiam prejudicar ou impedir que ela compreendesse as crianças como atores sociais e a infância como um tipo particular de realidade social. Ferreira (2002) complementa:

[...] ‘o que fazem as crianças?’ para ‘como fazem as crianças?’ Torna-se então sinônimo de mergulhar na complexidade dos acontecimentos

---

<sup>10</sup> „[...] wie Kinder im Handel soziale Realität miteinander konkret herstellen. Der Blick auf Praktiken bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht das Ziel der Entwicklung im Rahmen von Sozialisationsprozessen immer schon vorauszusetzen, das über Vorstellungen von z.B. Reife und Unreife zusätzlich normativ aufgeladen wird. Statt desse rücken die alltagskulturellen Bedeutungen der Praktiken für Kinder selbst in den Vordergrund“ (Kelle, Breidenstein 1996, p 51).

<sup>11</sup> “[...] it assumes that an understanding of *how* children learn, not simply *what* they learn, is central to the comprehension of processes of cultural learning” (James 2008, p. 250).

e só depois os interrogar, de aprender a conhecê-los em seu funcionamento e significação em situação concreta e só depois inferir a ordem provisória de propriedade e a sua pertinência; de aferir com os membros a validade das minhas interpretações para entender o entendimento dos outros (FERREIRA, 2002, p. 41).

Continuando a refletir sobre a sutileza dos termos a serem utilizados para ser possível uma aproximação do ponto de vista e perspectiva das crianças Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48) destacam a necessidade de uma re-educação do *olhar* e do *ouvir*, os quais seriam possíveis de desenvolver estando no trabalho de campo. Para elas o *olhar* está orientado pela bagagem teórica do pesquisador, destacam que esse *olhar*, muitas vezes, não basta, é preciso associar o *ouvir* para que se compreendam as ideias que sustentam as ações e interações:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 48).

Apoiada na necessidade de um olhar sensível para as crianças Rocha (2008) usa o termo *auscutar* para diferenciar do termo *ouvir* ou *escutar*, os quais, são muitas vezes associados somente a uma mera percepção auditiva ou simples recepção de uma informação. Rocha (2008) justifica a adoção do uso do termo *auscutar*, pois, ele indica a compreensão da comunicação feita pelo Outro, que envolve sempre uma recepção e compreensão, que não pode se dar sem uma interpretação. Sobre essa temática Ferreira (2010), pontua também para não se confundir o termo “dar voz”, que significa dar condições para a expressão, para a fala, que pode ir muito além do verbo e da oralidade, com o termo “ter voz”. A autora ainda alerta que a declaração intencional de “dar voz às crianças” não significa, por si só, que as

crianças poderão falar, tampouco significa que todas elas falarão ou, que falem sobre o que querem, nem garante que mesmo falando elas sejam ouvidas ou, que o que elas têm para dizer, seja interpretado corretamente.

A utilização do termo ‘dar voz às crianças’, além de levar ao equívoco de se entender que as crianças não teriam voz passou a ser um clichê nos estudos sobre crianças e infância. James (2007) ao discutir essa problemática no campo da Antropologia defende que a retórica banal atual sobre ‘dar voz às crianças’, tanto dentro como fora da academia, representa uma ameaça para o futuro da pesquisa sobre a infância, pois mascara uma série de importantes problemas conceituais e epistemológicos. Para James (2007, p. 262) “[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, é sobretudo explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”<sup>12</sup>. A autora sugere que a Antropologia está singularmente posicionada para contribuir nesta tarefa de reflexão crítica e revisão, por duas razões. Uma primeira é porque a Antropologia tem muito a contribuir no que se refere a teorização sobre o Outro, sendo que, em virtude da experiência acumulada em pesquisar, teorizar e escrever sobre essa temática oferece uma série de lições de valor inestimável para os estudos acerca das crianças. Uma segunda razão é porque a Antropologia tem debatido exaustivamente problemas referentes a representação, e a ‘voz’, com isso, pode contribuir e clarear alguns dos problemas enfrentados hoje nos estudos sociais da infância, particularmente, no que se refere a autenticidade, pois ‘as vozes das crianças’ precisam ser traduzidas, interpretadas e mediadas.

Com base nesses problemas, potencialidades e sutilezas que envolvem as pesquisas *com* crianças, Roberts (2005, p. 258) é cautelosa quanto ao uso do termo *ouvir*, pois, para ela, há uma necessidade de não somente escutar: “É claro que ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três actividades muito diferentes, apesar de serem freqüentemente suprimidas como se não fossem”. Para a autora há uma diferença em ouvir e escutar, sendo que escutar envolve, além de ouvir, uma interpretação das vozes das crianças, não sendo estas, apenas figurativas ou ilustrativas. Além da

---

<sup>12</sup> “[...] giving voice to children is not simply or only about letting children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social world that children’s perspectives can provide” (JAMES, 2007, p. 262).

escuta, a autora considera fundamental o agir sobre o que as crianças dizem.

As indicações da necessidade de dar condições para a expressão e a fala, que pode ir muito além do verbo e da oralidade, recebe nesta pesquisa ainda maior destaque. Mesmo sabendo que as interações comunicativas se dão, basicamente, por meio da linguagem verbal, como meio para sua realização. No caso dessa pesquisa, realizada com crianças entre 2 e 3 anos de idade, que tem como objetivo compreender como as crianças constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal. Para tanto, colocar atenção nos gestos, nas expressões do rosto, no corpo em movimento, na entonação, no olhar e noutras expressões que compõem o ser humano em suas relações, constituiu-se uma exigência fundamental. Estas são as formas privilegiadas pelas quais as crianças interagem, se comunicam e se expressam, condições que acabam impondo certos limites no grau de compreensão que se pode alcançar. Nas palavras de Christensen e James (2005, p. XIX): “Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças”.

Na assunção desses princípios metodológicos para a realização de pesquisa *com* crianças, além de conceber as crianças como atores sociais<sup>13</sup> com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, processo, no qual, também se reconhece sua capacidade de produzir conhecimento legítimo nos sentidos que apresenta (para as crianças e não apenas e tão somente para nós adultos). Ou seja, é preciso assumir como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos. Para tanto, é preciso que os adultos façam um grande esforço no sentido de se tornar capaz de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os seus pontos de vista como contribuições. Compreendo que não é preciso “dar voz” às crianças se não se acredita que elas tenham contribuições, opiniões, experiências, críticas, idéias, ou seja, que tenham algo a dizer, seja verbalmente ou não, literalmente ou não. Mais ainda, que se procure

---

<sup>13</sup> A idéia de que as crianças devem ser consideradas como atores sociais recebeu sua primeira declaração forte e escrita nas ciências sociais na década de 1970. Em um texto intitulado: “Pode haver uma Antropologia da Criança?” baseado em estudo antropológico de crianças em Playground ingleses, Charlotte Hardman argumentou que as crianças devem ser vistas como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito e não apenas como recipientes de ensino de adultos (James, James, 2008).



explorar a contribuição única para uma compreensão e teorização sobre o mundo social que as suas perspectivas venham trazer.

Para finalizar estas breves considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas na condução da pesquisa, gostaria de pontuar ainda, que ao realizar pesquisa *com* crianças, objetivando confrontar e conhecer um ponto de vista e uma perspectiva, quiçá diferente daquele que seria possível no âmbito do mundo social dos adultos, não se concebe que o *como* as crianças fazem, vivem, sentem, pensam sobre suas próprias vidas e sobre o mundo se dê num vazio social. Como afirma Prout (2004, p. 9), enfatizar essa idéia seria “[...] apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências”. Ao contrário, acredita-se que os modos de viver a infância estão diretamente ligados às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto. Tampouco, se concebe que, sejam meras reproduções dos modos de viver dos adultos. Mas, estes podem ser reforçados, modificados, atualizados, multiplicados, transformados, transcendidos ou simplesmente ocultados, tendo em conta as definições e determinações, no contexto dessa pesquisa, da *ordem institucional adulta*, bem como, da *ordem social emergente* das próprias crianças.

## 2.2 – DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS

Compreendo que a definição da metodologia a ser utilizada é decorrente dos objetivos que a pesquisa se propõe alcançar. Não havendo, a *priori*, metodologias melhores ou piores, mas sim, metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa selecionados. Como indica Qvortrup (2005a, p. 75) “[...] existem muitas formas de reunir a informação sobre a vida das crianças e sobre a infância”, o que aponta um cuidado em não criar ortodoxias ou priorizações na definição de metodologias de pesquisa.

Considerando o problema de pesquisa elencado e as concepções teórico-metodológicas apontadas acima, e entendendo a etnografia como “[...] descrição detalhada de formas de interação social” (JENKS, 2005, p. 65), compreendo que uma pesquisa do tipo etnográfica seja a metodologia que mais daria conta de alcançar os objetivos definidos para essa pesquisa e para uma aproximação dos modos de vida das crianças num contexto de educação coletivo. Contribuem para essa escolha também as indicações de James e Prout

(1990), que apontam a etnografia como proficua para se aproximar da perspectiva das crianças, uma vez que permite uma participação mais direta delas.

Na definição dessa escolha, um ponto que ganha centralidade é a afirmação de Geertz (1989, p. 20): “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”. Além desse esforço intelectual em produzir uma *descrição densa*, outro ponto que ganha centralidade na escolha da etnografia para a realização da pesquisa, é a necessidade apontada por alguns autores que consideram fundamental as relações estabelecidas com os sujeitos investigados. Ferreira (2003, p. 150) destaca que “[...] se o entendimento do *outro*-criança reclama a presença prolongada da investigadora no contexto do JI, tal pode não ser suficiente para obviar os obstáculos epistemológicos na pesquisa etnográfica com crianças” pois, “[...] na base da pesquisa etnográfica estão relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas”. Em que a construção dessas relações e interações nem sempre pode ser delimitada em um tempo determinado, como salienta Velho (1978, p. 37, grifos no original): “[...] a idéia de se *por-se no lugar do outro* e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo”.

Também autores como Pereira (2003), Ribeiro (2003) e Silva (2003), mesmo realizando pesquisas com adultos destacam as relações estabelecidas com seus sujeitos de pesquisa como fundamentais para a realização da pesquisa etnográfica. Pereira (2003, p. 124) traz, em suas justificativas, os avanços nas informações recolhidas tendo em conta que “[...] as relações se iam reforçando [...] estabelecendo relações de grande cumplicidade”. Silva (2003, p. 176) destaca que “[...] os primeiros dois ou três meses constituíram uma autêntica prova de fogo e, simultaneamente, um processo de conquista de confiança mínima”. Nessa mesma direção, Ribeiro (2003, p. 106) aponta como sucesso em sua aproximação com os sujeitos de pesquisa, a qual, surgiu de modo inesperado por meio de suas habilidades e saberes acadêmicos, representando “[...] oportunidades ímpares de aproximação e estreitamento de relações entre mim e os meus vizinhos e para a criação e reforço de laços de confiança”. O estabelecimento de relações de confiança se torna fundamental numa pesquisa etnográfica, pois, como esclarece André (1995), na etnografia se busca descrever e compreender os significados das ações e das interações a partir do ponto de vista dos seus atores.

Sarmiento (2003, p. 153) enuncia que “[...] a etnografia visa apreender a vida tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. Fonseca (1999, p. 59) contribui nessa argumentação afirmando que, ao ter seu fundamento na Antropologia, a etnografia “[...] procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros”. Nesse processo e tentativa de ver e compreender o ponto de vista dos outros é preciso também estar alerta de que a etnografia não desconsidera como essas ações são simbolizadas, significadas e interpretadas na cultura e na sociedade, na qual, estes *outros* estão inseridos, ou seja, as dinâmicas das ações não ocorrem num vazio sociocultural. Com base nessas argumentações teóricas a utilização de procedimentos metodológicos da etnografia vem ao encontro das inquietações e necessidades apontadas pelos estudos sociais da infância.

Considerando esses procedimentos Sarmiento (2003) destaca que, na pesquisa de campo etnográfica, o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador, em especial sua disponibilidade em observar, escutar e sentir o que rodeia, em interrogar e recolher opiniões dos sujeitos da pesquisa e examinar os documentos, artefatos e reações produzidos na e pela ação. Essa centralidade do pesquisador no processo de pesquisa foi apontada pelo antropólogo Geertz (1989, p. 7), ao afirmar que os escritos e os dados que o pesquisador produz são “[...] realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”, são interpretações de segunda mão, pois segundo o próprio Geertz, a interpretação de primeira mão somente os ‘nativos’ teriam.

Também Freitas (2002) aponta o pesquisador como um instrumento de pesquisa, alertando que a contextualização do pesquisador é também relevante, pois ele não é um ser humano genérico, mas sim um ser social que faz parte da investigação. E cada pesquisador leva para sua pesquisa tudo aquilo que o constitui: “Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos” (FREITAS, 2002 p. 29).

Considerando os objetivos da investigação e o fato de que as crianças possuem cem formas e linguagens para se expressarem, optei não por uma única forma de aproximação e registro para captar *como* as crianças constroem as percepções e as representações de seu próprio corpo, mas utilizei-me da observação participante, dos registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Com isso, procurei ampliar as

possibilidades de me aproximar e compreender a perspectiva das crianças sobre a temática investigada.

### 2.3 – EMERSÃO DAS CATEGORIAS

As notas de minhas observações no campo, as quais, o mais rapidamente possível, eram transformadas e ampliadas em registros e, estes, arquivados numa ordem cronológica. Os registros procuravam descrever as ações das crianças, algumas vezes individuais, mas, na sua grande maioria, ações e situações de encontro e interações, utilizando muitas vezes também a própria fala das crianças, mesmo que estas, no início da pesquisa, não fossem tão elaboradas e nem usadas com frequência por todas as crianças. Para a organização desses registros, as imagens registradas em fotografias, me auxiliavam a trazer mais elementos para compreender o evento registrado.

À medida que a pesquisa de campo foi se desenvolvendo, lia e lia os registros, buscando identificar situações que se repetiam, ou que eram totalmente novas e únicas no cotidiano desse grupo de crianças. Nesse processo foram surgindo as primeiras categorizações, as quais, também permitiram um processo de aprimoramento das observações.

Inicialmente, nas observações, acreditava que, algumas formas das crianças perceberem sua dimensão corporal, poderiam dar-se fora de um contexto de interação. À medida que permanecia em campo foi se tornando evidente que, mesmo o corpo sendo algo individual, particular, que cada um experiencia e vivencia de modo único, as crianças mostravam que era, por meio das interações e relações sociais, que elas criavam e manifestavam suas representações e consciência da dimensão corporal e de seus usos sociais e culturais. Era também, por meio das relações sociais, que as crianças, naquele contexto institucional, em algumas situações, reproduziam certos elementos culturais e sociais, bem como, davam novas formas e significações aos seus usos, com isso, fazendo emergir novos elementos que contribuem para uma modificação, transformação e transcendência de elementos já pré-estabelecidos. Com esses indicativos, as crianças apontavam respostas para algumas das questões que eu havia levantado: como, em quais situações e relações as crianças se manifestam por meio da dimensão corporal? Como e, em quais relações sociais entre as crianças e com os adultos, o corpo se torna um componente central?

Com base nessa análise qualitativa das indicações das crianças esbocei algumas categorias analíticas. Re-visitando a experiência de organização dos dados de quando realizei minha pesquisa em nível de mestrado, utilizei-me da estratégia metodológica de *análise de conteúdo*, em que, por meio de um método *indutivo* (Vala, 1999), as categorias possam emergir do campo e do agrupamento das unidades de sentido, no caso desse trabalho, as unidades são cenas ou episódios observados e registrados em campo.

Para uma visualização e organização dessas categorias e suas unidades de sentido, organizei um quadro, no qual, por meio de leitura atenta de todos os registros escritos, bem como as cenas de vídeo, agrupei todas as unidades de sentido que se referiam àquela categoria esboçada. Procurei destacar, na descrição das cenas agrupadas nas categorias, um pequeno resumo da situação e as crianças envolvidas. Na organização desse quadro, deixei ainda em aberto a possibilidade de emergência de novas categorias.

Uma vez construídas essas categorias de análise procurei submetê-las ao teste da validade interna de que fala Vala (1999), em que se confere os critérios de *exaustividade* e *exclusividade*. Quanto ao critério de *exaustividade* defini que todas as unidades de registro poderiam ser agrupadas a alguma das categorias de análise, ou seja, todo material poderia ser utilizado para a pesquisa. No que se refere ao critério de *exclusividade*, em que uma mesma unidade de registro só pode ser agrupada numa única categoria, optei por não respeitar esse critério, pois, uma situação ou episódio não precisa ser engessado em uma única categoria, com sentido único e acabado, mostrando a polissemia, complementaridade e complexidades dos eventos (Ferreira, 2002).

A partir de uma análise e um estudo cuidadoso sobre os dados gerados no período da pesquisa de campo, evidenciei que algumas situações, episódios ou cenas se destacaram no cotidiano das crianças. Metodologicamente, tendo como objetivo organizar os dados, estas cenas foram agrupadas em categorias de análise. Assim como Christensen (2004, p. 173) sugere, também percebi que a geração dos dados e as análises estão intimamente ligadas entre si, de forma que “[...] o entendimento das crianças que participaram do estudo vieram a contribuir muito significativamente para a formação de temas de análise da pesquisa”<sup>14</sup>. Para isso, sendo crucial a vigilância epistemológica para

---

<sup>14</sup> “[...] the understandings of children participating in the study came to contribute very importantly to the shaping of key analytical themes of the research” (Christensen 2004, p.173).

que a emersão das categorias de análise se desse com base na indicação dos interesses demonstrados pelas crianças, sem desconsiderar que o pesquisador vê aquilo que está apto a ver, sendo este, uma ferramenta fundamental para a pesquisa, mas é primordial que esse papel de pesquisador não ofusque a perspectiva das crianças.

Parece-me uma grande dificuldade a intenção de colocar no âmbito da escrita a forma como a complexidade e a riqueza da realidade emerge. Algumas das situações observadas se destacaram quantitativamente, ou seja, pela repetição quase que diária. Outras se destacaram pela sua grande significação para a pesquisa, apesar de não se repetirem quantitativamente de modo significativo. No entanto, todas mantinham o que defini como um 'fio' condutor comum das ações e relações entre as crianças no que se refere a uma dimensão corporal.

Com o objetivo de manter reunido o que não é separável, pois percebi a presença desse 'fio' condutor e definidor nas ações das crianças, em que, mesmo quando a temática das ações e das relações mudava, mantinha-se esse 'fio' condutor. Com base nisso, defini uma grande categoria geral: corpo como possibilidade de ação social. A partir da definição dessa grande categoria agrupei as demais categorias considerando suas relações e decorrência desta: o corpo nas brincadeiras, o corpo como identidade e pertencimento de gênero, corpo como expressão dos sentimentos gestualidades/etiqueta corporal e o corpo como experiência. Compreendo que essas demais categorias contêm em sua 'gênese' a concepção de corpo como possibilidade de ação social.

Gostaria ainda de salientar que como uma grande rede, interligada por fios invisíveis, essas categorias decorrentes dessa grande categoria não podem ser compreendidas isoladamente umas das outras. Todas se entrecruzam, se perpassam e se complementam, constituindo um todo que compõe a complexidade da realidade em que se busca dar relevo à dimensão corporal e às relações sociais estabelecidas entre as crianças num contexto de educação infantil. Importante também ter em conta que, além de interligadas, essas categorias têm, como pano de fundo, um determinado arranjo espaço-temporal onde decorrem as ações e relações.

Numa tentativa de não compartimentar e separar todas essas categorias evidenciadas, como já explicitiei anteriormente, optei por não respeitar o critério de *exclusividade*, pois, uma situação ou episódio não precisa ser engessado em uma única categoria, com sentido único e acabado, o que mostra a polissemia, a complementaridade e a complexidades dos episódios. Em determinados episódios observados

mais de uma dessas categorias estavam presentes, alguns deles, no entanto, mais visíveis e outros nem tanto, o que também justifica, um maior enfoque para algumas delas nas análises. Para dar conta dessa complexidade pretendo dar destaque a elas nas análises trazendo diferentes situações ou episódios observados, em que, essas categorias se apresentaram sempre entrelaçadas entre si e, tendo como pano de fundo, a ação social. Também é preciso considerar o entrelaçamento com as disposições e os arranjos espaciais e temporais, já que eles são estruturantes das experiências, dos conhecimentos e das apropriações que se pode ter da dimensão corporal.

Por meio de uma *descrição densa* (Geertz, 1989) pretendo explorar, tal como indica James (2007), a contribuição única que a perspectiva das crianças pode fornecer para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social. Pretendo, na tessitura da escrita, conciliar as indicações das produções do campo teórico, com registros do campo empírico, numa tentativa de me aproximar da perspectiva das crianças, tendo em conta tanto questões de *tradução* bem como de *políticas de representação* (James, 2007) apontados como desafios fundamentais a serem observados e respeitados nos estudos sociais da infância.

## 2.4 - O CONTEXTO INVESTIGATIVO

A definição do contexto investigativo deu-se ponderando critérios referentes ao aporte teórico – opção por uma instituição pública - bem como questões pessoais da pesquisadora - localização. O critério eleito de ser uma instituição pública se deu em virtude de ser um posicionamento frente à necessidade política de luta pela educação das crianças em espaços públicos e de qualidade. Considerando que uma das lutas no campo da educação infantil se centra na sua consolidação como um direito das crianças, o diálogo, por meio da pesquisa, entre âmbito acadêmico e científico e o contexto da educação pública da infância pode ser um dos caminhos para sua consolidação.

O critério localização que, a princípio, viria me beneficiar como pesquisadora para a realização da pesquisa, ou seja, pretendia escolher uma instituição que não demandasse longos períodos de deslocamentos até a instituição. Para a escolha da instituição, a partir desse critério, avaliou-se que era necessário optar por uma instituição

que se localizasse no meio urbano. Dentre as possíveis instituições a serem escolhidas, a partir desse critério localização, optei por esta, em virtude de até o momento da realização dessa pesquisa de campo, esta instituição historicamente receber muitos estudantes do curso de graduação em Pedagogia e em Educação Física para a realização de estágios. Todavia, não havia nesta instituição, um histórico de se constituir um campo de investigação de outros pesquisadores. Outro elemento facilitador e definidor na opção por essa instituição foi o fato de existir um contato – supervisora pedagógica – na instituição, o que poderia facilitar minha entrada na instituição.

Tendo escolhido a instituição, em fevereiro de 2009 fui ao encontro de meu contato – supervisora pedagógica – para manifestar meu desejo de realizar a pesquisa de campo, inicialmente, em âmbito exploratório<sup>15</sup>, nessa instituição. Fui bem recebida por ela, sendo que de imediato manifestou seu contentamento e consentimento para a realização de minha pesquisa exploratória. Nesse encontro, esclareci também que, a princípio, desejava observar crianças entre as idades de três e quatro anos. Considerando esse recorte etário, a supervisora cogitou a possibilidade de realização da pesquisa em quatro grupos. A partir dessa definição ficou acordado que a supervisora conversaria pessoalmente com as professoras desses grupos, a fim de indagar o interesse e posterior autorização de, pelo menos, umas das professoras para realização da pesquisa.

Ainda nesse primeiro contato com a instituição, tanto a supervisora e, também o diretor da instituição, indagaram quais seriam as possibilidades de retorno e de contribuição que minha pesquisa poderia trazer para a instituição. Propus socializar os dados de minha pesquisa com as professoras do grupo pesquisado, com a direção e coordenação, bem como, com as famílias, tanto durante a geração dos dados, bem como, no final da pesquisa. Acordamos também, a possibilidade de contribuir com a formação continuada na instituição após a realização da pesquisa.

Finalmente, acordamos que a supervisora faria a solicitação oficial às professoras dos grupos de interesse para a pesquisa, objetivando verificar o interesse e autorização delas. Enquanto isso, eu faria a solicitação legal à Secretaria Municipal de Educação e ao

---

<sup>15</sup> Utilizo a expressão pesquisa de campo em âmbito exploratório, pois, a idéia era de que necessitava fazer um estudo exploratório para uma melhor definição e clareza nas perguntas de pesquisa, e, sobretudo, se a escolha da idade das crianças – entre 3 e 4 anos - era adequada para a realização da pesquisa e definição da problemática.



Departamento de Educação Infantil para autorização de realização da pesquisa.

No caminho para casa, depois da conversa, algumas questões me afligiam, uma delas foi quanto aos meios pelos quais solicitaria a autorização das famílias e das crianças. Afligi-me, intensamente, a constatação de que, novamente, as crianças seriam as últimas a serem consultadas, e jamais as primeiras. Acredito que a estrutura social e administrativa nos ‘impõe’ que deixemos as crianças como últimas a serem consultadas, quando consultadas! Concentrada em meus pensamentos, elaborando estratégias de como e quando solicitar a autorização das crianças, imaginei a possibilidade de que se todos autorizarem, menos as crianças, eu realmente não faria a pesquisa com aquele grupo? As crianças seriam ouvidas e atendidas?

Depois desse encontro com a supervisora, em contato telefônico, ela me informou do consentimento e autorização de uma professora do Grupo 4 – crianças entre 3 e 4 anos – para a realização de minha pesquisa de campo em âmbito exploratório. A partir desse consentimento, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação e ao Departamento de Educação Infantil para solicitar a autorização legal para a realização da pesquisa.

No mês de março, ainda na espera da autorização oficial do Departamento de Educação Infantil, dirigi-me novamente à instituição para uma conversa com a professora do grupo, no qual, faria a pesquisa de campo em âmbito exploratório. Ao chegar à instituição procurei pela supervisora, a qual estava muito preocupada, pois, a professora das crianças do Grupo 4 não se sentia segura com a presença de um pesquisador durante um ano todo para a realização da pesquisa. No entanto, a supervisora apontou uma outra possibilidade, ou seja, a professora do Grupo 3 – crianças de 2 a 3 anos de idade - estava disposta a aceitar a realização da pesquisa. A partir dessa nova configuração, combinamos que, no dia seguinte, voltaria à instituição para uma conversa com a professora e a auxiliar do Grupo 3.

No dia seguinte, em conversa com a professora, as auxiliares não puderam estar presentes, expliquei brevemente os objetivos de minha pesquisa, a qual pretendia, modestamente, também contribuir e aprofundar o conhecimento sobre a educação de crianças pequenas. Com o objetivo de tornar o processo de pesquisa mais transparente e, ao mesmo tempo, possibilitar que a professora se sentisse mais segura com a minha presença quase que, cotidianamente, durante esse ano, combinamos que a professora teria acesso aos meus registros. Mesmo que a partir de meu foco de pesquisa pretendia atentar para as

relações e interações das crianças, não seria verdade que não observaria as proposições das professoras, pois estas definiriam e influenciariam as ações ou não ações e interações das crianças, bem como, interessava também observar as relações das crianças com os adultos. Argumentei que esse acesso aos registros permitiria também uma aproximação maior com a pesquisa, inclusive sugeri que, por meio da leitura desses registros, ela poderia ficar atenta a situações observadas e descritas por mim nos registros e que pudessem voltar a se repetir nos dias que eu não estivesse na creche. Podendo ela, como professora, em constante contato com o grupo, alertar de que tais situações se repetiram, ou não, contribuindo para meu conhecimento sobre a importância ou não de tais situações.

Agradei a possibilidade e a autorização para a realização da pesquisa e esclareci que pretendia ainda pedir a autorização para a pesquisa também para as crianças, bem como para suas famílias. Acordamos, finalmente, que aguardaríamos o resultado da solicitação legal da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Educação Infantil para autorização de realização da pesquisa.

Mais alguns dias de espera e recebi a autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Educação Infantil autorizando a realização da pesquisa na solicitada instituição. Antes de iniciar a descrição dos primeiros encontros com as crianças, com o objetivo de contextualizar o campo de pesquisa, descreverei um pouco a instituição e o público que atende.

A instituição situa-se numa região urbana da cidade de Florianópolis, nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina. A maioria das crianças atendidas na instituição mora nas proximidades e no morro que se localiza há uma pequena distância da instituição. Há algumas exceções de crianças que não moram próximas, mas os seus pais trabalham nas proximidades, sendo que há dois supermercados e um grande shopping há poucos metros da instituição.

A instituição atende crianças no período integral, sendo seu horário de funcionamento das 7:00h da manhã até às 19:00h. No ano de 2009, o número de crianças atendidas era de 217 divididas entre 11 Grupos, sendo considerada, dentro da Rede Municipal de Educação, uma grande creche. As 217 crianças eram divididas e agrupadas por faixa etária, tendo, no ano da pesquisa, a seguinte composição<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> A definição legal para o número de crianças que podem ser atendidas em cada Grupo – considerando a presença de dois adultos - até o Grupo 3 são 15 crianças e a partir do Grupo 4

Quadro 1: Crianças atendidas em cada grupo

Grupo	Quantidade
G1A	16 crianças – 0 a 1 ano
G1B	16 crianças – 0 a 1 ano
G2A	15 crianças – 1 a 2 anos
G2B	16 crianças – 1 a 2 anos
G3A	15 crianças – 2 a 3 anos
G3B	15 crianças – 2 a 3 anos
G4A	21 crianças – 3 a 4 anos
G4B	23 crianças – 3 a 4 anos
G56A	28 crianças – 5 a 6 anos
G56B	27 crianças – 5 a 6 anos
G56C	28 crianças – 5 a 6 anos

Fonte: levantamento da secretaria da instituição - 2009

Mesmo sendo uma grande creche, ou seja, atendendo um grande número de crianças, distribuídas nos 11 Grupos existentes, a instituição enfrenta também, como na grande maioria das instituições da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e poderia afirmar uma realidade que se repete em todo o Brasil, uma lista de espera quase tão grande quanto o número de crianças atendidas. A seleção das crianças a serem atendidas se dá pela menor renda *per capita*, numa tentativa de atender às famílias com menos condições econômicas. Os números da lista de espera evidenciam a falta de cobertura para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, a lista apresenta os seguintes números:

Quadro 2: Lista de espera por vaga na instituição

Lista de espera – 204 crianças	
Grupo	Quantidade
Grupo 1	74
Grupo 2	62
Grupo 3	42
Grupo 4	14
Grupo 4/5	06
Grupo 5/6	06

Fonte: levantamento da secretaria da instituição - 2009

Para dar conta de atender esse número de crianças, a instituição conta com os seguintes profissionais: 22 auxiliares; 1 auxiliar

---

são um total de 25 crianças. No quadro veremos um número maior de crianças atendidas, o que se explica pelo fato de haver nesse grupo crianças que permanecem somente em período parcial na instituição.

volante: todas lotadas com 30 horas; 1 auxiliar de ensino 40 horas e 2 auxiliares de ensino 20 horas; 4 professoras readaptadas; 2 cozinheiras readaptadas; 1 diretor; 4 pessoas na limpeza: terceirizados e 1 funcionário efetivo; 5 cozinheiras terceirizadas; 6 professoras 20 horas; 8 professoras 40 horas; 2 professoras de educação física: 1 com 40 horas e 1 com 10 horas; 1 supervisora pedagógica [a qual no ano da pesquisa só esteve na instituição até maio].

A creche possui um Projeto Político Pedagógico – PPP – mas, segundo a direção, ela precisa ser reformulada, sobretudo, no que se refere a sua organização espacial e arquitetônica, sendo que foi elaborada num período em que a creche atendia somente 6 Grupos de crianças, desde essa época a creche já passou por duas reformas: uma em 2001 e uma em 2006/2007, as quais resultaram em grandes mudanças na instituição.

Além das 11 salas em que as crianças são agrupadas por faixa etária, há, na instituição, os espaços comuns internos e externos. Os espaços comuns internos são: uma sala na recepção decorada com sofás e mesas, uma pequena sala para a direção, uma sala de reuniões para os profissionais, um espaço grande onde acontecem as suas confraternizações, sendo esse espaço também utilizado pelas professoras em diferentes momentos, um refeitório composto por uma área relativamente ampla, comportando seis grandes mesas de uso coletivo - cada mesa tem capacidade para aproximadamente 12 crianças. Nesse refeitório há ainda banheiros e uma despensa. No que se refere ao espaço interno da instituição, há ainda, um longo corredor, pelo qual, as crianças do Grupo 3A passam várias vezes por dia, pois, esse corredor é caminho da e para a recepção e do e para o refeitório de algumas das salas da instituição, dentre as quais a do Grupo 3A. O espaço externo desta instituição é privilegiado, pois, dispõe de quatro parques, sendo todos eles gramados e arborizados possibilitando às crianças um vasto contato com esses elementos da natureza, além de conterem os típicos brinquedos de parque.

O grupo em que a professora aceitou participar da pesquisa foi o Grupo 3A. Esse grupo era composto por uma professora que permanecia em período integral com as crianças e duas auxiliares – uma no período matutino e outra, no período vespertino. A professora e ambas as auxiliares eram efetivas na Rede Municipal de Ensino. A professora, que trabalha com educação infantil há 18 anos, possui formação em pedagogia pré-escolar pela Universidade Federal de Santa Maria e especialização em Educação Infantil. A auxiliar do período matutino trabalha há quatro anos como auxiliar e graduou-se em

pedagogia na UFSC em 2005 e concluiu a especialização em Educação Infantil no ano de 2006. A auxiliar do período vespertino trabalha como auxiliar há dez anos e tem formação em magistério, sendo que, atualmente, cursa graduação em Pedagogia a distância ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com financiamento da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

O Grupo 3A era composto por 15 crianças que no período da pesquisa de campo, tinham entre 2 e 3 anos de idade. Dessas 15 crianças, 12 eram meninas e 3 meninos, sendo elas<sup>17</sup>: Alan, Amanda, Ana Laura, Bianca, Camila, Emanuele, Helena, Isadora, Jennyfer, Larissa, Leonardo, Letícia, Nicole, Tainá e Willian. Durante nove meses permaneci<sup>18</sup> inserida no grupo, acompanhando diversos momentos da vida coletiva desse grupo, atenta, sobretudo, às relações e interações das crianças entre si e com os adultos. Não foi estipulado um horário fixo de entrada nem de saída, pois desejava realizar um acompanhamento mais amplo do período em que as crianças permaneciam na creche. Assim, houve dias em que entrava às 8:00h e lá permanecia até as crianças dormirem, por volta das 12:00h e noutros, chegava às 14:00h quando as crianças estavam acordando do sono iniciado no final da manhã, permanecendo com elas até as últimas horas do dia. Isso possibilitou estar com o grupo em diferentes situações e, de certo modo, acompanhar o seu dia-a-dia na instituição.

Durante a escrita desse texto, à medida que as cenas trouxeram as crianças e suas ações e interações, será possível conhecer algumas particularidades de cada uma delas. Não pretendo trazer aqui uma caracterização individual de cada criança, somente uma caracterização geral do grupo para uma compreensão mínima do contexto estudado.

Uma característica marcante do grupo era a maior presença de meninas. Conforme afirmei eram 12 meninas e 3 meninos que compunham o G3A. Acredito que essa configuração trouxe alguns indicativos importantes, sobretudo, no que se refere às relações de gênero e configuração das relações de poder intra e entre os gêneros. Durante a geração dos dados, essa diferença trazia angústias, pois,

---

<sup>17</sup> Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (Kramer, 2002) utilizo os primeiros nomes das crianças - em algumas situações utilizo o apelido usado entre as próprias crianças nos seus diálogos e relações - procurando não revelar o sobrenome e omitir o nome da instituição.

<sup>18</sup> Permaneci com as crianças de março a novembro de 2009, sendo o tempo de permanência junto ao grupo entre 3 e 5 horas, de 2 a 3 dias na semana, perfazendo um total de setenta encontros com as crianças.

assombrada pelo fantasma da necessidade de uma *lei universal* para explicar os fenômenos, imaginava que certas situações na pesquisa de campo somente tivessem surgido porque o número de meninas e meninos era tão discrepante. Mas essas angústias foram sendo superadas à medida que fui me apropriando dos *pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico* que não prima pela defesa de uma lei universal, nem pelas regularidades, mas sim pelas manifestações plurais dos contextos educativos: “[...] uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluído e do ambíguo” (SARMENTO, 2003 p. 145).

No que se refere à categoria idade havia no grupo, uma certa homogeneidade, sendo que somente uma das meninas era consideravelmente mais nova em idade que as demais, porém seu tamanho corporal e sua disposição para participar nas interações e relações não destoavam do grupo. A seguir, apresento um quadro com as datas de nascimento e idades no início e ao final da pesquisa de campo.

Quadro 3: Dados sobre nascimento e idade das crianças do grupo

<b>Crianças</b>	<b>Data nascimento</b>	<b>Idade em março de 2009 - início da pesquisa de campo</b>	<b>Idade em novembro de 2009 - final pesquisa de campo</b>
<b>Ana Laura</b>	21/06/2006	2 anos e 9 meses	3 anos e 5 meses
<b>Amanda</b>	11/06/2006	2 anos e 9 meses	3 anos e 5 meses
<b>Alan</b>	28/10/2006	2 anos e 4 meses	3 anos e 2 meses
<b>Bianca</b>	11/01/2007	2 anos e 2 meses	2 anos e 10 meses
<b>Camila</b>	15/03/2006	3 anos	3 anos e 8 meses
<b>Emanuele</b>	04/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
<b>Helena</b>	18/03/2006	3 anos	3 anos e 8 meses
<b>Izadora</b>	13/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
<b>Jennyfer</b>	29/04/2006	2 anos e 11 meses	3 anos e 7 meses
<b>Larissa</b>	05/07/2006	2 anos e 8 meses	3 anos e 4 meses
<b>Leonardo</b>	24/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
<b>Leticia</b>	19/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
<b>Nicole</b>	12/04/2006	2 anos e 11 meses	3 anos e 7 meses
<b>Tainá</b>	10/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
<b>Willian</b>	25/05/2006	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses

Fonte: levantamento da secretaria da instituição – 2009

Com relação ao contexto familiar das crianças, todas as famílias que fizeram parte dessa pesquisa são brasileiras e são, em sua maioria, naturais do Estado de Santa Catarina, havendo, como exceção, uma mãe que morava no Maranhão e há quase 3 anos se mudara para

Florianópolis. Há também alguns pais que são naturais do Rio Grande do Sul e do Paraná, estados vizinhos de Santa Catarina.

Quanto a constituição familiar, 8 das crianças são filhos únicos e 7 delas tem um ou dois irmãos. Somente uma das crianças vive com sua mãe e seu padrasto, e uma delas, vive somente com sua mãe, sendo que as demais vivem em uma família nuclear. Referente aos dados familiares, despertei minha atenção, ao fazer o levantamento das informações com as famílias, o fato de que, a maioria dos pais possuem pouca formação escolar/acadêmica, fato que repercute numa ‘escolha’ e ‘opção’ por profissões com remuneração precária. Não me posicionei ingenuamente ao indicar que uma boa formação acadêmica vai repercutir, conseqüentemente, em uma boa remuneração financeira, pois sei que há outros fatores na estrutura social que são fundantes e determinantes nessa constituição. Estou ciente também que, já há algum tempo, na realidade brasileira, ter uma formação em nível superior não é sinônimo de se alcançar uma boa profissão, a qual poderia dar condições dignas de sobrevivência. Todavia, ao confrontar-me com as condições educacionais, culturais e sociais das famílias das crianças com as quais realizei a pesquisa, parece que quando não existe essa formação mínima são retiradas quaisquer possibilidades de uma melhora em sua condição econômica, social e cultural por meio do trabalho.

No quadro que segue detalho a constituição familiar, formação acadêmica, profissão e renda informada pelas famílias<sup>19</sup>.

Quadro 4: Dados sobre as famílias das crianças

<b>Constituição familiar</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Profissão</b>	<b>Renda informada</b>
Mãe – 14/10/1984 Pai – 05/08/1985 1 filha	Ensino Fund.incompleto Ensino Fund.incompleto	Diarista Pintor automotivo	R\$ 1.400,00 -
Mãe – 03/04/1981 Padrasto – 23/01/1978 1 filha e 1 filho mais velho	Ensino Fund.incompleto Ensino Fundamental	Serviços Gerais Pintor	R\$ 600,00 -
Mãe - 12/02/1991 Pai – 01/02/1985 1 filho e 1 filha mais nova	Ensino Fund.incompleto Ensino Fund.incompleto	Faxineira Servente	R\$ 300,00 R\$ 600,00
Mãe – 08/01/1983	Ensino Médio	Monitora	R\$ 510,00

<sup>19</sup> Os dados foram obtidos por meio de ficha cadastral da instituição – a qual estava desatualizada na época da pesquisa, sendo os dados de 2007, ano no qual as crianças chegaram na instituição - e complementados por meio de questionário realizado com as famílias.

Pai – 24/03/1984 1 filha	Ensino Fund.incompleto	Desempregado	-
Mãe – 06/12/1972 Pai – 28/05/1954 1 filha 2 filhas mais velhas	Ensino Médio Ensino Sup. incompleto	Chefe de setor Operador de Sistemas	R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00
Mãe – 21/10/1976 Pai – 18/10/1969 1 filha e 1 filha mais velha	Ensino Sup. Incompleto Ensino Médio	Cozinheira Chaveiro	- -
Mãe – 19/07/1970 Pai – 25/09/1975 1 filha	Especialização Ensino Médio	Funcionária Pública Funcionário Público	R\$ 2.500,00 R\$ 1.800,00
Mãe – 03/01/1972 Pai – 08/08/1967 1 filhas e 1 filha mais velha	Ensino Médio Ensino Médio	Auxiliar administrativo Auxiliar administrativo	R\$ 650,00 R\$ 650,00
Mãe – 24/05/1984 Pai – 10/02/1983 1 filha	Ensino Médio incompleto Ensino Sup. incompleto	- Téc. Segurança eletrônica	- R\$ 750,00
Mãe – 19/01/1979 Pai – 28/09/1971 1 filha	Ensino superior completo Ensino Médio	Auxiliar de Secretaria Vendedor	R\$ 844,00 R\$ 700,00
Mãe – 25/12/1978 Pai – 14/11/1972 1 filho	Ensino Sup. Incompleto Ensino Médio incompleto	Tele-vendas Motoboy	R\$ 1.578,00 -
Mãe – 24/06/1978 Pai – 13/05/1982 1 filha	Ensino Fund. Incompleto Ensino Fund. Incompleto	Diarista Carpinteiro	R\$ 510,00 R\$ 953,00
Mãe - NI Pai - NI 1 filha e 1 filha mais velha	Ensino Médio incompleto Ensino Fundamental	Diarista Motorista	R\$ 1.000,00 -
Mãe - NI Pai - NI 1 filha e 1 filha mais velha	Ensino Fund. Incompleto Ensino Fund. Incompleto	Aux. serviços Gerais Desempregado	R\$ 360,00 -
Mãe – 10/12/1985 Pai – 12/05/1982 1 filho	Ensino Fundamental Ensino Fund. incompleto	Doméstica Carpinteiro	R\$ 800,00 R\$ 953,00

Fonte: levantamento da secretaria da instituição - 2009

A breve contextualização acima, em caráter descritivo, objetivou possibilitar uma visualização do contexto investigado e das realidades sociais, econômicas e institucionais em que as crianças passam seus dias.



## 2.5 - AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO

Na condução da pesquisa de campo minha preocupação e atenção principal sempre foram com as crianças. Procurei sempre estar atenta para perceber as suas reações, seus interesses e sentimentos em relação a minha presença e à investigação em si. No entanto, considerei também fundamental manter aberta a possibilidade de diálogo com as profissionais e com as famílias, que informavam e autorizavam a ocupar determinados espaços, a utilizar determinados registros e a conhecer um pouco mais as crianças. Conforme indiquei com as profissionais do grupo fez parte desse meu posicionamento disponibilizar, semanalmente, os meus registros das observações.

Durante a leitura dos meus primeiros registros surgiu o desconforto por parte das profissionais nas situações e acontecimentos registrados em que apareciam seus nomes. Em virtude desse desconforto e descontentamento, propus que eu poderia utilizar o termo profissional para ambas as funções: professora e auxiliar ou, uma segunda opção, seria utilizar os termos auxiliar e professora quando em meus registros houvesse necessidade de citar o envolvimento com as crianças.

No processo de geração de dados para a pesquisa houveram momentos de tensão, desconfiças e incertezas e outros de satisfação, confiança e parcerias. Havia dias que me sentia uma intrusa nesse espaço, mesmo ciente de que eu havia recebido o consentimento das profissionais para a realização da pesquisa, sentia que elas já não aguentavam mais, durante tanto tempo, a presença de uma terceira pessoa, que observava e fazia anotações sobre todas as situações de um cotidiano conduzido por elas. Meu desconforto era minimizado quando, mentalmente, recordava de que elas poderiam ler as situações e os episódios observados e anotados nos registros de campo, e que esse fato poderia, também, tornar minha presença e objetivos mais transparentes para elas próprias. Lamentavelmente, durante a realização da pesquisa de campo, o tempo para conversas e trocas entre os adultos e eu era escasso, pois cada uma de nós tinha suas funções e compromissos cotidianos com as crianças.

Ao final da pesquisa de campo foi possível conversar um pouco mais com a professora<sup>20</sup>, momento, em que, pude esclarecer, numa primeira aproximação com o material de campo, alguns elementos

---

<sup>20</sup> Nessa conversa, estiveram presentes além da professora o diretor da instituição, a professora de educação física e uma auxiliar de ensino.

que haviam se destacado durante a *geração dos dados*. Nesse encontro, pude perceber o contentamento, sobretudo da professora, com relação às evidências observadas e sua afirmação de que, ela como professora, não havia percebido essas situações por estar sempre envolvida com sua função de professora, diferente de mim, que estava lá como pesquisadora e pudera observar e evidenciar aqueles elementos nas relações e interações entre as crianças.

Assim que iniciei a pesquisa passei a encontrar, diariamente, as famílias, seja na chegada, ou na saída. Por vezes, ainda as encontrava na rua, em frente à instituição. Como encontro oficial, foi definido que na reunião de pais eu estaria presente para explicar minha presença na instituição e oficialmente pedir também a autorização deles para seus filhos participarem da pesquisa. Nesse dia levei a carta de apresentação, onde explicava, em poucas palavras, o objetivo da pesquisa e, em anexo, uma autorização, a qual, os pais poderiam levar para casa para ler e, caso aceitassem, deveriam assinar e me devolver – por meio da agenda da criança<sup>21</sup>.

Uma das mães, inicialmente, indicou a não aceitação da participação de sua filha na pesquisa, pois, receava pelo uso indevido das imagens. Tendo em conta a preocupação de que, talvez, não houvesse por parte dessa mãe, clareza sobre a natureza da pesquisa que estava sendo conduzida, convidamos<sup>22</sup> essa mãe para que pudéssemos explicar mais detalhadamente a pesquisa. Em nossa conversa, de antemão, deixamos claro que aceitávamos a negação de que sua filha participasse da pesquisa, mas que receávamos não haver explicado claramente de que se tratava a pesquisa. Depois dessa conversa, em que foi possível esclarecer mais detalhadamente os objetivos e encaminhamentos da pesquisa, a mãe afirmou que gostaria que sua filha participasse e solicitou um novo formulário de autorização para preencher, o qual foi enviado pela agenda de sua filha, no dia seguinte, para ser preenchido e assinado.

Essa conversa mais próxima com uma das mães permitiu uma aproximação e uma relação de confiança maior, tanto que, ao final da pesquisa, com base na indicação vinda dela, imprimir algumas fotos para cada uma das crianças, bem como seleccionei um número maior de fotos que foram gravadas em CD e entregues aos pais das

---

<sup>21</sup> Nem todos os pais estiveram presentes na reunião, assim decidimos, eu e as profissionais, entregar a carta diretamente aos pais na chegada das crianças na instituição ou na saída.

<sup>22</sup> Uso os verbos na terceira pessoa do plural porque a direção e a professora do grupo também se sentiam na obrigação e no desejo de conversar com essa mãe e esclarecer da seriedade e confiabilidade da pesquisa que estava acontecendo na instituição.

crianças juntamente com uma carta de agradecimento. Essa mãe em especial, solicitou também trechos de gravações em vídeos, em que sua filha estivesse presente, para ter como recordação. Pedido que logo foi providenciado por mim, para tal, organizei uma seleção dos vídeos de melhor qualidade<sup>23</sup> em que sua filha estivesse presente.

Ainda antes do encontro com as crianças solicitei à supervisora Pedagógica que gostaria de ser apresentada, ou eu mesma me apresentar, para todas as crianças e profissionais da instituição e para a equipe da limpeza e da cozinha, pois estaria na creche por um bom tempo durante o ano e encontraria com eles no parque, no refeitório e noutros espaços da instituição.

## 2.6 - O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Munida de indicações e contribuições dos estudos sociais da infância e os aportes teórico-metodológicos, segui ao encontro das crianças. Todavia, ainda me sentia um pouco apreensiva, pois seria a primeira vez que estaria em contato com elas, agora como pesquisadora. Em minha mente vinha constantemente a afirmação de Graue e Walsh, (2003, p. 48) de que “[...] nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar”. Por isso, entrei em campo alerta e sabendo que as pessoas não interagem diretamente, mas por meio de definições culturais, expectativas, funções e assim por diante. Assim sendo, eram duas as minhas preocupações centrais nesse início de pesquisa de campo: a primeira consistia em estar atenta às formas como as crianças demonstravam a aceitação e a recusa em participar da pesquisa, tanto no início como no transcorrer do tempo de pesquisa; e a segunda: quem serei eu na relação com as crianças e com os adultos? Ou seja, procurava aprender como me posicionar sendo pesquisadora com esse grupo de crianças, a fim de, efetivamente, conseguir me aproximar e compreender o ponto de vista das crianças, especialmente no que se refere às suas manifestações e representações da dimensão corporal.

---

<sup>23</sup> Uso o termo de ‘melhor qualidade’ referindo-me a qualidade técnica, porque em virtude da minha falta de experiência com a gravação de vídeo, sobretudo nas primeiras tentativas, os vídeos não tiveram uma boa qualidade técnica, o que, todavia, não os descarta como material para a pesquisa.

Ao me dirigir às crianças procurei seguir alguns indicativos já consagrados pela experiência dos pesquisadores da área: ficar na altura das crianças, utilizar termos simples para explicar o que pretendia ali e explicar minha pesquisa, a partir da referência às brincadeiras. Com base em dificuldades expressas por outros pesquisadores, em explicar e expressar completamente e, à partida, os fins e implicações futuras da pesquisa como já discutido por Fine e Sandstrom (1988), acabei informando às crianças de modo parcial o que pretendia e como pretendia fazer o estudo, ou seja, por meio da observação, com isso, revelei apenas o que entendi ser pertinente para que elas pudessem definir uma posição.

Nesse primeiro encontro com as crianças alegrou-me a receptividade, o abraço, o empréstimo de uma boneca, como pequenas formas de boas-vindas e anunciando uma particularidade da dimensão corporal como meio de expressão da afetividade. Socializo a seguir parte do registro do meu primeiro dia de campo com as crianças:

*Fui conduzida até a sala do Grupo 3A pela supervisora pedagógica, quando lá chegamos, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras ao redor das mesas, se preparando para realizar uma pintura de um coelho para a Páscoa. Procurando ficar na altura das crianças para conversar com elas me aproximei da mesa. Assim que me aproximei, enquanto eu as olhava e a auxiliar e a supervisora conversavam com elas, explicando o motivo da minha presença ali, uma das meninas, a Leticia, me deu um forte abraço. Logo em seguida, outra menina, a Isadora me deu sua boneca da coleção moranguinho – a maçãzinha. Assim que a auxiliar e a supervisora me passaram a palavra, aproveitei e utilizei a boneca para me apresentar a elas, fazendo da ‘maçãzinha’ um fantoche disse: - meu nome é Márcia, eu estudo numa escola, gosto muito de crianças e estou aqui na creche para ver como vocês brincam, do que, com quem e onde gostam de brincar. Para não me esquecer das coisas que vocês fazem eu vou sempre escrever num caderno e gostaria de saber se vocês deixam que eu fique aqui com vocês? As crianças me olharam, algumas só consentiram com a cabeça e o olhar, enquanto*

*outras, também disseram: sim. Em seguida a auxiliar indicou que elas iriam pintar o coelho da Páscoa, então solicitei se eu poderia ficar. Novamente as crianças me olharam, algumas consentiram com a cabeça e com o olhar, enquanto outras verbalizaram um sim. Enquanto pintavam, algumas crianças me pediram para olhar o que elas estavam fazendo e como estavam pintando o coelho com cola colorida. Com esse pedido senti-me um pouco mais confortável depois do sim que, a princípio, não havia me convencido de que as crianças realmente estavam cientes do meu pedido. Depois da pintura do coelho as crianças lavaram as mãos e foram ao parque (Notas de campo março 2009 – 1º dia).*

Como procurei descrever no registro, a solicitação das crianças para que eu observasse suas pinturas trouxe algum conforto no momento desse primeiro encontro, pois mostrou que se interessavam pela minha presença e, num primeiro momento, não rejeitavam minha estadia com eles. Todavia, essa solicitação, como descrevi, foi somente um conforto, considerando que depois da solicitação, que resultou no consentimento e na autorização das crianças para participarem da pesquisa, pareceu-me que esse consentimento era o que num ditado popular se diz: “para inglês ver”. Até porque talvez essa compreensão de uma resposta organizada verbal e racionalmente a ser dada para uma solicitação de consentimento, seja uma expectativa distante das possibilidades expressivas e os modos de linguagem das crianças pequenas. Além disso, apesar da minha grande preocupação em considerar as crianças como competentes e solicitar sua autorização, me sentia incompetente para explicar todas as implicações da suas participações na pesquisa, ficava para mim a sensação de que elas não estavam devidamente informadas, sentia-me estar cumprindo somente uma formalidade em relação aos seus consentimentos. Não me contentando com estes consentimentos tímidos com o olhar e com o movimento afirmativo da cabeça e, algumas tentativas, de verbalização de um sim, ou seja, mesmo acreditando nelas como informantes competentes, não me satisfazia conceber que o consentimento estava dado e, portanto, mais uma formalidade da pesquisa cumprida.

Alerta a esse descontentamento mantive minha atenção às reações das crianças quanto a minha presença durante todo o período

da pesquisa de campo, mais intensamente nos primeiros meses, pois compreendia que a negociação da minha presença não podia, no caso das crianças pequenas, se limitar a um único momento. Foi com esse olhar atento que percebi a indicação das crianças, de como elas percebiam a minha presença, talvez nem sempre desejada, mas, no entanto, consentida formalmente. Essa indicação veio mais diretamente da Emanuele, a primeira a questionar e expor a teste meu papel ali, bem como, demonstrar, em alguns momentos, certos constrangimentos com minha presença. Ainda no início da pesquisa de campo, quando eu, atentamente, observava a brincadeira na qual ela jogava peteca com outras crianças e a auxiliar, percebo seu constrangimento:

*Utilizando a estratégia de me aproximar das crianças e observar o que faziam, observava muito atenta, sentada numa cadeira próxima, as crianças que brincavam de peteca juntamente com a auxiliar. Percebi, todavia, que meu olhar atento constrangia Emanuele. Baixei o olhar e a cabeça e anotei algo em meus papéis e percebi que, enquanto anotava minhas observações, ela continuava a me olhar. Então voltei a observá-la. Quando foi sua vez de jogar a peteca ela ficou sem ação, talvez paralisada ou intimidada com meu olhar. Então, procurando respeitar seu constrangimento levantei e me dirigi até à estante, encenei que procurava algo em minha bolsa que havia deixado lá (Notas de campo do dia 01.04.2009).*

Procurei agir com essa postura de recuo em momentos que as crianças mostravam constrangimentos com relação a minha presença. Acreditava que, mesmo tendo o consentimento delas no primeiro encontro, deveria considerar a possibilidade de ter que ativar e renegociar, permanentemente, minha presença e a participação das crianças na pesquisa, a fim de construir uma relação de confiança com as crianças ao longo da pesquisa e, não somente, me sentir satisfeita com um consentimento formal das mesmas num primeiro encontro.

No mesmo dia do episódio anterior, algum tempo depois, novamente Emanuele indica certo constrangimento, todavia, agora aponta também, que há de sua parte a gradativa compreensão e aceitação da minha presença ali e se posiciona como uma informante do que estão fazendo:

*Perto de onde estou sentada, Isadora e Leticia estão sentadas lado a lado. Emanuele leva sua cadeira até à porta de entrada da sala, no outro extremo de onde estou, lá chegando chama em direção da Isadora e da Leticia, em alto e bom tom: - “mamãe, mamãe...” Olho atentamente para captar o que ela vai dizer em seguida, mas quando ela vê meu olhar atento fica ‘constrangida’ e só repete com a voz bem baixa: - ‘mamãe’... Imediatamente percebo seu constrangimento e baixo o olhar para o caderno para anotar. Em seguida volto a olhá-la e ela continua me olhando e então explica: - “Estamos brincando de papai e mamãe!” Depois dessa explicação continua a brincadeira, aparentemente mais à vontade e termina a frase agora em alto e bom tom: “Mamãe...quero mamadeira” (Notas de campo do dia 01.04.2009).*

Esse constrangimento inicial indicado pela Emanuele, ao se sentir observada, aos poucos, passou a se configurar em um posicionamento de informante, o qual, passou a ser constantemente assumido também por outras crianças. Assim, ao me aproximar de um grupo de crianças que brincavam, elas logo anunciavam: “Estamos fazendo bolo”; “Estamos brincando de ir ao médico”; “Nossa filha tá doente”; “Nossas filhas tão tomando banho”. Para mim, esse anunciar das crianças expõe dois aspectos que considero importantes: o primeiro, ao anunciar e explicitar para mim o que estão fazendo indica que as crianças estão cientes e permitem minha presença e, um segundo aspecto, é que ao assim se manifestarem, compreendem que eu estou verdadeiramente interessada em saber o que fazem, como fazem, com quem fazem, ou seja, percebem que estou interessada no ponto e vista delas e no que elas têm a dizer. Considero essas indicações mínimas, extremamente significativas em se tratando de princípios éticos de pesquisa com crianças e merecem a atenção.

No âmbito dos estudos sociais da infância, apesar de não ser recente a definição de três pontos fundamentais a serem observados para a realização das pesquisas *com* crianças, os mesmos, estão sendo revistos e analisados mais detalhadamente por pesquisadores como Ferreira (2010), Lange e Mierendorff (2009),

Skånfors (2009). Para esses pesquisadores, existe uma grande diferença na efetivação desses três pontos quando se pesquisa crianças de 17 anos e crianças bem pequenas com 2 anos ou até menos. Os três pontos fundamentais retomados também por Lange e Mierendorff (2009, p. 209-210) são: a) - *Informed consent*: necessidade das crianças serem informadas da realização da pesquisa e darem seu consentimento; b) - *Vertraulichkeit und Anonymität*: princípio de que as informações e confidências dadas pelas crianças precisam ser mantidas no anonimato; c) - *Folgen des Forschungsprojektes für Kinder*: quais os resultados dos projetos de pesquisas para as crianças? Como as pesquisas realmente trazem efeitos e mudanças significativas no modo de viver das crianças?

Lange e Mierendorff (2009) alertam, sobretudo, no que se refere ao primeiro princípio, no qual pretendo me deter aqui, ou seja, o consentimento informado. Para os autores, se torna urgente rever esse princípio, pois, em especial o contexto, onde a pesquisa acontece desempenha um papel fundamental, e que crianças em contexto escolar, ou semelhante, tendem a dizer sim porque ao longo da sua vida escolar, aprendem a assumir o papel de estudantes, que se vêem como pessoas que diante de um convite devem dizer sim. Também Punch (2002) alerta que pesquisas que são realizadas na escola devem levar em conta que as crianças podem sentir a pressão em dar respostas ‘corretas’ às perguntas da pesquisa e que, nesse caso, o adulto pesquisador precisa orientá-las de que não existem respostas certas e nem erradas.

A partir dessa observação de Lange e Mierendorff (2009) e Punch (2002), outro ponto que merece atenção é que, nesses contextos educacionais da pequena infância, a maioria das proposições são realizadas no grande grupo, as crianças são incentivadas a sempre tomarem parte, todas ao mesmo tempo, nas situações da rotina como: comer, dormir, fazer higiene, brincar, fazer ‘atividades pedagógicas’, ir ao parque, etc. Elas, só não tomam parte, em algumas dessas atividades da rotina de uma instituição pelo fato estarem doentes ou, como forma de receberem alguma punição por não terem se portado bem em alguma situação. Essa *ordem institucional adulta* induz as crianças a pensarem que se não participarem serão diferentes de seus colegas, ou até, que poderiam ser/estar em uma situação de punição ao não participarem. Além disso, essa *ordem institucional adulta*, na qual, todos fazem tudo juntos também induz a uma não manifestação individual diante de um convite ou um pedido.

No que se refere ao *consentimento informado* Ferreira (2010), numa tentativa de reflexão e refinamento do mesmo, bem como da metodologia e ética inerente ao trabalho de observação participante



no campo, indica que é necessário rever tal princípio. A autora aponta como uma primeira dificuldade observada no envolvimento direto com as crianças e, que deve ser questionada, é a necessidade de satisfazer o princípio do *consentimento informado* voluntário, com o da observabilidade direta e “natural”, quando os participantes da pesquisa são crianças pequenas. Uma segunda prerrogativa a ser questionada trata-se da importância e necessidade de obter a permissão e autorização das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa. Uma terceira prerrogativa que deve ser questionada, segunda ela, refere-se à complexidade que os princípios da privacidade e confidencialidade envolvem, quando as ações sociais das crianças acontecem num espaço público e coletivo, como as instituições de educação infantil.

No que se refere à prerrogativa da necessidade de satisfazer o princípio do *consentimento informado* voluntário, quando os participantes da pesquisa em questão são crianças pequenas, Ferreira (2010) propõe inclusive que o termo *consentimento informado* deveria ser substituído por *assentimento no decurso da observação participante*. A autora, embasada em estudos e indicações sobre a temática, afirma que os princípios éticos são importantes, todavia não nos levam a compreender como essas decisões éticas são efetivadas nos contextos específicos. Para aprofundar a proposição da utilização do termo *assentimento* ao invés do *consentimento informado*, a autora retoma os três elementos que o constituem: primeiro a responsabilidade do investigador em garantir aos participantes o entendimento do que a participação na pesquisa envolve; em segundo, que os participantes não são obrigados a participar; e terceiro que os participantes têm total liberdade para rever a sua decisão em participar e a qualquer momento declinar da decisão.

A partir dessa retomada, a autora destaca que, com crianças bem pequenas, não é possível ter certeza de que esses três elementos sejam plenamente compreendidos, pois, para a definição desses elementos, houve somente uma transposição do que era considerado ideal entre adultos para crianças maiores. Nessa transposição, as crianças idealizadas já possuem uma capacidade de comunicação que os adultos conhecem e compreendem, diferentemente, de crianças tão pequenas como entre 0 a 6 anos.

Com base nessas considerações, Ferreira (2010) propõe o uso do termo *assentimento* e, para tanto, resgata também seu significado e seus três âmbitos de abrangência a saber:

[...] aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas, não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar “pelo menos não recusar” (ALDERSON E MORROW 2004, *apud* FERREIRA, 2010, p. 163).

Apesar dos autores citados desprezarem o uso desse termo nas pesquisas com crianças, pois, o mesmo designaria uma menor competência delas, Ferreira (2010) considera que o termo seria mais condizente, considerando que, em muitos casos, as crianças têm mesmo um entendimento impreciso e superficial – assim como também acontece com adultos envolvidos nas pesquisas – mas que, apesar disso, elas são capazes de dar seu assentimento. Para ela, o assentimento também garantiria a necessidade de se considerar que ele deveria ser perseguido ao longo da pesquisa. Nas suas palavras:

A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie (FERREIRA 2010, p. 177).

Para que a permissão e a autorização das crianças aconteça de um modo compreensivo e contextualizado, ao longo da pesquisa, de modo que o princípio do *consentimento informado*, ou como define Ferreira (2010) *assentimento*, não resulte somente numa mera formalidade a ser cumprida no início da pesquisa, serve a indicação de Skånfors (2009) da necessidade do pesquisador mobilizar uma espécie de alerta, a qual, ele designa de “radar ético”. Por meio desse “radar ético”, o pesquisador se torna alerta para estar sensível aos vários modos e estratégias que as crianças podem expressar sua recusa, ou seu não desejo de participarem, ou de não serem observadas em determinados momentos ou situações da pesquisa. Skånfors (2009, p. 15), com base em sua experiência de pesquisa afirma: “No entanto

houve situações, nas quais, as crianças pareciam resistir a serem observadas, e onde o meu "radar ético" alertou-me para as diversas maneiras pelas quais as crianças podem e devem expressar a sua resistência"<sup>24</sup> Com base em sua experiência de pesquisa com crianças, Skånfors (2009) sublinha que elas parecem ter formas diferentes de expressar a resistência à participação na pesquisa. Algumas manifestam explicitamente dizendo para sair, outras se afastam ou ignoram a presença do pesquisador, outras ainda mostram sua falta de vontade de participar ao não responder.

Skånfors (2009) considera, no entanto, que a partir de tais ações das crianças, não significa necessariamente que elas devem ser retiradas definitivamente da pesquisa, mas que é preciso considerar o exercício de sua ação social e manifestação de sua vontade naquele momento. O autor alerta que essa rejeição em participar pode ser temporária dentro do processo de pesquisa, na qual, a criança está envolvida, sendo que, mais tarde, em outros momentos e situações ela pode novamente querer participar.

Foi com uma espécie de "radar ético", aproveitando o uso do termo<sup>25</sup> que, ao longo da pesquisa, fui refinando o olhar para identificar as formas pelas quais as crianças expressavam suas resistências. Alerta aos constrangimentos que meu olhar atento causou em Emanuele, mantive minha atenção para evidenciar outras formas de recusas e resistências, como a que descrevo a seguir:

*William me pede para desenhar em meu bloco de anotações, depois de desenhar por um longo tempo, indico que preciso dos meus papéis, nisso Jennyfer que está ao lado do Willian pergunta:*

**Jennyfer:** *tu já vai embora?*

**Márcia:** *não, ainda não. Tu queres que eu já vá embora?*

**Jennyfer:** *Não, eu quero que tu fiques.*

**Willian:** *eu quero que tu vai.*

**Márcia:** *é? Tu não gostas de mim?*

**Willian:** *gosto.*

**Bibi que está próxima também se manifesta:** *tu é para ficar mais na creche.*

---

<sup>24</sup> "However, there were situations where the children seemed to resist being observed, and where my 'ethical radar' alerted me to the various ways in which the children can and do express their resistance" (Skånfors 2009, p. 15).

<sup>25</sup> Apesar de, na época da condução da pesquisa de campo, eu não ter tido ainda acesso a esse texto, nem ouvido essa expressão, mas a idéia, a atenção e o cuidado estavam presentes.

**Jennyfer:** *eu não gosto que tu vai embora.*

*Mais tarde, no horário do almoço, despeço-me das crianças que estão no refeitório com um beijo e um xau. Depois de já ter dado um beijo no Willian e estar do outro lado da mesa despedindo-me das outras crianças, ele me chama:*

**Willian:** *Márcia, eu não quero que tu vai embora.*

**Márcia:** *é? Mas agora eu tenho que ir, mas depois eu volto, ta?*

**Willian:** *ta.*

**(Notas de campo do dia 11.09.2009).**

Ao ouvir a recusa do Willian com relação à minha presença não estava certa se isso indicaria um não querer participar da pesquisa naquele momento, talvez ele tenha se manifestado contra minha presença porque eu solicitei que ele devolvesse meu bloco de anotações, fato que o impediu de continuar desenhando. No entanto, minha atenção centrou-se nessa verbalização, pois, precisava continuar observando se isso se repetiria e de que modo, e, em quais situações. Compreendo que esse posicionamento exige que, como pesquisadora, seja necessário observar atentamente as ações das crianças e procurar compreendê-las não só em termos da *geração de dados*, mas também no contexto do impacto do processo de pesquisa sobre seus mundos, em vez de, apenas confiar na aceitação inicial da criança ou no consentimento dado pelos pais.

## 2.7 - UMA PESQUISADORA: QUEM SEREI EU NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E COM OS ADULTOS?

A afirmação incontestável de que, como pesquisadora adulta, eu nunca serei uma criança, e que, pelo menos considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura. Considerando que, dentro dos princípios da etnografia, busca-se se tornar semelhante aos sujeitos pesquisados, ou seja, ser um *nativo*, ao se fazer pesquisa com crianças, meu estatuto de adulta sempre poderá re-surgir, ou seja, por escolha ou por circunstância, a ordem geracional permanece (Alanen 2005, 2009;

Kelle 2005; Mayal 2005). Nessa medida, tornou-se importante estar com e entre as crianças sem, contudo, deixar de ser uma adulta.

Tendo em conta essa particularidade, James (2008, p. 253) afirma: “É por isso que a questão do papel do pesquisador se tornou uma das questões centrais na pesquisa com crianças”<sup>26</sup>. Essa centralidade do papel do pesquisador envolve, fundamentalmente, a questão polêmica dos diferenciais de poder que existe entre o poder da criança e do pesquisador adulto, sendo que várias soluções para este dilema tem sido propostas.

Jenks (2005), com base nos estudos de Sollberg (1996), sugere que nas pesquisas com crianças, é preciso suspender a questão etária com o objetivo de deixar de lado o que já sabemos *sobre* como as crianças se diferenciam dos adultos quando se inicia o trabalho de campo, como um compromisso reflexivo do pesquisador. O autor é categórico também ao afirmar que não se deve encobrir o tema do poder, sobretudo “[...] aquele poder que para muitos analistas condena a diferença e a relação entre crianças e adultos” (JENKS, 2005, p.64). Para o autor, não devemos ‘fechar’ os olhos para as diferenças de poder – como também em pesquisas com adultos - e nem manter uma idéia de que somos todos equivalentes e que podemos comunicar através da mesma voz. Para ele, essa ideia remete a uma “[...] teoria de interação liberal que nega, por exemplo, que as pessoas de raça negra podem escolher falar com os da mesma raça ou que as mulheres se relacionam especialmente com mulheres” (JENKS, 2005, p.65).

Tendo em mente algumas indicações ou proposições teóricas sobre que papel assumir como pesquisadora: o “papel mínimo de adulto” ou “papel menos adulto” (Mandell, 1991, Thoren, 1993, Mayal, 2005), o “papel do adulto atípico” (Corsaro, 2005; 2005a; 2005b) ou o “papel do adulto pouco comum” (Christensen, 2004), de “amigo” (Fine e Sandstrom, 1988). Ao entrar em campo, minha preocupação central, não era optar por uma definição ‘formal’ e, a *priori*, de um papel como pesquisadora, mas não desconsiderando a diferença geracional, mostrar para as crianças que eu não tinha autoridade e poder, comum aos adultos daquele contexto de educação infantil. Assim, procurei de modo reflexivo e cuidadoso, ser reconhecida como uma adulta e, ao mesmo tempo, evitei tomar decisões e ações que pudessem me levar a ser identificada tendo algum poder ou autoridade, para não ser confundida com uma professora, ou uma auxiliar, sendo

---

<sup>26</sup> “This is why the question of the researcher’s role has become one of the central issues in research with children” (James, 2008 p. 253).

estas configurações de papéis adultos tradicionais nesse contexto de educação infantil.

Procurei me posicionar como um adulto pesquisador que estava interessado em conhecer mais sobre as crianças e que tinha interesse em observar, acompanhar e saber mais sobre suas experiências. Nesse posicionamento, tomei o cuidado para não ter também comportamentos de uma tentativa duvidosa em ser uma criança, pois compreendo que as crianças são competentes o suficiente para perceber que não sou uma criança. Outro ponto central na definição desse papel de pesquisador consiste na necessidade de um posicionamento, como sublinha Christensen (2004, p. 174), no qual: “[...] o pesquisador surge em primeiro lugar como uma pessoa social e, por outro, como um profissional com um propósito distinto e original”<sup>27</sup>.

Com base nessas indicações procurei me posicionar como uma adulta pesquisadora, sem autoridade aparente<sup>28</sup> nesse contexto investigativo, procurando marcar minha posição de uma profissional com um propósito original e distinto dos demais adultos que estavam, no dia-a-dia, com as crianças. No que diz respeito à necessidade que sentia em não demonstrar uma autoridade aparente nesse contexto, utilizo as indicações de Fine e Sandstrom (1988, p. 14) quando afirmam que: “É a dimensão de autoridade, em especial que separa a pesquisa com adultos da pesquisa com crianças”<sup>29</sup>.

Procurando assumir essa diferenciação, eu acreditava que poderia me aproximar mais das crianças e, aos pouco, criar uma relação de confiança, sem deixar de atentar para a complexidade que a questão do poder envolve. Pois, concebo que ele não pode ser compreendido somente como estando com os adultos ou com as crianças, mas como *relações de poder* (Foucault 2004), as quais, são móveis e utilizadas estrategicamente pelos diferentes atores sociais nas relações. No processo de pesquisa, esses movimentos de poder entre os diferentes atores sociais e com diferentes posições sociais, são produzidos e negociados nas interações sociais das crianças com o adulto, delas com as outras crianças e do adulto com as crianças e

---

<sup>27</sup> “[...] the researcher emerges first and foremost as a social person and secondly as a professional with a distinctive and genuine purpose” (Christensen, 2004, p. 174).

<sup>28</sup> Não pretendo com essa nomenclatura criar uma ‘nova’ denominação sobre o papel do pesquisador, mas diferenciar meu posicionamento em relação aos outros adultos – professoras – desse contexto.

<sup>29</sup> “It is the authority dimension, in particular, that separates research with adults from research with children” (Fine e Sandstrom, 1988, p. 14).

também com outros adultos nas configurações locais da pesquisa (Christensen, 2004).

Com essa preocupação, em acordo com a professora, defini que eu não interferiria nas ações das crianças, no máximo se houvesse alguma situação de perigo, em que outros adultos não estivessem por perto – pensei, por exemplo, em situações como uma criança cair de algum brinquedo no parque - eu me manifestaria e agiria de alguma forma mais direta, caso contrário, procuraria manter uma posição de pesquisadora observante. Tinha como preocupação central que as crianças não me vissem no papel de professora, sendo essa preocupação fundamentada, sobretudo, no fato de eu, durante muito tempo, ter atuado como professora. Sentia receio de eu mesma trair meus planos e objetivos e agir como professora, pois é preciso estar atenta a *reflexividade metodológica*, mais particularmente, em que medida a biografia do etnógrafo influencia o estudo. A esse respeito, Christensen e James (2005, p. XVIII) advertem que “[...] a reflexividade por parte do etnógrafo é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo” no sentido de possibilitar realizar os necessários movimentos de aproximação, distanciamento e reconhecimento.

Foi a Emanuele, já no primeiro dia com as crianças, quem colocou em questão minha função e autoridade ali, fazendo-me ver e confrontar-me com meu papel e perceber que, tanto eu como adulta investigadora, quanto elas como investigadas, influenciam, constroem, jogam e controlam o campo das relações e interações sociais que acontecem:

*No parque, para observar as crianças, utilizei a estratégia de ficar próxima de algumas, sem saber ao certo se isso funcionaria, pois lá havia muitas crianças de outros Grupos. Aproximei-me do escorregador onde Nicole, Willian, Léo e Emanuele brincavam de escorregar. Enquanto eu os observo há algumas situações de conflito entre elas: Nicole belisca e bate no Willian que, por sua vez, chora e, em seguida, revida. Na seqüência, Nicole chora e também revida. Então Willian chora e logo revida. Fiquei sem saber como deveria agir, olhava para a situação e me angustiava, pois, as crianças estavam se machucando e nenhum adulto aparecia para*

*mediar a situação. Emanuele, que me observava já há algum tempo diz:*

**Emanuele:** *o Willian bateu na Nicole! Não deve...tu vai brigá com ele né?*

*Ao ouvirem Emanuele, todas as crianças olharam para mim, esperando minha resposta. Com o receio de que elas me percebam como alguém com poder de decisão e autoridade e que vai resolver os conflitos, procurei não demonstrar qualquer reação, na sequência as crianças voltam a brincar (Notas de campo do 1º dia).*

Mesmo que a *reflexividade metodológica* potencialize, entre outras, a capacidade para agir diante de imprevistos e, apesar da minha definição, de somente em casos extremos intervir e agir, mais diretamente, nesse episódio fui, de certo modo, ‘pega de surpresa’ e mesmo tendo, teoricamente, previsto situações semelhantes, diante dos fatos, minha capacidade de ação paralisou-se, ou melhor, somente fui capaz de agir no sentido de criar a imagem de alguém que não tem autoridade e nem poder para intervir, ficando em débito com meu posicionamento ético de procurar intervir para que as crianças se machuquem.

A perspicácia de Emanuele, ao me colocar em xeque tão diretamente, já no primeiro dia, tornou evidente que, estando ali como pesquisadora, observando-as, também estava sendo observada e essa observação tão atenta me deixou sem saber ao certo como deveria agir, dividida entre o dever moral e ético de proteção e a necessidade de construção de uma posição de confiança, mas sem autoridade e poder de adulto daquele contexto. Expondo as fragilidades dos saberes, poderes, emoções e desejos de uma adulta frente às crianças.

Nesse momento lembro-me das reflexões tecidas por Da Mata (1978) ao se referir a um *anthropological blues*, ou seja, aspectos extraordinários, ou pontos que sempre emergem em todo o relacionamento humano. Ou ainda, os elementos que se insinuam no processo de trabalho de campo e que não estavam sendo esperados. Nas palavras de Da Mata (1978, p. 30): “Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Straus, os hóspedes não convidados da situação etnográfica”. Essa citação, assim como o posicionamento da Emanuele traz a necessidade de reflexão sobre a intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela.



Nessa dimensão *pessoal* ou *existencial* (Da Mata, 1987) da pesquisa não estou mais me relacionando com crianças imaginadas e com situações para as quais eu tenha me preparado, mentalmente, para agir. Mas sim, com crianças concretas e reais, deparando-me com situações que se insinuem no campo, sem serem planejadas. O episódio relatado acima fez com que eu refletisse ainda mais sobre como julgar legítimas e necessárias as intervenções já planejadas, pois, ainda assim, senti-me ‘desavisada’ ao me deparar com elas. Fine e Sandstrom (1988, p. 27), destacam que o julgamento sobre a legitimidade das intervenções é adequado e deve, pelo menos, depender um pouco da situação: “As crianças podem colocar-se em perigo. Nesse caso, um observador participante adulto tem a obrigação moral de ajudá-las de uma maneira, isso é ‘proteção’”<sup>30</sup>. Situação semelhante a descrita acima voltou a se repetir no terceiro dia em que eu estava em campo e, novamente, Emanuele estava envolvida. Nesse momento, já refeita do primeiro episódio, procurei intervir de modo respeitoso.

*Larissa pinta com giz de cera em uma folha sobre a mesa e Emanuele se debruça sobre a mesa impedindo que Larissa continue sua pintura. Larissa se incomoda e puxa o cabelo de Emanuele, a qual, mantém-se imóvel, sem se mexer. Emanuele percebe que observo a situação. Como Emanuele não sai de cima do desenho, Larissa agora belisca no seu braço, mas ainda assim Emanuele não se move, fica imóvel e, além disso, totalmente muda. Quando Larissa vai com a mão em direção ao rosto de Emanuele com a intenção de beliscar o rosto, interfiro tocando no braço da Larissa, - eu estava bem próxima e só estendo o braço - e digo: - “não precisa beliscar Larissa, tu debes pedir para Emanuele sair”. Nesse momento Emanuele se ergue, pois estava debruçada sobre a mesa e me diz: - “Ela está me beliscando” e digo: - “Ela te beliscou porque você estava deitada sobre o desenho dela assim ela não consegue desenhar” (Notas de campo do 3º dia).*

---

<sup>30</sup> “Children can place themselves in danger. In that event, an adult participant observer has a moral obligation to assist them in a way that is “protection””. (Fine e Sandstrom, 1988, p. 27).

Depois das ‘provas’ iniciais, tanto para mim quanto para as crianças, gradualmente fui construindo meu espaço como pesquisadora com as crianças. As representações sobre minha presença e meus papéis no grupo nem sempre estavam bem definidos para todos como pode ser visto no excerto que segue:

*Nicole se aproxima me chamando de ‘tia’, Isadora imediatamente a corrige:*

**Isa:** Não é tia!

**Nicole:** é tia sim.

**Isa:** Não. É professora [professora] – mas Isa parece não ter certeza de que sou professora e complementa: Não, não é professora [professora], é Márcia.

**Manu:** É, é a Márcia.

**Isa:** Não é Macia! É Márcia – mudando alguma coisa na pronúncia para estar mais correta.

*Em seguida as atenções se voltam ao meu bloco de anotações, todos querem desenhar meu nome no caderno: Léo, Nicole, Manu, Isadora e Amanda (Notas de campo de 01.05.2009).*

À medida que a pesquisa ganha continuidade, e que passo a estar com elas semanalmente, as crianças passam a me solicitar coisas, ou, a me utilizar para pedir coisas para os adultos, pois são cientes de meu estatuto de adulta, e que talvez como adulta consiga com mais sucesso as pequenas coisas desejadas por elas. Apesar de minha postura de não interferência deliberada para não ser confundida com os demais adultos do contexto:

*Ainda na sala, depois das crianças terem realizado a atividade pedagógica, Helena e Isadora se dirigem a mim e pedem as mamadeiras [embalagens de plástico vazias, em que havia remédio, elas se parecem muito com mamadeiras e que estão no alto da estante].*

**Márcia:** precisamos perguntar para a professora se podemos pegar. Aguardo um pouco para ver se elas perguntam para a professora, pois eu não gostaria de pedir, mas elas esperam por mim e Léo me observa e depois diz:

**Léo:** pergunta!

**Márcia:** Roseli, eles estão pedindo as mamadeiras, eles podem brincar agora?

**Professora:** *sim, quem já terminou de fazer a atividade pode sim! (Notas de campo de 15.07.2009).*

Ao mesmo tempo em que as crianças utilizam meu estatuto de adulta para conseguir pequenos desejos, os progressos de minha aceitação no grupo são deflagrados em pequenos gestos em que me convidam para brincar, “entra aqui, vem!” “agora vamos cantar parabéns para você”<sup>31</sup>, “eu quero ser amiga da Márcia”, mostram-me suas sandálias e sapatinhos novos, querem sentar ao meu lado ou me convidam para sentar ao seu lado, querem me dar a mão para ir ao refeitório, querem compartilhar da minha garrafa com água, pedem meu bloco de anotações para ‘escrever’ e desenhar. As crianças também mostram seu interesse por mim perguntando se tenho filhos, onde moro, quando e como vou para casa. Considero que essas situações e relações revelam sua importância na pesquisa, pois contribuem na construção da proximidade e distância necessária para o lugar de pesquisadora. Uma distância que não se caracteriza somente como distância, mas também um distanciamento a partir da confiança, do vínculo criado na pesquisa. Como afirma Da Mata (1978, p. 34), “[...] só existe antropólogo quando há um nativo transformado em informante. E só há dados quando há um processo de empatia correndo de lado a lado”. Com isso, havendo um mútuo envolvimento entre o pesquisador e os seus sujeitos de pesquisa, tornando possível, também, que aspectos de sua cultura e de seus modos de viver, os quais, não são explicitados, ou que não aparecem à superfície, sejam visualizados e compreendidos. Como define Velho (1978) trata-se de um problema complexo, pois, envolve as questões de *distância social e distância psicológica*.

Cada vez mais as relações se fortalecem e sinto-me acolhida pelas crianças ao procurarem me confortar e convidar para participar das diversas atividades que acontecem, procurando me incluir, deflagrando a construção de relações de confiança, de afetividade, de cuidado.

*Enquanto pintam, Ana Laura e Manu travavam um diálogo sobre as tartarugas e sobre a visita feita ao projeto Tamar. Durante a conversa citaram a tartaruga Olívia. A preocupação da Ana Laura é que elas – as tartarugas - eram grandes e se elas colocassem a mão na água a*

---

<sup>31</sup> Registro de 15.10.2009 e 05.07.2009 e 19.10.2009 respectivamente.

*tartaruga morderia. Manu tranquiliza Ana Laura dizendo:*

**Manu:** *mas nós estamos em cima [penso eu que ela se refere a estarmos acima da água] ela não pode vir em cima.*

*Enquanto Manu argumenta se vira, me olha e pergunta:*

**Manu:** *Márcia, você foi junto lá ver a Olívia?*

**Márcia:** *não sei...[realmente estava confusa] foi num passeio que vocês conheceram ela?*

**Manu:** *uhum, não tem problema outro dia você vai com a gente no passeio. (Notas de Campo de 30.09.2009).*

Assim como descreve Ferreira (2002) em sua pesquisa, em que a maior prova e evidência de confiança se deu quando as crianças a deixaram tomar parte em atividades ‘escondidas’ e conversas ‘secretas’ que envolviam o corpo e a sexualidade. Também em certa tarde, me surpreendi com a confiança das crianças em relação a minha presença e o desenrolar de uma situação íntima entre duas crianças. Pretendo trazer a situação, no entanto, omitindo os nomes delas, tendo em conta o princípio da privacidade e confidencialidade das ações sociais das crianças<sup>32</sup>.

*Um dos meninos está brincando com animais de brinquedo que estão sobre a mesa. Aproximo-me dele e sento-me para ali ficar observando. Uma das meninas se aproxima de mim e vem no meu colo, ela está chorosa pela disputa por um objeto que acabou de ter com outra menina. Em seguida sai de meu colo e senta-se numa cadeira ao lado desse menino. Assim que ela se senta ele a olha e convida:*

**Menino:** - *“vamos brincar de pegar aqui?”*  
*[Juntamente com a frase leva uma de suas mãos até os genitais e segura-os – fico na dúvida se ouvi corretamente e continuo a observar os dois. Logo minha dúvida é esclarecida quando ele olha na minha direção e, em seguida, na direção da porta de entrada da sala onde está a*

---

<sup>32</sup> Esse registro inclusive omiti também das profissionais, não entregando à elas essa parte do registro das notas de campo, pois ficou evidente que as crianças não queriam compartilhar tal acontecimento com os demais adultos.

*professora e continua: - “a prof não vai ver!” e volta a olhar fixamente para a menina aguardando uma resposta.*

***Menina:** olha para ele e balança a cabeça negativamente.*

***Menino:** vamos menina! [reforça o convite falando seu nome].*

*A menina permanece sentada e só balança a cabeça negativamente. Com a negativa da menina ao convite, a atenção do menino é desviada para a pista de carrinhos que está sendo construída pela auxiliar e algumas crianças em outra mesa (Notas de campo de 01.09.2009).*

Ao estar presente nessa situação provei os sabores da conquista de confiança das crianças, bem como, a surpresa diante da intimidade presenciada e meu compromisso com a confidencialidade dos dados gerados. Sentia-me, ao mesmo tempo, orgulhosa das crianças não dissimularem situações e conversas na minha presença, comprovando que não viam em mim alguém com autoridade e poder aparente como os demais adultos daquele contexto, todavia, sentia-me eticamente sem saber ao certo como lidar com esses dados. Ao não ter certeza de que havia entendido corretamente, pois, primeiramente não imaginei que eles tivessem tamanha confiança na minha presença e, em segundo lugar, porque até aquele momento, eu não havia presenciado situações que envolvessem sexualidade entre as crianças<sup>33</sup>. Ao ter certeza de que não havia entendido errado, ainda permanecia a dúvida se ele estava ciente de minha presença ali, apesar de eu estar a cinquenta centímetros de distância dele, ele poderia não ter se dado por conta de minha presença. Essa dúvida também foi esclarecida quando ele olhou em direção da porta de entrada da sala, onde estava a professora, para olhar nessa direção ele teve que desviar o olhar e a cabeça porque eu estava na frente de seu campo de visão, ou seja, com isso, ficou evidente que ele estava ciente de minha presença ali. Detenho-me nesses detalhes, pois eu durante muito tempo me questioneei que eu talvez

---

<sup>33</sup> Como pesquisadora interessava-me particularmente saber como essa brincadeira se desenrolaria, no entanto ela não aconteceu, sendo que a menina não quis brincar, pois estava muito triste. Pretendo voltar a esse episódio no capítulo 3 onde me deterei em questões que se referem a sexualidade e que não cabem desenvolver aqui. Aqui minha intenção é somente trazer o episódio para refletir a confiança estabelecida com as crianças no que se refere às questões metodológicas da pesquisa.

tivesse presenciado uma situação, da qual, não quisessem que eu tivesse participado, ou até, de que não viam nessa situação algo confidencial. Todavia, com a afirmação do menino de que, dali onde estavam, a professora não poderia ver o que fariam, reafirmou-se para mim de que também para as crianças havia algo de confidencial e íntimo na situação, fato que me levou a não entregar para a professora e para as auxiliares o registro da situação. Mesmo que, por serem tão novas e pequenas – uma delas tendo recém completado 3 anos e a outra tinha ainda 2 anos – essas crianças não me solicitaram sigilo do que havia presenciado, todavia a afirmação e o olhar dirigido à professora trouxe a indicação de que não queriam compartilhar tais brincadeiras e interesses com ela.

Mesmo no momento da escrita, permaneci com algumas incertezas se o anonimato com relação ao nome das crianças envolvidas seria um procedimento suficiente para trazer esses dados, pois, com os mesmos, posso exemplificar no âmbito metodológico, o processo de construção de confiança com as crianças, mas paradoxalmente, posso estar traindo a confiança criada. Christensen e Prout (2002, p. 488) destacam que, no âmbito da pesquisa com crianças, as questões éticas não se limitam a negociar o acesso e permissão, mas constituem uma parte importante do processo, em todo o percurso da investigação: “Eles podem surgir antes, durante e depois que um projecto de investigação seja concluído”<sup>34</sup>. Os autores propõem que se trabalhe com o que eles definem de *simetria ética*, na qual, o pesquisador deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tendo como ponto de partida a premissa de que os direitos éticos para as crianças são iguais aos dos adultos. Além disso, deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos adequados e formas de comunicação em todo o processo de investigação: “A premissa é, antes, que a prática ética está ligada à construção ativa das relações de pesquisa e não pode basear-se em idéias ou pressupostos sobre os estereótipos de crianças ou de infância” (CHRISTENSEN e PROUT (2002, p. 484)<sup>35</sup>.

No que se refere a esta questão, James (2007) indica que os estudos sociais da infância necessitam estar alerta especialmente a temas como tradução e políticas de representação, pois é preciso

---

<sup>34</sup> “They may arise before, during and after a research project is completed” (Christensen e Prout (2002, p. 488).

<sup>35</sup> “The premise, rather, is that ethical practice is tied to the active construction of research relationships and cannot be based in presupposed ideas or stereotypes about children or childhood” (Christensen e Prout, 2002, p. 484).

atentar como se interpreta e se traduz o que as crianças dizem. Imprescindível se faz também definir como, o quê, e, para que fins selecionar a perspectiva das crianças na escrita de textos e documentos, a fim de, não somente confirmar preconceitos já estabelecidos ao invés de apresentar novos conhecimentos com base em perspectivas das próprias crianças como atores sociais.

## 2.8 – ENTRE OBSERVAÇÕES...REGISTROS...FOTOS...VÍDEOS...

Para a realização das observações e registros utilizei, inicialmente, somente um bloco de anotações e uma caneta. Com esse material em mãos procurava me situar em locais na sala, no refeitório e no parque onde eu pudesse acompanhar o que as crianças estavam fazendo sem, contudo, ser um obstáculo para que elas agissem e brincassem, nem ser uma intrusa. Além de seguir para onde elas iam, ou seja, seguia as crianças por todos os espaços da instituição, procurava sempre me posicionar na altura delas, sentando-me no chão ou nas cadeiras delas. Inicialmente, insegura na minha nova experiência, procurava anotar tudo o que via, com o receio de perder coisas importantes e, com isso, deparava-me com longos registros muitas vezes de situações não relevantes para a pesquisa. Aos poucos, consegui ser mais seletiva na observação e penso que, assim como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 132): “É também neste ponto que começamos a tornar-nos observadores experientes”. A partir dessas anotações iniciais no campo, no mesmo dia, para não perder na memória o desenrolar dos acontecimentos, digitava tudo no computador, procurando enriquecer os registros com as lembranças e informações adicionais, bem como impressões iniciais, as quais, como modo de organização, destacava em cores diferentes.

Uma das opções, mas não única forma de aproximação às crianças, na definição do que observar e registrar foram as indicações apontadas por Barrie Thorne (1993), a qual, como estratégia para alcançar o foco na observação, optava por seguir onde havia ‘action’, ou seja, onde estivesse acontecendo algo, onde crianças estivessem interagindo, procurando permanecer nessa situação e acompanhar todo o fluxo dos acontecimentos.

Mesmo considerando interessante a proposição de Thorne (1993) de seguir onde havia ação, permaneci atenta às fragilidades desse posicionamento quando adotado como forma única e

exclusiva de aproximação às crianças. Dentre as fragilidades, Kelle e Breidenstein (1998) apontam duas: a primeira é que se pode iniciar a observação em situações que já estão em andamento, em processo e, com isso, observar somente parte da situação, não conseguindo acompanhar todo o fluxo dos acontecimentos. A segunda fragilidade refere-se ao fato de, ao atentar para onde há ação, pode-se perder oportunidades de observar situações em que as crianças brincam sem fazer tanto alarde ou até mesmo individualmente e, nem por isso, menos interessante para ser observado. Considerando as fragilidades apontadas optei por, em alguns momentos, observar e acompanhar as relações e mesmo brincadeiras individuais de algumas crianças, ou de crianças que brincavam mais silenciosamente, ou de modo mais reservado.

A respeito dessa primeira fragilidade apontada, no que se refere ao ‘perigo’ de observar somente parte da situação, eu percebia que isso ocorria nos momentos de entrada na instituição e no grupo, ou quando precisava sair, por exemplo, ir ao banheiro e, quando voltava, perdia parte da situação, ou ficava evidente que a situação já estava em andamento. Nesses casos, mantinha-me ali para poder acompanhar o início de uma nova situação para então acompanhar desde o início o fluxo dos acontecimentos nas relações estabelecidas naquela situação.

O fato de eu, constantemente, estar escrevendo em meus papéis despertou um grande interesse nas crianças, inicialmente se aproximavam de mim, olhavam meus papéis e logo saíam. Mais alguns dias e, alguns pedidos começaram a surgir:

*Léo se aproxima da mesa onde brincam outras meninas e também quer brincar com o martelinho e pede para Larissa: **Léo:** ‘me empresta?’ Enquanto aguarda o brinquedo, observa que escrevo em meus papéis e faz menção de desenhar em meu caderno com seu dedo indicador. Observa minhas anotações e faz esse gesto por duas vezes, num terceiro momento eu estava com a caneta solta na mão e ele faz menção de pegá-la, mas por alguma razão desiste e somente risca mais uma vez com seu dedo indicador (**Notas de campo de 01.04.2009**).*

***Willian** se aproxima de mim e pede:*

***Willian:** escreve meu nome?*



*Eu escrevo seu nome em meu caderno e ele toca seu nome escrito e diz: **Willian: Willian - e sai (Notas de campo de 21.05.2009).***

*Nesse momento minha atenção se dirige ao Léo que puxa uma cadeira para perto de mim e senta ao meu lado, bate em mim sem querer e pede desculpas, continua ajeitando sua cadeira da melhor forma possível. Quando consegue ajeitar a cadeira tenta me imitar desenhando em sua folha, sobre as pernas, do mesmo modo como eu, que estou com uma prancheta apoiada nas pernas anotando tudo. A professora percebe e tenta ajudar o Léo trazendo uma caixa de papelão dura para que ele possa desenhar como eu, ou seja, tendo um suporte. Léo tenta escrever utilizando o papelão, mas logo desiste e diz:*

***Léo: não dá! – me olha e oferece uma canetinha das suas: ó, qué uma?***

***Marcia: uhum, obrigada! – escrevo em meus papéis com a canetinha dele e Léo observa. Depois ofereço minha prancheta para ele desenhar (Notas de campo do dia 28.05.2009).***

O interesse das crianças pelas minhas anotações se tornou uma forma de estreitar nossas relações e, de certo modo, poder socializar o que registrava, sendo que inicialmente as solicitações das crianças giravam em torno da escrita de seus nomes e de seus pais, mais tarde, elas passaram a solicitar informações sobre o conteúdo do que eu havia escrito e, nesses momentos, aproveitava para ler o que acabara de escrever, com isso, me certificando se as informações anotadas estavam corretas. Em voz alta, lia o que havia escrito e esperava, atenta, as reações das crianças. As reações, algumas vezes, se resumiam a um sorriso de satisfação, poucas vezes expressaram algum comentário verbal, por isso, eu permanecia atenta para as reações e expressões faciais das crianças.

Ao longo da minha permanência no campo a intimidade com as crianças e a confiança criada acabou por tornar meus papéis um brinquedo para elas. Havia momentos que meus papéis estavam no berço do bebê e desencadeavam relações e interações entre as crianças, como pode ser visto na foto que ilustra o início dessa seção. Ao me dar conta dessas situações, em alguns momentos, cheguei a ter um ‘segundo’ bloco de anotações, estrategicamente guardado fora do

alcance das crianças. Outras vezes, meus papéis passaram a ser solicitados para a realização de desenhos, sendo também socializado entre as crianças, que dividiam o uso entre si:

*Manu: agora vamos cantar parabéns para você.*

*Márcia: para mim?*

*Manu: uhum.*

*Iza: olha as velinhas [mostra dois bolos em xícaras, uma maior e uma menor, com umas varinhas enfiadas].*

*Todas cantam parabéns.*

*Manu: vamos cantar de novo.*

*Me levanto pois estou cansada de ficar acocorada e logo Manu fala:*

*Manu: abaixa guria! Termina de escrever e depois eu quero desenhar um jacaré, mas depois que tu terminar.*

*Senta pertinho de mim e fica esperando eu terminar de registrar, termino a frase e dou a prancheta para ela. Ela desenha o jacaré e logo começa a cantar a música dos indiozinhos enquanto desenha o barco deles. Depois quer desenhar sua mão e pede minha ajuda. Depois oferece a prancheta para a Isa também desenhar sua mão (Notas de campo do dia 05.07.2009).*

O interesse das crianças pelo bloco de anotações permaneceu até o final da pesquisa, em alguns momentos gerando também conflitos e disputas entre as crianças, pois as relações envolvem essas complexidades.

Ao estar sempre anotando nos meus papéis, consegui também, com esse recurso, ‘marcar’ a particularidade do meu ‘papel’ com as crianças, pois entre os adultos o uso de um bloco de anotações não era comum na instituição. Assim, considero o recurso do bloco de anotações e a caneta como objetos que marcaram minha função e papel diferenciado, mesmo sendo uma adulta entre as crianças.

Depois de dois meses em campo, a partir do estudo exploratório houve a definição e confirmação de que permaneceria nesse grupo realizando a pesquisa, introduzi a fotografia como recurso para os registros e também para análise, sendo muito útil a indicação de Morrow (2009), que sugere o uso de sequência de fotografias com o objetivo de trazer informações mais ricas sobre o episódio a ser analisado. Além da câmara fotográfica digital, utilizei recorte de algumas imagens da

filmadora de vídeo, transformado-as em fotografias para trazer cenas que mereciam uma descrição visual com o objetivo de detalhar melhor uma dada situação nas análises.

Não esquecendo que mesmo a fotografia e as imagens são sempre um ‘olhar’ de um pesquisador sobre *uma* realidade, não a realidade, pois a lente capta aquilo que despertou o interesse e atenção do pesquisador, podendo outros pesquisadores presentes no mesmo evento fotografar e detalhar outros pontos desta mesma realidade. Um pouco na direção do que aponta Becker (1999, p. 67), não especificamente ao uso da fotografia, mas com relação às evidências de campo: “Porém, suponhamos até mesmo que dois pesquisadores estudem uma organização idêntica e ainda assim a descrevam de modo bastante diferente”. Ao utilizar a fotografia pretendia ter mais um elemento para aproximação e leitura da realidade que me permitisse constituir e reconstituir meu olhar como pesquisadora, tanto no momento de geração dos dados, como nas análises, interpretações e escrita.

Pois, assim como a escrita, que fixa e repassa indefinidamente uma certa mensagem codificada em riscos e símbolos, a imagem fotográfica também perpetua instantâneos e acontecimentos de um determinado tempo e momento, com a grande diferença que, ao contrário da escrita, não é necessário ser *iniciado-alfabetizado* para construir e dar sentido a uma imagem – seu caráter imagético permite várias leituras (BORGES, 2004, p.1).

Assim como Borges (2004), Kramer (2002) aponta a possibilidade da fotografia ser lida e interpretada de modos diversos por leitores diversos bem como pelo mesmo leitor, ou no caso também eu pesquisadora, que constantemente percebi fatos novos nas fotografias que observava e, com isso, uma nova possibilidade de leitura dessas fotos se apresentava. Com essa intenção, utilizo a fotografia também como outra possibilidade de *texto*, com o objetivo de inserir mais um elemento e uma linguagem para aproximação e leitura da realidade.

Utilizei o recurso da fotografia considerando questões éticas de autoria e autorização (Kramer, 2002). Ao introduzir o uso da câmera fotográfica novamente solicitei a autorização das crianças como descrevo no excerto das notas de campo a seguir:

*Ao chegar na sala, a professora organizou a roda para conversar sobre o filme que o grupo havia assistido na TV e aproveitei para solicitar a autorização das crianças para fazer fotografias. Primeiramente, a professora falou com elas sobre meu interesse em fazer fotos, depois fui eu quem solicitei para elas, primeiro de forma coletiva, se poderia fazer fotografias para ver melhor do que elas gostam de brincar e as coisas que elas fazem aqui na creche. Em seguida, perguntei nomeando-as, falando o nome de cada uma delas, e perguntando se ela aceitava, algumas verbalizaram um sim, outras somente sinalizaram afirmativamente com a cabeça (Notas de campo do dia 05.05.2009).*

A experiência com a máquina fotográfica foi além de minhas expectativas, pois, além de registrar momentos, a presença e utilização da máquina fotográfica criou momentos de interação minha com as crianças e das crianças entre elas. Digo que criou situações porque antes mesmo que eu pudesse fazer fotos, por escolha minha, já fui solicitada pela Isadora assim que chegamos no parque, minutos depois da solicitação de permissão do registro por meio de fotos:

*Isa: tira foto da Amanda? [faço a foto da Amanda]*

*Isa: Tira foto de mim? Tira foto de eu brincando? – sentou-se no chão para que eu fizesse a foto. [faço a foto dela sentada na areia brincando].*

*Nisso chega a Amanda e diz:*

*Amanda: tira foto da areia – me mostra a areia em um pratinho.*

*Em seguida Isa pede:*

*Isa: posso ver a foto?*

*Nesse momento surge mais essa troca com as crianças, pois à medida que eu fazia as fotografias elas manifestavam o interesse em ver as fotos e os amigos nas fotos.*

*Willian se aproxima de mim e pede para ver as fotos, depois pede que eu faça fotos dele e do Léo e quando vê as fotos fala:*

*Willian: ó, o Léo.... ó o Willian....ó a Helena...a Jennyfer (Notas de campo do dia 05.05.2009).*

Inicialmente, as solicitações eram sempre que eu fizesse a foto de algo ou quando eu havia feito uma foto elas solicitavam a visualização da mesma. Aos poucos, elas também solicitaram o uso da máquina fotográfica, fazendo algumas fotos elas mesmas, sobretudo de seus amigos. Como forma de socializar a visualização das fotografias das crianças organizei, junto com as profissionais, um momento para ver as fotos na TV da instituição, com isso, as crianças puderam ver as suas fotos em tamanho ampliado e não somente no pequeno visor da câmera fotográfica. Ao final da pesquisa, selecionei e organizei fotos de cada criança, em um álbum digital, que foi entregue para os pais, em formato de DVD, para que estes pudessem ver as fotos na TV em suas casas, juntamente com algumas fotos impressas, as quais presenteei.

Além da máquina fotográfica utilizada aqui como recurso metodológico, as filmagens em vídeo vieram a contribuir com os recursos metodológicos usados na *geração dos dados*. A utilização do vídeo se deu somente nos últimos três meses da pesquisa de campo, sendo que, o fazia em média uma vez na semana e o tempo de duração de cada filmagem durava 30 minutos. Para as filmagens, sempre mantinha a filmadora em mãos procurando fazer os registros filmicos na altura das crianças e acompanhando seus deslocamentos, principalmente no parque as brincadeiras envolviam deslocamentos. Os vídeos feitos em sala não implicavam nesses grandes deslocamentos, mas ainda assim, uma necessidade de movimentação para registrar as situações de interações das crianças nos diferentes espaços. A decisão para iniciar a filmagem se dava quando, observando as crianças, percebia que ali se iniciaria um processo de interação que pudesse ser interessante.

O uso da filmadora também desencadeou, entre as crianças e eu pesquisadora, uma interação particular. Havia momentos que elas observavam o que filmava pela tela da filmadora e faziam comentários sobre o que estava sendo registrado, como se houvessem ali duas realidades, dois acontecimentos distintos:

*No parque, Manu observa pela tela da filmadora: Isa, Helena, Amanda, Camila e Alan que brincam com potinhos, areia e pás. Isa com seu pote de areia enche a mamadeira, Helena combina:*

**Helena:** depois o meu né, Isa?

**Isa:** é!

**Helena:** depois eu né, Isa?

*Isa: ohhh, Manu me empresta a colher? [Ela chama em voz bem alta, pois, Manu está junto comigo há uma distância pequena da cena].*

*Manu: empresto!*

*Manu: quem é aquela que tá do lado da Helena? [Manu me pergunta pela Amanda que acabou de voltar e aparece na cena].*

*Márcia: é a Amandinha? [pois eu não tinha certeza a quem ela se referia?]*

*Manu: é?*

*Manu: mas a outra é ah ... ah.... quem é ah.... a Camila? [essa pergunta ela, ao mesmo tempo que faz e se dirige para mim, também pergunta para as outras crianças e vai até elas, conversa primeiro algo com a Camila e depois com a Isa, mas não consigo ouvir o que falam, pois falam bem baixinho, mas sorriem carinhosamente entre si. Em seguida Manu se levanta e volta a ver a imagem na filmadora] (Registro da transcrição da filmagem do dia 10.08.2009).*

Com algumas crianças, a utilização da filmagem em vídeo trouxe angústias e não convencimentos, pois, acostumadas com o uso da câmara fotográfica, em que a imagem feita, podia logo ser visualizada na tela, algumas crianças quando viam a utilização da filmadora vinham até mim e solicitavam: “mostra eu!”. Todavia, na filmagem, no momento que ela estava ali observando a tela da filmadora ela própria não poderia ser visualizada, pois, a filmagem ocorria naquele exato instante, sendo essa compreensão difícil para as crianças, gerando certas angústias para mim, pois me sentia em dívida com os pedidos das crianças.

Um grande ganho na utilização da filmagem, já apontado por Schimtt (2008), foi essa possibilidade de ver múltiplos encontros e situações que ocorriam ao mesmo tempo no mesmo espaço, ganhos estes que com a observação em si não era possível. Muitas vezes, ao me deter em uma situação, filmava também as que ocorriam a seu redor. Além de possibilitar, como já havia afirmado Batista (1998), um resgate da organização e ocupação do tempo e do espaço do contexto coletivo. Dentre os recursos utilizados para a geração dos dados, o vídeo veio, de certo modo, apoiar os registros feitos, sendo, no entanto, os registros no bloco de anotações o recurso central para esta pesquisa e os que mais elementos trouxeram na definição das categorias de análises.

A utilização dos procedimentos metodológicos descritos são fundamentais, mas mais ainda, o posicionamento de escuta, cuidado e atenção do investigador. Assim como Christensen (2004) ao longo da pesquisa tomei conhecimento da importância de "olhar e ouvir" quando as crianças me pediam. Eu procurei assumir uma determinação de não me deixar ser interrompida por algo ou alguém, - mesmo e sobretudo adultos - até que uma criança tivesse completado o que ele queria me contar, procurava me envolver totalmente nas solicitações das crianças. Penso que, com isso, se confirmou para as crianças que eu estava realmente interessada e queria aprender e entender sobre suas vidas, suas experiências, suas relações e seus modos de compreender, representar e perceber sua dimensão corporal.

Sei também que essa é, no entanto, uma prática que muitas vezes contraria os pressupostos de uma *ordem institucional adulta*, na qual, se assume que falar entre os adultos, tem precedência sobre o conversar com as crianças. Outro ponto passível de crítica, nesse meu posicionamento, deve-se ao fato de, com isso, talvez tenha comprometido a necessidade de distanciamento *versus* envolvimento na pesquisa. No entanto, como afirma Sarmiento (2003, p.158): “Esses dilemas possivelmente não se pode evitar”, e desse modo, essa foi uma opção consciente procurando colocar em ação efetivamente os pressupostos de uma pesquisa *com* crianças e todas as implicações que esse posicionamento inclui. Para ajudar a descrever este dilema cito Ferreira (2008, 152):

Por isso, tal como Velasquez, o pintor que se pinta dentro do quadro *Las meninas*, queria estar *dentro* assumindo que faço parte do processo social de investigação como pessoa subjetiva, com uma história de vida, localizada socialmente, com interesses, e com a consciência de que meu trabalho apenas representa a minha interpretação daquela realidade.





## CAPÍTULO III

### O ESPAÇO-TEMPO ONDE DECORREM AS AÇÕES E OS RETRATOS DO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ORDEM INSTITUCIONAL ADULTA A UMA ORDEM EMERGENTE DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO INVESTIGADO

*Quer se trate do corpo do outro  
ou de meu próprio corpo,  
não tenho outro meio de conhecer o corpo humano  
senão vivê-lo*  
(Merleau-Ponty)

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO

A educação de crianças em espaços institucionalizados tem seu percurso atrelado à história da constituição da infância, pois, a infância é seu objeto de estudo e campo de intervenção. Durante muito tempo, o campo educacional teve como base uma concepção de criança universal, baseada, sobretudo, nas contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Pediatria. Tal concepção de criança e infância tem recebido diversas críticas, bem como, indicações de superação, pois, nela se desconhece as diferenças de classe, de cultura, de gênero, de etnia, e de geração de crianças.

Objetivando ampliar os modos de compreender as crianças e a infância tem-se buscado um diálogo com outros campos do conhecimento especialmente com as ciências sociais. No campo da Educação Infantil, são recentes as contribuições da História e de determinadas vertentes da Psicologia<sup>36</sup>, como também da Antropologia e da Sociologia<sup>37</sup>, as quais ajudam a entender as crianças de forma mais

---

<sup>36</sup> Refiro-me a vertente da Psicologia sócio-histórica.

<sup>37</sup> Conforme Halldén (2005) na década de 1980 Chris Jenks (1982), Qvortrup Jens (1987) e Alanen Leena (1988) foram os primeiros a introduzir um novo quadro, seguidos por Allison James e Alan Prout como co-editores do livro *construindo e reconstruindo Infância* (1990). Este novo quadro, voltou-se para a perspectiva das crianças e defendendo a necessidade de estudar as crianças em seu próprio direito, em contraposição, a idéia de que são apenas indivíduos no caminho para a vida adulta. Seis teses foram formuladas, as quais estabeleceram uma plataforma paradigmática (James e Prout 1990). Desde então, tem havido consideráveis

concreta e plena, procurando reconhecer as inteligibilidades constitutivas de seus modos de ser e agir no mundo, inteligibilidades essas que, ainda hoje, pouco se sabe ou se dá legitimidade.

Central na construção desse novo paradigma da infância foi a contribuição de Ariès (1981), ao iluminar novas formas de conceber a infância e as crianças e, com isso, provocar o rompimento da idéia de infância e criança universal, embora, em muitos aspectos esse autor tenha recebido críticas pertinentes, especialmente por descrever uma visão histórica linear e por apresentar limites metodológicos de pesquisa bastante estreitos. A contribuição de Ariès (1981), trouxe elementos para se compreender que conceber a infância como uma categoria homogênea e única não permite evidenciar a pluralidade das infâncias, pois as condições sociais concretas de vida das crianças sofreram e sofrem determinações que passam a constituir de forma diferenciada a própria infância, exigindo o tratamento e a constituição de uma categoria social, plural e não mais única.

Essa nova configuração social levou à intensificação das pesquisas no âmbito da infância, e muitos estudiosos e pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo da *infância* e das *crianças*, preocupando-se em conhecê-las em suas várias dimensões. Atualmente, um grande desafio dos pesquisadores que compartilham da compreensão das crianças como atores sociais<sup>38</sup>, está em retirá-las da condição de subalternidade frente ao processo constitutivo das sociedades diversas, bem como, desvelar que essa condição de subalternidade foi também resultado do processo da modernidade, ou seja, uma construção ‘moderna’ de infância.

Como destacam Sarmiento e Pinto (1997), os adultos têm o estatuto de *atores sociais* como consequência do reconhecimento da sua capacidade de interagir na sociedade e de atribuir sentido às suas ações. Assim destacam os autores:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como

---

pesquisas usando essa abordagem, o que começou como a sociologia da infância é agora um ‘guarda-chuva’ amplo que abrange estudos da infância por pesquisadores das áreas de Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Geografia e História.

<sup>38</sup> A definição pelo uso do conceito ator social e não pelo de agente é decorrente da opção pelo uso do conceito de ação social e não de *agency*. A opção pelo conceito de ação se dá em razão de uma compreensão inserida no quadro teórico de uma perspectiva interpretativa, embasada, sobretudo, em categorias desenvolvidas por autores que se enquadram nesse quadro, tal como Max Weber. Cujo referencial, não exclui a relação ação-estrutura, ao contrário, a compreende de forma dual, ou seja, concebe a existência de uma mútua influência e transformação.

componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO E PINTO, 1997, p. 20).

Corroborando com essa afirmação, Ferreira (2002) indica que levar a sério a afirmação das crianças como atores sociais é valorizar a capacidade de produção simbólica e a constituição das práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentidos das crianças que, tanto como as demais gerações, afetam e são afetadas pelas estruturas sociais, produzem e reproduzem a sociedade. Compreender as crianças como atores sociais significa conceber que elas têm poder de ação e capacidades de tomar iniciativas implicadas na construção e determinação de suas próprias vidas, daqueles que as rodeiam e da sociedade na qual estão inseridas, tendo um estatuto semelhante a qualquer outro ser social na experiência cotidiana dos constrangimentos e das possibilidades nas estruturas sociais.

Sob a emergência desse novo paradigma a respeito da infância e das crianças, atualmente os pesquisadores têm considerado que: “As crianças têm algo original a dizer, **socializam-se** ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que, justificadamente, suas vivências, representações e modos próprios de ação e expressão devem constituir objetos de pesquisa social” (SILVA e NUNES, 2002, p. 22, grifo das autoras). Todavia, nesse processo de construção de uma nova perspectiva, em que as crianças são consideradas atores sociais, e socializam-se também nas relações que estabelecem entre si, é preciso considerar que elas igualmente se socializam nas relações que estabelecem com as demais gerações que compõem a estrutura e as diferentes ordens sociais e culturais. Sendo necessário, como aponta (Ferreira, 2004), optar por um posicionamento situado na interface entre as abordagens da *criança tribal* e da *criança estrutural* para não cair numa compreensão de socialização e ação social baseada num determinismo da estrutura ou na exaltação voluntarista e individual dos atores sociais. Pois, as concepções de ordem variam em função do modo como se concebe as dimensões subjetivas e as dimensões objetivas na constituição da realidade social.

Quando se enfatiza a ação social, a sociedade passa a ser vista como se as estruturas fossem produzidas por meio de um

conjunto de ações sociais justapostas, entrecruzadas, compostas e interdependentes, como resultado das interações entre os indivíduos, os quais, se tornam assim atores sociais criativos nas suas ações carregadas de significados subjetivos que reflexamente se desenvolvem nas suas inter-relações sociais. Aqui, o ator social se revela como produtor de uma ordem social que, nas relações e ações coletivas, pode transformar realidades existentes. Nessa perspectiva, o ator social passa a ter mais importância que os princípios estruturais, os quais são vistos como determinações. A ação social é concebida como um potencial capaz de criar as possibilidades de resistência e até de ultrapassar os constrangimentos advindos das relações estruturais.

Por outro lado, quando a ênfase recai sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as suas estruturas passam a serem concebidas como sinônimos. Nessa perspectiva, a sociedade é compreendida como uma rede de inter-relações que são ‘exteriores’ ao indivíduo e à sua consciência, as quais agem e determinam a sua conduta. Essa determinação na conduta dar-se-ia pelas condições impostas, pelas escolhas tornadas possíveis e pelos constrangimentos objetivos e subjetivos. Nessa perspectiva, se considera que a ação dos atores sociais se revela por meio de sua capacidade para se ‘moldarem’ às formas sociais já existentes.

Nesse sentido, torna-se prudente optar por um posicionamento situado na interface entre essas duas abordagens, pois, como alerta Pinto (1997):

[...] podemos supor que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade (PINTO, 1997, p. 69).

No âmbito teórico, há uma série de esforços e contribuições na direção de uma consolidação dessa perspectiva de conceber a infância. No entanto, no âmbito empírico, há ainda muito trabalho a fazer, como bem destaca Prout (2004, p. 07): “[...] a verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é”.

Algumas pesquisas importantes nessa direção já foram realizadas (Corsaro, 2005a; Esser, 2008, 2009; Ferreira, 2002; Hadley, 2003). Recentemente, o trabalho de Coutinho (2010) trouxe inclusive mais um desafio, o de pesquisar como se dá a ação social de bebês no contexto de uma creche em Portugal.

Contudo, ainda há muito que pesquisar e compreender sobre as possibilidades e limites da ação social das crianças, seja em contextos coletivos, ou não. Outro ponto desestabilizador é o próprio embate no campo sociológico sobre as diferentes definições e compreensões que o termo ação social carrega.

### 3.2 - AÇÃO SOCIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA

Compreender as crianças como atores sociais - em que a dimensão corporal se torna um componente central - implica o reconhecimento de sua capacidade de ação. Compreende-se ação social com base em Weber: “[...] ação ‘social’ aquela em que o *sentido* intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu decurso” (Weber 2005, p. 21 grifos no original). Essa compreensão remete a duas noções fundamentais para se compreender o termo: a de *sentido* e a de *outros*. A noção de *sentido* da ação converge para as capacidades cognitivas de interpretação e racionalidades dos atores e a noção de *outros* indica a noção de interação.

Primeiramente, pretendo abordar a ideia de *sentido*, centrando sua importância na consciência subjetiva em direção da ação, ou seja, ideia na qual, os atos mentais moldam ou dirigem a execução da conduta, sendo que o processo subjetivo como o cálculo e a interpretação determinam o caráter do ato. Essa ideia de *sentido* gerou uma concepção de *ação racional* ou *teleológica*, perspectiva, na qual, os atores teriam não só capacidade de explicar previamente suas ações como também analisar e decompor, antecipadamente, os planos de ação tanto ordenada como sequencialmente, prevendo, inclusive, os resultados dessas ações; seriam ainda capazes de controlar suas ações em virtude dos fins e objetivos definidos.

Essa concepção de *sentido* de ação em que o desempenho ou execução da uma conduta social, na qual, a mente humana possui poderes ilimitados e soberanos para conduzir uma ação, têm sido questionada e retomada. Nessa retomada se tem enfatizado que

a ação social é a capacidade dos atores de ‘fazer coisas’ em ações. Contribui significativamente para a retomada dessa compreensão as proposições de Giddens<sup>39</sup> (2000) ao trazer a ideia de intencionalidade da *ação como processo*. Para Giddens (2000, p. 16), essa “[...] intencionalidade é um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os atores tenham em mente objetivos conscientemente definidos no decurso de suas atividades”. A partir dessa intencionalidade da *ação como processo* o central a ser observado é que cada ator racionaliza sua ação não somente anterior e previamente, mas, sobretudo, posteriormente ou durante o fluxo da própria ação. Com essa ideia, o sentido da ação seria de natureza ‘tácita’, sem com isso, negligenciar, segundo Ferreira (2004, p. 155), “[...] o papel fundamental que a consciência humana aí desempenha na reflexividade na/da interação social”.

Considero aqui uma das contribuições fundamentais de Giddens (2000, 2002), pois, ao lançar o conceito da intencionalidade da *ação como processo* ele alcança as denominações de *consciência prática* e *discursiva*, as quais, trazem a competência dos atores para além da racionalização e da intencionalidade prévia. Para Giddens (2002), a competência dos atores não se limita à consciência discursiva em relação às condições de suas ações. Muitos dos elementos que constituem a habilidade para “seguir em frente” nas ações são levados ao nível de uma *consciência prática*, a qual está incorporada à continuidade das atividades cotidianas. Para Giddens (2000, p. 17), essa *consciência prática* é “[...] o conhecimento tácito que é habilmente utilizado no desempenho de seqüência de conduta, mas que o ator não se encontra capaz de formular discursivamente”. Ela é, no entanto, parte integrante do monitoramento reflexivo da ação, embora seja, ‘não consciente’. Para ele, o fato de a maioria dessas formas de *consciência prática* estarem ‘não conscientes’ no decorrer das atividades sociais, se dá porque são condições essenciais que permitem aos atores se concentrarem nas tarefas que precisam realizar.

A *consciência prática* opera contra a ideia da racionalização da ação. Essa capacidade de refletir *na* ação para então

---

<sup>39</sup> Opto pela contribuição de Giddens nesses conceitos que pretendo trazer, todavia, atenta às críticas feitas à sua teoria da estruturação, bem como à sua idéia de que os sujeitos são impelidos à ação pela necessidade inconsciente de busca pela rotina, pela acomodação – pela segurança ontológica – essa sua fundamentação também lhe gera críticas: “[...] de não fornecer, no quadro da *práxis* social, uma fundação normativa para perspectivas de solidariedade comunal, acomodação democrática, ou qualquer outro desígnio normativo, ideal” (COHEN, 1996,p. 136).

chegar a sua racionalização, ou seja, refletir sobre a ação no seu *processo*, habilita qualquer um a fazer um relato de suas práticas e elaborar construções discursivas para o ‘exterior’. Essa capacidade é definida por Giddens (2000, p. 17-18) como uma *monitorização reflexiva*: “[...] capacidades dos agentes humanos para “explicarem” porque é que agem de uma dada maneira, adiantando razões para a sua conduta”. Importante destacar que essa exteriorização, além de conter elementos da subjetividade do ator, pode se dar de diferentes modos, tanto entre os adultos e, sobretudo, entre as crianças, ainda mais quando se concebe a centralidade da dimensão corporal como componente da ação social.

Compreender o *sentido da ação* a partir do conceito de *consciência prática* de Giddens (2000, 2002) ou, o que se poderia também denominar de *racionalidade prática*, traz elementos fundamentais para o reconhecimento e legitimação da ação das crianças, assim como dos adultos, que, de igual forma, muitas vezes só têm capacidade de definir discursivamente e racionalmente suas ações no seu acontecer, no seu *processo*.

A partir dos conceitos de Giddens (2000, 2002), é possível inferir que o *sentido da ação* não se refere aos interesses, às intenções e razões expressos isoladamente pelos sujeitos, mas sim, como inerente e parte de um processo de reflexão interativo *na* ação, ou seja, no seu decorrer e não somente previamente *sobre* a ação a ser realizada. Essa *monitorização reflexiva da ação* inclui também uma monitorização do *cenário da interação* e não apenas do comportamento de atores particulares analisados separadamente.

No que concerne ao conceito de ação com base em Weber, além da noção de *sentido* pretendo agora abordar a noção de *outros* que remete para a noção de interação. Para Weber (2002, p. 45):

O termo ‘relação social’ será usado para designar a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nestes termos.

A noção de interação por meio das relações sociais, na afirmação de Weber (2005 p. 43): “O comportamento íntimo é ação social só quando se orienta pelo comportamento dos outros” remete para a noção de interação presente em sua concepção para uma ação que seja

coletiva e não somente individual. A noção de *outros* na definição da ação, faz com que a contribuição de Weber se torne fundamental, sendo que, no capítulo que abre sua obra *Economia e Sociedade* ele aponta como um primeiro passo para a definição da ação social a necessidade de colocar a ênfase sociológica na conduta que o ator orienta, subjetivamente, para o comportamento dos outros. Este ‘outros’ pode ser tanto uma pessoa, várias pessoas, uma sociedade ou um grupo organizado, podendo ainda esses ‘outros’ serem contemporâneos, antepassados ou membros de gerações futuras.

Um segundo passo de Weber na definição do sentido social de uma concepção de ação, se refere às relações. Cohen (1996, p. 114) define que, para Weber: “Existe relação social quando vários actores orientam mutuamente o significado de suas acções, de tal forma que, a determinada altura, tomam em consideração o comportamento dos outros”. Ainda no que se refere às relações sociais, Weber acrescenta que um conteúdo significativo estável de uma ação pode persistir em relações de longa duração e, com isso, ser interpretado pelos atores como um conjunto de máximas, regras ou normas que eles esperam vir a orientar a conduta de outros atores. Com essa proposição, Weber avança um terceiro passo para a compreensão de uma concepção social da ação individual.

Nessa mesma direção, a contribuição de Hannah Arendt vem ratificar essa prerrogativa da ação como sendo desencadeada pelo ator, necessitando, contudo, da presença do outro: “[...] só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros” (ARENDR, 1987, p. 31). Cabe destacar também a contribuição de Arendt (1987) no que concerne à reflexão da ação também como inação. Essa compreensão se torna central para pensar as relações das crianças, pois, muitas vezes elas agem na inação, sendo a não ação já uma decisão, a qual, terá como implicação o ator ser ‘paciente’ de sua ação.

Ao trazer essa noção de *outros* para um contexto educativo, mais particularmente para uma instituição de educação infantil, mesmo que a intenção seja compreender a perspectiva das crianças sobre determinada temática é preciso não deixar de considerar que elas não se relacionam somente com seus pares. Mesmo que, em determinadas pesquisas, o foco resida nessa relação horizontal, é preciso, não descartar as relações verticais, ou seja, as relações com a geração adulta. Esser (2008, 2009) destaca que, particularmente quando



as análises se centram na temática da ação social das crianças é preciso não desconsiderar as relações geracionais com os adultos.

Na busca em compreender aspectos essenciais no que se refere aos conceitos de ação social e, sobretudo, na busca em identificar essa ação nas relações cotidianas das crianças, interessa ainda destacar a contribuição da perspectiva interacionista<sup>40</sup> de Emirbayer e Mische (1998) que elaboraram uma qualificada, importante e extensa revisão do conceito de ação social no pensamento sociológico. Os referidos autores destacam que sua produção é em co-autoria com muitos outros sociólogos e que o trabalho de George Herbert Mead, lhes ofereceu as ferramentas mais fortes para superar as concepções inadequadas das abordagens de ação social orientada tanto para a escolha/ação racional e normativa. Pois, não concordam que a ação deva ser compreendida como a busca de objetivos pré-estabelecidos, abstraídos de situações concretas, mas sim, que fins e meios se desenvolvem dentro de contextos que estão, eles próprios, em constante mutação e, portanto, sempre sujeitos a reavaliação e reconstrução num constante processo reflexivo<sup>41</sup>. Esclarecem também que embora Mead seja mais conhecido por suas contribuições à psicologia social e ao paradigma do interacionismo simbólico, eles se utilizam da teorização da temporalidade na filosofia do Presente, a qual ainda é pouco explorada.

Emirbayer e Mische (1998) destacam que, teoricamente, pretendem contribuir essencialmente para conceituar a ação humana como um processo temporal embutido de engajamento social, informada pelo passado (em seu aspecto habitual), mas também orientada para o futuro (como a capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e em direção ao presente (como a capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros dentro das contingências do momento). Emirbayer e Mische (1998) destacam que essa proposição teórica se dá porque os atores vivem sempre simultaneamente no presente, no futuro e no passado e, ajustando as temporalidades diferentes de sua existência empírica para um, ou outro,

---

<sup>40</sup> Numa tentativa de compreender as contribuições diversas abordagens teóricas sobre a temática da ação social, gostaria ainda, de destacar que teóricos alemães como Homfeldt, Schröer e Aschweppe (2008) apontam que, de grosso modo, seria possível citar três perspectivas: uma interacionista (Emirbayer e Mische 1998); uma estruturalista (Giddens, 1997) e uma perspectiva político social (Sen, 2000).

<sup>41</sup> Essa idéia de superação da escolha ou ação racional se aproxima da concepção de *racionalidade ou consciência prática* de Giddens (2000, 2002) já abordada acima no texto.

(e às suas circunstâncias empíricas) de forma mais ou menos imaginativa ou reflexiva. Assim, os autores definem ação social como:

[...] como o engajamento temporalmente construído por atores de diferentes ambientes estruturais - os contextos temporal relacional de ação - que, através da interação do hábito, imaginação, e julgamento, tanto reproduz e transforma as estruturas em resposta interativa para os problemas colocados pelas situações de mudança histórica<sup>42</sup> (Emirbayer e Mische, 1998, p. 970).

A partir dessa definição, Emirbayer e Mische (1998) apresentam uma “tríade de ação social” que envolve: 1- Elemento iteracional, por meio do qual, rotineiramente, os atores incorporam padrões de comportamento e ação do *passado* nas atividades práticas por meio de uma interpenetração de esquemas corporais, cognitivos e afetivos. De acordo com esses autores, o passado, pelo hábito e repetição, torna-se uma influência estabilizadora que modela o fluxo de esforço e permite sustentar identidades, significados e interações ao longo do tempo. O *locus* primário da ação social, para essa dimensão iteracional, está na esquematização da experiência social e manifesta-se nas habilidades dos atores para recordar, para selecionar, e apropriadamente, aplicar, de forma mais ou menos tácita, certos esquemas de ação desenvolvidos através de interações já vividas. 2- Elemento projetivo, no qual, os atores, por meio da imaginação, criam possibilidades de ação em estreita relação com suas esperanças, desejos e medos para o *futuro*. O *locus* da ação social aqui reside na criação de hipóteses de experiências, em que os atores tentam re-configurar esquemas, respostas e alternativas possíveis às situações problemáticas que enfrentam nas suas vidas. 3- Elemento de avaliação prática, no qual, os atores realizam julgamentos práticos e normativos entre as possíveis ações a serem realizadas em resposta às necessidades emergentes, dilemas e ambiguidades das situações que envolvem o *presente*. O locus primário da ação social em sua dimensão prático-avaliativa reside na

---

<sup>42</sup> “[...] it as the temporally constructed engagement by actors of different structural environments - the temporal relational contexts of action - which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations” (Emirbayer e Mische 1988, p. 970).

contextualização da experiência social. A problematização da experiência em resposta às situações emergentes, portanto, exige um trabalho cada vez mais reflexivo e interpretativo por parte dos atores sociais. Para Emirbayer e Mische (1998) esses três elementos ganham peso igual e podem estar presentes ao mesmo tempo numa ação.

Ainda no que se refere a uma discussão teórica da ação social é importante abordar a questão de que esta não pode ser concebida sem que se leve conta a constante relação com a estrutura. Ritzer (1993) aponta Giddens, Archer, Bourdieu e Habermas como os sociólogos que mais têm se dedicado a estudar a dualidade da ação e da estrutura no âmbito da sociologia no contexto europeu, sendo que, no contexto estadunidense a centralidade volta-se para as relações entre o micro e macro.

Ritzer (1993), depois de levantar aproximações e distanciamentos dos teóricos atuais europeus e estadunidenses sobre a temática ação e estrutura aponta que, talvez, a grande questão não seja os conceitos de ação e estrutura em si, mas o peso relativo que cada um coloca, ora na estrutura, ora na ação social: “Esto nos lleva a pensar que la verdadera cuestión no es la acción y la estructura *per se*, sino el peso relativo que la acción y la estructura” (RITZER, 1993, p. 519).

Para esse autor, os teóricos europeus têm uma predisposição em estabelecer uma equivalência entre a força e o significado da ação e da estrutura, e não desejam desvinculá-los. Muitos marxistas e teóricos estadunidenses, da principal corrente, têm a tendência de colocar primazia na estrutura ao invés de na ação social, já outros teóricos estadunidenses e alguns marxistas têm dado primazia à ação ao invés da estrutura. Ritzer (1993, p. 519), finaliza dizendo que “[...] virtualmente todos los teóricos parecen sentir preocupación por el vínculo acción-estructura”. Afirma que lhe agrada a idéia desenvolvida pelos teóricos europeus, porém, na sua opinião, não é possível assumir que ação e estrutura tenham igual importância. Para Ritzer (1993), o grau de equivalência das duas é uma questão histórica, ou seja, houve e há momentos e períodos em que a estrutura era e, é, mais importante que a ação, já em outros momentos e períodos, a ação e o ator desempenharam e desempenham um papel mais importante. Para ele, “Una de las necesidades más acuciantes de la literatura acción-estructura es comenzar a especificar el peso relativo de la acción y la estructura em periodos diferentes de la historia” (RITZER 1993, p. 520).

Essa necessidade é também uma preocupação para Emirbayer e Mische (1998), os quais concebem que as ações históricas e as escolhas estão profundamente condicionadas pela forma como atores

coletivos concebem o poder de ligação do passado, a maleabilidade do futuro, ou as capacidades dos atores para intervir na sua situação imediata. No entanto, apesar de alguns estudos sugerirem, ainda há pouca compreensão da dinâmica pela qual as mudanças históricas interferem e têm lugar nas orientações para a ação social.

Emirbayer e Mische (1998) enfatizam também que as contribuições de Bourdieu sobre a divisão entre subjetivismo e objetivismo, bem como a teoria da estruturação de Giddens, que caracteriza a estrutura e a ação social como mutuamente constitutivas, portanto, como elementos inseparáveis. Essa tem sido uma ideia salutar e proveitosa para a teoria sociológica, tornando possível a pesquisa empírica que ressalta tanto a importância causal da estrutura como também o constrangimento, dando, com isso, condições para se compreender a ação social como um processo ativo.

Todavia essa contribuição também trouxe, em sua esteira, vários inconvenientes teóricos. O primeiro deles é uma tendência em direção ao que Margaret Archer (1982, 1988) chama de “falácia de fusão central”, ou seja, a tendência em ver e conceber a estrutura como tão intimamente entrelaçada com todos os aspectos da prática e da ação que os componentes constituintes tanto da estrutura como da ação não podem ser examinados separadamente.

Emirbayer e Mische (1998), com base em suas proposições teóricas que envolvem a “tríade de ação social” lançam o desafio empírico para localizar, comparar e prever a relação entre diferentes tipos de processos de ação e determinados contextos de estruturação da ação. Lançam tarefas/perguntas investigativas que penso serem profícuas, sobretudo nos contextos educativos:

Quais os tipos de ambientes e situações, por exemplo, que tendem a manter os atores envolvidos em manter o esquema habitual de respostas e relações que se tornaram consagrados e institucionalizados em experiências passadas? Que tipos de contextos provocam ou facilitam para ganhar distância imaginativa daquelas respostas e, assim, reformular padrões do passado através da projeção de trajetórias futuras alternativas? E, finalmente, que tipo de contextos restringem ou permitem a sua capacidade de deliberação comunicativa, por meio do qual eles julgam que determinadas ações são mais adequadas para resolver os dilemas práticos de

situações emergentes? (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p. 1005-1006)<sup>43</sup>.

As perguntas/tarefas lançadas pelos autores são muitas, citarei aqui somente mais algumas delas, agora não mais referentes aos contextos, mas abrangendo outras dimensões decorrentes desses: Como as mudanças nas orientações de ação permitem aos atores exercer diferentes formas de mediação sobre os seus contextos de ação? Como atores reconstróem suas orientações de ação e, com isso, alteram suas relações com os próprios contextos estruturais da ação?

A profunda e qualificada revisão do conceito de ação social no pensamento sociológico, feita por Emirbayer e Mische (1998), além da indicação de desafios empíricos para localizar, comparar e prever a relação entre diferentes tipos de processos de ação e determinados contextos de estruturação da ação, parecem férteis para o campo dos estudos sociais da infância. Também Corsaro (2005a) considerou a concepção apontada pelos autores Emirbayer e Mische (1998) frutífera para analisar a ação coletiva das crianças e a ação social nas culturas de pares. Corsaro (2005a) destaca que há fortes elementos cognitivos nessa proposta, mesmo que a proposição dos autores consistia em ‘fugir’ dos elementos presentes nas teorias da escolha racional e outras teorias sociológicas, baseadas na racionalidade meios-fins ou, ainda, nas perspectivas que sublinham os esquemas cognitivos como decisivos para a tomada de decisões e ações.

Mas, Corsaro (2005a) afirma também que, o fato dessa proposta situar os processos interpretativos no espaço-tempo ajuda a romper com as abordagens de ação individual e excessivamente cognitiva. Nessa direção o autor afirma: “Ao aplicar a tríade da ação de Emirbayer e Mische às ações coletivas das crianças em contextos de educação pré-escolar, descobri que os aspectos comportamentais e emocionais da ação ganham igual, se não maior importância do que os aspectos cognitivos” (CORSAO 2005a, p. 234). Ao trazer exemplos de notas de campo de pesquisas realizadas com crianças e analisá-las a partir dos elementos iteracional, projetivo e avaliação prática da ação

---

<sup>43</sup>What kinds of settings and situations, for example, tend to keep actors engaged in main maintaining the habitual schematic responses and relations that have become embodied and institutionalized in past experiences? What kinds of contexts provoke or facilitate them toward gaining imaginative distance from those responses and thereby reformulating past patterns through the projection of alternative future trajectories? And finally, what sorts of contexts constrain or enable their capacity for communicative deliberation, by means of which they judge which particular actions are most suitable for resolving the practical dilemmas of emergent situations? (EMIRBAYER e MISCHÉ, p. 1005-1006, 1998).

social, propostos por Emirbayer e Mische, Corsaro (2005a) argumenta que essa análise possibilita conduzir as declarações gerais de que as crianças são atores sociais para a evidência de sua ação social em situações de atividade concreta.

Procurando, recuperar as reflexões sobre a questão do peso relativo que cada corrente teórica coloca, ora na estrutura, ora na ação social, gostaria de destacar que essa afirmação se torna importante, sobretudo, para o campo da educação. Forsey (2010), ao analisar publicações de artigos científicos em revistas conceituadas das áreas da Educação, Sociologia e Antropologia, com o objetivo de examinar a forma como a ação social está representada em estudos qualitativos em educação, aponta que, em geral, os estudiosos da educação parecem ter um apego especial à idéia de que o ser humano possa ser independente de influências sócio-estruturais. O autor indica uma clara tendência de que os pesquisadores qualitativos do campo da Educação compreendem ação social como uma organização independente. De forma que esses pesquisadores apontam para uma movimentação um pouco romântica e idealizada, querendo libertar os sujeitos de suas pesquisas das restrições de moagem de autoritarismo e opressão de estruturas sociais.

Forsey (2010, p. 3), afirma que: “[...] é impossível imaginar qualquer ação humana que seja independente das influências estruturais ou da formação cultural”<sup>44</sup>. No entanto, segundo o autor, os estudos etnográficos do campo educacional tendem a ignorar a relação estrutura-ação no debate que tem sido um dos elementos centrais do pensamento social por mais de três décadas. Uma das razões para essa tendência, na compreensão de Forsey (2010, p.10) é que: “Muitos etnógrafos educacionais vêem a agência como um evento extraordinário, no qual, os indivíduos ou grupos, desafiam o desejável e, muitas vezes estruturas globais que são demasiado evidentes nas escolas e outras instituições educacionais”<sup>45</sup>. Forsey finaliza afirmando que, é preciso que os pesquisadores do campo educacional, compreendam que é central conceber tanto a ação como a estrutura em suas pesquisas.

O autor destaca ainda que, um limite nessa direção, é o erro comum em associar a ação somente a grandes eventos e conquistas e não com a vida cotidiana, que segundo ele, é onde mais se pode observar a ação dos atores, ou seja, onde as pessoas tomam decisões,

---

<sup>44</sup> “I find it impossible to imagine any human action that is independent from structural influences or cultural training” (Forsey, 2010, p. 3).

<sup>45</sup> “Many an educational ethnographer views agency as an extraordinary event in which individuals, or groups, defy the overarching and often overbearing structures that are all too evident in schools and other educational institutions” (Forsey, 2010, p. 10).

escolhas simples em situações ordinárias de sua vida. Assim como Arendt (1987), Forsey (2010, p.10) finaliza que “[...] é bom lembrar que nem mesmo a aparente inação é uma forma de ação. É uma decisão tomada”<sup>46</sup>.

Para evidenciar as ações sociais das crianças em situações ordinárias de atividade concreta no cotidiano da instituição de educação infantil pesquisada, pretende-se perspectivar as crianças como atores sociais, de forma a entender ‘*como*’ elas enfrentam os entendimentos que os adultos manifestam sobre as crianças e a infância. Assim como, a fim de entender ‘*como*’, também elas, entendem os adultos e ao mesmo tempo elas próprias. Com isso, pretendendo chegar a uma compreensão das inter-relações entre ação e estrutura nesse contexto.

Pois, compreendo ser imprescindível não descontextualizar a ação social dos enquadramentos estruturais em que acontece, sendo que a ação social não acontece suspensa do social e contém em si própria as propriedades duais, que tanto lhe colocam limites como a convidam a desafiá-los. Nessa direção Ferreira (2004, p. 26), indica que a “[...] ação social pode assumir sentidos estratégicos de resistência, transformação e apropriação, também recobre, e não com menos importância, os de adaptação e conformidade”, podendo, com isso, participar da reprodução social de preconceitos, esteriótipos e idealizações conservadoras que asseguram a manutenção das desigualdades sociais.

Objetivando não cair numa compreensão de ação social baseada num determinismo da estrutura ou na exaltação voluntarista e individual dos atores sociais, a *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002, 2005a, 2009) se constitui um conceito útil para se compreender os processos de reprodução, mas também de produção social. O conceito de *reprodução interpretativa* institui um nexo entre o mundo adulto e o mundo infantil, em que as crianças reproduzem interpretativamente o mundo adulto. O termo *reprodução* procura captar a ideia de que as crianças são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas já existentes, ou seja, pela reprodução social nas sociedades das quais participam, e que, pela sua participação efetiva, também contribuem recíproca e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto.

---

<sup>46</sup> “it is well to remember that even apparent inaction is a form of action. It is a decision made” (Forsey, 2010, p. 10).

Por outro lado, o termo *interpretativo* procura dar relevo aos aspectos inovadores, criativos e transformadores das perspectivas e participações das crianças nas interações sociais. Esse termo salienta apropriações seletivas, reflexivas e críticas que as crianças são capazes de fazer do mundo adulto quando, em um processo de interpretação, o fazem de acordo com seus interesses, necessidades e preocupações como crianças. Nesse processo, as crianças desenvolvem uma troca e uma negociação de significados e intencionalidades, as quais, passam a ser, ao longo do tempo, partilhadas subjetiva e coletivamente por meio das relações e interações sociais, o que poderia ser definido como a elaboração de uma *ordem social infantil*. Para compreender uma *ordem social emergente* das crianças Ferreira (2004, p. 59) destaca serem necessários três passos sugeridos por Denzin (1977):

- 1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto;
- 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de ação de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias ações e atitudes;
- 3) que uma linha de ação conjunta possa ser produzida.

Essa *ordem social infantil* é decorrente da adoção de uma *ordem social adulta*, ou também, um contraponto ou confronto a essa ordem adulta, da qual, emergem regras, princípios, rotinas de ação no interior do grupo de crianças. As crianças, por sua vez, se apropriam dessas regras ou princípios, nas interações sociais, utilizando-as como um conhecimento ou competência social para participar do mundo adulto, bem como, para se afirmar perante ele. Com base nesse processo é que o conceito de *reprodução interpretativa* enfatiza como criativo os processos de reprodução social das crianças, ao mesmo tempo em que não se limita a compreender que as crianças somente imitam ou se apropriam do mundo adulto e dos recursos sociais e culturais.



### 3.3 - A DIMENSÃO CORPORAL E A AÇÃO SOCIAL: UM HISTÓRICO DE AUSÊNCIAS

Um problema central no que se refere ao conceito de ação social, o qual, envolve diretamente a temática dessa pesquisa, trata-se da ausência da dimensão corporal como parte da ação social na teoria sociológica. Shilling (1996) destaca que os clássicos lidaram com problemas de seu tempo e, nessa época, o corpo não era a maior preocupação, pois havia outros problemas mais urgentes na organização social. Hoje, com as mudanças sociais e culturais o corpo tem aparecido cada vez mais. O autor salienta que o movimento feminista tem sido um grande impulsionador para isso, além disso, manifestações do Greenpeace, por exemplo, mobilizam a atenção da sociedade e da política para a questão da poluição e outros perigos e suas consequências para o corpo. Shilling (1996) elenca ainda outros problemas sociais que, na atualidade, despertam o interesse pela dimensão corporal, como por exemplo, problemas com o sistema de saúde como altos gastos de dinheiro. Outro ponto que chama a atenção para o corpo tem sido o incremento do capitalismo e a criação de máquinas que substituem o trabalho braçal e a produção de outras formas de cultura do corpo, tais como as academias. Temas também importantes são as formas de inseminação artificial, cirurgias estéticas e toda essa parafernália de alteração dos corpos; central também é a presença da mídia. Por fim, o autor afirma que há uma variedade de temas que explicam porque hoje a sociologia passa a se interessar pelo corpo.

A ausência histórica da dimensão corporal na sociologia é justificada por Turner (1996) pelo fato de que esse campo pretendia se dedicar somente às questões sociais e, com isso recusou tudo aquilo que teria também uma relação com a dimensão biológica. Hoje, os estudos têm mostrado que o corpo é também uma questão social, com isso, a sociologia busca ‘recuperar’ a ‘brecha’ deixada nos estudos sociais. Nesse sentido Turner, (1996, p. 74), destaca: “Para aceitar a corporalidade da vida humana, não é necessário negar o fato de que a natureza do corpo humano também é um efeito da atividade cultural e histórica. O corpo é ao mesmo tempo natural e cultural”<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup>“To accept the corporality of human life, it is not necessary to deny the fact that the nature of the human body is also an effect of cultural, historical activity. The body is both natural and cultural” (Turner, 1996, p. 74).

Também Shilling (1996) traz essa concepção como sendo ao mesmo tempo natural e cultural, argumentando que o corpo deveria ser considerado um fenômeno biológico e social inacabado que se transforma, dentro de certos limites, como resultado da sua entrada e participação em sociedade.

No que se refere a questão da dualidade natureza e cultura Berger e Luckmann (1985, p. 71) contribuem afirmando que: “Desde o nascimento o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada”. Os autores definem como sendo natureza no homem somente a existência de uma constante antropológica, uma “[...] abertura para o mundo e plasticidade da estrutura dos instintos” (Berger e Luckmann, 1985, p. 72) que vai delimitar as formações sócio-culturais do homem. Todavia, eles complementam, que a forma específica que essa humanização se molda é determinada por essas formações sócio-culturais sendo possível uma infinidade de variações. Afirmam ainda que é possível dizer que o homem tem uma natureza, mas que melhor seria dizer que o homem constrói sua própria natureza e a si mesmo, não sendo esse processo solitário, mas, um empreendimento social, ou seja, uma formação sócio-cultural. Também Le Breton (2006, p. 8), aponta essa imersão das *disposições antropológicas* no campo simbólico e nas relações com os outros como constitutivo da natureza e da cultura no homem: “Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposição antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento”.

Para Berger e Luckmann (1985) uma dada ordem social precede qualquer desenvolvimento individual orgânico, isto é:

[...] a ordem social apropria-se previamente sempre da abertura para o mundo, embora esta seja intrínseca à constituição biológica do homem. É possível dizer que a abertura para o mundo, biologicamente intrínseca, da existência humana é sempre, na verdade deve ser, transformada pela ordem social em um relativo fechamento para o mundo (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 75-76).

---

Todavia, essas duas dimensões não estão/são desconectadas, pois a ordem social foi, e é, uma produção humana. Assim, Berger e Luckmann (1985) afirmam que, apesar de não ser possível afirmar que a ordem social seja derivada de dados biológicos, a necessidade da ordem social, como tal, provém do equipamento biológico do homem, ou seja, da inerente instabilidade do organismo humano que o leva a procurar um ambiente estável para sua conduta. Também Le Breton (2006, p. 9) partilha dessa compreensão destacando a continuidade desse processo: “[...] a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado”.

Todavia, o corpo não é somente ‘moldado’ pela ordem social, mas ‘molda’ essa própria ordem social também, num processo contínuo. Shilling (1996), em sua argumentação, salienta que é importante reconhecer que o corpo não é apenas limitado pelo investimento ou pelas relações sociais, mas na realidade também constitui uma base e contribui para essas relações. As capacidades que são fornecidas com o nascimento, tais como a capacidade de andar ereto, falar e usar ferramentas fornecem a capacidade de estabelecer relações sociais, as quais, também servem para moldar as próprias relações. Desse modo, Shilling (1996) sublinha que se quisermos entender o corpo como formando uma base para as relações sociais (bem como sendo afetado por elas) e ainda, como oferecendo diferentes oportunidades para a ação humana, é preciso reconhecer que o corpo tem história própria e é constituído, simultaneamente, como fenômeno biológico e social. É preciso reconhecer e conhecer “Como o corpo humano tem evoluído ao longo dos séculos, através do entrelaçamento de fatores biológicos e sociais, o que forneceu às pessoas diferentes oportunidades para a ação” (SHILLING 1996, p. 201)<sup>48</sup>.

No entanto, Shilling (1996) esclarece que a sociologia clássica negligenciou e não reconheceu o corpo como um componente integral da ação humana: “É o nosso corpo que nos permite agir, intervir e alterar o fluxo da vida cotidiana. Na verdade, é impossível ter uma teoria adequada da ação humana sem levar em conta o corpo” (Shilling, 1996, p.9)<sup>49</sup>. Essa ausência da dimensão corporal na compreensão da

---

<sup>48</sup> “As the human body has evolved through the centuries, through the interweaving of biological and social factors, it has provided people with different opportunities for action” (SHILLING 1996, p. 201).

<sup>49</sup> “It is our bodies which allow us to act, to intervene in and to alter the flow of daily life. Indeed, it is impossible to have an adequate theory of human agency without taking into account the body” (Shilling, 1996, p.9).

sociologia clássica é resultado de uma compreensão de que as capacidades requeridas para a ação humana dependem da consciência e da mente e não do corpo como um todo. Para Shilling (1996), o corpo foi geralmente considerado como um recipiente passivo que atuou como um escudo para a mente ativa, fato que contribuiu para uma grande dicotomia que sempre predominou nos estudos sociológicos. Paradoxalmente, se o corpo for considerado como passivo e inibidor da mente, e esta como ativa, então como negar que é exatamente essa dimensão corporal que nos conecta aos outros? Como aponta Le Breton (2006, p. 11), o imaginário social da modernidade pretende tornar o corpo “[...] não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais um que interrompe, distingue o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros”.

Turner (1992), contribuindo com esta questão afirma que, se a sociologia se interessar pelo corpo, será preciso olhar para os afetos, as emoções e os sentimentos como componentes da ação social e, esse fato, contraria os pressupostos utilitaristas da concepção sociológica da ação embasada em um modelo de decisão racional da ação humana. Mas é categórico: “Se a sociologia envolve o estudo da ação social e interação, então temos que fornecer uma descrição convincente do ator” (Turner, 2009, p. 516)<sup>50</sup> e essa descrição, na sua proposta, deve envolver a dimensão corporal e não privilegiar somente um viés cognitivo, o qual tem sua centralidade em vontades mentais - escolhas e tomadas de decisões - sobre práticas realizadas pela própria dimensão corporal.

Da mesma forma, a discussão que envolve a dimensão corporal, a dualidade natureza e cultura e a ação social são também preocupações centrais nos estudos sociais da infância. Gaitán (2006), em um levantamento e análise que realizou acerca da produção no campo da recente Sociologia da Infância, destaca que, atualmente, autores como Allison James, Chris Jenks e Alan Prout têm proposto que tanto a *infância* como o *corpo*, estiveram sempre confinados aos reducionismos, ora biológicos, ora culturais e que agora necessitam ser estudados como unidade que é produzida simultânea e reciprocamente. Gaitán destaca ainda que os autores acima referidos têm dado especial atenção à dimensão corporal das crianças, em virtude da compreensão de que:

---

<sup>50</sup> “If sociology involves the study of social action and interaction, then we need to provide a convincing description of the actor”(Turner, 2009, p. 516).

Los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles: en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los niños mismos y con los adultos, como productos y recursos para protagonismo, acción e interacción, y como lugares de socialización a través del cuerpo (2006, p. 86).

Preencher essa lacuna nos estudos sociais da infância tem sido também, a proposição de Fingerson (2009, p. 220) que, com base em pesquisas já realizadas, propõe “[...] uma teoria da ação e do corpo, na qual, o corpo tanto exerce ação como é uma fonte da ação”<sup>51</sup> no sentido de ser dotado do poder de agir. Fingerson (2009) compreende essa proposição como ferramenta analítica que pode ser usada para entender como as crianças, por exemplo, usam sua dimensão corporal na negociação de relações de poder na interação diária entre elas. Assim, o corpo estaria diretamente envolvido na ação social como fonte e meio para o agir social, ou seja, exercendo a ação e, ao mesmo tempo, como uma fonte na interação social do ator.

Finalizando seu artigo, que se pretendia uma revisão de literatura sobre corpo e infância no âmbito dos estudos sociais da infância, Fingerson (2009, p. 226) indica que: “Para crianças e adolescentes, em particular, o corpo é saliente em suas vidas e afeta sua interação social. A fim de compreender verdadeiramente o modo de viver socialmente das crianças, devemos compreender sua vida corporificada”<sup>52</sup>. No entanto, para os adultos, uma primeira dificuldade reside em conseguir ver e valorizar esse modo de estabelecer relações sociais, em que tanto a dimensão corporal como a afetividade são centrais, sendo necessário, para isso, retirar a centralidade da dimensão cognitiva e da racionalidade, as quais, são e estão legitimadas pela ciência moderna. A segunda dificuldade reside em legitimar esse conhecimento que, na ciência moderna, não tem encontrado espaço, no sentido do que aponta Santos (2008) sobre a *sociologia das ausências*. Se as crianças nos indicam que a dimensão corporal é referência central em suas vidas, não é também para os adultos? Pesquisas realizadas por Toren (1993) indicam que as crianças podem apresentar aspectos da

---

<sup>51</sup> “[...] a theory of agency and the body, where the body both exerts agency and is a source of agency” (Fingerson, 2009, p. 220).

<sup>52</sup> “For children and adolescents, in particular, the body is salient in their lives and affects their social interaction. In order to truly understand children’s social live, we must understand their embodied lives” (Fingerson 2009, p. 226).

sociedade que não são tão explícitos, mas, que de forma ainda incompreendidos, estão presentes na sociedade, de tal sorte que ouvir o ponto de vista das crianças pode tornar aspectos e relações obscuras presentes nas sociedades mais ‘transparentes’.

Nesse sentido, o presente trabalho procura evidenciar e dar relevo às crianças como atores de ‘corpo inteiro’ com capacidades de corporalmente realizar ações sociais. Pesquisas indicam que as crianças têm mostrado lógicas sociais de ação que não se restringem a uma racionalidade teleológica nem pressupõe uma racionalidade a priori, mas sim uma *monitorização reflexiva*. Considerando, a partir de Dubet (1994) que, em virtude de não ser mais possível definir a sociedade pela sua homogeneidade cultural e funcional, os atores sociais também deixaram de ser redutíveis a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural das condutas. Por isso, interessa observar e compreender as lógicas de ação social das crianças, as quais são produtos de suas experiências sociais. Aqui a noção de experiência social é compreendida a partir de Dubet (1994, p. 15), ou seja, pelas “[...] condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”.

Ao considerar que as relações sociais podem ser como define Dubet (1994) de *integração e socialização*, de *estratégia e concorrência* e de *subjetivação e dominação*<sup>53</sup>. Sendo que, na lógica da ação social como *integração*, as ações do ator são motivadas pela sua pertença e visam manter e reforçar essa pertença e integração, estando fundamentadas em valores de sua *comunidade* de pertença. Na *lógica da ação estratégica* as ações do ator, usando como recurso sua identidade, visam influenciar os outros a partir de sua posição, sendo esta posição ‘relativa’ e não mais social, pois depende das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa posição, estando em jogo nessa ação o poder. Por fim, na *lógica da subjetivação* a ação do ator se apresenta como crítica. É a ação na luta e denúncia contra a alienação e a dominação e, é também, quando o ator adota um ponto de vista diferente daquele da integração e da estratégia. Para Dubet (1994) a experiência social se dá numa ‘circulação’ nessas três lógicas de ação social, na qual, os atores,

---

<sup>53</sup> Eric Plaisance (2003, 2004) faz uma classificação semelhante em que ele define como níveis de socialização: 1- Socialização não se confunde com sociabilidade; 2- Socialização segundo Durkheim: o modelo vertical da imposição; 3- Socialização segundo modelo interativo.

muitas vezes, não escolhem, mas se deparam com todas elas ao mesmo tempo, caracterizando os ‘arranjos’ ou produtos das experiências sociais.

É preciso ainda, levar em conta a particularidade da ação social das crianças, pois, mesmo considerando-as como capazes de intervir no mundo, essa intervenção não será como a dos adultos, até porque como bem denuncia Castro (2001, p. 27) é preciso questionar “[...] o princípio indiscutível da posição atribuída à criança, e ao jovem, de incapacidade social, política e cultural, posição esta que viabiliza a exclusão da criança e do jovem da participação plena da vida social”. Trazer as crianças como competentes e com possibilidade de ação social, tem sido um desafio dos estudos sociais da infância.

### 3.4 - ARRANJOS ESPACIAIS E TEMPORAIS

Para compreender o processo de estruturação social do contexto de uma instituição de educação infantil, tanto a partir de uma *ordem institucional adulta* como de uma *ordem social emergente das crianças*, pretendo começar descrevendo o funcionamento dos tempos institucionais e os arranjos espaciais da sala das crianças para uma melhor visualização e compreensão dos encontros, das ações e das interações das crianças.

Nessa análise, minha atenção se voltará mais marcadamente para o espaço da sala e não tanto para os espaços externos e do parque, mesmo que estes, também tenham sido acompanhados e observados durante a pesquisa de campo. Analisar, prioritariamente, o espaço da sala para trazer as possibilidades e indicativos das crianças no que se refere à dimensão corporal é uma decisão intencional. Uma decisão decorrente de um saber que, nos contextos educativos, tem denominado esse espaço como o do trabalho pedagógico em oposição ao parque, o qual tem sido denominado espaço do corpo, onde as crianças poderiam explorar o corpo e o movimento<sup>54</sup>. É, portanto, numa tentativa de problematizar essa dicotomia, que analisarei, propositalmente, o espaço da sala.

Considero produtivo fazer uma análise da disposição e dos arranjos espaciais e temporais em que ocorrem as ações, exatamente

---

<sup>54</sup> Também Ferreira (2011, p. 164) ao pesquisar os tempos e espaços dos parques afirma que nas instituições de educação infantil “[...] o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço construído (externo) é o espaço privilegiado do corpo”.

porque eles são estruturantes das experiências, dos conhecimentos e das apropriações que se pode ter da dimensão corporal. Gimeno Sacristán (2005, p. 144) afirma que o corpo passa a ter materialidade quando ocupa determinado espaço. Nesse espaço, a vida e as possibilidades de se envolver corporalmente de uma determinada forma, depende de como esses espaços são projetados pelo ser humano, seja materialmente, ou pelas regulamentações que ele impõe.

Os espaços são identificados a partir do que acontece neles, com o que é ou não é possível fazer, seja porque tenham sido criados para realizar alguma coisa concreta, seja porque tenham consolidado um uso determinado dos mesmos. Quando a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades e nos constrangimentos. É preciso ter em mente que as experiências com a dimensão corporal, temática central dessa pesquisa, acontecem num espaço-tempo institucional e as atividades da professora e das auxiliares são ações que transcorrem dentro de uma instituição. Por esta razão, suas práticas estão inevitavelmente condicionadas e como destaca Gimeno Sacristán (2000, p. 166-167).

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

A organização dos tempos e espaços nas creches e pré-escolas têm sido considerada fundamental para pensar uma Pedagogia da Infância, sendo que faz parte da ação pedagógica, o pensar, o planejar e o organizar o espaço. Além disso, essa organização é realizada com base nas concepções de criança, de infância, de educação infantil que o/a professor/a possui, e deve levar em consideração, como indica Faria (2001, p. 74 grifo é inclusão minha), “[...] todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, **o corporal**, etc”.

O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia,



pela satisfação que produz nas atividades possíveis de serem ali realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele. Santos (2008b) traz a contribuição de que, ao agir sobre o espaço, não se age somente sobre objetos ou sobre uma realidade física, mas sim, sobre uma realidade social. O espaço ‘comporta’, ao mesmo tempo, ser um lugar de emancipação como de regulação; pode ser um espaço de medo e de alegria; um espaço de repetição e de criação.

Por terem sua história atrelada a um ideário do Projeto Cultural da Modernidade, as instituições têm também como alicerces os pilares da regulação e da emancipação, os quais, fazem-se presentes ao mesmo tempo nessas instituições. Todavia, na busca de legitimação de uma ‘ordem’ acaba o pilar da regulação se sobressaindo, o qual, numa perspectiva praxiológica constitutiva da Pedagogia, encaminha para uma necessidade de apreender e discutir as estratégias institucionalizadas de regulação e controle das crianças envolvidas no processo educacional. Estas constituem a tradição pedagógica que se sustenta na lógica do enquadramento social, da hierarquia, da impessoalidade, da ordem, do controle, da norma, da sequenciação, do esquadramento dos tempos e da previsibilidade das vidas das crianças. A centralidade do tempo e do espaço nos processos de educação da pequena infância perpassa a história da educação que, como instituição social, torna-se, na sociedade moderna, um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia, o controle. Os espaços, sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam o que se deve e o que não se deve fazer neles, se há ou não possibilidade de movimentos.

Em pesquisa realizada por Batista (1998), ela indica que nas creches e pré-escolas os tempos e os espaços das crianças e, também dos adultos, estão organizados em torno de atividades de rotina, nos quais os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade, sendo que estas atividades constituem-se como um ‘eixo’ central da organização dos grupos de crianças. Nessa organização da rotina, diz a autora, também os adultos parecem presos a esta sequenciação, a qual eles não planejaram, mas que, no entanto, precisam assumir para conseguir realizar seu trabalho.

Essa ‘rotina’ presente nas instituições de educação infantil, problematizadas por Batista (1998, 2000) e também Barbosa (2000, 2006) é decorrente, sobretudo, do arranjo temporal presente nas instituições. Para Enguita (1989), o tempo é uma categoria central na escola, o qual, pretende não somente modelar dimensões cognitivas, mas também organizar e sistematizar os tempos, as experiências, os

comportamentos, as relações corporais das crianças. Tanto que, apenas uma pequena parte do tempo é destinada à transmissão ou aquisição de conhecimentos, sendo a maior parte do tempo “[...] empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem” (ENGUIA, 1989, p. 158). Para o autor, nos contextos educativos, a idéia de que o tempo é precioso, - com base numa concepção de tempo para uma sociedade com valores capitalistas - e, por isso, deve ser aproveitado, no entanto, não é alcançado em seu aproveitamento efetivo, mas, em seu emprego como uma medida universal, tanto que é certo que “[...] o tempo dos estudantes é consumido principalmente com esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais” (ENGUIA, 1989, p. 179).

Essa aprendizagem e aquisição de noções de tempo por meio de sequência de rotinas que, necessariamente, precisam ser cumpridas nas escolas e nas instituições de educação infantil se dá por um controle rígido dos horários definidos e padronizados para cada uma das atividades. Frago (1998, p.61) analisa essa organização como meio de, indiretamente, proibir e impedir condutas não desejadas: “Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos”. Nesse funcionamento da rotina há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, sendo que, cada atividade e cada momento, não podem se misturar nem devem ser confundidos. Nem mesmo quando realizar uma outra atividade não interferiria no desenvolvimento dessa atividade definida para aquele momento. Assim, fica instituído que: no momento de lanchar é para lanchar, ou seja, nesse momento as crianças não devem conversar, brincar ou se divertir, no momento de dormir é preciso silêncio para dormir e nenhuma outra atividade é permitida além do silêncio, no momento da atividade ‘dita pedagógica’ as crianças não devem conversar, brincar, rir, mas sim realizar sua atividade com concentração.

Nas instituições de educação infantil, esse tempo passa a ter ainda mais centralidade, pois, como no caso da instituição investigada, as crianças chegam na instituição às 7:00 horas da manhã e lá permanecem até às 19:00 horas, ou seja, permanecem doze horas dentro dessa instituição. Nessas doze horas as crianças, normalmente, não escolhem onde ficar, nem quanto tempo, quem decide onde e quanto tempo é a ‘rotina’ assegurada na sua manutenção pela professora e pelas auxiliares. Para essas últimas, a rotina também nem sempre é consciente, pois como afirma Gimeno Sacristán (2005, p. 143): “Transformados em *habitus*, os usos do tempo e do espaço regulados

adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência do poder que têm de nos dirigir. Mais do que governá-los, eles é que nos governam”. Tanto o espaço como o tempo são dimensões com conteúdo, simultaneamente, social, cultural, relacional e histórico, como aponta Enguita (1989, p.166), “[...] a presente organização da educação não é a única organização possível, mas apenas, [...] a forma que historicamente lhe foi dada, uma entre muitas possíveis” e que na sua manutenção, efetivada pela professora e auxiliares, traz a identidade do lugar e do grupo que o habita. A forma como se organiza o funcionamento desse espaço-tempo, uma vez que essa organização e funcionamento se mantêm e são estáveis, podem ser reconhecidos como uma *ordem social instituída*.

A forma como a professora organiza esse espaço-tempo, mesmo que, como se sabe, estes não são definidos e organizados no vazio social, mas sim num contexto de uma instituição, ainda assim, ele será o palco dos encontros, das ações e relações das crianças com ela e com os outros adultos e das crianças entre si. Será por meio da sua padronização, previsibilidade e regularidade que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, o qual, pode se definido como uma dada *ordem social adulta* – ordem institucional. Por outro lado, também as crianças, a partir do modo como se dá essa organização do espaço-tempo, vão criar rotinas de agir, pensar, comportar e se relacionar, entre pares, dando relevo a uma *ordem social emergente* entre as crianças.

A partir dessa compreensão é que se pretende ver como esse espaço-tempo é vivido, sobretudo, pela ótica e perspectiva das crianças, ou como define Frago (1998), como esse espaço se torna um lugar à medida que é utilizado, ou seja, como a utilização desse espaço permite a sua constituição como lugar. O espaço está sempre disponível e disposto para converter-se num lugar. Essa compreensão também foi utilizada por Agostinho (2003) ao realizar uma pesquisa em que objetivava investigar o que as crianças desejavam quanto aos espaços da creche. Para tanto, inicialmente pretendo dar relevo ao modo como o espaço está, previamente, organizado pela professora, como se dá essa rotina dos tempos e espaços efetivados pela professora, e mais adiante, darei relevo ao modo como as crianças fazem uso desse tempo e como transformam esse espaço em um lugar.

### **3.4.1 Espaços, objetos e atividades...da organização e funcionamento da sala**

Ao chegar ao final do longo corredor que leva até a sala do Grupo 3A, entra-se pela porta adentro, depara-se com uma sala bem arejada e iluminada pela entrada de luz através das grandes janelas de vidro decoradas com cortinas de pano. Uma das portas da sala dá acesso ao banheiro, o qual é grande e espaçoso e foi construído com pias e vasos sanitários na altura das crianças. Esse banheiro é compartilhado com as crianças do Grupo 3B e, com isso, há também a possibilidade de através do banheiro, as crianças do Grupo 3A chegarem na sala do Grupo 3B. Além da porta de acesso pelo banheiro com outra sala, há mais duas portas, uma com acesso para o parque e a outra para o corredor, sendo esta última a porta de entrada da sala.

Na sala, há duas mesas grandes em formato hexagonal e uma pequena mesa de plástico quadrada, há também, várias cadeiras coloridas, sendo uma para cada criança do grupo. Além das mesas com cadeiras, encostada em uma das paredes da sala há uma estante com brinquedos, parte dela fica na altura das crianças. Nessa estante há vários tipos de brinquedos: bonecas/bebês, ursos e outros bichos de pelúcia, bola, telefones, carrinhos, quebra cabeça e outros jogos de montar e de encaixe, livros de histórias e materiais como lápis de cor, canetinhas, tesouras, etc. De um dos lados dessa estante há um balcão onde ficam materiais da professora e das auxiliares e, no outro lado, há uma mesa pequena onde ficam copos e uma jarra com água para as crianças se servirem.

Na parede com a porta que dá acesso ao banheiro há uma decoração com dois golfinhos de isopor, 18 balões de papel com os nomes e as datas de nascimento das crianças, da professora e das auxiliares e a inscrição: Feliz Aniversário. No canto desta parede há ainda um pequeno sofá que é bastante utilizado pelas crianças nas brincadeiras. Na parede do lado oposto ao mural dos aniversários, há um espelho grande na altura das crianças que fica preso na parede. No alto dessa parede, acima do espelho, há como decoração um polvo, dois peixes e água de isopor. No chão, em frente a essa parede há um grande tapete que é utilizado para encontros e rodas de conversas com as crianças, contação de histórias e é também utilizado pelas crianças nas suas brincadeiras.

Na parede da janela, a qual, fica do lado oposto ao da parede onde se localiza a estante, logo a baixo da janela, há ganchos fixados na parede onde são penduradas as mochilas das crianças, os

quais são identificados pelos nomes das crianças e animais marinhos: peixes, tartarugas, tubarões, estrelas do mar, tartarugas, polvos. A professora esclareceu que a decoração<sup>55</sup> da sala era resultado do projeto de trabalho que elas estavam desenvolvendo: “Projeto fundo do mar”. Além dessa decoração, há também, balões e três móveis de dobraduras de peixes pendurados na sala. A seguir trago algumas fotos que podem ajudar na visualização da descrição da sala das crianças<sup>56</sup>.

Foto 2: vista da sala da porta do banheiro



Fonte: da autora em 2009

---

<sup>55</sup> A decoração, pelo que parece, foi adquirida em loja de decoração de festa de aniversário, pois são de isopor e pintadas com tinta e brilhos. Não tive a oportunidade de confirmar minha dedução com as profissionais. Essa decoração fixada nas paredes mudou no segundo semestre, pois, o projeto desenvolvido envolvia as princesas e os super-heróis.

<sup>56</sup> Essa organização se manteve durante todo o tempo que estive em campo, com algumas inserções de novos materiais reciclados como embalagens de produtos como embalagens de sucos, iogurtes, água, café, margarina, entre outros, os quais, foram distribuídos numa pequena prateleira que foi colocada na sala, além de uma pequena réplica de um fogão feito de material reciclado.

Foto 3: vista da sala da porta de entrada



Fonte: da autora em 2009

Esse é o contexto previamente organizado pela professora e que assegura a sistematicidade dos encontros dela com as crianças e demais adultos e das crianças entre si. Essa organização traz também um inventário de funções prévias que cada lugar comporta, pois a forma como o espaço está organizado reflete direta e indiretamente o valor que se dá a essa organização e à sua função.

Na sala descrita, a forma como o espaço está organizado, ou seja, o *arranjo espacial*, pode ser associado ao que Carvalho e Rubiano (2000) definem como *arranjo aberto*, no qual, a disposição do mobiliário implica em campo visual aberto, não prevendo *zonas circunscritas*, acarretando numa centralidade no papel do adulto professor e possibilidade de controle visual de todas as crianças que estão naquele espaço. A disposição de duas mesas grandes, com uma cadeira para cada uma das crianças, ocupa a centralidade da organização desse espaço e revela também um tempo único, ou um *tempo monocrônico* definido por Hall (1977, 1994), ou seja, realização de uma tarefa única e de forma linear para todas as crianças. Revela que a professora supõe atividades em que todas as crianças, ao mesmo tempo, realizam uma só atividade definida por ela. A centralidade na disposição dessas mesas são também deflagradoras da centralidade da dimensão cognitiva no arranjo espacial, sendo que as mesas são utilizadas, especialmente, para realização das denominadas ‘atividades pedagógicas’ desenvolvidas com as crianças sob coordenação direta dos adultos - professora e auxiliares.

No âmbito da educação infantil, durante muito tempo o termo ‘pedagógico’ esteve cultural e historicamente associado às

atividades mais ‘nobres’. Nessa perspectiva o termo passou a ser utilizado para distinguir atividades ‘nobres’ de atividades menos ‘nobres’, sendo que as atividades menos ‘nobres’ estariam mais voltadas ao cuidado, sobretudo com a dimensão corporal que a educação das crianças pequenas envolve. Por outro lado, as atividades mais ‘nobres’ e com mais *status* estariam voltadas ao termo educação e, sobretudo, com a dimensão cognitiva, mantendo também uma relação com um produto final, com resultados e desempenhos observáveis. Nesse sentido, as atividades denominadas ‘pedagógicas’ abarcavam especialmente: jogos dirigidos, colagens, recortes e desenhos coletivos, contação de histórias e, mais particularmente ainda, aquelas atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Sendo as atividades ‘pedagógicas’ muitas vezes compreendidas, pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças, como aquelas atividades que ensinam algo para as crianças.

Mais recentemente, essa perspectiva vem sendo questionada, sobretudo pelos estudos e reflexões do que tem sido definido como *Pedagogia da Infância*. A partir da perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, se concebe como essencial tirar as crianças da posição periférica, ou, da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. Da mesma forma, se concebe ser fundamental não tomar como base de um projeto educacional pedagógico o conteúdo em sua versão escolar, especialmente, aqueles pautados numa visão do ensino como mera transmissão.

Diversas iniciativas de articulação entre os segmentos da política, pesquisa e pedagogia têm contribuído para a construção e consolidação de uma *Pedagogia da Infância*, na busca em delimitar uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. Assim, tendo como marca a função social atribuída à Educação Infantil, na perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, deve-se ter como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, se dá de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras. Outrossim, as interações, os jogos, as linguagens, a ação intencional e a mediação qualificada apontam para a orientação e sistematização de ações educativas que tenham como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, como apontam Rocha e Ostetto (2008).

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças,

constituem-se como pedagógicos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Nas palavras de Rocha (2008a, p.3, grifos no original) a

[...] ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem **das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.**

Também, nessa concepção de pedagógico, se busca uma compreensão de uma não sobreposição de valores do que sejam atividades ‘mais nobre’ ou ‘menos nobre’ no que se refere às ações que envolvem o cuidado e a educação de crianças pequenas. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões.

Gimeno Sacristán (2000, p. 92) destaca que, sobretudo, na educação infantil “[...] explicitamente se propõe a disposição do meio ambiente escolar como primeiro instrumento para conseguir alguns objetivos e regular as atividades”. Essa centralidade na disposição das mesas aponta como objetivos a serem atingidos um desenvolvimento e privilégio da dimensão cognitiva para a constituição das crianças, e também para uma preparação de habilidades necessárias para o ingresso no ensino fundamental. Traz subjacente também uma concepção de criança e infância como período de preparação, na qual, se privilegia com centralidade a dimensão cognitiva, para isso, sendo necessário ensinar, treinar e conter o corpo para ser competente nas ações e habilidades necessárias para o ingresso no ensino fundamental. Afinal uma concepção de corpo como algo separado das demais dimensões humanas.

Essa organização, além de privilegiar a dimensão cognitiva acaba trazendo poucos elementos que ampliem e



potencializem as demais dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o interativo, o corporal, etc. Ao mesmo tempo, pressupõe que, nas atividades denominadas pedagógicas, as crianças devem manter certa imobilidade corporal para que essa atividade tenha sucesso, abarcando a idéia que Enguita (1989) desenvolve de que é preciso um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, ou, como define Hall (1977, 1994), uma organização que busca compartimentalizar o tempo, ou seja, que segue o *princípio da monocronia*, de programar e fazer uma coisa de cada vez.

Outro elemento central nessa organização do espaço é a disposição de um grande tapete em frente à parede onde está fixado um espelho. Nesse tapete acontece, diariamente, outra atividade fundamental da rotina das crianças, ou seja, a reunião do grupo para as rodas de conversa e contação de histórias. Em algumas ocasiões, as cadeiras das mesas são utilizadas sobre o tapete como uma forma de melhor organizar a disposição das crianças nessa roda. Batista (1998, p. 67), observa que a hora da roda é o momento em que o tempo da creche parece assumir mais fortemente a característica de uma sala de aula como as do ensino fundamental, pois “[...] é um dos momentos em que a professora e a auxiliar investem-se de uma autoridade formal para transmitir ‘uma’ idéia de dever cumprido: ‘*A gente tem coisa para fazer*’”.

Na roda, são definidas quais serão as atividades a serem realizadas no dia, sobretudo, a roda de conversa serve para indicar para as crianças qual a atividade pedagógica a ser realizada naquele dia. A professora e a auxiliar tomam para si a função e a responsabilidade de coordenação dessa atividade e esperam que o grupo se comporte adequadamente para ouvir. Nesse comportar-se adequadamente está em relevo, especialmente, que as crianças fiquem sentadas – no chão ou nas cadeiras – e mantenham sua atenção no adulto. No planejamento desse espaço para o momento da roda, novamente, se percebe que segue como define Hall (1977, 1994), o *princípio da monocronia*, ou seja, uma coisa de cada vez.

A estante com brinquedos, organizada na altura das crianças, permite que elas peguem os brinquedos sem necessidade de ajuda dos adultos. Bem como, a disposição da água e canecas em uma pequena mesa, na altura das crianças, também permite e incentiva que elas possam tomar água quando sentirem sede. Outro elemento na altura das crianças são os cabides em que elas penduram suas mochilas e pertences, sendo que, esses elementos apontam para uma estruturação do espaço pensada num *princípio da policronia* (Hall, 1977), em que se

tende a manter várias operações em andamento ao mesmo tempo e a realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo.

No funcionamento da organização desses espaços efetivados pela professora, as regras e restrições nos seus usos, bem como o uso dos materiais, estavam atrelados ao tempo da rotina institucional. Não havia, necessariamente, restrição ao uso dos materiais, mas, havia uma restrição de acesso e posturas implícitas no uso e interações diferenciadas, determinadas pela rotina institucional.

Para compreender melhor como se dava essa restrição no uso dos materiais em virtude do momento da rotina da instituição, por exemplo, quando as crianças estavam na roda de conversa ou realizando a atividade pedagógica, ou ainda, se preparando para dormir, o acesso aos materiais da estante não era permitido. Os tempos institucionais passavam a ser os definidores no uso dos espaços e dos materiais pelas crianças.

### **3.4.2- Um dia da rotina do grupo – organização e funcionamento espaço-temporal**

Para trazer os tempos institucionais aos quais as crianças e os adultos estavam submetidos, trago agora um dia na instituição<sup>57</sup>. A instituição abre seus portões às 7:00h da manhã e algumas crianças já esperam com seus pais para poderem entrar. No grupo de crianças pesquisado, geralmente, as primeiras a chegar são a Amanda, o Leonardo e o Willian. Essas primeiras crianças a chegarem à instituição são recebidas pelas auxiliares, pois as professoras iniciam sua jornada de trabalho às 8:00 horas. No grupo pesquisado, nesse horário, as crianças do Grupo 3A e 3B são recepcionadas na sua própria sala ou na sala ao lado.

Nesse período: das **7:00h até às 8:00h**, definido como **chegada**, as crianças vão chegando acompanhadas de seus pais, colocam seus pertences nos cabides e podem utilizar o espaço e os materiais da sala livremente. Nesse momento de chegada, pais e auxiliares trocam informações quando necessário, caso a criança precise tomar medicamento, sair mais cedo, etc. Até a chegada da professora elas permanecem com as auxiliares e podem brincar com os brinquedos disponíveis.

---

<sup>57</sup> Para elaborar essa rotina de um dia procurei elementos de cada um dos tempos institucionais nos vários registros das observações para 'montar' um dia que mais se aproxime da realidade observada da rotina de ação das crianças e da professora e das auxiliares.

Às 8:00h, com a chegada da professora, algumas crianças vão a sua direção para recebê-la com um abraço, outras, permanecem brincando. A professora aproveita para conversar com a auxiliar sobre as crianças que já chegaram, em especial, se há recomendações especiais dos pais. Além disso, conversam sobre o planejamento e o que pretendem trabalhar no dia com o grupo, aproveitando para organizar algum material para a atividade pedagógica a ser desenvolvida. Nesse tempo, as crianças continuam envolvidas com suas brincadeiras e interações, algumas delas ficam somente sentadas observando os colegas que brincam, pois, estão ainda sonolentas.

Logo em seguida a professora pede que as crianças guardem os seus brinquedos e lavem as mãos no banheiro, pois, está na hora do café da manhã, realizado entre: **8:00h às 8:30h café da manhã**. Os lanches são servidos sempre no refeitório, sendo que cada grupo de crianças dispõe de um horário pré-definido na instituição para cada uma das refeições. As crianças saem da sala e seguem até o refeitório onde é servido, normalmente, pão com geléia ou bolachas e, para beber, leite, achocolatado ou, café com leite. Enquanto estão no refeitório, algumas crianças chegam na instituição e já ficam ali lanchando com o grupo, enquanto os pais levam seus pertences até a sala. A escolha de onde sentar e, ao lado de quem, já é decorrente, muitas vezes, das parcerias que acontecem na sala, outras, são definidas no caminho pelo corredor até a chegada no refeitório, e outras ainda, só na hora da chegada ao refeitório. As crianças que já chegaram mais cedo ou as que estão mais dispostas conversam e riem, outras estão ainda sonolentas e nem querem comer, apenas observam as outras. Assim que todas terminaram de comer o grupo volta para a sala. Na sala, as crianças, muitas vezes, reiniciam as brincadeiras que estavam brincando antes de ir para o refeitório, outras vezes, iniciam novas brincadeiras ou ainda, aproveitam para mostrar ao amigo algo especial que trouxe na sua mochila.

Assim que a professora e a auxiliar chegam à sala, pedem às crianças, novamente, que guardem seus brinquedos e sentem-se no tapete para fazer a roda com elas, pois das **8:30h às 9:30h** acontece a **roda e a atividade pedagógica**. A roda sempre acontece no tapete, Nele, as crianças sentam-se normalmente no chão e a professora numa cadeira, algumas vezes, elas também são organizadas em cadeiras na roda. A roda é utilizada especialmente para informar ao grupo qual atividade pedagógica será realizada no dia. Algumas vezes, a roda também serve para combinar ou informar eventos que haverá na instituição, inclusive a minha chegada e solicitação da autorização para a realização da pesquisa aconteceu também no momento da roda. Muitas

vezes, no período da pesquisa de campo, a atividade pedagógica consistia em somente ler ou contar uma história, sendo que estas aconteciam na própria roda. Outras vezes, além da história, as crianças eram convidadas a realizarem alguma pintura, desenho, colagem, recorte, modelagem ou outra atividade plástica, sendo estas atividades realizadas nas mesas, nas quais, cada criança tinha uma cadeira. As crianças que terminam sua atividade estão livres para escolher com o quê e com quem brincar, sendo a brincadeira, algumas vezes, iniciada na própria sala, outras vezes, elas são liberadas para ir ao parque assim que terminam a atividade pedagógica.

No horário das **9:30h às 10:30h** as crianças podem explorar o **parque** externo na instituição. Como já descrito, na instituição havia quatro parques externos, apresentando muitas possibilidades para explorar os diferentes brinquedos. A grande maioria das vezes as crianças utilizam o parque maior e com mais brinquedos disponíveis. Nesse momento da rotina, a professora e auxiliar não intervêm nas escolhas das brincadeiras, permanecem de longe a observar as crianças e, caso alguma peça ajuda para algum conflito ou uso de brinquedo, a professora ou a auxiliar estão disponíveis. A utilização do parque é também um momento de possibilidade de encontros com crianças dos outros grupos, tanto com crianças mais novas como com crianças mais velhas que elas. No parque, as crianças podem optar com o que e, com quem, brincar. Geralmente elas o usam para ser palco de suas brincadeiras de faz-de-conta, brincam com areia e outros potes disponíveis no espaço. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças exploram os diferentes brinquedos do parque, tais como: casinhas, escorregadores, pneus, balanços, além das árvores e mudam, inclusive, de cenário durante o desenvolvimento de uma brincadeira. Nesse momento do parque, é também o momento em que tanto a professora como a auxiliar fazem seu lanche, havendo um revezamento nos horários entre elas, para que sempre uma delas esteja com as crianças. Nos dias de chuva as crianças não podem ir ao parque, então, permanecem na sala ou vão para a sala de vídeo, ou ainda, ocupam um salão comum usado para confraternizações. Por volta das 10:30h a professora e a auxiliar começam a chamar as crianças para que voltem à sala, façam a higiene e fiquem prontos para almoçar.

Entre **10:40h e 11:00h** é o horário definido na rotina para o **almoço**. Esse horário precisa ser respeitado porque, se ultrapassado, haverá a chegada de crianças de outros grupos que também precisam almoçar no mesmo espaço, causando agito. As crianças seguem até o refeitório de mãos dadas com algum amigo ou

com a professora e a auxiliar, uma regra nesse percurso é não correr, pois é um longo corredor. Ao chegarem ao refeitório, os pratos já estão servidos na mesa e as crianças sentam-se todos em volta da mesma mesa. Quando querem repetir algum alimento, devem solicitar à professora, ou à auxiliar, que lhes servem. Depois da sobremesa, geralmente uma fruta, as crianças que terminam de almoçar já retornam para a sala com a auxiliar, enquanto a professora permanece com aquelas que ainda almoçam.

Assim que chegam à sala as crianças iniciam a higiene que inclui lavar as mãos e o rosto, escovar os dentes e fazer xixi para, em seguida, dormirem, sendo que, das **11:30h às 13:00h é o horário do sono**. As crianças dormem na própria sala, para isso, as mesas são afastadas e são distribuídos colchões por toda a sala, mais especificamente na parede da janela. As crianças que fizeram sua higiene já devem se deitar enquanto aguardam as demais. Assim que todas estão prontas, as cortinas da sala são fechadas e elas precisam ficar deitadas para, aos poucos, adormecerem. A professora e a auxiliar embalam duas crianças de cada vez para que adormeçam mais rapidamente.

Por volta das 13:00h algumas crianças acordam do seu horário do sono. Aquelas que desejam dormir mais podem permanecer dormindo enquanto as que já acordaram fazem seu **lanche da tarde entre 13:00h e 13:30h**. Nesse lanche, que também acontece no refeitório, normalmente, é servida alguma fruta: laranja, maçã, manga, melancia, banana, etc. Algumas vezes, é servida uma vitamina de banana ou, ainda banana picada com farinha láctea.

Assim que as crianças retornam do lanche da tarde elas podem ir ao **parque e lá permanecer das 14:00h às 15:30h**. Da mesma forma como no período da manhã, a grande maioria das vezes, as crianças utilizam o parque maior e com mais brinquedos disponíveis na instituição. Esse momento da rotina é exatamente igual ao da manhã, o que difere é o tempo, mas o espaço e a rotina são os mesmos. Nesse momento do parque, é também, assim como no período da manhã, o momento em que tanto a professora como a auxiliar fazem seu lanche, havendo um revezamento nos horários entre elas, para que sempre uma delas esteja com as crianças. Por volta das 15:30h, a professora e a auxiliar começam a chamar as crianças para que retornem para a sala, façam a higiene e fiquem pontos para o jantar.

Assim que todas lavaram suas mãos e o rosto, elas se dirigem, todas juntas, com a professora e a auxiliar ao refeitório. O grupo tem definido como horário para o **jantar entre 15:40h e 16:00h**.

Assim como nos demais horários das refeições, esse horário também precisa ser respeitado porque depois desse horário há crianças de outros grupos que precisam jantar no mesmo espaço. Ao chegarem no refeitório, da mesma forma como nas demais refeições, os pratos já estão servidos e as crianças sentam todos em volta da mesma mesa. Quando quiserem repetir algum alimento devem solicitar à professora ou à auxiliar que lhes servem.

Ao retornarem para a sala, depois do jantar, as crianças fazem mais uma vez, a higiene que inclui: lavar as mãos e o rosto e escovação dos dentes. Além disso, a professora e a auxiliar trocam as roupas das crianças e penteiam seus cabelos, pois, alguns pais já chegam para buscar seus filhos. O horário definido na rotina como de **despedida** acontece entre **16:30h e 19:00h**, esse horário é, no entanto, bem flexível, pois, enquanto algumas crianças vão embora por volta das 17:00h outras ainda permanecem na instituição até às 19:00h. A professora permanece na sala com as crianças e a auxiliar até às 17:00h, nesse período, elas podem escolher com quem e com o quê brincar, não havendo proposições dos adultos nesse período. A auxiliar permanece na sala com as crianças até às 18:00h, a partir desse horário elas são reunidas com crianças de outros grupos da instituição, em outra sala, normalmente, na sala de vídeo ou, no grande salão da instituição e aguardam até a chegada dos pais. Quando estão na sala de vídeo, as crianças devem assistir a programação da TV ou o vídeo e quando estão no salão podem brincar com os brinquedos disponíveis nesse espaço.

Ao observar a rotina cotidiana desse grupo de crianças na instituição, é possível verificar que há um padrão de temporalidade que regula, coordena e controla os encontros sociais nos espaços e organiza os comportamentos e orienta as ações, pois, o recorte do tempo se dá acompanhado do recorte das atividades. Nesse padrão de temporalidade é o relógio que tem um lugar privilegiado: “Ele que marca o ritmo da ação, mede os rituais” (ESCOLANO, 1998, p. 43). A invenção do relógio foi um fato chave na cisão do binômio espaço-tempo que se opera com a modernidade, no entanto, é preciso ter clareza que esse tempo não é natural, é também uma construção social e cultural que institui “[...] uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada” (ESCOLANO, 1998, p. 44) e no caso das instituições de educação infantil, as crianças experimentam essa ordem diariamente, semanalmente, mensalmente e anualmente, desde os primeiros meses de vida.

Nessa configuração de temporalidade na rotina das instituições de educação infantil é preciso questionar criticamente “[...]”

como valores e interesses estão embutidos em atividades cotidianas, em séries de repetições mecanizadas, reforçando relações que devem ser incorporadas” (França, 1994, p. 13). Pois, além dessa rotina pretender a integração social das crianças à uma instituição de educação infantil, ou seja, visam socializar as crianças numa ordem institucional há, também, um mecanismo de socialização de ritmos sociais mais amplos com a definição da entrada e saída das crianças – atividades produtivas da esfera pública e de mercado – e um mecanismo de socialização de ritmos biológicos com a definição de horários de alimentação e sono. Cabe perguntar: nessa rotina instituída qual concepção de corpo é privilegiada? Quais as implicações deste tipo de rotina? Qual trabalho é realizado sobre o corpo?

Nessa configuração da rotina cotidiana, é possível também identificar duas grandes temporalidades: os *tempos do adulto-professora* e os *tempos das crianças*. Os *tempos do adulto-professora* se caracterizam, sobretudo, pela sua iniciativa explícita e implicam sua relação formal com as crianças em que ela tem um papel central e ativo. Essa sua atuação é tanto direta, ou seja, nos momentos coletivos com as crianças ao definir, determinar e regular os horários de refeição, higiene, sono, roda e atividade pedagógica, parque, entradas e saídas e, também é, uma atuação no contínuo desses momentos em que ela individualmente ou em pequenos grupos media a efetivação dessas atividades.

Já os *tempos das crianças*, que, no entanto, são também definidos, determinados, gerenciados, fracionados e recortados pelos adultos e pela rotina da instituição, podem ser visualizados no que se denomina extra-oficialmente: *tempos do brincar* ou ainda *atividades livres*<sup>58</sup>. Ou seja, quando explicitamente é dito a elas que podem utilizar o espaço e os materiais e interagir com quem quiserem. Nesse *tempo das crianças*, elas é que tem o papel ativo e central na tomada de decisão e na condução das ações, na administração, manutenção e permanência<sup>59</sup> das e nas atividades e interações. São as crianças que decidem onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo, exercendo poderes plenos na recriação desse contexto. Nesse *tempo instituído pelas crianças*, a professora e a auxiliar se colocam na retaguarda e assumem um papel subsidiário, ou seja, intervindo somente quando solicitadas pelas crianças para auxiliar em alguma brincadeira

---

<sup>58</sup> Essas definições são usadas como sinônimo na instituição observada, assim como ainda é utilizado o termo *tempo ou horário do parque*.

<sup>59</sup> Desde que circunscrito ao tempo definido pela rotina da instituição e efetivado pelos adultos.

ou na resolução e mediação de conflitos, ou ainda, para determinar o fim do *tempo do brincar* em função da rotina institucional.

Na configuração dessa rotina cotidiana é possível também identificar, nessas duas temporalidades, um intercruzamento de um tempo *monocrônico* da rotina institucional organizada sequencialmente com o tempo *policrônico* das diversas interações que acontecem ao mesmo tempo. O tempo *monocrônico*, institucionalizado pelo adulto-professora, é um tempo de compartimentar, de programar uma coisa de cada vez, de dividir o tempo em função de uma variedade de tarefas que precisam ser cumpridas. Este, por sua vez, contrasta com o tempo *policrônico* vivido pelas crianças por meio do seu envolvimento com seus pares em que todas as relações e ações são consideradas meios de ampliar os conhecimentos e as experiências, às quais, as crianças se entregam até o último ‘minuto’ possível. Esse mesmo intercruzamento é percebido por Batista (1998) em que a autora utiliza as denominações de *tempo homogêneo* e *tempo heterogêneo*.

### 3.5 AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS: DO CONFRONTO ENTRE OS ESPAÇOS-TEMPOS DOS ADULTOS E OS ESPAÇOS-TEMPOS DAS CRIANÇAS

O objetivo central aqui é vislumbrar *como* as crianças, ao se confrontarem com a organização dos espaços-tempos institucionais adultos, fazem uso desse tempo e desse espaço e como os transformam. Para tanto, trarei, inicialmente, imagens fotográficas da organização dos espaços, sobretudo da sala e, na seqüência, me deterei no recorte de um momento da rotina, mais especificamente, na hora do sono. A intenção é analisar até que ponto as crianças se conformam e, de que modo, subvertem àquela organização dos espaços e tempos institucionais. É tentar perceber e identificar quais outras geografias as crianças criam nesse tempo e espaço que podem evidenciar a capacidade de ação social e a centralidade da dimensão corporal nesse processo.

Parte-se do princípio que o tempo-espaço da educação infantil é marcado pelas ações das crianças que, mesmo alijadas dos processos de organização e sistematização dos projetos, dos tempos e dos espaços, indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades. Os quais se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. A linearidade que caracteriza a lógica da organização do cotidiano não se materializa no cotidiano não-linear, em que a previsibilidade sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado que constitui as ações das crianças.



Nesses espaços e tempos da educação infantil, as relações entre as experiências adultas e as experiências das crianças são assimétricas e não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças vivem experiências temporais diversas. Os adultos, por um lado, pré-ocupam seus tempos institucionais ao planejarem, com antecedência, sobretudo a ocupação do tempo que estará coordenando o grupo de crianças, ou seja, sua temporalidade se caracteriza como que focado no futuro. Já as crianças, por outro lado, não planejam seus tempos com antecedência – talvez crianças maiores na educação infantil até já o façam. As crianças pequenas não planejam o tempo que ficarão na creche com antecedência, elas vivem tempos próprios, imediatos, não instituídos, mas sim, instituintes e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

Procurar compreender, num contexto de educação infantil, as crianças como atores sociais competentes é, ao mesmo tempo, tornar evidente os *ajustamentos primários* à organização espaço-tempo criada pelo adulto- professora, bem como, evidenciar os *ajustamentos secundários* que as próprias crianças instituem nesse espaço-tempo. Com base em Goffman (1961), ao analisar instituições totais, é possível afirmar que, também nas instituições de educação infantil, tanto os *ajustamentos primários* como os *ajustamentos secundários* são definições sociais que co-existem nessa instituição. Ao coexistirem, constituem-se em modos, pelos quais, os participantes da instituição, por um lado, se integram à instituição ou, por outro lado, se distanciam das suas regras, dos seus objetivos ou dos valores dessa organização, dando forma a uma infinidade de possibilidades de ação.

Por um lado, as crianças aderem a essa organização dos espaços e tempos pensados e efetivados pela professora e pelas auxiliares, com isso, elas aderem também a uma *ordem institucional adulta* contribuindo com sua integração como crianças ‘membros da instituição de educação infantil’ por meio dos *ajustamentos primários*. Por outro lado, quando as crianças empregam “[...] meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 1961, p. 160) elas lançam mão dos *ajustamentos secundários*, os quais, também podem ser definidos como um *submundo* da instituição.

Nesse *submundo*, os *ajustamentos secundários*, pelo fato de serem ações ‘proibidas’, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição sendo também capazes de gerar, entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que

as envolvem em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses. No entanto, como alerta Goffman (1961, p. 165) isso não significa que as crianças se comportem como um grupo homogêneo, pois, “[...] o que é ajustamento primário para uma categoria de participante pode ser ajustamento secundário para outra”. Esse fato, não invalida a idéia central de que, por meio dos *ajustamentos secundários* as crianças têm possibilidades reais de gerarem atividades ou organizações novas e qualitativamente diferentes, como também atividades e organizações iguais ou muito semelhantes, mas, percebidas por elas como distintas, pois, fazem parte de sua estruturação como um grupo, com dada cultura, que procura se afirmar perante os enquadramentos primários definidos pela *ordem institucional adulta*.

Segundo Goffman (1961) os *ajustamentos secundários* podem se apresentar de variadas formas, desde *substituições no sistema* em que os “[...] participantes utilizam os artefatos disponíveis de uma maneira e para um fim que não são oficialmente destinados, e assim modificam as condições de vida programadas para eles” (GOFFMAN, 1961, p. 173). Os *ajustamentos secundários* podem também se revestir do que Goffman (1961) define como *trabalhar o sistema*, ou seja, quando os participantes agem num sentido de explorar o conhecimento que tem da organização da instituição, no qual, “[...] o espírito da atividade legítima da instituição pode ser mantido, mas é realizado numa extensão não prevista; [...] a exploração de uma rotina completa de atividade oficial para fins particulares” (GOFFMAN, 1961, p. 175). Ainda conforme esse autor “[...] a fim de explorar eficientemente o sistema é preciso conhecê-lo profundamente” (GOFFMAN 1961, p. 177) para, a partir das vulnerabilidades da instituição, poder legitimar práticas. Tendo em conta que as instituições revelam suas fragilidades por meios dos *ajustamentos secundários*, elas podem também, para manter o controle e a soberania, legitimar seletivamente algumas dessas práticas, sobretudo as mais visíveis ou, as que mais se desenvolveram. Desse modo, um *ajustamento secundário* pode tornar-se um *ajustamento primário* legitimado institucionalmente.

Com o objetivo de dar visibilidade tanto aos *ajustamentos primários* como aos *ajustamentos secundários*, no confronto dos espaços-tempos dos adultos e dos espaços-tempos das crianças, gostaria de retomar, como afirmei anteriormente, que o funcionamento da organização desse espaço efetivado pela professora, continha regras e restrições quanto ao uso desses espaços e dos materiais que estavam atrelados ao tempo da rotina institucional. Ou seja, não havia, necessariamente, uma restrição ao uso dos materiais, mas havia,

uma restrição de acesso ao uso, o qual, era determinado pela rotina institucional.

Além dessas restrições, identifiquei também duas grandes temporalidades, as quais já abordei anteriormente, ou seja, os *tempos do adulto-professora* e os *tempos instituídos pelas crianças*. Procurando localizar essas temporalidades, pretendo analisar ambas as situações, primeiramente trarei imagens dessa temporalidade pensada pelos adultos e na sequência como esse mesmo espaço e tempo é pensado na temporalidade das crianças. Nas fotos que se seguem é possível ver como o uso das mesas e cadeiras é demarcado pelo adulto-professora, quando dispõe e delimita as atividades em que todas as crianças, ao mesmo tempo, realizam uma só atividade planejada e definida por ela, as quais, são definidas como ‘atividades pedagógicas’.

Foto 4: Atividade ‘pedagógica’



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Foto 5: Atividade 'pedagógica'



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Foto 6: Atividade 'pedagógica'



Fonte: da autora do dia 21.10.2009

Foto 7: Atividade ‘pedagógica’



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Como é possível ver nas imagens, o *ajustamento primário* instituído pelo adulto-professora, consiste num arranjo espacial pensado para a realização da ‘atividade pedagógica’, ou seja, as mesas em que cada criança possui sua cadeira, na qual, deve sentar e realizar sua atividade pedagógica. Escolano (1998, p. 26) afirma que “[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, além da materialidade, determinados discursos”. Percebe-se que essa espacialização organiza minuciosamente os movimentos e os gestos. Essa organização, tal como indica França (1994, p. 63), é uma opção pela manutenção da mesma estrutura. No entanto,

A opção pela manutenção da mesma estrutura é, também, a opção pelas relações existentes, as quais oferecem o conforto de uma situação permanentemente sob controle, ainda que isso seja, em grande parte, uma forma de ilusão, pois a imprevisibilidade e o descontrole coabitam com o esperado.

No *ajustamento primário* percebe-se também, como define Hall (1977, 1994), o tempo *monocrônico* que é institucionalizado pelo adulto-professora, ou seja, um tempo de programar uma coisa de cada vez para todas as crianças. Aqui, pode-se evidenciar a participação

das crianças como atores sociais competentes aos *ajustamentos primários*, ou seja, à organização espaço-temporal criada pelo adulto-professora. É possível também evidenciar o que Dubet (1994) define como lógica de ação social como *integração*, sendo que, nessa lógica da ação social como *integração*, as ações das crianças são motivadas pela sua pertença e visam manter e reforçar essa pertença e integração.

Por outro lado, nos *tempos instituídos pelas crianças*, ou seja, no que se denomina extra-oficialmente na rotina da instituição: *tempos do brincar* ou ainda *atividades livres*, os usos instituídos por elas para esses mesmos espaços e materiais não seguem essa mesma organização. Nesse *tempo*, apesar de recortado, gerenciado e definido pelos adultos nos seus inícios e fins, *são* elas que têm o papel ativo e central na tomada de decisão, na condução das ações, na organização dos espaços e definição de seus usos, como é possível evidenciar nas fotos a seguir.

Foto 8: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia: 09.06.2009

Foto 9: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia 09.06.2009

Foto 10: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia 17.08.2009



Foto 11: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia: 17.08.2009

Foto 12: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia 29.09.2009



Foto 13: tempos do brincar



Fonte: da autora do dia 09.09.2009

Ao observar as fotos é possível, a partir de Goffman (1961), afirmar que as crianças criam *ajustamentos secundários* a fim de satisfazer necessidades e interesses. Ao perceber e identificar esses outros usos e outras geografias que as crianças criam nesse espaço, elas tornam evidente as suas mais diversas capacidades de ação no que Dubet (1994) define como *lógica da subjetivação* da ação. Além disso, as crianças tornam evidente a centralidade da dimensão corporal nesses usos e nessas ações. O corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações. Como afirma Fingerson (2009), para compreender verdadeiramente o modo como as crianças vivem socialmente devemos compreender sua vida corporificada.

Além disso, os usos dados ao espaço e as diversas geografias que as crianças criam, envolvem uma infinidade de

conhecimentos, em que elas, além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso do corpo nesse espaço pequeno ou grande, macio ou áspero, apertado ou folgado, escuro ou iluminado, alto ou baixo, aprendem sobre esses espaços, os exploram, os descobrem, traçam suas primeiras aproximações, manipulações e observações. Com elas, as crianças estão também se aproximando de registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais desse mesmo espaço.

Ainda perseguindo o objetivo de vislumbrar *como* as crianças, ao se confrontarem com a organização dos espaços-tempos institucionais adultos, fazem uso desse tempo e desse espaço e como os transformam, é que trago mais algumas imagens que são deflagradoras dessa realidade em que as cadeiras, diferentemente do que normalmente acontece nas ‘atividades pedagógicas’ ou ainda na roda, nesses tempos instituídos pelas crianças, elas não servem somente para sentar. Nos *tempos do brincar* as crianças criam outras geografias e outros arranjos com as cadeiras.

Foto 14: Cadeiras auxiliando a olhar pela janela



Fonte: da autora do dia 26.06.2009

Foto 15: Cadeiras auxiliando a olhar pela janela



Fonte: da autora do dia 26.06.2009

Foto 16: Cadeiras servindo de ônibus



Fonte: da autora do dia 18.08.2009

Foto 17: Cadeiras servindo de ônibus



Fonte: da autora do dia 18.08.2009

Foto 18: cadeiras servindo para subir e pular



Fonte: da autora do dia 18.08. 2009

Foto 19: cadeiras servindo para subir e pular



Fonte: da autora do dia 18.08.2009

Foto 20: cadeiras servindo para subir e jogar



Fonte: da autora do dia 15.09. 2009

Foto 21: cadeiras servindo para caminhar



Fonte: da autora do dia 15.05.2009

Foto 22: cadeiras para deitar e subir



Fonte: da autora do dia 09.11.2009



Foto 23: cadeiras para deitar e dormir



Fonte: da autora do dia 09.11.2009

As imagens das fotografias acima são reveladoras da imensa capacidade criativa das crianças de conferirem outros usos e arranjos aos espaços. Assim como, traz a evidência da relação com diversos conhecimentos que essas ações envolvem. Além do que já apontado, anteriormente, com relação a ideia de que elas se aproximam de registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais desse mesmo espaço, elas também experimentam uma relação de perspectivas diferentes com esse espaço: em baixo ou em cima, dentro ou fora, paradas ou em movimento, deitadas ou sentadas, etc. Com essas diferentes geografias, as crianças além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso de seus corpos nesses espaços, mostram que suas incompletudes, ou seja, serem pequenas e por isso necessitam subir nas cadeiras ou mesas, são utilizadas por elas como uma potencialidade e não como um limite. Uma potencialidade, pois lhes possibilita outras experiências, muitas das quais, não mais possíveis para os adultos no estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social.

Como adultos, temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são, na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia,

controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos.

A centralidade do tempo e do espaço nos processos de educação da pequena infância perpassa a história da educação. Há, no entanto, uma tensão entre a lógica temporal e espacial das crianças e a lógica temporal e espacial oriunda do projeto da modernidade, ou seja, há confronto de racionalidades, em que as crianças, diferentemente dos adultos, ainda conseguem colocar em cheque a ordem adultocêntrica, uma vez que:

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2001, p. 284).

É nessa perspectiva que a lógica organizacional dos tempos-espaços coletivos de educação da pequena infância revelam um descompasso entre os tempos-espaços instituídos e os tempos-espaços instituintes, entre a rigidez e a fluidez, entre o caos e a ordem, entre a homogeneidade e a heterogeneidade, entre a monocronia e a policronia.

Na seqüência, dou visibilidade ainda para outro espaço da sala que é a estante. Nessa estante, duas prateleiras estavam ao alcance das crianças, todavia, o acesso aos materiais não era permitido quando as crianças estavam na roda de conversa ou realizando a atividade pedagógica, ou ainda, se preparando para dormir. Já nos *tempos instituídos pelas crianças*, ou seja, nos *tempos do brincar*, quando aconteciam na sala, elas podiam utilizar os materiais que desejassem, sendo que, como já afirmei anteriormente, o uso desse espaço e dos materiais era regido/definido pelos tempos institucionais.



Foto 24: estante organizada pelo adulto-educadora



Fonte: da autora do dia 04.05.2009

Foto 25: crianças dando outro uso a estante



Fonte: da autora do dia 16.11.2009

Foto 26: crianças dando outro uso a estante



Fonte: da autora do dia 16.11.2009

Foto 27: crianças dando outro uso a estante



Fonte: da autora do dia 16.11.2009

Ao observar as imagens, novamente, impressiona a capacidade das crianças em darem usos ‘alternativos’ aos espaços, usos não pensados e planejados pelos adultos. O que pode parecer, inicialmente, uma falta de ordem e organização, pois a estante é o lugar de guardar os brinquedos, traz uma imensidade de conhecimentos que são mobilizados pelas crianças ao re-organizarem e povoarem esses espaços. Assim como sustenta Escolano (1998), também nas instituições de educação infantil é possível evidenciar que os espaços institucionais

são pensados para manter uma ‘ordem’ e alguns espaços podem ser utilizados, mas, dentro de uma certa ordem. Nesse sentido, o arranjo espacial como *ajustamentos primários* “[...] institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (ESCOLANO, 1998, p. 26). No entanto, as crianças indicam que é preciso, possível e necessário “[...] criar novos arranjos, novas disposições, contribuindo para que as relações entre os indivíduos se modifiquem” (FRANÇA, 1994, p. 84) e, no qual, seja possível ampliar, diversificar e contemplar diversas dimensões humanas como o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal, etc.

Ainda no que diz respeito ao uso dos espaços pelas crianças, gostaria de destacar uma particularidade nas relações entre elas quanto às distâncias na utilização do espaço ou, do modo como elas se colocam espacialmente em relação às outras. Essa noção da distância espacial é definida por Hall (1977) como *proxêmica*, ou seja, o uso do espaço pessoal num meio social enquanto produto cultural específico. Para Hall (1977), essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: a) distância íntima (contato íntimo); b) distância pessoal (45 a 120cm); c) distância social (120 a 360cm - distância das relações com desconhecidos); d) distância pública (mais de 360 cm – comícios, palestras, etc).

Ao observar o modo como os adultos se colocam espacialmente em relação às crianças, sobretudo nos momentos da atividade pedagógica ou da roda<sup>60</sup>, é possível perceber que estes se colocam numa distância social ou pública – aquela mantida nas relações com desconhecidos ou nas palestras. Por outro lado, ao se observar como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras e aos adultos nas suas interações, é possível evidenciar que elas se colocam numa distância íntima ou pessoal – aquela mantida nos contatos íntimos. Esses modos diferenciados de manter distâncias sociais, segundo Hall (1977), são definidos inconscientemente pelas pessoas como uma distância que seja apropriada para diferentes relacionamentos. As pessoas estabelecem também uma distância confortável para a interação pessoal e definem não-verbalmente esta distância como seu espaço pessoal.

---

<sup>60</sup> Nas atividades que envolvem uma dimensão de cuidado com a higiene e com o sono essa distância se torna também mais próxima como será possível ver nas análises das cenas do ‘fazer dormir’, que desenvolverei mais adiante no texto.

Nesses modos de se colocar espacialmente, um componente central é a dimensão corporal, a qual, passa a ser um meio de comunicação nesse processo interativo. Por isso, Le Breton (2009, p. 46) fala em corpo como meio de comunicação em que: “A substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto”. Nesse sentido, as crianças apontam uma forma particular de se relacionar fisicamente com o mundo.

Foto 28: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 29: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 26.06.2009

Foto 30: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 09.09.2009

Foto 31: Crianças em distância pessoal



Fonte: da autora do dia 20.10.2009

Foto 32: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 09.11.2009

Foto 33: Crianças em distância íntima e pessoal



Fonte: da autora do dia 29.11.2009



Foto 34: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 21.10.2009

Foto 35: Crianças em distância íntima



Fonte: da autora do dia 17.08.2009

A análise *proxêmica*, de como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras, torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto e da proximidade nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Nas imagens das fotos é possível ver que tocar o corpo do outro, chegar bem perto do outro para, juntos, ver algo e aproximar os rostos fazem parte da *proxêmica* das relações das crianças. Sendo que, entre os adultos, esses comportamentos

causariam desconfortos, mesmo aqui no Brasil que, segundo Hall (1977), ao analisar diferentes culturas que mantêm diferentes padrões de espaço pessoal evidenciou que, nas culturas latinas, por exemplo, aquelas distâncias relativas são menores e as pessoas não se sentem desconfortáveis quando estão próximas das outras; nas culturas nórdicas, ocorre o oposto.

Esse modo diferenciado de se relacionar com a dimensão corporal pode ser definido, a partir de Pia Christensen (2003), como uma relação de experiência com o corpo. Christensen (2003), em sua pesquisa, evidencia que as crianças têm uma relação de experiência com o corpo e não uma relação somática e limitada. A autora, ao trazer análises de seus dados de campo em que investigava situações, nas quais as crianças estavam doentes ou se machucavam na escola, analisa e conclui que elas têm uma relação de experiência com o corpo nessas situações. Christensen (2003, p. 123), ao perguntar porque estava sangrando para as crianças que haviam se machucado, recebia como resposta: “*Sangra porque tu caíste e te feristes ou porque alguém te acertou algo*”. A partir dessas respostas, a investigadora destaca que as crianças não dão uma explicação ‘objetiva’ de que a pele se abriu e por isso sangra, mas, sempre consideram a relação em que estavam envolvidas.

Assim como na pesquisa desenvolvida por Christensen (2003), essa percepção do corpo como experiência e estando em relação com a situação vivida também foi presenciada com as crianças de minha pesquisa:

*Leticia e mais duas meninas estão sentadas nos vasos sanitários para fazerem xixi. Leticia me mostra seus machucados: um na perna – só vejo a cicatriz – e um na palma da mão. Leticia diz que sangrou, e pergunto:*

**Márcia:** *Porque sangrou?*

**Leticia:** *Na mão e no joelho - ao mesmo tempo que toca e aponta os locais em seu corpo.*

**Márcia:** *Porque sangrou? - repito a pergunta.*

**Leticia:** *Sangrou porque o Léo me empurrou e eu escorreguei e caí.*

*Em seguida terminou seu xixi e disse:*

**Leticia:** *Tem que se limpar senão o bichinho vem e come a pechereca né?*

*Em seguida sai para voltar ao parque. (Registro notas de campo do dia 30-04-2009).*



Mostrar os seus machucados, ou seja, compartilhar os ‘dodóis’ com os adultos e com outras crianças é recorrente entre crianças pequenas, sendo que diversas vezes fui convidada a olhar os seus ‘dodóis’ ou em outras situações somente observei esse compartilhar entre elas mesmas. Numa dessas situações, a partir da afirmação da Letícia de que seu dodói havia sangrado aproveitei para perguntar por quê. A resposta dada pela Letícia: “*Sangrou porque o Léo me empurrou e eu escorreguei e caí*” traz também a evidência dessa percepção do corpo como experiência e estando em relação com a situação vivida em que se machucou, ratificando a afirmação de Christensen (2003, p. 124), de que: “Crianças falam a partir de uma perspectiva de seu corpo vivido [leiblichen Körpers], de corpo como experiência, em ação, integrado com o mundo como também em interação com outros”<sup>61</sup>. Esse modo de se relacionar com a dimensão corporal sinaliza que a preocupação das crianças se dá sobre a interrupção da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material e, não, como por exemplo, com o ferimento da pele ou algo como denominar partes do corpo que estavam machucadas.

Essa relação do corpo como experiência e sua relação com o mundo social e material, traz uma reflexão importante para o campo educacional, pois, indica que as crianças não percebem seus corpos separados dos espaços. Essa percepção se torna evidente nas perguntas dirigidas a elas, sempre que diziam que estavam com dodóis eu, automaticamente, perguntava ‘onde’ elas haviam se machucado, sendo que para mim esse ‘onde’ se referia a um local específico no corpo. No entanto elas me respondiam o local onde o acidente havia acontecido e não a parte específica no corpo, a qual, haviam machucado: *lá na minha casa, na creche, na casa da prima, na rua da minha igreja, lá na árvore, lá no banco, etc.*

Essas respostas das crianças, por diversas vezes, fez com que eu me perguntasse se eu havia feito a pergunta equivocadamente, no entanto, Christensen (2003) afirma que essa situação também ocorreu em sua pesquisa e indica que os adultos, ao realizar a pergunta, sempre tinham a intenção de saber o local específico no corpo onde elas haviam se machucado, no entanto, as crianças traziam a resposta dos locais onde haviam se machucado: no balanço, na caixa de areia, na cadeira. A partir dessa constatação, Christensen

---

<sup>61</sup> „Kinder sprechen also aus der Perspektive des leiblichen Körpers als Erfahrung, in Aktion, integriert in die Umwelt wie auch in Interaktionen mit anderen“ (Christensen, 2003, p. 124).

(2003) afirma que a lógica das crianças nas respostas para essas perguntas se dá sobre a experiência de ter se machucado na cadeira ou, a experiência de ter caído na caixa de areia ou ainda a experiência de ter sido atingida por outra criança. Desse modo, a lógica da criança não se refere tanto a ter machucado seu joelho ou cotovelo, mas muito mais, a experiência da dor em ter acertado a cadeira, ou caixa de areia, num sentido de uma experiência integrada entre brincar na caixa de areia e lá se machucar, havendo uma mudança inesperada na situação da brincadeira. A criança sente seu corpo como uma realidade subjetiva e não como um ‘olhar de fora’ sobre seu corpo como objeto.

Para Christensen (2003), aqui reside uma dissonância e diferenciação de perspectiva entre os adultos e as crianças, pois, os adultos tendem a nominar exatamente essa exterioridade do corpo como objeto nas relações com as crianças em situações de pequenos machucados ‘dodóis’ e, por isso, dão pouca importância para essas situações, ou ainda, insistem em minimizar essas situações com afirmações do tipo: “schh...schh...pare de chorar”; “Agora chega! não faça teatro”. Christensen alerta que, essa dissonância, é resultado do fato dos adultos, ao desejarem compreender as experiências das crianças, utilizarem referências das experiências e traduções adultas para compreendê-las.

A compreensão do corpo como experiência indica, também, que as crianças têm ciência da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material, da perda da posição social, da perda da atividade e da relação, bem como, da mudança de seu entorno em situações em que se machucam ou ficam doentes. Isso permite supor que, para as crianças, a partir de suas perspectivas, seus mundos e elas mesmas não são separados e elas não se vêem por partes e nem separadas de suas experiências, de seus processos, acontecimentos e espaços, com os quais, estão envolvidos.

As relações estabelecidas entre as crianças trazendo os ‘dodóis’ e o corpo como experiência em relação direta com o lugar e o espaço onde aconteceram, são emblemáticas também da relação de mútua produção entre natureza e cultura no que se refere a dimensão corporal. Por meio de uma marca – ‘dodói’ - as crianças contam suas histórias, nas quais, exteriorizam uma experiência simbólica no próprio corpo.

### 3.6 AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS: CENAS NA ROTINA DO SONO

Ao compreender que na análise *proxêmica* de como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras se torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto e proximidade dos contatos nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, pretendo trazer para a análise um recorte de cenas presentes durante todo o período da pesquisa de campo. Esse recorte privilegia cenas que envolvem a rotina do sono, sendo que, além da *proxêmica*, pretendo identificar os *ajustamentos primários* e *secundários* no confronto de uma *ordem institucional adulta* à emergência de uma *ordem instituinte das crianças*.

Diariamente, de acordo com o planejamento e definição de uma ordem institucional, entre **11:30h e 13:00h** acontece o **horário do sono**. Para esse horário, o espaço da sala é arranjado para que as crianças possam dormir na própria sala, sendo as mesas afastadas e colchões são distribuídos por quase toda a sala, com maior concentração na parede da janela. As crianças que fizeram sua higiene já devem se deitar enquanto aguardam as demais. Nesse momento, enquanto aguardam as demais crianças, é quando elas criam estratégias para explorar esse espaço para outros fins que não o planejado, como é possível ver nas fotos a seguir.

Foto 36: dançar e pular sobre os colchões



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 37: dançar e correr sobre os colchões



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 38: brincar nos colchões



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 39: brincar nos colchões



Fonte: da autora do dia 10.11.2009

Foto 40: conversar nos colchões



Fonte: da autora do dia 19.10.2009

Foto 41: rolar juntos nos colchões



Fonte: da autora do dia 27.10.2009

As crianças, com o conhecimento de que nesse momento os dois adultos estão ‘ausentes’ e envolvidos com a higiene das demais crianças, por meio de *ajustamentos secundários*, compõem diversos e diferentes usos para os colchões preparados para a hora do sono. A partir desses *ajustamentos secundários* as crianças criam formas estratégicas de se afastar, nem que por alguns minutos, da conduta exigida para esse momento pela *ordem institucional adulta*. Por outro lado, também os adultos estão cientes dessas ações das crianças e, por alguns instantes, colaboram com esse *ajustamento secundário*, fazendo ‘vistas grossas’ para continuarem sua função com a higiene das demais crianças, como indica Goffman (1961) permitindo e legitimando, em parte, um *ajustamento secundário*.

Assim que todas as crianças terminam de fazer sua higiene, os adultos assumem e impõem a obrigatoriedade do *ajustamento primário* para o tempo de dormir. Definidor para esse *tempo de dormir* é que as crianças fiquem deitadas sobre os colchões e sem conversar para, aos poucos, adormecerem. Para que esse processo do adormecer aconteça de forma mais eficaz, a professora e a auxiliar utilizam uma estratégia para conter/embalar as crianças. A estratégia consiste em sentar entre duas crianças e conter/embalar, ao mesmo tempo, duas crianças de cada vez, dando palmadinhas no seu bumbum. À medida que estas crianças adormecem, cada profissional contem/embala mais outras duas crianças, até que todas estejam adormecidas. A escolha de quais crianças conter/embalar não é

aleatória, há uma seleção de quais crianças devem ser acomodadas e contidas primeiro. Definidor dessa escolha é o entendimento e a compreensão que tanto a professora como a auxiliar têm do grupo de crianças selecionando aquelas que normalmente são as mais ‘agitadoras’. Enquanto ambas contem/embalam duas crianças, ao mesmo tempo, as demais crianças devem permanecer deitadas e se aquietar para dormir, sendo constante, por parte das profissionais, o uso do recurso da afirmação: “Quem não deitar e ficar quietinho eu vou embalar”<sup>62</sup> objetivando, com isso, que as demais crianças se mantenham deitadas.

Foto 42: professora embala Letícia e Nicole



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Foto 43: professora embala Manu e Larissa



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

---

<sup>62</sup> Fala da auxiliar do Registro de Nota de Campo de 08.05.2009.

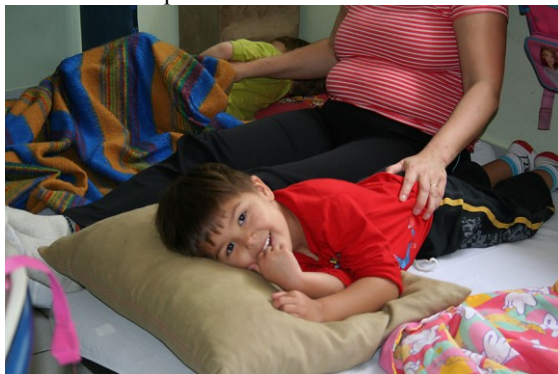


Foto 44: Léo e Amanda adormecidos e no espelho a auxiliar embala Ana Laura e Bibi



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Foto 45: professora embala Léo e Willian



Fonte: da autora do dia 19.10.2009

No entanto, permanecer deitadas, sem se movimentar, sem falar, sem poder fazer nada, para, em seguida adormecer, parece exigir um controle e uma contenção grande das crianças que nem sempre é alcançado por todas elas, como é possível observar no excerto que segue:

*Isadora e Larissa são as que mais resistem para dormir, juntamente com Tainá. Larissa e Isadora estão lado a lado no colchão e se comunicam sem palavras, somente por meio de gestos. Isadora com a mão estendida pede o bico da*



*Larissa e essa o entrega para Isadora. Isadora observa o bico e faz menção de colocar na boca e a auxiliar percebe a intenção e a repreende. Com isso, Isadora imediatamente devolve o bico para Larissa.*

*Isadora argumenta dizendo em voz baixa: “Ela me deu”.*

*Depois disso, Isadora e Larissa continuam uma conversa com gestos, procurando se tocar com as mãos. Criam uma brincadeira de se arrastar no colchão como ‘minhocas’ e nisso Tainá observa e quer se juntar a elas também, mas a auxiliar se aproxima e senta perto das duas para que durmam e não brinquem. Observo que Tainá está com a atenção a um ponto preto no colchão, toca esse ponto preto, observa, e depois observa o espelho que está bem próximo à ela. Por volta das 11:42h as primeiras crianças que foram embaladas já adormeceram. Larissa e Isadora continuam sua conversa sem falas: tapam os olhos com as mãos e depois se olham, sorriem.*

**(Registro notas de campo do dia 30-03-2009)**

O momento do sono, instituído pela *ordem institucional adulta*, que prevê, em sua organização, um momento para o descanso, não prevê, no entanto, que seja um momento em que as crianças possam descansar sem, necessariamente, dormir. Como no excerto acima, Larissa e Isadora utilizam uma comunicação corporal e gestual como meio de contrapor a exigência do silêncio, a qual, precisa também ser silenciada pelos adultos. Como destaca Batista (1998, p. 131), os adultos, no momento do sono, têm o papel de “[...] seguir os preceitos organizacionais da rotina, ou seja, buscar manter o silêncio e a ordem necessária para não contaminar o silêncio e a ordem das outras turmas”, numa tentativa de assegurar, a todo custo, os *ajustamentos primários* definidos para toda a instituição.

As crianças, por sua vez, mobilizam um repertório de competências sociais, relacionais, práticas, corporais e discursivas, em que, por um lado, legitimam a *ordem institucional adulta* perante seus pares consolidando os *ajustamentos primários*. Por outro lado, confrontam essa mesma ordem institucional adulta trazendo novos elementos e outras possibilidades.

*Amanda está deitada no colchão e pega um bebê.*

*Nisso Willian se aproxima e diz:*

**Willian:** *Amanda, não pega, guarda! Não pode dormir com brinquedo!*

*No entanto, os dois levantam dos colchões e ficam mexendo em objetos sobre a mesa, mas logo recebem a indicação de que devem dormir e se deitam rapidamente no colchão.*

**William:** *quer dormir comigo? [pergunta para Amanda].*

*Willian e Amanda estão juntos no colchão e se olham, sorriem. Willian faz carinho no rosto da Amanda e tira a trança que caiu sobre seus olhos e rosto. A professora dá indicação que o Willian deve mudar de lugar para dormir, pois, está conversando muito com Amanda, ele então justifica:*

**Willian:** *a Amanda vai dormir comigo! A Amanda é minha amiga!*

**Professora:** *eu sei que a Amanda é tua amiga.*

*Com esse argumento a professora deixa que eles permaneçam juntos.*

*Willian levanta a camiseta e mostra sua barriga:*

**Willian:** *quer ver minha barriga?*

*Amanda olha para a barriga e em seguida dá um tapa carinhoso em sua barriga. Continuam a conversar, agora sobre as cores dos prendedores das tranças da Amanda. A auxiliar pede que Amanda vá deitar em outro lugar, para que durmam e parem de brincar. (Registro notas de campo do dia 24-08-2009)*

No excerto acima, Willian, por um lado, consolida a regra de uma *ordem institucional adulta*, de que não pode dormir com brinquedos, mas, por outro lado, subverte essa mesma *ordem* ao acompanhar Amanda na busca de brinquedos sobre a mesa. Na sequência, estabelece uma aproximação e um diálogo verbal, mas, sobretudo corporal com a Amanda, confrontando, mais uma vez, a determinação da ordem adulta para esse momento do sono. Assim como no uso empregado ao espaço organizado com os colchões para o horário do sono, aqui também, a partir de *ajustamentos secundários* as crianças criam formas estratégicas de se afastar da conduta exigida para esse momento pela *ordem institucional adulta* e os adultos, por outro lado,

cientes dessas ações das crianças, por alguns instantes, colaboram e permitem ou legitimam em parte o *ajustamento secundário*.

### 3.6.1- Hora do sono que se estende para outros tempos e espaços:

**Amanda: “me faz dormir?” Márcia: “Como é fazer dormir?”**

Para além desses *ajustamentos secundários* empregados pelas crianças no momento do sono, a estratégia utilizada pelos adultos para conter/embarar as crianças dando palmadinhas no seu bumbum se tornou emblemática e representativa da *ordem institucional adulta*, pois passou a ser estendida pelas crianças para outros tempos e espaços.

Desde o primeiro dia da pesquisa de campo, no horário do parque e de brincadeira livre, observei algumas crianças que estavam em cima do escorregador e brincavam do que passei a denominar de “fazer dormir”. A brincadeira consistia em uma ou mais crianças, embalarem outras crianças, dando palmadinhas no bumbum, sendo que, elas se revezavam entre o papel de dormir e o de fazer dormir.

*No parque observo um grupo de crianças que estão sobre o escorregador, são: Isadora, Helena, Leticia, Emanuele, Willian e Bianca. Observo que brincam de ‘fazer dormir’: Bianca e Helena estão deitadas de bruços sobre a base de madeira do escorregador entre a Isadora que sentada as embala. Helena faz menção de se levantar, mas Isadora diz:*

**Isadora:** *deita Helena!*

**Helena pede:** *bate na minha bunda.*

**Isadora** *está sentada entre elas e bate - embala - com as mãos no bumbum de cada uma delas, enquanto embala faz o som: xixixixixixixix*

*Ao mesmo tempo Emanuele embala e bate no bumbum de Bianca e William.*

**Helena** *se levanta e diz: Papai vai trabalhar!*

*Com a saída de Helena, Isadora passa a bater no bumbum de Willian e Bianca sendo que ao mesmo tempo murmura:*

**Isadora:** *xixixixixix e em seguida diz: Tá na hora de acordar!*

**(Registro Notas de Campo do dia 30.04.2009).**

Foto 46: Vídeo Nicole embala Léo



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Foto 47: Vídeo Isadora embala Helena



Fonte: da autora 14.10.2009

Episódios semelhantes foram observados recorrentemente, como nas cenas acima, recortadas de um vídeo realizado em outubro, sendo que, havia pequenas variações como quando as crianças embalavam seus bebês/bonecas para adormecerem. No entanto, mais recorrentemente, eram as próprias crianças que eram embaladas com palmadinhas em seus bumbuns nas brincadeiras vividas entre elas. Nesses episódios observados, as palmadinhas continham, ao mesmo tempo, duas finalidades ou ‘faces’: conter e embalar. No episódio acima, essas duas finalidades se tornam evidentes, por um lado,

quando Helena faz menção de se levantar e Isadora lhe diz: “*deita Helena!*” Na sequência, Helena solicita ser embalada novamente: “*bate na minha bunda*”. O pedido de Helena parece revelar que ela deseja ser embalada mesmo após a reprimenda da Isadora.

No episódio a seguir novamente a brincadeira envolve o ‘fazer dormir’, estando presentes também essas duas finalidades ou ‘faces’ nas palmadinhas.

*Na sala, Nicole e Leticia juntam cadeiras para montar uma cama. Logo Isadora que está ao telefone na mesa ao lado se junta a elas e a pedido da Nicole traz sua cadeira. Léo se aproxima e observa e fala ao celular se olhando no espelho. Willian entra em cena e sobe na cadeira e Nicole entra em conflito com ele, depois da mediação da Auxiliar, Willian brinca com Nicole, porém mantém-se um certo conflito entre eles. Em certo momento ele assume o papel de pai da Nicole que está deitada e faz carinho nela. Nessa brincadeira Isadora é a mãe. Na sequência Willian faz a filha dormir dando palmadinhas em suas costas e bumbum. Quando Nicole se levanta ele fala em tom de ordem:*

**Willian:** *deita bebê!*

**Willian** *percebe que estou filmando e fala: Eu tô fazendo ela naná..*

*Logo em seguida:*

**Nicole** *pede: quero dedera... quero dedera...*

*Willian dá fortes palmadinhas em seu bumbum, quanto mais Nicole pede mais ele aumenta a força das palmadinhas. Em seguida ele aproxima seu rosto do rosto da Nicole para ouvir o que ela está pedindo.*

**Willian:** *você quer mamadeira para mamá?*

**Nicole:** *quero dedera.*

**Willian:** *na teta?*

**Nicole:** *não. Mamadeira.*

**Willian** *levanta e fica em pé na cadeira e chama Isadora que está do outro lado da sala: Maaaaaeeee! Maaaaaeeee! Vem! Vem aqui para casa.*

**Isadora** *fala algo em voz baixa e não consigo identificar.*

**Willian** *fala: Vem, ela qué mamá.*

*Nicole que estava deitada se senta e corrige: não, quero mamadeira.*

*Willian: deita filha, deita filha.*

*Mas Nicole se levanta e caminha sobre as cadeiras, Willian faz o mesmo e logo Nicole volta a deitar, seguindo o pedido do Willian dando sequencia ao roteiro de fazer dormir. Em seguida todas as crianças são chamadas para ir ao parque e a brincadeira se desfaz (Registro em vídeo do dia 31.08.2009).*

Foto 48: Vídeo Willian embala Nicole e Leo observa



Fonte: da autora do dia 31.08.09

Foto 49: Vídeo Willian embala Nicole e Manu dorme



Fonte: da autora do dia 31.08.09

No episódio descrito, além da recorrência da brincadeira do ‘fazer dormir’, chama a atenção essa organização do espaço para a brincadeira. As crianças re-organizam as cadeiras que, na brincadeira, servem de cama. Percebe-se que, o uso das palmadinhas dadas pelo ‘pai’ Willian em sua ‘filha’ Nicole também apresenta as duas finalidades ou ‘faces’: uma forma de embalar e, ao mesmo tempo, um meio de conter. A ‘face’ da contenção pode ser evidenciada quando Nicole faz algum movimento para levantar e Willian responde batendo mais forte no seu bumbum acompanhado do pedido/ordem: “*deita bebê!*” - “*Deita filha!*” Já a ‘face’ do embalar pode ser evidenciada quando Willian esclarece: “*Eu tô fazendo ela naná*”.

Inicialmente, observava as cenas do ‘fazer dormir’ somente nos *tempos instituídos pelas crianças*, ou seja, momentos do brincar em sala e no parque, pois, nos primeiros dias da pesquisa de campo, permaneci em campo somente até o horário de almoço do grupo<sup>63</sup>. Ao permanecer até mais tarde na instituição e acompanhar a rotina do horário do sono, a qual acontecia logo depois do almoço, percebi que as profissionais utilizavam essa estratégia para acomodar as crianças para que adormecessem e, também, como forma de conter aquelas que queriam levantar ou não dormir.

Ao analisar e compreender o momento do sono como um *ajustamento primário*, determinado pela *ordem institucional adulta*, identifiquei que há, na gênese do modo institucional de fazer dormir, duas ‘faces’ ou duas finalidades opostas: embalar e conter. A finalidade do embalar carrega consigo uma afetividade, um carinho, o toque do corpo do outro para que relaxe e consiga dormir. Além do que, essa forma de fazer dormir, lança mão de uma *proxêmica* comum entre as crianças, ou seja, uma distância íntima de aproximação. Por outro lado, a finalidade do conter, nesse modo de fazer dormir, torna evidente um desejo de instituir uma ordem disciplinar e um controle da dimensão corporal das crianças. Contribui com essa ideia, a determinação e o encaminhamento, de quais crianças seriam contidas/embaladas primeiramente. Sendo definidor nessa escolha a seleção das crianças que menos se dispunham a ficar deitadas e as definidas como as mais ‘agitadoras’ do grupo. Do mesmo modo, o fato de que enquanto a professora e a auxiliar continham/embalavam, duas crianças de cada vez, implicava numa ordem em que as demais crianças deveriam

---

<sup>63</sup> Essa opção se deu em virtude de minha presença, no início da pesquisa, causar maior inquietude no grupo de crianças e no horário do sono minha presença seria desestabilizadora, por isso, a decisão de não participar desse momento desde o primeiro dia em campo.

permanecer deitadas e quietas até adormecerem. Para isso, os adultos utilizavam como recurso a seguinte afirmação: “Quem não deitar e ficar quietinho eu vou embalar”<sup>64</sup>. Essa afirmação ratifica que, pela via da *ordem institucional adulta*, o conter/embalar para dormir era concebido como uma forma de conter as crianças.

Na rotina do sono, estabelecida pela *ordem institucional adulta*, os adultos compartilham com as crianças a centralidade do corpo aliado à afetividade, ao toque do corpo e dessa *proxêmica* íntima. Diferenciando-se da distância social assumida na maioria dos momentos de condução da rotina diária, sobretudo dos momentos de atividade pedagógica e roda, como abordei anteriormente. As crianças, com suas ações e desejos, parecem apontar para os próprios atos do corpo e não apenas para os atos sobre o corpo, que Ferreira (2009, p. 4) define como necessidade de

[...] redireccionar a análise sociológica no sentido da recuperação fenomenológica e quotidiana das experiências vividas por um corpo que existe de facto, nas suas propriedades, potencialidades e limitações concretas em determinadas práticas e usos do mesmo, referenciáveis não apenas a modos de acção no corpo, mas também a modos de acção do corpo.

Talvez resida aqui o grande interesse das crianças por essa prática, interesse que as leva a re-visitar essa ação nas brincadeiras entre pares, pois, é preciso conceber que, para elas “[...] o corpo está na base de toda a experiência social, enquanto mediadora das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo” (FERREIRA, 2009, p.6). Além de observar a repetição desse modo de embalar, nas brincadeiras vividas pelas crianças nos *tempos do brincar*, foi possível observar que algumas crianças passaram, também, a se embalar, dando palmadinhas, em seus amigos na hora de dormir como é possível acompanhar nas fotos a seguir:

---

<sup>64</sup> Fala da auxiliar do Registro de Nota de Campo de 08.05.2009.



Foto 50: Bibi embala Manu



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 51: Larissa embala Helena



Fonte: da autora do dia 10.11.2009

Quando se observa, nas fotos apresentadas, a ação das crianças se embalando não somente em seus *tempos do brincar*, mas também nos próprios tempos do sono, ou seja, nos tempos instituídos, definidos e regidos pelos adultos, os quais, implicam numa relação formal com as crianças em que os adultos têm um papel central e ativo, é possível compreender que esses *ajustamentos secundários* são também capazes de gerar, entre elas, um conjunto de saberes e fazeres que as envolve em ações cooperativas na busca de seus interesses. Como também é possível afirmar que, por meio dos *ajustamentos secundários*, as crianças têm possibilidades reais de gerarem atividades ou organizações novas e qualitativamente diferentes, como também

atividades e organizações iguais ou muito semelhantes, mas, percebidas por elas como distintas, pois, fazem parte de sua estruturação como um grupo, com dada cultura, que procura se afirmar perante os enquadramentos primários definidos por uma *ordem institucional adulta*.

No entanto, essa atividade das crianças pareceu-me durante os sete primeiros meses em campo, como uma integração à *ordem institucional adulta*, pois, constantemente, observava entre as crianças, uma repetição das ações dos adultos, tanto nas suas brincadeiras entre pares, como nos momentos da rotina do dormir. Todavia, em início de setembro, no horário do sono das crianças, percebo um elemento que julgo ser, qualitativamente, diferente:

*As crianças já estão todas deitadas nos colchões, a auxiliar acomoda Willian e Leticia – dando palmadinhas no bumbum. Amanda chama-me e pede:*

**Amanda:** *me faz dormir?*

**Márcia:** *é? Como é fazer dormir? [acompanhando esses meses de brincadeiras de ‘fazer dormir’ entre as crianças já suspeitava do que se tratava seu pedido, mas queria me certificar].*

**Amanda** *se vira um pouco de lado e bate com uma de suas mãos em seu bumbum. Assim me certifico de que ela quer que eu a embale dando palmadinhas, nesse momento Jennyfer e Iza também me pedem para embalá-las. Fico de joelhos nos colchões para dar conta de embalar as três meninas ao mesmo tempo.*

**A auxiliar**, *ao ouvir o pedido da Amanda para que eu a embalasse, sendo que com esse pedido foi possível evidenciar que ela gostava de ser embalada, - pedido que logo é solicitado também por Jennyfer e Isadora, - aproveita para utilizar agora a estratégia: Léo, se você não deitar no colchão eu não vou te embalar.*

*Eu embalo Amanda, Isadora e Jennyfer por um curto período de tempo e depois me despeço de todas as crianças com um beijo.*

**(Registro Notas de Campo do dia 01.09.2009).**

Quando Amanda solicita que eu, um adulto, a faça dormir, ela lança mão de um *ajustamento secundário*, pois até o momento, nas cenas presenciadas entre as crianças, o fazer dormir era realizado por/entre elas nas brincadeiras e, nas horas do sono, eram os adultos – profissionais da instituição – que faziam as crianças dormirem. No entanto, sem que se observasse uma solicitação das crianças para serem embaladas, mantendo àquelas duas ‘faces’: controlar e embalar. Avalio a solicitação da Amanda para que eu a embale como um elemento, qualitativamente, diferente, pois, evidencia que, com essa ação, ela potencializa a ‘face’ do embalar como carinho, afetividade e contato corporal e, por outro lado, enfraquece ou elimina a ‘face’ do controle presente na intenção dos adultos ao utilizar essa estratégia para fazer as crianças dormirem, bem como nas brincadeiras observadas entre elas.

Como já mencionei anteriormente, trazer essas cenas do cotidiano observado em uma instituição de educação infantil objetiva vislumbrar *como* as crianças ao se confrontarem com a organização dos espaços-tempos institucionais adultos, fazem uso desse tempo e desse espaço e, como os transformam. Percebe-se que, por um lado, as crianças aderem à organização dos espaços e tempos pensados e efetivados pela professora e pelas auxiliares, com isso, elas aderem também a uma *ordem institucional adulta*, contribuindo com sua *integração* por meio dos *ajustamentos primários*. Por outro lado, quando as crianças empregam ou conseguem fins não-autorizados, ou até ilícitos para escapar daquilo que a organização supõe que elas devem fazer, lançam mão do que Goffman (1961) define como *ajustamentos secundários*.

Parece ser definidor na aquisição e manutenção desses *ajustamentos secundários* o fato de outras crianças aderirem ao pedido da Amanda. Assim que Amanda solicita que eu a embale – cenas observadas pelos demais adultos – Isadora e Jennyfer também solicitam que eu as embale. O pedido de Amanda ganha força, com a adesão da Isadora e Jennyfer. Essa adesão, por outro lado, enfraquece o controle da *ordem institucional adulta* que passa a não ter mais sentido, sobretudo, a frase que constantemente era repetida de que as crianças seriam embaladas caso não permanecessem deitadas passa a ser obsoleta.

Para tanto, a estratégia a ser usada para manter a *ordem institucional adulta* é a conseqüente mudança no discurso dos adultos com relação ao processo do conter/embalar as crianças na hora do sono. Quando o adulto, estrategicamente, muda seu discurso que antes consistia em: “Quem não deitar e ficar quietinho eu vou embalar”, para:

“Léo, se você não deitar no colchão eu não vou te embalar”<sup>65</sup> indica sua tentativa na busca em manter o controle perdido por meio do *ajustamento secundário*.

Essa mudança no discurso da *ordem institucional adulta* aponta que, apesar das limitações impostas, as crianças, a partir de suas ações conseguem também modificar, transformar e transcender elementos já preestabelecidos na cultura dos adultos, por meio de *ajustamentos secundários*, pois estes “[...] representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele” (GOFFMAN, 1961, p. 160). Por meio da rotina instituída do conter/embalar as crianças para dormir, os adultos esperam que elas passem a aderir à *ordem institucional adulta*, em um processo de integração e que passem a contribuir com sua manutenção. No entanto, as crianças apontam possibilidades reais de gerarem atividades ou organizações novas e, qualitativamente diferentes, na busca por se afirmarem perante os enquadramentos primários definidos pela *ordem institucional adulta*.

Perante essa ação das crianças, os adultos precisam retomar o controle e, para isso, utilizam estratégias que revelam que “[...] as organizações têm uma tendência para adaptar-se aos *ajustamentos secundários*, não apenas através da disciplina cada vez maior, mas também por legitimar seletivamente tais práticas, esperando dessa forma, reconquistar o controle e a soberania” (GOFFMAN, 1961, p. 165). Por isso, tendo em conta que as instituições revelam suas fragilidades por meios dos *ajustamentos secundários*, elas podem também, para manter o controle e a soberania, legitimar, seletivamente, algumas dessas práticas, sobretudo as mais visíveis, ou aquelas que mais se desenvolveram. Com isso, um *ajustamento secundário*, pode se tornar um *ajustamento primário* legitimado institucionalmente.

Ao longo desse capítulo, ao analisar alguns elementos da organização espaço-temporal, pensada e legitimada pelos adultos, bem como a análise do momento do sono, é revelador de que, por um lado, as crianças vão se apropriando dessa *ordem institucional adulta* e a reproduzindo junto com seus pares. Por outro lado, é revelador também de que as crianças fazem uso seletivo desses conhecimentos criando e incluindo elementos, qualitativamente diferentes, dando emergência, portanto, a uma *ordem instituinte das crianças*. É revelador também, de que por meio das relações sociais as crianças, bem como os adultos, vão produzindo significados sociais e culturais.

<sup>65</sup> Fala da auxiliar do Registro de Nota de Campo de 08.05.2009 e 01.09.2009 respectivamente.

Por meio dos vários *ajustamentos secundários* evidenciados, na organização dos espaços, sobretudo no *tempo das crianças*, mas também na rotina do sono, efetivada no *tempo dos adultos*, é possível salientar que as crianças são exímias em *trabalhar o sistema* (Goffman 1961). O que significa reconhecer que elas têm um profundo conhecimento do seu funcionamento, como destaca Giddens (2000, p. 46) “[...] as instituições não funcionam apenas ‘por detrás’ dos actores sociais que as produzem e reproduzem. Todo membro competente de qualquer instituição sabe bastante sobre as instituições”. É com base nessa capacidade das crianças de, ao mesmo tempo reproduzir, mas, também produzir e inserir elementos, qualitativamente diferentes, no mundo adulto, que se entende que a ordem institucional, ao mesmo tempo em que, constrange as atividades das crianças, também fornece bases para a introdução de elementos qualitativamente diferentes. Como define Giddens (2000, p. 44) “[...] a estrutura não deve ser concebida como uma barreira para à acção, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção”.

Assim, uma breve incursão nos espaços-tempos institucionais revela indícios do repertório de competências sociais, relacionais, práticas, corporais e discursivas que as crianças são capazes de mobilizar ao se confrontarem com uma *ordem institucional adulta*, como também, com seus pares.

Revela também, assim como destaca Dubet (1994, p. 137) que as crianças percorrem um espaço de lógicas de ação em *circulação*, ou seja, “tudo ao mesmo tempo”, compondo arranjos ou produtos das experiências sociais. Por meio dos dados trazidos para análise é possível identificar uma combinação de ações, em que, ao mesmo tempo, as crianças agem num sentido das *lógicas de integração* aderindo à ordem institucional adulta, quando, por exemplo, permanecem deitadas para dormir e quando ‘reproduzem’ a ação de conter/embalar seus amigos nas brincadeiras ou na própria hora do sono. Ao mesmo tempo, em outras situações as crianças agem num sentido das *lógicas estratégias*, apontando para interesses que entram em conflito com essa ordem institucional, a exemplo de quando, estrategicamente, aproveitam a ausência dos adultos, no momento da higiene, para usar os espaços dos colchões para realizar coisas que gostam de fazer. E ainda, em outras situações, agem num sentido de *subjetivação* compondo uma lógica de ação que traz elementos qualitativamente diferentes à *ordem institucional adulta*, a exemplo de quando atribuem um outro sentido a ação do conter/embalar instituído pela *ordem institucional adulta*.

O objetivo, na sequência do texto, é adentrar nessa *ordem emergente das crianças* para mostrar como, em paralelo ao processo de integração numa *ordem institucional adulta*, as crianças desencadeiam outros processos sociais, que se tornam instituídos entre elas, na busca de seus interesses, valores, regras e poderes. Nesse processo social, as crianças compartilham saberes e modos de agir, os quais, ao serem criados entre si, por uma das crianças ou por um grupo de crianças, podem ser reproduzidos entre os pares como também não. As crianças, ao compartilharem esses saberes, modos de agir, fazer, sentir e pensar reproduzem *interpretativamente*, em alguns aspectos, uma *ordem institucional adulta* bem como suas regras, noutros aspectos não.

## CAPÍTULO IV

### DANDO RELEVO À DIMENSÃO CORPORAL E AOS MEANDROS DE UMA *ORDEM EMERGENTE DAS CRIANÇAS*: ENTRE BRINCADEIRAS, GÊNERO, AFETIVIDADES E O CORPO COMO EXPERIÊNCIA E POSSIBILIDADE DE AÇÃO SOCIAL

*Es liesse sich alles trefflich schlichten  
könnt man die Dinge zweimal verrichten*  
[Goethe in Benjamin (2002, p. 101)]  
*Tudo a perfeição talvez se resumiria  
Se pudéssemos fazer as coisas duas vezes.*

As ações e relações das crianças envolvem, simultaneamente, uma pluralidade de dimensões, para dar conta dessa complexidade, pretendo dar destaque às categorias evidenciadas em campo por meio de episódios. Ou seja, por meio de cenas acessórias, que se juntam a um quadro mais amplo, compondo a realidade das experiências vividas pelas crianças e adultos no contexto coletivo de educação.

Para compreender os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas, bem como, identificar como e por meio de quais processos elas constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos foi necessário adentrar nos meandros de uma *ordem institucional adulta* – desenvolvido no capítulo anterior. Essa *ordem* se torna alicerce para a construção de uma *ordem instituinte* das próprias crianças. Para adentrar nos meandros de uma *ordem instituinte das crianças*, tomo como ponto de partida e de referência os tempos e espaços das crianças, consagrados na rotina pelos *tempos do brincar* ou de *atividades livres*, os quais, normalmente, aconteciam na sala e no parque. Permanecendo nos tempos do brincar, procuro dar conta dos conhecimentos que as crianças possuem sobre o corpo e os seus usos sociais, dando destaque aos usos dados ao corpo, particularmente, para as variáveis como: gênero, estatura, forma, aparência e desempenho.

Ao apresentar os dados, utilizo a categoria gênero como estruturante da organização do texto, em que as relações estabelecidas entre meninas e meninos, entre as meninas, entre os

meninos e, por fim, as relações de fronteira entre meninas e meninos, vão contemplando as demais categorias também presentes nessas relações.

#### 4.1 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* (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. No entanto, como afirma Thorne (1993, p. 3), 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 pelas quais as crianças agem, resistem, retrabalham e criam, pois eles influenciam os adultos, bem como são influenciadas por eles”<sup>66</sup>.

Florestan Fernandes (2004), em um dos trabalhos pioneiros no Brasil no que dizem respeito, hoje, aos denominados estudos sociais da infância – 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.

Para Fernandes (2004), na vida social da criança, é preciso distinguir atos que se caracterizam por serem *intermentais*, que se caracterizam pela ação direta dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, dos adultos em geral sobre as crianças, de outras aquisições, que superam essas esferas individuais, aparecendo como produto de um processo mais ou menos longo de socialização, em situações de convivência regulada pela sua própria vida social.

---

<sup>66</sup> “[...] i have been impressed by the ways in which children act, resist, rework, and create; they influence adults as well as being influenced by them” (Thorne, 1993, p. 3).



Fernandes (2004, p. 218) destaca que esse processo se dá “[...] graças ao mecanismo de transmissão dos traços culturais do grupo, havendo antes uma aquisição das funções, que uma imitação dos indivíduos”. Nesse sentido, as brincadeiras fazem parte dessa segunda forma de ação das crianças, resultantes de um processo de socialização e não mera repetição da ação direta sobre as crianças. 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 com 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 imitação<sup>67</sup> 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

---

<sup>67</sup> 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.

moldando o seu meio e redes sociais. O brincar permite que elas sejam atores (JANS, 2004, p. 37)<sup>68</sup>.

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 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).

James e James (2008), ao apresentarem conceitos centrais para os estudos sociais da infância, destacam que a brincadeira é um conceito central:

Na perspectiva dos estudos da infância, a brincadeira é um conceito central não apenas porque é tão fortemente implicado 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<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> “While playing they are shaping their environment and social networks. Play allows them to be actors” (Jans, 2004, p. 37).

<sup>69</sup> “From the perspective of childhood studies, Play is a key concept not only because it is so heavily implicated in definitions of childhood and ‘the child’, but also because, so often, children’s Play provides one of the most important contexts for child-focused research that enables insight into the social worlds of children” (James; James, 2008, p. 100).

Todavia, cabe 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 (convenção)”. 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; Coutinho, 2010). Marcel Mauss também afirmava 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 são definidas, atualmente, como recobrando 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 vêem 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)<sup>70</sup>.

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”<sup>71</sup>. Por esse fato é que a brincadeira assume, para elas, uma seriedade tamanha que as leva a se envolverem intensamente em suas brincadeiras. Para as crianças, as brincadeiras exigem uma participação ativa, constituindo-se em um meio de ação social.

Essa compreensão da brincadeira implica ainda, a necessidade de se considerar que as crianças, ao brincarem, além estarem aprendendo a brincar - no sentido do domínio dessa experiência - estão, simultaneamente, aprendendo/ensaaiando/experimentando-se nas possibilidades de usos sociais do corpo, já que este é componente central da ação humana. Como destaca Ferreira (2009, p. 6), é preciso “[...] admitir que o corpo está na base de toda a experiência social, enquanto mediadora das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo”.

---

<sup>70</sup> “When they are left on their own, young children do not play, they work at constructing social order. Play is a fiction from the adult world. Children’s work involves such serious matters as developing languages for communications; defining and processing deviance; and construction rules of entry and exit into emergent social groups. Children see these as serious concerns and often make a clear distinction between their play and their work. This fact is best grasped by entering those situations where children are naturally thrown together and forced to take account of one another” (DENZIN, 1982, p. 192 *apud* DANBY, 2005, p.177).

<sup>71</sup> “In their play, children encounter the everyday work of building social orders” (Danby, 2005, p. 177).

## 4.2 A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS

Ao observar atentamente as relações que as crianças estabelecem entre si e também com os adultos, é possível perceber que essa centralidade da dimensão corporal nas suas ações, enquanto mediador das relações traz elementos não somente cognitivos, mas envolve também elementos sensoriais e emocionais nos usos do corpo. Desse modo, concordo com Shilling (2008, p. 3), o qual indica que: “O interesse no corpo como central e como meio da ação social, contrasta com o comportamento humano que implica em sujeitos que se envolvem sensorialmente e emocionalmente (bem como cognitivamente), com seu mundo social”<sup>72</sup>. Esses elementos sensoriais e emocionais presentes nos usos do corpo, - não excluindo os cognitivos, mas o objetivo é dar visibilidade para outros elementos que, comumente, não são considerados relevantes - fazem parte das relações das crianças em que, na sua grande maioria, a distância social é a distância íntima e pessoal, como foi apresentado no capítulo anterior.

As crianças, ao assumirem, nas suas relações, essas distâncias, se envolvem, sensorial e emocionalmente, sobretudo, tocando seus corpos e de seus colegas. Contrariando as ordens de civilidade, segundo Norbert Elias (1994a, p. 200), já anunciadas em 1774 por La Salle, em seu manual de *Civilité*, o autor indica que a ânsia das crianças de tocarem objetos, roupas ou outras coisas deve ser corrigida “[...] e devem ser ensinadas a tocar o que vêem apenas com os olhos”. Esses preceitos fazem parte de todo um processo civilizador, no qual, “[...] o olho, assume importância muito específica”, retirando de cena o envolvimento sensorial com as coisas e os objetos e, sobretudo, com a dimensão corporal. As crianças, no entanto, contrariam esse pressuposto civilizador envolvendo-se sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos, potencializando o sentido do tato e, por meio dele, exteriorizando suas emoções e a afetividade.

Ao compreender o corpo como base de toda experiência social, é preciso considerar a afetividade e as emoções nas relações estabelecidas pelas crianças. Le Breton (2009), sublinha que a socialização afetiva não ensina apenas os modos como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também, sugere o que as

---

<sup>72</sup> “The interest in the body as central to the internal environment of social action, in contrast, highlights how human behavior involves subjects who engage sensorially and emotionally (as well as cognitively) with their social world” (Shilling, 2008, p. 3).

crianças devem sentir em determinadas situações, bem como, o que e como se pode falar a respeito desse sentimento. Le Breton (2009, p. 173) completa que, de diversas formas, “[...] a palavra ou o gesto formalizam a afetividade da criança e confirmam o que ela já sente ao observar a experiência dos próximos”.

Com base em uma fundamentação analítica, advinda dos estudos e pesquisas da Sociologia das emoções<sup>73</sup>, as análises das emoções não se restringem, somente, aos sentimentos dos atores sociais. Mas, partindo do subjetivo que movimenta a ação do ator, procuram não se restringir a esse subjetivo e colocam o foco de sua atenção “[...] às formas relacionais que assumem as ações sociais quando direcionadas objetivamente para um outro” (KOURY, 2009, p. 9). Desse modo, as experiências emocionais que estão envolvidas nas interações estabelecidas, conservam um padrão sociocomunicacional, em que, o cultural e o social correlacionam-se.

Por essa razão, Le Breton (2009, p. 120) enfatiza que “[...] as emoções não são, espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros elas mobilizam um vocabulário e discursos”. As emoções não existem desvinculadas do relacionamento com os outros, pelo contrário, elas só ganham realidade e significado em uma determinada cultura e contexto social específico. O antropólogo Marcel Mauss, ao escrever sobre a expressão obrigatória dos sentimentos salienta que “[...] todas as expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais do que simples manifestações, são sinais, expressões compreendidas, em suma, uma linguagem” (MAUSS, 2001, p. 332).

No que se refere à expressão social das emoções, Le Breton (2009) salienta ainda, que no interior de um contexto social, as manifestações corporais e afetivas de um ator carregam consigo, aos olhos de seus semelhantes, um significado virtual de um repertório cultural de seu grupo. Nesse sentido, é possível inferir que cada um aprende a sentir as afeições e a traduzi-las, da mesma forma como se aprende uma língua, sendo que esse processo jamais se encerra, pelo contrário, se estende por toda a vida, estando em estreita correlação com

---

<sup>73</sup> Nas palavras de Koury (2009, p. 10): “A sociologia e a antropologia das emoções formam, assim, linhas analíticas recentes, calcadas na tradição científica das disciplinas mais amplas que as contém” e que buscam nos processos analíticos enfatizar e estabelecer ligações entre as dimensões micro e macrosociológicas, bem como, entender os fenômenos emocionais como fenômenos sociológicos.

as mudanças sociais e culturais, ou ainda, decorrentes de situações particulares vividas pelos atores.

No contexto investigado, o modo como as crianças, diariamente, recebiam seus amigos é significativo desse ritual de exibição de suas emoções. Por meio de gestualidades e formas de saudações, exteriorizam um envolvimento sensorial e emocional, ao demonstrar satisfação quanto a chegada de seus amigos na instituição. Também nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzida na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro. Aqui também, a distância social é a distância íntima ou pessoal (Hall, 1977, 1994). A seguir, disponibilizo trechos das notas de campo, em que, nas situações de saudação, as crianças fazem uso de seus corpos traduzindo sua emoção com a chegada de seus amigos.

*Estamos todos sentados no tapete, participando da roda de conversa e a porta da sala se abre anunciando a chegada de Helena. Leticia levanta e corre para recebê-la com um abraço, ao mesmo tempo, William levanta e pega na mão de Helena e a convida para sentar ao seu lado, sendo que o convite é aceito por Helena.*  
**(Registro notas de campo do dia 30-03-2009)**

*Estamos na roda de conversa quando Camila chega com seu pai e Larissa recebe Camila com alegria:*

**Larissa:** *oi Camila!!! Oi Camila!*

*Quando a Ana Laura chega, Willian corre para perto dela e lhe dá um beijo no rosto.*

*Em seguida, Isadora chega e Larissa se levanta e corre até a porta para recebê-la.*

**Larissa:** *Isa, Isa!* **(Registro notas de campo do dia 21-05-2009)**

*Estamos sentados na roda de conversa quando Jennyfer chega com seu pai. Willian levanta e corre até ela dando-lhe um abraço dizendo: oi amiga. Léó também se levanta e a abraça dizendo: oi amiga. Em seguida, Amanda e Ana Laura também se levantam para saudá-la.*  
**(Registro notas de campo do dia 22-05-2009)**

*Às 9:20h chega o Willian com sua mãe, Léo corre até ele e lhe dá um abraço e depois mais um abraço. Ana Laura também vai abraçar o Willian. (Registro notas de campo do dia 04-06-2009)*

Recorrentemente, no início da manhã, observava cenas semelhantes entre as crianças, tanto por parte dos meninos, como por parte das meninas. Os usos sociais dados ao corpo, nos momentos de saudação, mostram também um envolvimento sensorial e emocional e a centralidade e potencialidade do toque, da distância social íntima ou pessoal, como elementos presentes nas relações estabelecidas pelas/entre as crianças. Como aponta Le Breton (2009, p. 43): “Os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Nas situações de saudações, as ações das crianças com seus deslocamentos em direção a seus amigos que acabam de chegar, não desempenham apenas ações motrizes, mas exprimem emoções e manifestam significados, tanto para elas mesmas, como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade nos usos sociais do corpo.

Ainda a esse respeito, outra particularidade observada entre as crianças, é que elas comumente compartilham os cheiros e os fedores, os ranhos e as melecas como partes de si. Sentem também, necessidade de compartilhar seus ‘dodóis’, como uma experiência em que o corpo imerge na prática das interações. Ainda nos usos sociais do corpo, diferentemente dos adultos, as crianças deitam muito, tanto em superfícies aconchegantes como também no chão frio, na grama, na areia, na grade, enfim, onde a brincadeira acontecer. Na sequência, apresento algumas imagens do período de campo para dar visibilidade a esses elementos.



Foto 52: Abraço entre Bibi e Willian



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Foto 53: Carinho do Willian no bumbum da Bibi



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Foto 54: Jennyfer tocando no rosto



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Foto 55: Willian mostrando seu dodói



Fonte: da autora do dia 17.11.2009

Foto 56: Tainá e Willian atentos ao dodói do Léo



Fonte: da autora do dia 26.06.2009

Foto 57: Letícia deitada sobre a manta



Fonte: da autora do dia 15.05.2009

Foto 58: Meninas deitadas nos colchonetes



Fonte: da autora do dia 15.05.2009

Foto 59: meninas deitadas no chão e na estante



Fonte: da autora do dia 16.11.2009

Foto 60: Leticia deitada na grade



Fonte: da autora do dia 10.11.2009

Foto 61: Willian deitado no carrinho



Fonte: da autora do dia 08.06.2009

Trouxe apenas algumas imagens, para dar destaque a esses usos do corpo, pois esses usos estarão presentes nos episódios que desenvolverei mais adiante no texto. Além dessas particularidades que envolvem o sensorial e o emocional, destaco, tomando como base as pesquisas desenvolvidas por James, a qual identificou, cinco aspectos do corpo das crianças que se constituem como significativos para elas: “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidade

e relacionamentos em formação das crianças” (JAMES, JENKS e PROUT 2000, p. 119).

Dentre esses cinco aspectos, na presente pesquisa, a categoria gênero foi a que mais se mostrou significativa entre os dados gerados no campo empírico. Por essa razão, trarei episódios dando destaque ao processo vivido pelas crianças e seus usos e conhecimentos recrutados nas relações estabelecidas entre si. Da mesma forma que Agostinho (2010), a qual, em sua pesquisa afirma encontrar dificuldade em separar esses cinco aspectos: forma, estatura, aparência e desempenho, também identifiquei que eles não aparecem isolados, mas, se entrecruzam com a categoria gênero sendo fontes propulsoras de interações e relações das crianças.

Em consonância com as afirmações desenvolvidas por James, Jenks e Prout (2000), também foi possível evidenciar que, apesar dos estereótipos quanto a esses cinco aspectos se constituírem relevantes para as crianças, elas não somente os absorvem passivamente reproduzindo-os num processo de integração, mas também os assimilam ativamente, utilizando esses estereótipos e criando outras lógicas de ação para compreender aspectos de seus corpos.

#### 4.3 GÊNERO COMO POSSIBILIDADE OU LIMITE DA AÇÃO SOCIAL

Um dos objetivos da presente pesquisa consistia em investigar, entre as crianças, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal. Assim como, a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. Dirigindo minha atenção às indicações dadas pelas crianças, identifiquei a categoria gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações e das suas possibilidades de ação social.

Além de ser central para as crianças, 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 no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Mais importante ainda, parece ser compreender os usos que as crianças dão, ou fazem, desses conhecimentos nas suas relações sociais. Neste sentido, tão

importante como compreender o que as crianças sabem e aprendem sobre gênero, são os usos que elas dão a esse conhecimento, nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

No Brasil, os estudos sobre gênero têm crescido e avançado consideravelmente, todavia, no âmbito da educação infantil são poucos os estudos que se detiveram nessa temática de pesquisa, dentre os quais destacam-se: Gobbi (1997); Faria (2006); Felipe (1998, 2005, 2007, 2011); Finco (2004, 2010), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010), no âmbito mais geral da educação cabe ainda destacar a grande contribuição de Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008, 2008a).

A identificação de meninos e meninas, por meio da categoria gênero, como um dado natural e biológico e como consequência da identificação da genitália, permeou durante muito tempo a compreensão dos estudos sobre essa temática. Só recentemente, no campo sociológico, a categoria gênero passou a ser compreendida como socialmente contruída e produto de relações e ações sociais. No que se refere aos estudos de gênero, a contribuição pioneria de Scott (1995), ao trazer o gênero como uma categoria útil para análise histórica, tem sido referência central.

Outra denominação central para os estudos de gênero passou a ser o ‘Doing gender’ – ‘fazendo gênero’ – que foi utilizada, primeiramente, em um artigo científico pelos autores Candace West e Don H. Zimmerman, no ano de 1987, que teve também, grande repercussão nos estudos sobre gênero. No artigo, os autores, a partir de uma compreensão sociológica, definem gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente e que esse ‘fazer’ gênero, é realizado tanto por mulheres como homens, os quais, como membros da sociedade, passam a ser refêns de sua produção.

West e Zimmerman (1987) argumentam que o gênero não é um conjunto de traços, nem uma variável e nem um papel, mas o produto de ações sociais de algum tipo. O objetivo principal dos autores consiste em explorar como o gênero pode ser exibido ou retratado através da interação e, portanto, ser visto como ‘natural’, quando na realidade, é produzido. Também Thorne (1993, p. 3) é categórica em suas afirmações: “Em minhas observações apoio plenamente a opinião de que o gênero é socialmente construído”<sup>74</sup>. Com base nessa prerrogativa, o gênero de uma pessoa não é, simplesmente, um aspecto

---

<sup>74</sup> “My observations fully supported the view that gender is socially constructed” Thorne (1993, p. 3).



do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros. West e Zimmerman (1987), indicam que as consequências dessa compreensão têm uma grande importância, pois quando se compreende o gênero como uma realização, como uma construção de uma propriedade, alcançada por meio de uma conduta situada, a atenção muda de foco. Ou seja, deixa de focar em particularidades internas e individuais e passa a se concentrar nas interações e, por fim, as atenções se voltam para uma arena institucional. Quando as atenções focam as arenas institucionais da sociedade cabe atentar para a afirmação de Goffman (1977, p.302):

Não são, então, as consequências sociais das diferenças sexuais inatas que precisam ser explicadas, mas a maneira como essas diferenças eram (e são) apresentadas como uma ordem ou um arranjo social, e, mais importante de tudo, a forma como o funcionamento institucional da sociedade assegura que essa contabilidade possa ressoar<sup>75</sup>.

West e Zimmerman (1987) definem gênero como um poderoso dispositivo<sup>76</sup> ideológico que produz, reproduz e legitima as escolhas e os limites que estão fundados na categoria sexo: “Uma compreensão de como o gênero é produzido em termos e em situações sociais irá permitir a clarificação do estrato interacional da estrutura social e dos processos de controle social que a sustentam”<sup>77</sup> (WEST e ZIMMERMAN, 1987, p. 147).

Numa busca pela compreensão, de como o gênero é socialmente produzido, uma grande contribuição é apresentada em um estudo de caso de Garfinkel (1967), em que o autor acompanha a

---

<sup>75</sup> “It is not, then, the social consequences of innate sex differences that must be explained, but the way in which these differences were (and are) put forward as a warrant or our social arrangements, and, most important of all, the way in which the institutional workings of society ensured that this accounting would seem sound” (GOFFMAN, 1977, p. 302).

<sup>76</sup> Os autores destacam que não compreendem gênero nem como ‘papel’ nem como display, sendo este último termo utilizado por Goffman: “No entanto, nós afirmamos que a noção de gênero como um papel obscurece o trabalho que está envolvido na produção de gênero nas atividades diárias, enquanto a noção de gênero como um display relega para a periferia o processo de interação” (WEST e ZIMMERMAN, 1987, p.127).

<sup>77</sup> “An understanding of how gender is produced in social situations will afford clarification of the interactional scaffolding of social structure and the social control processes that sustain it” (WEST e ZIMMERMAN, 1987, p. 147).



construção de gênero de Agnes, um transexual, criado como um menino e que adotou uma identidade feminina aos 17 anos. Para a adoção dessa identidade feminina ele foi submetido, durante um ano, a uma criação/construção de um gênero feminino, realizada por meio de interações e, por fim, se submetendo a um procedimento cirúrgico para uma efetiva mudança de sexo. Ao acompanhar a trajetória de Agnes, na qual, ela teve de inventar, conscientemente, o que a grande maioria das mulheres fazem sem pensar, por exemplo, sendo obrigada a analisar e descobrir como agir dentro de circunstâncias socialmente estruturadas e dentro de concepções de feminilidade. Com base nessa experiência, entre outras, West e Zimmerman (1987) argumentam que o ‘feminino’ e o ‘masculino’ são produtos de eventos culturais. A partir dessa compreensão, ‘feminino’ e ‘masculino’ podem ser denominados como um ‘processo de atribuição de gênero’, ao invés de ser definido como um conjunto de características, de comportamentos, ou mesmo, de atributos físicos.

Nesse sentido, fazer gênero significa criar diferenças entre e dentro de meninas e meninos e entre e dentro de mulheres e homens, diferenças que não são naturais, nem essenciais e nem biológicas. Uma vez que essas diferenças têm sido construídas, elas são usadas para reforçar a ‘essencialidade’ do gênero. Goffman (1977), no seu trabalho intitulado ‘Arranjo entre os sexos’, observa e aponta a criação de uma variedade de estruturas institucionalizadas, através das quais, a compreensão das diferenças entre os sexos são mantidas e ratificadas como ‘naturais’. O autor indica que esse arranjo é uma questão totalmente cultural, como por exemplo, a divisão de trabalhos, a socialização entre irmãos na família e a segregação dos banheiros. Todas essas características da organização social são apresentadas como uma consequência natural da diferença entre os sexos, no entanto, como exemplifica Goffman (1977, p. 316), “[...] a segregação dos toaletes é apresentada como uma consequência natural da diferença entre as classes sexuais, quando na realidade, ela é sim um meio de honrar, se não produzir, essa diferença”<sup>78</sup>. Ou seja, essas características não só permitem a expressão das diferenças ‘naturais’, como são elas próprias que contribuem para a produção da própria diferença.

Para Goffman (1977), em todas as sociedades, a colocação do sexo como uma classe inicial está no princípio de um

---

<sup>78</sup> “[...] toilet segregation is presented as a natural consequence of the difference between the sex-classes, when in fact it is rather a means of honoring, if not producing, this difference” (Goffman 1977, p. 316).

sofrido processo de classificação, em que os membros das duas classes, estão sujeitos a um processo de socialização diferenciado. Desde o início, as pessoas que são classificadas como do sexo masculino e as pessoas que são classificadas como do sexo feminino, recebem tratamentos diferenciados e adquirem experiências diferentes, bem como, gozam e sofrem de expectativas diferentes. Nesse mesmo sentido, Louro (2008a, p. 15) destaca que a declaração: ““É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de viagem, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”, sendo esta declaração compreendida como uma definição, ou decisão, sobre um corpo que inaugura um processo de masculinização ou de feminilização regulado pela cultura, na qual, está inserido.

Acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância. Assim como, compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. Além disso, como apontam James e James (2008), desde o nascimento, a diferença biológica de sexo traz inscrições para a vida das crianças que as diferenciam em feminino e masculino. Na busca por compreender como as crianças vivem esse processo Jordan (1995, p.72) indica que é preciso diferenciar dois aspectos distintos. Esse processo envolve duas etapas, uma primeira de *adoção de uma identidade de gênero* e uma segunda de *negociação de posicionamento das noções de gênero*.

Pesquisas<sup>79</sup> têm indicado que essa primeira etapa, relacionada à *adoção de uma identidade de gênero* acontece precocemente e que a maioria das crianças têm adotado uma identidade de gênero entre os 2 anos e os 3 anos de idade. Nessa idade, elas já conseguem se definir como pertencentes a um gênero. Cahill (1986) conduziu diversas pesquisas com crianças pequenas, objetivando identificar as possíveis relações entre a aquisição da linguagem e a aquisição da identidade de gênero. As indicações de Parsons, de que as categorias idade e gênero são as que mantêm a continuidade da estrutura social, levam Cahill (1986, p. 299) a afirmar: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação

---

<sup>79</sup> Bussey, (1986, *apud* Jordan, 1995), Cahill, (1986).

identitária que as crianças aprendem”<sup>80</sup>. Sendo que, desde cedo, as crianças são confrontadas com pelo menos dois gêneros na organização social e, sendo bebês, são constantemente diferenciadas dos adultos.

No entanto, as pesquisas também mostram que, nessa idade, mesmo tendo adquirido uma *identidade de gênero*, as crianças ainda estão muito longe de ter uma *noção* do *posicionamento* social implicado em pertencer a determinado gênero, o que seria então uma segunda etapa, a que se refere Jordan (1995). Ou seja, as *negociações de um posicionamento das noções de gênero* envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo. Também Cahill (1986) enfatiza que a compreensão das crianças de sua identificação de gênero se dá ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem.

Nas relações sociais que as crianças estabelecem, com seus pares, no cotidiano de uma instituição de educação infantil, o conceito de *posicionamento*<sup>81</sup> para descrever o gênero, segundo Ferreira (2003b), se constitui numa noção essencial. Constitui-se uma noção essencial porque permite compreender que, os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero, não decorre de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim, porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque, esses *posicionamentos* são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc.

---

<sup>80</sup> “It is likely, therefore, that sex and age are the first dimensions of identificatory classification which young children learn” (Cahill 1986, p. 299).

<sup>81</sup> McMURRAY (1998) esclarece que o conceito de *posicionamento* foi utilizado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989) sendo compreendido como possíveis formas de ser. No ponto de vista dos autores, essas interpretações e posicionamentos, ou as formas possíveis de ser, foram relacionados, principalmente, ao poder e à dominação, portanto, relacionadas ao gênero.

Considerando que a categoria gênero, precocemente, faz parte das relações das crianças no âmbito familiar e também no âmbito institucional, pois, como afirma Thorne (1993) para os adultos, gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar, juntar as crianças, por isso, passa a ser central no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, mais do que a estratificação social ou pertença racial. Torna-se assim, uma categoria profícua para ser analisada a partir do ponto de vista das crianças. Ou seja, ser analisada na dinâmica de como esse processo é vivido pelas crianças, quais elementos sociais e culturais marcam esse processo. Como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em instituições de educação infantil.

Breidenstein (1997, p. 347), com base em estudos de Stefan Hirschauer (1989, 1993a, 1993b, 1994) destaca que:

O predomínio do pertencimento de gênero tem [...] em comparação com outras características, uma maior visibilidade - uma visibilidade que é devida, em parte, ao fato de que o pertencimento de gênero utiliza uma representação de atributos que devem ser exteriorizados, e, por outro lado, o fato de vermos esses atributos, se dá, porque nossa percepção está treinada para isso”<sup>82</sup>.

Essa exteriorização dos atributos de gênero, segundo Stefan Hirschauer (1994), são como ‘marcas’ da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos e formas de tratamento, pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias, acessórios) e de gestos e atividades. As crianças, ao nascerem, têm seu sexo definido pela genitália, todavia, no dia a dia as genitálias estão cobertas, o que leva a conclusão de que não podem definir o sexo por esse meio, simplesmente, porque não é visualizado. Já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – no cotidiano não está visível, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmos e nos outros, por meio dos objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, etc. Hirschauer (1993b) enfatiza que o pertencimento de gênero de uma

---

<sup>82</sup> „Diese Dominanz des Merkmals der Geschlechtszugehörigkeit ist [...] auf seine Vergleich zu anderen Merkmalen grössere Sichtbarkeit zurückzuführen – eine Sichtbarkeit, die einerseits darauf beruht, dass Geschlechtszugehörigkeit mithilfe äusserer Attribute zur Darstellung gebracht werden muss, und andererseits darauf dass unser Blick auf die Wahrnehmung diese Attribute geschult ist“ (Breidenstein, 1997, p. 347).

pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades, etc.

Louro (2008a, p. 83, grifo no original) destaca que, mesmo que essa ‘marcação’ tenha sido estabelecida arbitrariamente como adequada e legítima em uma sociedade, é, no entanto, “[...] pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa ‘marcação’ ou quais suas intenções, o que importa é examinar como ocorrem esses processos e seus efeitos”. Nesse sentido, no grupo de crianças dessa pesquisa, ao atentar para as relações sociais estabelecidas entre elas, a intenção foi identificar *como* esse processo é vivido por elas, e quais seus efeitos. E, sobretudo, como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos.

Nesse grupo de crianças, o interesse pelas definições e construções de gênero esteve marcado pelos objetos, pelas vestimentas e acessórios, como é possível acompanhar no excerto a seguir:

*Helena chega à sala com uma roupa de fada [saia, varinha e coroa]. Léo, ao vê-la com essa roupa que chamou a atenção das outras crianças, diz:*

**Léo:** *eu também vou comprar uma saia.*

**Helena:** *não, tu é menino!*

**Isadora:** *só menina que pode! [Isadora está perto e participa da conversa].*

*Léo observa as duas, mas não fala nada.*

*Antes de irem ao parque, as crianças vão ao banheiro e lá essa discussão continua. Willian vai ao banheiro pegar a moto e o carrinho que estão dentro do Box e, ao ver Helena, fala:*

**Willian:** *que bonita Helena!*

*Willian olha para ela observando a sua roupa e sorri, depois sai.*

*Helena e Larissa estão sentadas no vaso sanitário fazendo xixi. Quando Manu chega ao banheiro para fazer xixi fala olhando para mim:*

**Manu:** *eu tô de saia, eu tenho que levantar para fazer xixi.*

**Helena:** *minha saia incomoda.*

**Helena** *percebe que Manu olha para sua saia e pergunta: tu gostou Manu?*

*Em seguida, **Helena** volta a se certificar de que saia não é para menino perguntando para Manu: Saia é de menina né?*

*Antes que Manu responda, **Isadora** que está mais longe, mas participa da conversa, vem até a Helena e diz: isso também é de menina, né? [referindo-se a coroa que Helena usa].*

***Manu:** saia é de menina, o que é de menina, menino não pode usar!*

*Manu fala essa frase olhando para mim, suponho que pretende ver se eu concordo ou não, mas, não me manifesto.*

***Helena:** é!*

*Em seguida, elas seguem para o parque.*

**(Registro notas de campo do dia 19-10-2009)**

Entre as crianças, os usos feitos dos conhecimentos relativos às *noções de gênero* eram permeados pelos objetos, fossem eles sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos que, algumas vezes, somente se diferenciavam pelas cores azul ou rosa. Nesse episódio, procurando visualizar aqueles cinco aspectos a que se referem James, Jenks e Prout (2000), foi possível também, identificar o cruzamento do gênero com a categoria aparência.

No registro do episódio descrito acima, as meninas buscam legitimar seus conhecimentos e noções de gênero entre elas mesmas. Quando Helena chega com sua saia de fada e chama a atenção de todas as crianças, inclusive do Léo, que logo afirma que sua mãe também vai comprar uma saia para ele, Helena é categórica em informar que ele é menino, com isso, ela subentende que ele não pode usar saias. Isadora logo se aproxima e ratifica que somente meninas podem usar saias.

Quando, no segundo momento, agora outro menino, o Willian ao olhar para Helena e admirar a beleza de sua saia dizendo: ‘que bonita Helena!’, mesmo que ele não tenha afirmado que queria comprar uma saia assim como a afirmação feita pelo Léo, Helena, na sequência da conversa com Manu, procura reafirmar sua noção e idéia de que saias são de meninas. Manu, por sua vez, é ainda mais categórica na afirmação: “*o que é de menina, menino não pode usar*”. Por meio da análise desses episódios, é possível verificar uma construção das noções de gênero entre as crianças por meio de uma visualização e, sobretudo, de uma exteriorização de atributos de gênero. Sendo essa prática, algo que elas fazem recorrentemente ao estabelecerem relações com os

outros, sejam estes outros meninos ou meninas ou ainda adultos homens ou mulheres.

Como já afirmado anteriormente, tão importante como compreender o que as crianças sabem e aprendem sobre gênero, é compreender os usos que elas dão a esse conhecimento nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. Sendo importante destacar que, ao mesmo tempo em que o gênero é construído nas relações e interações sociais, ele é, também, permeado por estereótipos. Morrow (2006, 99) afirma que:

Crianças tendem a mostrar pontos de vistas estereotipados muito fixos sobre as diferenças de gênero, e é importante tomar nota disso, porque como as crianças esperam das outras crianças que se comportem e reajam é provável que reforcem estereótipos de gênero<sup>83</sup>.

No processo de negociações de *posicionamento* de gênero, as crianças procuram em si, e sobretudo nos outros, o reconhecimento dos artefatos materiais, como vestimentas, cortes de cabelo, acessórios, linguagens, gestos, etc, referentes ao gênero em questão.

No grupo de crianças, que compõem a presente pesquisa, a quantidade de meninas e de meninos apresentou uma diferença na distribuição de gênero: 12 meninas e 3 meninos. Talvez, essa diferença na distribuição contribuiu para uma não definição de brincadeiras dos meninos e brincadeiras das meninas, bem como, uma não definição fixa de ocupação dos espaços das meninas e dos meninos, tanto dentro da sala, como nos espaços externos da instituição.

Durante o tempo que estive em campo, os meninos Willian, Leonardo e Alan, esporadicamente, brincavam juntos de futebol, de bicicleta e nos brinquedos do parque. A maioria do tempo eles brincavam com as meninas, havendo algumas poucas situações em que as fronteiras de gênero, definidas por Thorne (1993), foram evidenciadas na pesquisa, as quais serão abordadas mais adiante, nesse capítulo. O menino Alan, por diversas vezes, esteve doente e por esse motivo, não freqüentava assiduamente a instituição, mas quando estava presente brincava tanto com os meninos como com as meninas.

---

<sup>83</sup> “Children tend to show very fixed stereotypical views of gender differences, and it is important to take note of this, because how children expect other children to behave and react is likely to reinforce gender stereotypes” (Morrow, 2006, p. 99).

Em algumas situações, observei as meninas construindo um espaço da brincadeira em que a entrada do Leonardo não foi permitida, mas a entrada do outro menino, o Willian, foi desejada e solicitada por elas. Nos estudos de Thorne (1993), ela afirma que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma espécie de fronteira, a qual, talvez, seja mais fortemente sentida por pessoas que querem participar de uma atividade controlada pelo outro sexo. Quando as meninas e os meninos estão juntos, de forma descontraída e integrada, o sentido de gênero como fronteira, muitas vezes, se dissolve. Mas, outras vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições. Thorne (1993, p. 64) destaca que “[...] embora o contato, por vezes, enfraquece e reduz um sentido ativo de diferença, os grupos podem também, por meio da interatividade com o outro, fortalecer suas fronteiras”<sup>84</sup>.

Na grande maioria das interações observadas, nos nove meses de pesquisa de campo, houve uma predominância de episódios em que meninos e meninas interagem entre si, não sendo observado um grupo constituído de meninas ou, um grupo constituído de meninos. Acredito que um fator determinante para esse fato seja o reduzido número de meninos e também a idade das crianças, pois nessa idade elas encontram-se em processo de constituição de suas noções de *posicionamento* de gênero. No entanto, essa configuração do grupo traz também elementos importantes para se compreender o modo como meninos e meninas, nas interações que estabelecem, constroem ativamente seu gênero, bem como, experimentam diferentes formas de serem meninos ou meninas num contexto institucional.

#### 4.3.1 As ‘marcas’ dos artefatos materiais

Assim como no episódio anterior, em que Helena chega à instituição com uma saia que chama a atenção das meninas e também dos meninos Willian e Léo, outros episódios, durante minha estada em campo, envolveram a ‘marca’ dos artefatos materiais – que

---

<sup>84</sup> “[...] although contact sometimes undermines and reduces an active sense of difference, groups may also interact with one another in ways that strengthen their borders” (THORNE, 1993, p. 64).



abarca também o aspecto da aparência - na constituição e construção das identidades de gênero:

*As crianças, assim que acordam são orientadas pelos adultos a se dirigirem ao banheiro para fazer xixi. Logo em seguida elas calçam seus sapatos que estão no cesto de vime. Quando observo o Willian que brinca com Amanda, percebo que ele está com uma sapatilha de uma menina, Amanda também o observa intrigada. Olho para ele e logo ele me esclarece:*

**Willian:** *é da Letícia, eu to usando...o meu é tênis.*

*Amanda o observa um pouco intrigada, mas não fala nada, somente, sorri para ele e ambos continuam a brincar com seus ursos, cada um tem um urso de pelúcia. Willian, calçando a sapatilha da Letícia, senta sobre seu urso e brinca com um jogo de memória. Para ir ao refeitório, ajudo o Willian a colocar meias no pé e ele, novamente, coloca o sapatinho da Letícia para ir lanchar. Depois do lanche, quando Letícia acorda, a Manu é a primeira a informar Letícia, que ainda está deitada no colchão:*

**Manu:** *o Willian pegou teu sapato, Letícia!*

*Willian caminha na direção da Letícia e lhe entrega seus sapatos e Letícia diz:*

**Letícia:** *você pegou meu sapatinho de cristal!*

*Letícia fala sem demonstrar estar incomodada, em seguida, levanta, calça seu sapatinho e vai ao banheiro, retornando em seguida para ouvir a história que será contada pela professora. Willian coloca seu tênis. (Registro notas de campo do dia 31-08-2009).*

Foto 62: Willian com o “sapatinho de cristal” da Letícia



Fonte: da autora do dia 08.09.2009

Foto 63: Imagem em detalhe



Fonte: da autora do dia 08.09.2009

Os episódios envolveram, quase sempre, o menino Willian que, insistentemente, faz uso de ‘artefatos materiais’ reconhecidos como do gênero feminino. O uso das sapatilhas da Letícia foi o primeiro de uma série de situações em que ele procura experimentar os calçados das meninas. No episódio acima não há, de forma enfática, nenhuma manifestação das meninas, nem dos outros meninos e nem dos adultos, de que ele não deveria usar a sapatilha. No entanto, meu olhar curioso em sua direção o levou a explicar que a

sapatilha era de Leticia. A rápida comunicação feita pela Manu, imediatamente, após Leticia acordar de seu sono, evidencia que o fato havia chamado atenção de Manu e, possivelmente, de outras crianças que, no entanto, não se manifestaram.

Retomando a diferenciação feita por Jordan (1995), é possível inferir no episódio anterior, o envolvimento de Willian num processo de *negociações das noções de gênero*. Mesmo que ele já tenha uma definição de pertencimento e identidade<sup>85</sup> de gênero, manifestando seus interesses de acordo com esse pertencimento e se definindo como menino em diversas situações observadas, ele, pode ainda, não ter uma compreensão do *posicionamento* a ser tomado e das noções e estereótipos de gênero que se fazem visíveis, sobretudo, por meio dos artefatos materiais. Sendo que, nesse processo, ele vai também construindo uma noção de *posicionamento* e pertencimento de gênero. Ou, uma outra interpretação possível, é de que ele já tenha sim uma noção desse *posicionamento* de gênero, dessas formas de ser, mas, no entanto, se utiliza dessas ações sociais para experimentar e ocupar lugares sociais diferentes e também estar com as meninas, ou seja, ser aceito por elas, pois como já afirmado, essa noção de *posicionamento* se entrecruza com outras categorias e posições relativas de poder e desejo.

Ações como essas do Willian, podem ser definidas como ações de ‘fronteira’ segundo Thorne (1993). Para a autora, essas ações podem ser definidas como um processo por meio do qual um menino ou uma menina pode solicitar o acesso a grupos e atividades do outro sexo. A autora salienta que, cuidadosamente, escolheu a palavra ‘fronteira’ para aludir esse processo, pois considera a palavra ‘passagem’ inadequada porque, nas situações observadas pela pesquisadora, meninos e meninas não pretendiam ser do outro sexo. Da mesma forma que eles também não reivindicavam uma espécie de ‘terceiro sexo’, status encontrado em algumas outras culturas, embora possa ter uma mistura de atributos estereotipados associado com várias formas de masculinidade e feminilidade. Thorne (1993) salienta que é nesse processo de fronteira, em que muitas vezes os meninos que buscam participar e acessar as brincadeiras das meninas são denominados de *Sissy* ou, numa denominação correspondente em português de ‘marica’ e as meninas são denominadas de *Tomboy* ou ‘menina moleque’. Na presente pesquisa, mesmo sendo recorrentes os episódios observados em que Willian procura participar das brincadeiras

---

<sup>85</sup> Sem deixar de desconsiderar que, como destaca Louro (1997), estas identidades são sempre construídas e, por isso mesmo, inacabadas, instáveis e passíveis de transformação.

e outras situações no grupo das meninas, a utilização do termo *Sissy* ou ‘marica’ nunca foi observado ou associado às ações do menino, nem pelas meninas, nem pelos meninos e também não pelos adultos.

As ações de fronteira do Willian foram, recorrentemente, observadas no período da pesquisa de campo. Situações semelhantes as que foram descritas acima, como na do uso da sapatilha, foram presenciadas em diversas ocasiões, sendo que, em alguns momentos, as meninas trocaram os calçados com o Willian, em outros, se manifestaram veemente contra, justificando que eram de meninas, como no excerto a seguir:

*Depois do parque, as crianças voltam para a sala, lavam as mãos e, em seguida almoçam. As meninas se sentam no tapete e começam, novamente, um troca-troca de calçados. Leticia, Amanda, Manu, Nicole, Camila e Bianca estão sentadas, em círculo, no tapete. Willian termina de lavar suas mãos, junta-se à elas e fala:*

***Willian:** eu também quero trocar.*

*Willian tira sua sandália e pega uma das meninas, mas Camila fala:*

***Camila:** não, esse é de menina!*

*Quando Willian pega outra sandália para calçar ela observa novamente:*

***Camila:** esse também é de menina!*

*A partir da definição de Camila, Willian acaba não trocando a sandália, fica com a sua e segue para o refeitório com elas.*

**(Registro notas de campo do dia 17-11-2009).**

Para Willian, nessa situação descrita, o pertencimento de gênero lhe impossibilita de participar da troca de sandálias. Por isso, aponto o gênero como um possibilitador ou limitador das ações sociais das crianças. Parece que o fato de Willian, mesmo se reconhecendo como menino, insistentemente, ousar experimentar saias, batons, sandálias e outros elementos, os quais, são social e culturalmente definidos e, reafirmados pela *ordem social instituinte* das meninas do grupo, como sendo femininos, constitui-se uma possibilidade, no contexto do grupo, composto por uma maioria de meninas, de estar com elas e fazer algo juntos, ou seja, de ocupar lugares sociais diferentes e ao mesmo tempo de ser aceito, de pertencer ao grupo. No entanto, nesse processo, por meio das constantes reprimendas das meninas do grupo,

ao mesmo tempo, Willian – o que não exclui as meninas - vai negociando, constituindo e atualizando seus *posicionamentos* e suas noções e percepções de gênero. A seguir apresento mais algumas fotos para dar uma maior visibilidade às ações do Willian:

Foto 64: Willian e a chinela da Amanda



Fonte: da autora do dia 18.11.2009

Foto 65: Willian e a sapatilha da Larissa



Fonte: da autora do dia 26.10.2009

Foto 66: Willian e a sapatilha da Larissa



Fonte: da autora do dia 26.10.2009

Foto 67: Willian devolvendo o tamanco da Bibi



Fonte: da autora do dia 18.11.2009

No entanto, a própria *ordem social instituinte*, criada entre e pelas meninas, em raras situações, foram quebradas e promoveram o uso das sapatilhas pelo menino Willian. Indicando que, esse processo de *posicionamento*, de construção e definição de pertencimento de gênero é complexo, fragmentado, instável, em constante transformação e também permeado pelo entrecruzamento de outras categorias e por posições relativas de poder e dominância, aqui no caso, aliado aos desejos.

*As crianças Willian, Bianca, Amanda, Ana Laura e Nicole estão na casinha do parque e brincam com um jogo do Batmam. Brincam como se fosse jogo de memória, todavia, as peças ficam viradas para cima e cada criança pode escolher as duas peças que desejam. Observo que Nicole está usando a sandália do Willian e ele está descalço. Logo em seguida, Ana Laura convida Willian, Amanda, Bianca e Nicole para irem até a sala do Grupo 4, onde se ouve música e as crianças dançam e brincam. No caminho até lá, Willian solicita sua sandália, pois seu pé está doendo ao caminhar na areia. Nicole quer continuar usando a sandália do Willian e então pede para trocar de sandálias. Voltam até a casinha e Nicole oferece a sapatilha dela para o Willian e quando ela a coloca nos pés do Willian diz:*

***Nicole:** ficou lindo Willian. Ficou lindo Willian...olha aqui [fala para mim]  
Em seguida caminham até onde estão Bianca e Ana Laura.*

**(Registro notas de campo do dia 05-11-2009).**

Destaco as relações de poder e os desejos, pois, no caso desse episódio, o uso da sapatilha só foi incentivado e concedido como meio estratégico de garantir e manter a condição e o uso de algo desejado. A iniciativa e o interesse de Willian desencadeou no grupo das meninas uma brincadeira de trocas de sandálias, mas, em alguns momentos, ele era excluído dessa possibilidade. Por meio das relações estabelecidas com as meninas e as indicações dadas por elas – *ordem social emergente* - de que ele não poderia usar as sandálias, que são/estão definidas cultural e socialmente como de meninas, a possibilidade de agir e participar dos mundos sociais das meninas é limitada e cerceada pela condição de gênero, como também pelo grupo de meninas que mantém, reforça e reproduz estereótipos de noções gênero nas relações e regras que estabelecem.

Nesse episódio, se torna evidente a premissa afirmada anteriormente, de que nas relações sociais que as crianças estabelecem entre pares, o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero se constitui numa noção essencial e que, nesse *posicionamento*, se confrontam e jogam ações situadas, as quais são múltiplas, complexas,



contraditórias e dinâmicas, de tal sorte que, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Sobretudo, porque esses *posicionamentos* não são separáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais. Como no caso desse episódio em que Nicole, em uma *ação estratégica* (Dubet, 1994), resiste e desafia a imposição de regras e ações que afirmam os estereótipos definidos anteriormente pela *ordem social emergente* entre as meninas do grupo, para realizar um desejo seu, ou seja, o de permanecer usando a sandália do Willian.

Diferentemente do que ocorre na sociedade ocidental, uma exceção pode ser citada com o que ocorre na sociedade Hausa, em que, Schildkrout (1978) aponta que, às crianças, é permitido se socializarem em uma perspectiva de variação da abordagem tradicional, sobretudo no que se refere à categoria gênero. O autor salienta que em sua pesquisa percebeu que as crianças Hausa não fazem simples imitação dos adultos, como num ensaio para a vida adulta. A infância em Hausa é, qualitativamente, diferente da maioridade, pois as crianças não têm que observar muitas das regras que regulam o comportamento dos adultos, principalmente as concernentes ao gênero. Atentando para relações de gênero na infância na sociedade Hausa, o autor observa que, diferentemente dos adultos, entre os quais a sociedade opera uma separação radical de gêneros, as crianças têm contato com o universo feminino e masculino, podendo andar livremente pelas casas, tanto nas das mulheres, como nas casas dos homens. Essa possibilidade, dada às crianças, faz com elas desempenhem, nessa sociedade, um papel central na comunicação e nas relações entre os dois gêneros e também uma contribuição significativa para a atividade econômica dessa sociedade.

A tentativa de Willian em participar do grupo das meninas e usar também os mesmos artefatos materiais, não se restringia ao uso das sandálias e sapatos das meninas, mas permeava outros objetos como: usar lápis de cor rosa para fazer seus desenhos, usar camiseta com desenho da personagem Minnie e as meninas logo indicavam que ele só poderia usar com desenho do Mickey, tomar água de garrafas personalizadas com formas da Cinderela, Branca de Neve também geraram conflitos entre o menino Willian e as meninas. Além desses artefatos materiais também o batom ou gloss:

*Na volta do refeitório, Nicole pega seu batom – gloss – da mochila e passa em seus lábios e no*

*das amigas. Estou abaixada para conversar com a Manu sobre sua tiara de cabelo e Nicole passa batom em mim também. Willian observa e fala:*

**Willian:** *eu quero passar também, Nicole.*

**Nicole:** *não, tu é menino Willian, não pode!*

**Willian:** *mas pode passar em todo mundo.*

*Willian faz essa afirmação para Nicole depois olha para mim e pergunta: pode passar em todo mundo né?*

*Balanço a cabeça afirmativamente, enquanto Nicole passa batom em mim. Willian então sorri e olha para Nicole que também sorri e balança a cabeça negativamente. Nicole sai com seu batom sem passar no Willian, em seguida, o guarda na sua mochila.*

**(Registro notas de campo do dia 09-11-2009)**

Nesse episódio, a impossibilidade de Willian em participar do uso do gloss é, estrategicamente, acompanhada da utilização de uma regra recorrente em contextos educativos: ‘tudo é de todos’<sup>86</sup>. Ao lançar esse argumento, Willian, numa ação estratégica, buscou uma possibilidade de também poder passar gloss, mesmo sendo um menino. Ou seja, como afirma Dubet (1994, p. 123) a ação estratégica “[...] visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação”. Novamente, é possível identificar que nesse *posicionamento* de gênero estão entrelaçadas outras posições relativas de poder e dominação, por um lado, Willian recorre a uma regra e um poder definido no grupo e, por outro, Nicole está como a ‘dona’ e proprietária do gloss. Nessa ação social estratégica do Willian, ele resgata o conhecimento e a convenção institucionalizada de ‘tudo é de todos’ no contexto da creche, para poder também participar do uso do gloss. Todavia, para Nicole, a ‘dona’ do gloss, a convenção de noções de gênero, definida pelas crianças em sua *ordem social emergente* ganha mais peso que a convenção ‘tudo é de todos’ na creche.

Tenho apontado, a partir dos episódios observados em campo, que as experiências nas relações estabelecidas com as outras crianças, tendo como foco da atenção os artefatos materiais, vai indicando e ‘marcando’ os pertencimentos de gênero dos meninos e das

---

<sup>86</sup> Trata-se de uma regra tácita que vigora, sobretudo, em espaços educativos públicos como estratégia para trabalhar o aspecto coletivo das relações, bem como evitar conflitos e disputas por brinquedos e objetos entre as crianças.

meninas e, nesse processo, elas vão constituindo suas *noções de gênero*. Ser um menino nesse contexto de 12 meninas, no entanto, limita as possibilidades de ação social, como uma estrutura, criada pela própria *ordem emergente* das meninas ao reproduzirem estereótipos sociais e culturais sobre noções de gênero. Paradoxalmente, essa *ordem emergente* das próprias meninas leva Willian a criar estratégias mais elaboradas de ação social, confirmando a afirmação de James, Jenks e Prout (1998) de que os contextos estruturais, nos quais as crianças se encontram, não apenas restringem suas ações, mas também as possibilitam.

As estratégias, cada vez mais elaboradas, criadas por Willian também indicam, para o campo da educação infantil, uma série de conhecimentos que as crianças mobilizam ao se relacionarem e interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos, indicando que essas relações são também pedagógicas. Para ajudar nessa compreensão, acredito ser uma grande contribuição a concepção da intencionalidade da *ação como processo*, proposta por Giddens (2000). A partir dessa ideia o central a ser observado é que cada ator racionaliza sua ação não somente anterior e previamente, mas, sobretudo, posteriormente ou durante o fluxo da própria ação. Essa concepção também traz elementos fundamentais para que no cotidiano se reconheça e legitime as ações das crianças, bem como a dos adultos, que, da mesma forma, muitas vezes só têm capacidade de definir discursivamente e racionalmente suas ações no seu acontecer, no seu *processo*.

A partir desse conceito de intencionalidade da *ação como processo*, de Giddens (2000, 2002), é possível também compreender que os *sentidos da ação* – como as ações do Willian descritas nos episódios acima - não se referem aos interesses, às intenções e razões que são expressas de forma isolada pelos atores, mas sim, como inerentes e fazendo parte de um processo de reflexão interativo *na* ação, ou seja, no seu decorrer e não somente previamente *sobre* a ação a ser realizada. Essa reflexão na ação é definida por Giddens (2000) como *monitorização reflexiva da ação* e também é fundamental para o campo da educação infantil, pois aponta para a necessidade do professor estar atento a todo o *cenário da interação* e não apenas ao comportamento de atores particulares analisando-os separadamente. Isso justifica porque é necessário analisar e compreender não as ações do Willian isoladamente, mas sim, dentro do grupo das meninas e também nas relações com os outros meninos.

Durante um ano inteiro, acompanhei muitas iniciativas e estratégias do Willian em confrontar o uso de artefatos materiais, definidos social e culturalmente como de meninas, sendo estas definições, constantemente, reafirmadas pelas meninas do grupo. Alguns dias antes de encerrar o período da pesquisa de campo, acompanho o seguinte episódio:

*Helena, sentada na mesa de plástico que está próxima a estante do canto oposto da entrada do banheiro, tem à sua frente potes de plástico e garrafas de suco, fala com a Bianca que desenha sobre a outra mesa. Nesta mesma mesa, no outro lado, está Willian que brinca com um telefone azul e outros objetos, Léo também está próximo dele, mas não brincam juntos.*

**Helena:** eu trouxe comida bem gostosa para você.

**Bibi** continua a desenhar e, em seguida, fala: onde tu vai amiga?

**Nicole** chega com uma bolsa e um bebê e entrega o bebê para Helena dizendo: eu tenho que trabalhar!

*Nicole sai apressada e volta com um pacote vazio de ração para cachorro e entrega para Helena e diz:*

**Nicole:** preciso ir, preciso fazer xixi.

*Nicole sai apressada, mas não vai ao banheiro o que me dá indicações de que a fala fazia parte do faz de conta.*

**Helena:** eu tenho que ir ao mercado.

*Nicole sai e Helena chama de onde está:*

**Helena:** Nicole, o bandido está vindo pegar teu bebê.

*Nicole, que caminha pela sala encenando o faz de conta, se aproxima de Willian, que brinca do outro lado da mesa com seu telefone azul. Nicole, sem falar e nem pedir, tenta pegar o telefone que Willian usa. Na emergência de perder seu brinquedo Willian fala:*

**Willian:** fui eu quem peguei! É de menino! Não é de menina!

*A professora ouve a conversa e media a situação para que o Willian empreste para a Nicole. Então ele empresta.*

**Helena** continua a chamar: vem Nicole.

**Nicole:** oi Helena, to aqui [fala com a Helena pelo telefone azul que conseguiu do Willian].

Em seguida Nicole vem para perto da Helena, mas logo sai de novo. Léo se aproxima de Helena com um celular que lembra um rádio de polícia e o coloca perto da boca de Helena e fala:

**Léo:** ohhh, a polícia e o bombeiro.

**Helena** fala no celular como se fosse um rádio: ohhh, polícia vem aqui que o bandido está comendo o bebê.

**(Registro notas de campo do dia 16-11-2009).**

Pela primeira vez, presenciei o Willian utilizando a mesma estratégia das meninas, reproduzindo estereótipos de *noções de gênero*, para que pudesse continuar utilizando um brinquedo, que no caso, era da cor azul e, por isso, poderia ser definido como sendo de menino. Todavia, sua tentativa foi frustrada pela mediação da professora que o orienta a emprestar o telefone para a Nicole, mas, de todo modo, o episódio revela que, como alerta Ferreira (2003b, p. 5), é preciso “[...] não desconsiderar que as crianças agem sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemônica*”, revelando os jogos de poder e a sua relação com o gênero.

Gostaria de retomar a afirmação de West e Zimmerman (1987) quando definem gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente, e que, esse realizar e ‘fazer’ gênero, é produzido tanto pelas mulheres como pelos homens e, como membros da sociedade, passam a ser refêns de sua produção. Willian ao ‘fazer’ gênero, afirmando que o telefone azul é de menino e que, por isso, meninas não podem usar, torna-se refêns de sua própria criação, pois, na busca pela possibilidade de permanecer com seu telefone, naquele momento, contribui para a reprodução social. Assim, as ações executadas e os discursos adotados para atingir fins particulares, em situações particulares, têm como consequência, não intencional, reproduzir as estruturas da sociedade, pois, como destaca Arendt (1987, p. 244), os homens “[...] nunca foram e jamais serão capazes de desfazer ou sequer controlar com segurança os processos que desencadeiam através da ação”. Por meio de sua ação social, Willian acaba contribuindo e atualizando a produção da uniformidade de comportamento de gênero.

West e Zimmerman (1987) indicam que desta forma, os novos membros da sociedade passam a se envolver em um processo de auto-regulação, no qual, começam a monitorar a conduta de si mesmos, bem como a conduta dos outros em relação a suas implicações de gênero. Assim, as diferenças de gênero, ou a formação sociocultural de essencialismos de naturezas femininas e masculinas, alcançam o *status* de fatos objetivos dentro de uma ordem social.

#### **4.3.2 As ‘marcas’ da linguagem verbal e suas relações com o gênero e o ‘ser grande’**

Com base também na afirmação de Hirschauer (1994), de que a exteriorização dos atributos de gênero como ‘marcas’ da construção de noções gênero, ocorrem por meio de artefatos materiais, como: vestimentas, cosméticos, bijuterias, acessórios, os quais, já foram tema das análises anteriores. Gostaria, nessa seção, de dar relevo à exteriorização dos atributos de gênero por meio da linguagem verbal, tais como: nomes, títulos e formas de tratamento, pronomes. Nas relações observadas, no contexto da pesquisa, o uso da linguagem como ‘marcas’ da construção das noções de gênero, entre meninos e meninas, traz algumas indicações de como as crianças vão constituindo e negociando suas *noções de gênero* e os usos que fazem desses saberes e conhecimentos sociais e culturais.

Ao compreender a *identidade de gênero* como socialmente construída, Cahill (1986) sugere que, no processo de socialização, as crianças aprendem que apenas duas identidades sociais estão, rotineiramente, disponíveis para elas, ou seja, a identidade de ‘bebê’ ou, dependendo da configuração de seus genitais externos, ‘menino grande’ ou ‘menina grande’. Além disso, nas relações, as crianças são sutilmente informadas de que a identidade de ‘bebê’ é um descrédito. Esse descrédito as crianças percebem quando, por exemplo, têm um comportamento que pode ser reprovado. Nessas situações, muitas vezes, elas ouvem: ‘Você não é um bebê’ ou: ‘Seja um menino grande’. Com efeito, estas respostas verbais típicas para o comportamento das crianças pequenas informa, sutilmente, que elas devem escolher entre a identidade de descrédito do ‘bebê’ e sua identidade sexual, anatomicamente definida.

No contexto da creche, dentre os brinquedos disponíveis havia alguns bebês, os quais, sempre eram definidos pelas

crianças como bebês ou nenéns, independente da definição dos genitais, como se fossem de ‘sexo neutro’. Em alguns episódios de interação entre as crianças, percebi que elas observavam qual o gênero do bebê, mas, mais marcadamente, definiam que os bebês/brinquedos eram bebês/nenéns.

Ana Laura e Amanda estão no tapete com o piano e fazem música para seus bebês.

**Ana Laura:** qué escutá uma música?

Amanda tenta colocar o seu bebê sentado ao lado da Ana Laura, mas o bebê acaba caindo, ela diz:

**Amanda:** neném acorde!

Na nova tentativa de fazer o bebê sentar-se, a calça que ele está vestindo que vai até o pescoço, vai para baixo deixando os mamilos à mostra e Amanda diz:

**Amanda:** ohhh, a teta dele Ana!

As duas espiam juntas para dentro da roupa do bebê e Ana Laura diz:

**Ana Laura:** ohhh, ele é menino!

**Amanda:** é neném!

**(Registro notas de campo do dia 18-08-2009).**

A diferenciação dos bebês de brinquedos em meninos ou meninas era tematizada pelos adultos. Na cena que segue os adultos conversam sobre os novos bebês que foram enviados para a instituição:

A professora e a auxiliar conversavam entre si sobre os novos bebês de brinquedo que haviam recebido da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Elas comentam que um deles é menino, para se certificarem tiram a roupa do bebê.

**Professora e auxiliar** perguntam para as crianças que estão próximas: É um menino ou uma menina?

E **Larissa** e mais algumas meninas responderam: é um bebê!

A **professora** refaz a pergunta: É um bebê menino ou um bebê menina?

Então **Larissa e Leonardo** que também se aproxima interessado na conversa, respondem: Um menino!

**(Registro notas de campo do dia 01- 04-2009).**

Cahill (1986) afirma que, no processo de definição da identidade de gênero, por meio da linguagem, os adultos utilizam os termos meninas e meninos associando-os com maturidade social quando interagem com as crianças, por exemplo, quando afirmam: ‘Você consegue, você é uma menina grande!’. Por outro lado, o uso do termo bebê é utilizado como sendo negativo e como forma de sanção: ‘Por acaso você é um bebê?’ ‘Você não é um bebê!’ No cotidiano da creche, comumente, as crianças se referiam a seus bebês como nenéns ou bebês, no entanto, quando se referiam a si mesmas, ou a seus amigos, enfatizavam ser meninas ou meninos e, em alguns momentos, sobretudo quando comparados com crianças de outros grupos enfatizavam não serem mais bebês.

Procurando entrecruzar análises da categoria gênero com os outros quatro aspectos - estatura, forma, aparência e desempenho - definidos por James, Jenks e Prout (2000) e apontados por eles como sendo significativos para as crianças, a partir dos episódios descritos acima é possível perceber que o tamanho ou a estatura<sup>87</sup> se torna relevante para as crianças. Ao se definirem como não sendo mais bebês, a estatura se torna um elemento de diferenciação e também de pertencimento de gênero - menino ou menina - e, sobretudo, se torna uma possibilidade de ação social.

Frequentemente, as crianças solicitavam minha atenção para mostrar como já eram grandes. Houve situações em que eu, desatenta em conversa com as crianças afirmava, por exemplo, que o grupo das crianças de 6 anos haviam chegado no parque dizendo: “Os grandes chegaram”. Essa minha frase era logo tema entre as crianças que afirmavam que elas também já eram grandes e que não eram mais bebês, desencadeando, muitas vezes, ‘medições’ de altura entre elas numa tentativa de provar para elas e, para mim, de que já eram grandes. Nas fotos a seguir essa ‘medição’ iniciou a partir do desenrolar da brincadeira, em que Léo é o bebê e Helena e Manu são, respectivamente, primas e irmãos e argumentam que elas já são grandes.

---

<sup>87</sup> Agostinho (2010, p. 151) em sua pesquisa associa estatura e forma e eu procedo da mesma forma.



Foto 68: Vídeo Nicole, Léo, Manu e Helena brincam



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Foto 69: Vídeo Manu se levanta para mostrar como é grande



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Foto 70: Vídeo Helena se junta a Manu e se medem



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Foto: 71: Vídeo Helena, Manu, Léo e Nicole se medem



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Para as crianças, a estatura e o tamanho parecem centrais, compreendo que contribuem para essa definição tanto a afirmação de Cahill (1986) de que no processo de definição da identidade de gênero, os adultos, quando interagem com as crianças, utilizam os termos meninas e meninos associando com maturidade social e utilizam o termo bebê como negativo e como sanção. Como também compreendo que, além disso, a estatura ou o tamanho se torna

central para as crianças, pois, ‘ser grande’ lhes possibilita fazer coisas ou, por outro lado, ‘ser pequeno’ lhes impedem de fazer coisas.

Nas relações observadas entre as crianças o ‘ser grande’ era utilizado como estratégia de acesso, participação e ação nas brincadeiras entre pares e também nos argumentos com os adultos. Já, o ‘ser pequeno’, era utilizado como estratégia para impedir outra criança de participar e agir, mesmo quando em algumas situações essa estratégia tinha, entre as próprias crianças, também um objetivo de proteção e cuidado com esse Outro e não somente de punição ou cerceamento.

Como também identificado por James, Jenks e Prout (2000), apesar dos estereótipos quanto ao tamanho se constituírem relevantes para as crianças, sendo estes, muitas vezes, potencializados pelos adultos, foi possível observar que as crianças, não somente os absorvem passivamente reproduzindo-os num processo de integração, mas também os assimilam ativamente, como no excerto que segue, em que Willian, sendo o menor do grupo em tamanho ou estatura, consegue reverter esse fato por meio de sua argumentação:

*No parque, Willian brinca sentado sobre um tronco de árvore que foi cortado. Camila se aproxima e quer subir na árvore também, porém o tronco só suporta uma criança de cada vez. Willian pretende continuar sentado onde está desfrutando do lugar conquistado e, para isso, argumenta para as outras crianças e para mim que observo a cena:*

***Willian:** a Camila não consegue, ela é muito pequena!*

**(Registro notas de campo do dia 24-08-2009)**

A partir desse excerto é possível perceber uma ação estratégica utilizada pelo Willian para se manter no lugar conquistado. Willian, mesmo sendo menor que Camila, usa desse argumento para não deixar ela subir e para que ele possa permanecer na árvore. É possível também perceber que as crianças compreendem que tamanho ou estatura lhes dá ou não acessibilidade e possibilidades de agir. Ser pequeno não permite ou impossibilita muitas ações e as crianças o sabem e procuram lidar com esse conhecimento criativa e estrategicamente. Isso não quer dizer que sempre funciona assim e, por isso, o corpo passa a ter essa centralidade nas relações das crianças, pois, como destacam James, Jenks e Prout (2000), pelo fato dos corpos das crianças se constituírem de uma materialidade instável, faz com que as crianças precisem chegar a um

entendimento do corpo como em constante mudança, mudanças essas, tanto aplicáveis a si mesmas como à outras crianças.

A relevância decorre do fato de que, na infância, as alterações e mudanças no corpo não são apenas mais visíveis, como seu crescimento acentuado e todo esse conjunto de processos são também definidores da sua identidade social e pessoal. Além disso, essas mudanças podem assumir diferentes significados em cada contexto ou situação. Por exemplo, quando essas crianças de 2 a 3 anos interagem com um grupo de crianças do berçário, elas podem se considerar ou se perceber grandes ao serem comparadas com as crianças do berçário, sentindo-se em tamanho corporal, maiores que os bebês. Por outro lado, quando elas interagem com crianças de 5 e 6 anos elas voltam a ser, em tamanho corporal, as menores. Desse modo, o tamanho corporal e a materialidade instável do corpo é, na infância, um recurso essencial na constituição e na ruptura da identidade, com o qual, as crianças aprendem a lidar, algumas vezes, numa lógica de conformação e integração aos estereótipos, outras vezes, de forma estratégica e de subjetivação, processo que requer e traz muitos aprendizados e conhecimentos para elas.

Ainda no que se refere às ‘marcas’ no uso da linguagem nas definições e negociações das noções de pertencimentos e *posicionamento* de gênero, além do uso dos termos bebê ou neném, menino ou menina, também surgiram conflitos com o uso de adjetivos e pronomes que não estavam de acordo com o gênero em questão. Assim como para Willian, o uso constante das sandálias e sapatilhas das meninas pode ser indicador de seu processo de *negociações das noções de gênero* ou, de seu uso estratégico para ocupar e experimentar lugares sociais diferentes e estar e ser aceito pelas meninas. Da mesma forma, a relação da linguagem, significada socialmente, em consonância com a definição da noção de gênero, também foi evidenciada em situações, nas quais, Willian não fazia essa relação. Talvez, a grande quantidade de meninas no grupo e ainda a presença de adultos, também do sexo feminino, contribuíssem, significativamente, para o uso do pronome feminino e não o masculino ou, mais uma vez, Willian utilizou ações estratégicas que lhe permitiam estar com as meninas, fazer algo junto e ser aceito por elas, ou seja, pertencer ao grupo, como é possível evidenciar no excerto que segue:

*Quando entro na sala encontro a maioria das crianças dormindo, pois, ainda estão no momento do sono. Ao conversar com a professora, comento que o corte de seu cabelo*

*ficou muito bonito, ela por sua vez, me conta que talvez o seu corte de cabelo tenha influenciado o Willian e a Isadora a cortarem seus cabelos. Olho para os dois e percebo que Willian e Isadora nos observam rindo e nós duas nos aproximamos dos dois que ainda estão sentados nos colchões onde haviam dormido.*

**Márcia:** quem cortou os cabelos?

**Willian:** nós duas! [fala rindo].

**Isadora:** com a tesoura! [fala rindo].

**Márcia:** com tesoura! Nossa!

**(Registro notas de campo do dia 31-08-2009)**

Em outro episódio, novamente Willian não utiliza o uso correspondente da expressão, no caso do adjetivo amigo, para o gênero masculino:

*No refeitório, Willian e Bianca sentam lado a lado no banco. Eu sento entre a Camila e a Manu. Esta por sua vez, está sentada ao lado de Mel, sua nova boneca, que hoje veio para a creche pela primeira vez. Faço algum comentário de que hoje a Manu está sentada ao lado de sua amiga – boneca.*

**Willian:** eu quero ser amiga da Márcia [fala olhando para mim].

**Bianca:** tu não é amiga! [fala bem baixo e se aproximando de Willian].

**Willian:** eu quero ser amiga da Márcia [repete seu desejo].

**Bianca:** tu não é menina!

**Bianca:** né? Márcia, que o Willian não é menina? [olha para mim enquanto faz a pergunta].

**Márcia:** é, o Willian é menino [falo com insegurança para não intervir na discussão dos dois].

**Léo:** eu também sou menino! [fala ao ouvir parte da conversa].

*Willian olha com olhar triste e parece não entender a discussão, que termina por ali*

**(Registro notas de campo do dia 19-10-2009).**

Os dois excertos acima apontam para situações, com as quais, as crianças pequenas se confrontam nesse processo de definição e negociações das noções de pertencimentos de gênero por meio de ‘marcas’ da linguagem. Nissen (1998), com base nos estudos de Hirschauer, destaca que a inscrição de gênero na linguagem, em objetos, vestimentas e brinquedos é circular, pois ao mesmo tempo em que os objetos sub-escrevem gênero ao seu uso, eles acabam lhes dando um gênero também. Essa lógica circular envolve conhecimentos que as crianças vão se apropriando e se constituem também nos meios, pelos quais, elementos culturais e sociais, que envolvem diretamente a dimensão corporal e o gênero, podem ser significados, transmitidos, reforçados, bem como, modificados ou simplesmente ocultados.

#### 4.4 AS MENINAS ENTRE MENINAS: PARTICULARIDADES E SEMELHANÇAS

Seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procuro agora observar variações dentro do mesmo gênero, numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos. Segundo Thorne (1993), é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, ao invés de, por meio da separação, supor, antecipadamente, a diferença.

Como já apontado em outros estudos, como de Breidenstein e Kelle (1998) e Ferreira, (2002, 2003b), Tervooren (2006), percebi diferenças nos modos como meninas e meninos vivem sua dimensão corporal. Aqui pretendo destacar as particularidades e semelhanças, entre as próprias meninas, nos modos de viver sua dimensão corporal, mais especificamente, no que se refere ao gênero.

Essa análise se faz necessária pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina. Ainda mais, em se tratando da dimensão corporal, em que essas suposições e ideias caricaturadas passam a ser associadas somente às concepções biológicas, em que, aspectos sociais e culturais são desconsiderados. Como destaca Manuela Ferreira (2003b, p.8): “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”.

Numa tentativa de aproximação e não de perpetuação da oposição, sendo que compreendo que essa oposição também é construída e não inerente e fixa, cabe 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”.

No grupo de 12 meninas Amanda, Ana Laura, Bianca, Camila, Emanuele, Jennyfer, Larissa, Letícia, Helena, Isadora, Nicole, Tainá, somente Jennyfer e Bianca eram novas no grupo. Jennyfer era também nova na instituição, o que lhe rendia algumas dificuldades e disputas no grupo das meninas. Muitas vezes, nas brincadeiras, Jennyfer ainda não sabia como participar, fato que gerava alguns conflitos, sobretudo, no que se refere a uma definição de papéis a serem assumidos nas brincadeiras. Bianca era a menina mais nova em idade, ela era um ano mais nova que todas as outras crianças do grupo, porém seu tamanho corporal e sua disposição para participar nas interações e relações não destoavam do grupo. Ela, no início do ano, quando estava no parque procurava estar sempre com sua prima, pois nesse horário da rotina era possível o encontro com crianças de outros grupos. Aos poucos, essa relação com sua prima foi enfraquecendo e novas relações com as crianças de seu grupo a levaram a permanecer mais com estas últimas. As demais meninas, já se conheciam desde o berçário o que justifica algumas alianças mais frequentes e fortes, como as observadas entre Helena, Isadora e Emanuele, sendo frequente a participação das três em brincadeiras conjuntas, nas quais, muitas vezes outras meninas, como Amanda, Nicole e Tainá tomavam parte. Amanda, dentre as meninas, é a que mais conversava e se envolvia com o Willian, sendo constante o envolvimento dos dois nas brincadeiras. Ana Laura e Letícia eram primas e sua aproximação fora da creche ganhava continuidade nas brincadeiras entre si, mas as duas também interagiam e participavam das brincadeiras com outras meninas e com os meninos. As meninas Larissa e Camila brincavam com as outras meninas e com os meninos, mas gostavam muito de brincar sozinhas, algumas vezes permaneciam longas horas sozinhas envolvidas em brincadeiras. Essa característica também observei, em Letícia e Isadora, porém, com menos frequência,

Para dar visibilidade a algumas particularidades de ser menina nesse grupo pesquisado, inicialmente, pretendo pôr em destaque as brincadeiras que envolvem a quietude, o brincar só, em que, em

alguns momentos, as crianças exploram materiais ou somente o próprio corpo ou seus movimentos. Coutinho (2010), em sua pesquisa, denomina essas brincadeiras como *fruição*, ou seja, como ações individuais das crianças com direito a apreciação, ao isolamento, à atividade solitária em que manipulam objetos ou brincam com seu próprio corpo. Nas imagens das fotos a seguir é possível acompanhar Letícia, no parque, brincando sozinha de subir e descer por todos os bancos: amarelo, azul, verde e vermelho e depois recomeçar tudo de novo.

Fotos 72: Sequência de Letícia explorando o corpo e o movimento nos bancos



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Nas imagens, Letícia parece concentrada em realizar seus movimentos que se constituem desafios em explorar tanto o espaço como o próprio corpo. Aqui, como também nos episódios dos ‘*do dóis*’, parece que a lógica de relação das crianças entre o corpo e o espaço se dá num sentido de uma *experiência integrada*, tal como afirma Christensen (2003), em que elas sentem seu corpo como uma realidade subjetiva em relação com o espaço.

Esse explorar o próprio corpo, ou seus movimentos, também se entrelaça com o desempenho, um dos cinco aspectos enumerados por James, Jenks e Prout (2000), como sendo relevantes



para as crianças no que se refere à dimensão corporal. Nos dados gerados nessa pesquisa, esse aspecto se mostrou mais marcante nas ações do menino Léo, como será apresentado mais adiante no texto, todavia, também, entre algumas meninas, foi possível perceber o desempenho na experiência com o corpo e com o movimento.

Também presenciei Larissa numa aproximação semelhante com o corpo e o movimento que pode ser observado nas cenas a seguir, em que ela explora um banco e uma lixeira, subindo e descendo e recomeçando tudo de novo.

Fotos 73: Sequência de Larissa explorando o banco e uma lixeira



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Compartilho com Coutinho (2010) da compreensão de que existe mesmo uma tendência, em espaços coletivos de educação, como creches e pré-escolas em julgar a experiência de estar sozinha como algo negativo para a criança, quase como um movimento de isolamento. No entanto, é preciso considerar que, desde que o brincar sozinha seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelo grupo, ou seja, de exclusão pelo grupo, essa escolha deve ser respeitada, bem como as condições para que elas possam ocorrer devem ser planejadas pelos adultos. No caso específico do contexto pesquisado, esses momentos não eram planejados pelos adultos, mas quando as crianças criavam essas condições elas eram, na maioria das vezes, respeitadas, sobretudo, porque aconteciam nos *tempos do brincar* ou das *atividades livres*.

Para além dessas situações observadas em que as meninas Larissa e Leticia exploram o corpo e o movimento, outros momentos de quietude e de brincar foram presenciados. Nessas brincadeiras, o envolvimento sempre foi com seus bebês, acompanhados das tarefas de fazê-los dormir e alimentá-los, como apresento nas fotos a seguir.

Foto 74: Leticia fazendo seu bebê dormir



Fonte: da autora do dia 23.06.2009

Foto 75: Camila com seus bebês



Fonte: da autora do dia 15.05.2009

Foto 76: Isadora cobrindo seus bebês



Fonte: da autora do dia 17.08.2009

Foto 77: Isadora dando mamadeira para seu bebê



Fonte: da autora do dia 17.08.2009

Foto 78: Larissa dando mamadeira para seu bebê



Fonte: da autora do dia 18.08.2009

Foto 79: Larissa fazendo seu bebê dormir



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Ao brincarem sozinhas, essas meninas permaneciam longos tempos nos seus repertórios, algumas vezes, outras crianças se juntavam nessa brincadeira, a qual, então passava a ser compartilhada com mais uma, ou duas, ou até três crianças. Importa sublinhar que, nessas brincadeiras, as meninas demonstravam um grande envolvimento nas ações de cuidados dispensados aos seus bebês: alimentação, banho, higiene, além de envolvimento com seus bebês doentes e visitas constantes ao médico.

A partir desses repertórios constantes nas brincadeiras é que defino como uma evidência que as brincadeiras das crianças trazem uma ‘marca’ corporal, pois apresentam, em seus repertórios, sempre um envolvimento com a dimensão corporal. Seja com sua própria dimensão corporal ou a de seus nenéns, ao dispensarem constantes cuidados com sua higiene dando banhos, ao se preocuparem com sua alimentação, saúde e doença. Le Breton (2006, p. 94) indica que uma sociologia do corpo tem ainda uma tarefa imensa e deve dedicar-se em pesquisar e procurar explicar “[...] as lógicas sociais e culturais que atravessam o corpo”. No caso aqui, uma lógica social e cultural que traz também a marca de definições de gênero, sendo que, na sociedade ocidental, cabe às mulheres se ocuparem dos cuidados com os filhos e dos afazeres domésticos.

Por meio de um intenso envolvimento nas brincadeiras, as meninas se apropriam, reproduzem e recriam esse 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.

*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, brinca sozinha.*

**Nicole:** *passeia sozinha com seu bebê pela sala durante um tempo longo 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 to 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 ta fazendo coco [foto 4]*

**Nicole:** *vamos no outro banheiro. [sem foto]*

*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 ta com dor de cabeça [foto 5].*

*Deitam o neném na cadeira e depois Nicole organiza várias cadeiras em fileira [fotos 7, 8 e 9]. 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 e17]. Larissa lê um livro para ele e elas voltam a dar comida a ele [foto 18]. Larissa vai até onde estavam as peças de lego e senta no cesto e depois volta e pega o neném e leva o com ela [foto 19] em seguida a Nicole também vai até lá e junta-se a eles [foto 20] e traz 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).

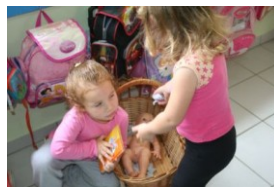
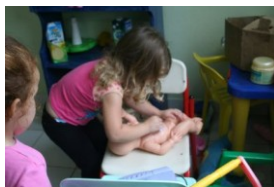
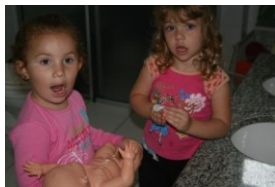
Fotos 80: sequência de imagens do episódio entre Larissa e Nicole











Fonte: da autora do dia 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* 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. 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 complexos da identidade social que passam a ser revelados 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, partilhado 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. Em outras situações observadas, no entanto, as interações estabelecidas desencadeavam enfrentamentos e embates entre as crianças, como pretendo trazer em seguida.

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. A fim de evidenciar a construção de suas ordens sociais, procuro trazer um episódio em que essas relações se tornam mais evidentes, ou seja, colocar em relevo uma não homogeneidade na constituição do ser menina, em que elas mostram que não são idênticas

entre si, podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras, bem como, as diferenças de poder dentro desse grupo.

#### 4.4.1 Disputas e conflitos entre meninas

Entre as meninas, nas brincadeiras, havia momentos de conflitos, envolvendo, especialmente, a definição de papéis a serem assumidos nas suas brincadeiras. Assim como brincar não é inato, também não basta ser criança para ser aceita num grupo de crianças e nas suas brincadeiras. Para que a brincadeira aconteça é preciso compartilhar de um repertório comum, pois a brincadeira é um espaço social, o qual, não se cria espontaneamente, mas acontece em consequência de uma aprendizagem social que necessita de um compartilhamento por todos que dela participam. Essa dificuldade em participar das brincadeiras foi mais fortemente sentida pela Jennyfer, a qual, participava pela primeira vez do grupo, pois anteriormente frequentava outra instituição.

No início do período de campo, por diversas vezes, Jennyfer se envolveu em enfrentamentos com as meninas do grupo, tanto em disputas por brinquedos, como nas definições e acordos das brincadeiras. Nessas disputas, o corpo passava a ser requisitado como meio para resolver a grande maioria desses conflitos, como pode ser visualizado nas imagens que seguem.

Foto 81: disputa por uma pá entre Helena e Jennyfer



Fonte: da autora 05.05.2009

Foto 82: disputa por um balanço entre Manu e Jennyfer



Fonte: da autora do dia 08.05.2009

Foto 83: disputa entre Isa e Jennyfer



Fonte: da autora do dia 09.06.2009

Nesses episódios, é possível perceber, assim como nas saudações observadas entre as crianças, no início desse capítulo, a centralidade do envolvimento sensorial e emocional com seus pares, em que, por meio da dimensão corporal, elas exteriorizam suas emoções, seja de aceitação no grupo ou também de sua recusa.

O fato de Jennyfer ser nova no grupo e de não compartilhar de um repertório comum dificulta sua participação no grupo das meninas, desencadeando diversos conflitos. Como já

afirmado anteriormente, uma primeira condição para que a brincadeira se desenvolva, é que as crianças sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si, implica em elas terem um entendimento mínimo, partilhado e acordado, tácita ou verbalmente, entre elas. Com base nessa condição que se compreende a brincadeira como um espaço essencial para se evidenciar a construção de ordens sociais pelas crianças. Os desentendimentos e conflitos entre Jennyfer e as outras meninas, surgiam em diversas circunstâncias, desde a discordância na forma de arrumação e disposição dos brinquedos para tomar café, como também, na arrumação das cadeiras ou da mesa, até na definição dos papéis assumidos nas brincadeiras. Compreendo que pelo fato da brincadeira exigir escolhas e decisões comuns, tanto no seu início como no seu desenvolvimento e, considerando que, as regras sociais daquele grupo de meninas não eram ainda de conhecimento de Jennyfer, essas escolhas e decisões acabavam desencadeando os conflitos entre elas.

Importante destacar que, como é possível visualizar nas fotos acima, as meninas que mais se envolviam nos conflitos com a Jennyfer eram as meninas que mais prestígio, influência e autoridade tinham no grupo: Manu, Helena e Isadora. A não conformidade de Jennyfer aos padrões e regras do brincar naquele grupo, ou talvez, a introdução de novos modos de brincar era mais fortemente combatida pelas representantes dotadas de mais poder e autoridade para isso. Dessa forma, corrobora para se entender que a participação das crianças nas brincadeiras é, em si, também um sinal da sua implicação em jogos mais complexos da identidade social, os quais, passam a ser revelados pelas suas atuações ou performances, especialmente os jogos de poder e de gênero.

Aqui se torna profícua a compreensão da brincadeira como um texto, ou um drama, pois permite evidenciar que ao brincarem, as crianças contam histórias delas mesmas a si mesmas, sendo, por isso, relevante observar, nas brincadeiras, 'quem faz o quê'. Ao atentar para os papéis desempenhados pelas crianças, estes podem ser reveladores de relações sociais mais complexas que estruturam o contexto e hierarquia do grupo. No grupo das meninas são Helena, Isadora e Manu as que mais poder possuem no grupo, sendo que esse poder se configura no entrelaçamento com diversas outras variáveis. Manu desfruta de grande poder e prestígio, pois, tem grande domínio da linguagem oral e também dos repertórios das brincadeiras, possivelmente, enriquecidos pelo fato de ter uma irmã mais velha. Nas brincadeiras, geralmente, Manu assume o papel de mãe e narrando define os rumos e as ações dos outros participantes da brincadeira:

*Manu vai até a mesa de plástico onde está Nicole. As duas colocam um bebê sentado num penico de plástico. Enquanto colocam o bebê no vaso ele cai no chão e Manu diz:*

**Manu:** *tem que cuidar para ele não cair.*

**Nicole:** *é tem que cuidar [pega o bebê e coloca no penico].*

**Manu:** *agora tem que pegar papel higiênico [nisso ficam em função de limpar o bebê, em seguida Manu diz:].*

**Manu:** *agora tem que dar banho.*

**Nicole:** *ele vai tomar banho aqui? [se referindo ao bebê tomar banho no penico].*

**Manu:** *uhum deu, um minuto. Ele já fez pipi de novo.*

**Nicole:** *não é para fazer na cama!*

**Manu:** *né que não é para fazer pipi na cama, a bruxa pega.*

**(Registro notas de campo do dia 22-06-2009)**

*As meninas Manu, Isa, Helena e Nicole estão na casinha conversando e definindo papéis para a brincadeira.*

**Manu:** *não é que tu era a prima? – fala para a Helena*

**Nicole:** *eu sou a filhinha.*

**Manu:** *não é que eu sou a mãe? Não é que tu é o pai? – fala para a Isa.*

**Manu:** *ó, filhinha a mamãe não quer...*

**Isa:** *você vai no mercado comigo?*

**Helena:** *eu to dodói, vou no médico, eu vou com a Nicole.*

**Manu:** *to preocupada porque tenho que levar a filhinha no médico com a prima e depois ir no mercado.*

**(Registro notas de campo do dia 08-06-2009)**

Essa preferência em assumir o controle das ações e das brincadeiras nem sempre era possível, especialmente, quando Helena e Isadora, faziam parte dela, meninas que apresentavam igual prestígio, influência e poder no grupo. Nessas ocasiões, Manu, ao não poder ser a mãe, prefere não participar diretamente da brincadeira, passa a ser

observadora da mesma dando sugestões para as ações que devem dar continuidade à brincadeira. Em algumas ocasiões, presenciei Manu assumindo o papel de filha, mas, ainda assumindo o papel de filha, é ela quem coordena e define os rumos das brincadeiras e as definições dos papéis dos demais que dela participam.

*Isa, Helena e Manu brincam no canto oposto da entrada da sala. Manu e Amanda estão deitadas.*

**Manu:** *boa noite irmã.*

**Isa** *que, na brincadeira é a mãe, volta e pede que as filhas se levantem e deem de outro modo, ficando viradas para a parede.*

**Manu:** *ohhh mãe, apaga a luz?*

**Isa** *se levanta e faz de conta que apaga a luz: agora já apaguei.*

**Manu:** *mãe acende a luz? Que eu não to vendo nada.*

**Helena** *que está na mesa chama Isa: ohhh, Isa, por favor. Coloca elas de castigo, sentadinhas aqui!*

**Isa:** *não, eu não vou colocar elas de castigo [se enrola para falar castigo, fala de modo engraçado].*

**Isa:** *deita Manuele, que eu vou apagar a luz.*

**Manu:** *ohhh, a mamadeira [estende o braço com uma mamadeira para Isa].*

**Manu:** *ohhh, mãe, eu não to conseguindo ver, eu quero um grande [se refere ao travesseiro].*

*Helena se aproxima com um urso nas mãos e quer deitar junto com elas e Manu alerta:*

**Manu:** *ocê não é para deitar aqui com minhas amigas.*

**Helena:** *eu quero deitar [deita e Manu se levanta].*

**Isa:** *deita filha [fala para Manu].*

**Manu:** *vou levantar porque não quero dormir.*

**(Registro notas de campo do dia 09-09-2009)**

Na brincadeira, é possível evidenciar que mesmo no papel de filha, é Manu que define os rumos e ações nas/das brincadeiras, assim como, é ela quem traz maior quantidade de elementos novos. No entanto, ao ser contrariada, pois não quer que Helena se deite ao seu lado, resolve por um fim à brincadeira, ou pelo menos, ela se retira dela



afirmando, estrategicamente: “*vou levantar porque não quero dormir*”. Os enfrentamentos observados nas brincadeiras conduzem a uma compreensão dessa atividade como fazendo parte de um processo de socialização e como possibilidade de ação social. Nessa compreensão, não se vincula o brincar somente com a dimensão da alegria e do divertimento, mas exige olhar, detidamente, outros elementos presentes na brincadeira, como os processos de dominação e poder, aqui também observados dentro de um grupo pertencente ao mesmo gênero. Como já afirmado anteriormente, essa característica e possibilidade dos jogos e das brincadeiras são definidas, atualmente, como recobrando uma *dupla socialização*.

#### **4.4.2 Outras feminilidades possíveis**

No grupo de meninas não havia aquelas que agiam na fronteira de seu sexo, ou seja, ao que Thorne (1993) define como ‘Tomboy’ ou, ‘menina moleque’. Como destaca a autora, ela, cuidadosamente, escolheu a palavra ‘fronteira’ para aludir o processo através do qual, um menino ou uma menina, pode solicitar o acesso a grupos e atividades do outro sexo. No grupo, havia mais uma aproximação dos meninos ao mundo e brincadeiras das meninas, talvez como já cogitado, anteriormente, isso se deva em decorrência do maior número de meninas no grupo.

A construção da beleza e da aparência, presente nos padrões de feminilidade hegemônica, não foi observada com muita frequência. Algumas vezes, presenciei cenas em que o uso do batom, o uso 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 da não possibilidade dos meninos em participar dos seus usos, como nos episódios analisados anteriormente.

Entre as meninas do grupo, aspectos que evidenciaram feminilidades não hegemônicas emergiram de discursos e conversas sobre cheiros, fedores e gases, sobre secreções como melecas e ‘ranhos’. Tanto os discursos, como também as ações, presenciada entre as meninas, evidenciam a emergência de feminilidades não hegemônicas, nos quais, meninas subvertem os bons modos definidos para seu gênero.

Quanto aos cheiros e fedores, entre as meninas, algumas vezes, uma delas anunciava: ‘eu peidei!’<sup>88</sup> 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<sup>89</sup>, evidencia o processo civilizador a que cada um é submetido. Como destaca Elias (1994a, p. 201) “[...] grande parte do que antes despertava prazer hoje provoca nojo”. Os risos desencadeados entre elas, tanto no episódio acima transcrito, como em situações em que revelam os gases dos seus bebês: ‘o neném peidou!’ ou ‘eu peidei!’, também sinaliza para o que Norbert Elias (1994a) destaca como o processo civilizador trazendo 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,

<sup>88</sup> Fala de Helena em 08.06.2009 e Isa e Helena em 01.06.2009.

<sup>89</sup> Aqui, novamente, reporto-me ao *anthropological blues* de Da Mata (1978), o qual, referenciei no capítulo da metodologia, ou seja, aos hóspedes – emoção e sentimento - não convidados que se insinuem no campo.

[...] 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 inculcar 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” (VIGARELLO, 1996, p. 4). 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 (1994a, p. 153), explicita a ênfase dada “[...] 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 passaram a ser associados ao embaraço, à vergonha e ao medo ou à culpa, mesmo quando a pessoa está sozinha. No entanto, como enfatiza Elias (1994a, p. 160):

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

esses sentimentos não tem de ser prejudicial a saúde.

Essas representações, que ‘parecem’ se associar 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.

Ao refletir sobre essa temática em contextos de educação infantil Sayão (2002a), sublinha que situações que envolvem questões de gênero e sexualidade, sobretudo quando envolve as meninas, desestabilizam as profissionais. No entanto, é preciso compreender que há uma distância grande entre a forma como as crianças percebem suas ações e a forma como os adultos, numa sociedade que se pauta por valores morais cristãos, as enxergam. Na sequência, apresento um episódio em que as meninas Manu e Letícia estão no banheiro e suas conversas perpassam estar na praia e, também, realizar suas necessidades básicas, como fazer xixi e coco. Durante o episódio contam com a entrada do Léo, que também quer fazer xixi e, por fim, recebem a ajuda da auxiliar para sua higiene.

*Letícia e Manu estão no banheiro, ouço a conversa animada das duas e entro no banheiro com a filmadora gravando. Assim que entro no banheiro Letícia diz que estão na praia. Eu fico em dúvida se, eticamente, devo continuar a filmagem, pois elas estão sentadas no vaso e nuas. Mas como elas me convidam para ir a praia delas sento-me e fico filmando.*

**Letícia:** não pode levantar

**Márcia:** não pode levantar?

**Letícia:** não, daí molha o pé.

**Márcia:** ummm....na praia?

**Letícia:** Ohhh... molhou tudo ... teu sapato.

*Depois disso, o Léo entra no banheiro e observa as duas.*

**Manu explica para ele:** nós estamos na praia.

**Letícia:** eu to na praia.

**Léo:** eu também fui na praia.

*Léo vem até mim para ver as meninas pelo vídeo.*

**Manu** olha para dentro do vaso e fala: eu to fazendo cocô.

**Leticia** se levanta e diz: eu já fazi...ohhh.

**Leticia:** ohhhh...Márcia eu fiz cocô.

**Márcia:** é? tu consegues te limpar?

**Leticia:** uhum. E consente com a cabeça.

**Manu:** mas eu não.

Leticia levanta e vai pegar papel para se limpar, mas como está com muito cocô no bumbum, o Léo comenta.

**Léo:** tem cocô! Tem mais cocô! Tem mais cocô!

**Leticia:** uhhh, tem cocô... eca! [fala ao olhar o papel higiênico cheio de cocô].

Nesse instante a auxiliar entra no banheiro e ajuda a Leticia a se limpar e logo Manu também se coloca na posição para ser limpa pela auxiliar.

**Larissa** entra no banheiro e olha o vaso onde Leticia estava e diz: cocô. Léo vai até o vaso e olha o cocô da Leticia e diz:

**Léo:** eca... cocô.

Em seguida Léo observa o bumbum da Manu que está na posição para ser limpa pela auxiliar.

**Auxiliar:** que tais espiando Léo?

**Léo:** nada! – em seguida fala: não tem cocô.

**(Registro notas de campo do dia 02-09-2009)**

No episódio, as meninas brincam de estar na praia, enquanto fazem cocô e xixi. Minha entrada com a filmadora não trouxe constrangimento, tanto que pensei em sair e logo fui convidada para ali ficar, ‘na praia’, com elas. A entrada do Léo no banheiro também não causou desconforto para as meninas, sendo que os banheiros na creche não têm divisórias e nem portas que os separem em recintos de meninos ou meninas. As crianças, por meio de suas falas, mostram que sentem nojo do cocô: “Leticia: uhhh, tem cocô, eca!” ‘Léo: eca...cocô.’ No entanto, olham e conversam sobre o assunto sem constrangimentos. Também é sem constrangimento que Léo observa o cocô no bumbum da Leticia assim que ela se levanta para se limpar. Da mesma forma que observou o cocô no bumbum da Leticia, passa a observar se há cocô no bumbum da Manu. Entretanto, a auxiliar que não havia acompanhado todo o episódio, assim como eu, pressupõe que o interesse de Léo seja outro, ou seja, que seu interesse tenha haver com a sexualidade. Essa

suposição fica evidente com a breve pergunta em tom de acusação: ‘*que tais espiando Léo?*’

Compreendo que, nessa idade, as crianças estão envolvidas com muitas descobertas, inclusive a descoberta do próprio corpo. As crianças não se apresentam como seres assexuados e, muitas vezes, mostram interesses sobre essa temática, porém, em outros momentos, como nesse episódio apresentado, seu interesse nada tinha a ver com sexualidade. Aqui, existem dois pontos que gostaria de trazer para o debate, sobretudo para os contextos educativos. O primeiro deles é que, muitas vezes, os adultos não acompanham todo o episódio e toda a história construída pelas crianças, tomam conhecimento somente de um recorte parcial, e com base nesse recorte parcial, criam expectativas e suposições que não condizem com a realidade vivida pelas crianças. Um segundo ponto que precisa ser discutido no coletivo das instituições e com as famílias, é trazer a temática de como as crianças descobrem a sensualidade de seu corpo de modo respeitoso. A discussão e problematização dessa temática, às vezes, são negadas pela incapacidade dos adultos de lidarem com isto de forma respeitosa, cuidadosa e ética.

Como já afirmei anteriormente, muitas vezes, há uma distância grande entre a forma como as crianças percebem uma ação e a forma como os adultos às enxergam. O sentimento de vergonha que cerca as relações sexuais humanas tem aumentado e mudado muito no processo de civilização, como sustenta Elias (1994a). O autor sustenta essa afirmação pela manifestação da “[...] dificuldade experimentada pelos adultos, nos estágios mais recentes da civilização, em falar com as crianças sobre essas relações” (ELIAS, 1994a, p.169). Essa dificuldade afigura-se quase como ‘natural’, pois, “[...] por razões quase biológicas, a criança nada sabe sobre as relações entre os sexos e que é tarefa extremamente delicada e difícil esclarecer a meninas e meninos em crescimento o que está acontecendo com eles e o que acontece em volta” (ELIAS, 1994a, p. 179). Fica evidente quais concepções de crianças e infância emolduram essas críticas, as quais, Norbert Elias fez ainda no início do século XX. No entanto, não é surpresa encontrar ainda hoje essas mesmas idéias e concepções presentes entre profissionais que atendem crianças pequenas.

Elias (1994a) destaca que, o fato de o processo civilizador ter removido para o fundo da cena tudo que é relativo a uma vida sexual, faz com que o medo e a vergonha façam parte dos primeiros anos de vida das crianças. O autor define como uma ‘conspiração do silêncio’, presente no discurso social a respeito desses assuntos. Para Elias (1994a, p. 181), é acima de tudo “[...] a estrutura de personalidade

dos próprios adultos que torna difícil falar sobre essas coisas”. É preciso considerar que tudo que envolve a sexualidade, bem como demais funções corporais, envolvem ao mesmo tempo, questões de natureza biológica como também sociais e culturais. Os modos sociais e culturais como se concebe a sexualidade podem variar de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e, dentro de uma mesma sociedade, considerando questões de gênero, de classe, étnicas, geográficas e religiosas.

Além disso, é preciso resgatar na história, como destaca Felipe (2003, p.58), que a “[...] tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois até meados do século XVII meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todas as suas nuances”. Essa compreensão traz como resultado o fato de que a simples menção à questões que se referem à sexualidade passem a estar cada vez mais sujeitas a um grande número de controles e proibições. Esse processo acaba desencadeando uma crescente divisão entre uma esfera íntima e uma pública, entre um comportamento secreto e um público, o qual passa a ser aceito como ‘natural’. Tanto que, como destaca Elias (1994a, p. 168, grifos no original), “[...] quanto mais o controle civilizado de ânsias instintivas é aceito como natural, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não sintam “por natureza” esta delicadeza e vergonha”.

Durante a pesquisa de campo surgiram algumas situações que envolveram a sexualidade, tal como um dos episódios apresentados no capítulo da metodologia, em que, na minha presença, um dos meninos convida uma menina para brincar de ‘botar a mão aqui’<sup>90</sup>. Situações que envolvem a sexualidade são sempre ainda temas difíceis e muitas professoras, por vezes, não sabem como lidar com tais situações e como falar sobre o tema. Louro (1997), ao se dedicar com atenção a essa temática afirma que existem duas posições quanto ao tema da educação sexual: uma assume que instituições educativas devem incluir em seu currículo essa temática, a qual, na maioria das vezes, assume um conjunto de pressupostos arraigados numa tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro de padrões considerados moralmente ‘sadios’. Uma segunda posição acredita que instituições educativas, como a escola, não devem tratar de educação sexual, sendo esse tema da vida privada, vinculado à religiosidade e à moralidade e, portanto, ocupação das famílias. Louro (1997, p. 131, grifos no

---

<sup>90</sup> Esse ‘botar a mão aqui’ foi o termo utilizado pelo menino ao fazer o convite para brincar, sendo acompanhado do gesto de colocar a sua mão nos seus genitais.

original), atribui ao confronto dessas duas posições o silenciamento, “[...] possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não ‘entrarão’ na escola. Uma suposição que se revela impossível”. Revela-se impossível porque as questões da sexualidade estão sempre e, de diferentes modos, presentes nas instituições educativas, assim como, nas práticas sociais. Nas instituições de educação infantil esse tema precisa de maior dedicação, tanto na formação inicial como na formação continuada, de modo que os adultos que estejam envolvidos com as crianças se sintam mais preparados e sejam capazes de questionar a si mesmos sobre as suas concepções de sexualidade em que, na maioria das vezes, estão presentes concepções moralizantes.

#### 4.5 OS MENINOS ENTRE MENINOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Da mesma forma como procedi com o grupo das meninas pretendo, seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, observar variações de gênero entre os meninos. Jordan (1995), em um artigo em que desenvolve reflexões sobre a construção das masculinidades, destaca que um número grande de pesquisadores têm sugerido que as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas. Para os meninos é mais imperativo a necessidade de serem ‘não femininos’ do que para as meninas serem ‘não maculinas’. A autora aponta duas grandes concepções que fomentam essas afirmativas: 1) estudos psicanalíticos apontam que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino; 2) outros estudos apontam um discurso que emoldura a masculinidade subordinada ao discurso do guerreiro ou herói.

Pretendo abordar, primeiramente, a concepção de que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino. Algumas pesquisas abordam essa concepção trazendo dados empíricos, como a tese desenvolvida por Ferreira (2002), os estudos de Kelle e Breidenstein (1998) e a tese de Tervooren (2006). Kelle e Breidenstein (1998) afirmam que, em seus estudos realizados com crianças entre 9 e 12 anos, numa festividade de carnaval observada na escola, os meninos



apresentaram uma preocupação evidente ao optarem em se vestir de mulher, pois poderiam estar ‘em perigo’, ou seja, correndo o risco de serem ridicularizados e de ferirem sua masculinidade. Por outro lado, entre as meninas não foi considerado problemático optar por se vestir com fantasias masculinas.

Nas análises realizadas anteriormente nesse capítulo já salientei, por meio das referências das ‘marcas’ dos artefatos materiais, tais como: sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos, bem como por meio das ‘marcas’ no uso da linguagem verbal, tais como nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes, se constituindo como ‘marcas’ nas definições e negociações das *noções e posicionamentos* de gênero. Sendo que essas ‘marcas’ desencadearam, em alguns momentos, ações e relações de conformação e reprodução de esteriótipos, mas também ações e relações de confronto com esses esteriótipos dentro da *ordem social instituinte* das crianças.

Ao colocar os dados gerados em debate com a primeira concepção apresentada por Jordan (1995), de que pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas, foram evidenciadas situações em que os meninos estavam sobre pressão de se conformarem ao padrão de masculinidade. Além de todos os episódios, já analisados anteriormente, procuro trazer agora também esse viés entre os próprios meninos, em que muitas vezes, como destaca Felipe (2007, p. 83): “Para reafirmar a masculinidade também desenvolvem um desprezo por tudo aquilo que possa ser caracterizado como feminino”:

A conversa na roda, depois da contação da história do saci-pererê, é sobre encaminhamentos para a festa junina, a qual, acontecerá em breve. Envolve alimentação, vestimenta, danças e brincadeiras da festa. A professora fala que Willian na festa do ano passado vestiu uma roupa bem bonita de caipira e havia feito maquiagem com barba. Fala ainda que as meninas fazem tranças no cabelo e usam chapéu e que passam batom. Enquanto a professora continua a conversa com as crianças, Leó e Willian, que estão sentados lado a lado na roda, conversam sobre o batom. Mesmo não conseguindo ouvir todo o diálogo suponho que Willian disse que usaria batom para a festa junina, pois, o Leó diz:

**Léo:** não, não pode passar batom [passa os dedinhos nos lábios], só menina!

**(Registro notas de campo do dia 08-06-2009).**

O batom ou gloss, um elemento do mundo feminino, esteve presente nas conversas e brincadeiras entre as crianças, principalmente, quando alguma menina o trazia para a instituição. Entre os meninos, o Léo foi quem mais se colocou nessa posição de vigilância, para que padrões tidos como hegemonicamente masculinos se perpetuassem. A ação de Léo confirma evidências apontadas por Felipe (2007, p. 83), a qual, revela em seus estudos que entre os meninos existe uma vigilância em relação a si mesmos e em relação aos seus pares “[...] que porventura se comportem de um modo “suspeito”, bem como em relação a eles mesmos, exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica”. Essa vigilância se dá para que não haja, nem por ele, nem por seus iguais, uma transgressão do que é definido como hegemônico para o seu gênero. Essa mesma vigilância, nesse grupo pesquisado, foi ainda mais frequente entre as meninas, como foi possível perceber nos episódios analisados anteriormente, em referência às ‘marcas’ dos artefatos materiais e de linguagem, em que elas, recorrentemente, demarcavam como artefatos femininos restringindo os seus usos aos meninos.

Todavia, assim como entre as meninas, também entre os meninos essa vigilância não é mantida sempre, pois esse processo de construção da *noção* do *posicionamento* social implicado em pertencer a determinado gênero, é permeado por dicotomias e contradições em que, algumas vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos, em outros, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, como pode ser observado no episódio a seguir em que, novamente, os meninos Léo e Willian estão envolvidos com a temática do batom:

Léo passa o batom de Larissa em seus lábios e, em seguida, o devolve para ela. Segue até o espelho, se olha no espelho e vem até bem perto de mim e diz:

**Léo:** óhh, batom!

Nesse momento, Willian se dirige até mim, já com batom da Jennyfer nos lábios e diz:

**Willian:** ohh, batom!

Willian também se olha no espelho, em seguida, Léo e Willian se olham e voltam a se olhar no espelho.

**(Registro notas de campo do dia 23-06-2009).**

Nesse episódio, além dos meninos se tornarem resistentes e desafiarem a imposição de estereótipos, eles buscam potencializar sua apresentação e exteriorização para mim e para si mesmos, se olhando no espelho. Essa ação das crianças corrobora com o alerta de Le Breton, (2006, p.65) de que: “A Sociologia do Corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo”. Pois, em se tratando dos estereótipos que definem a diferença entre os gêneros, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou, só pode se constituir, em uma relação. A diferença não está, *a priori*, nos corpos das pessoas permitindo simplesmente ser reconhecida. A diferença é atribuída a um sujeito ou a um corpo, ou a uma prática, ou seja lá o que for, quando em relação com esse sujeito, ou com esse corpo ou essa prática, em que é necessário existir um outro para ser tomado como referência, ou seja: “A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”” (LOURO, 2008, p.22).

Por meio dos episódios acima, é possível sustentar que as crianças não somente aprendem essas diferenças ‘ensinadas’, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e, em outros, as subvertem. Como destaca Corsaro (2009, p. 35): “Assim expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”.

Procurando trazer mais elementos sobre como os meninos, entre si, reproduzem e, em outros momentos, interpretam criativamente as expectativas de gênero, pretendo trazer a segunda concepção anunciada por Jordan (1995), na qual, a masculinidade está emoldurada pelo discurso do guerreiro ou herói. Nesta concepção, segundo Jordan (1995), o que emoldura a masculinidade é o discurso do guerreiro ou herói, o qual, exige um comportamento que se contrapõe ao dos covardes e dos fracos. Quase todos os meninos e homens querem conceber-se como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-homem, entre outros super heróis, havendo sempre o perigo deles se identificarem com os fracos e covardes e não com os heróis.

Essa concepção encontra uma aproximação com as ações do menino Léo que, constantemente, se envolvia em mundos imaginários sendo um super herói baseado em repertórios da mídia, ou simplesmente, experimentando e demonstrando uma habilidade com o corpo, em movimentos radicais, como num skate imaginário, ou se pendurando em árvores. Para visualizar as habilidades de Léo disponibilizo uma sequência de fotos, nas quais, é possível visualizar suas habilidades com o corpo e o movimento.

Foto 84: Sequência de Léo sobre o sofá brincando de Skate



Fonte: da autora do dia 12.05.2009

Foto 85: Sequência de Léo sobre a mesa brincando de Skate



Fonte: da autora do dia 01.10.2009

Foto: 86: Sequência de Léo se pendurando em árvore



Fonte: da autora do dia 18.11.2009

Nas fotos acima é possível visualizar as ações ousadas do Léo em manobras com um Skate imaginário – com um forro de carrinho de boneca – sobre um sofá e, na segunda sequência, ainda mais ousada, sobre uma mesa, em que suas ações eram acompanhadas e visualizadas por ele no espelho. Importante esclarecer que, nessas experiências, a iniciativa de arranjo e organização do espaço também era

de autoria do próprio Léo. Antes de analisar suas experiências e a vinculação com expectativas de masculinidades, gostaria também de apontar, assim como observado entre algumas meninas como a Letícia e a Larissa, a vinculação dessas brincadeiras do Léo com a quietude, com o brincar só, em que, em alguns momentos, explora materiais ou somente o próprio corpo ou seus movimentos.

Essa expectativa de masculinidade, emoldurada com o discurso do guerreiro ou herói, também se entrelaça com o desempenho, um dos cinco aspectos enumerados por James, Jenks e Prout (2000) como sendo relevantes para as crianças no que se refere à dimensão corporal. Nos dados gerados nessa pesquisa, esse aspecto do desempenho, se mostrou mais marcante nas ações de Léo, em que ele mostra, também, uma grande habilidade e domínio de seu corpo em movimento.

Para além da expectativa de masculinidade emoldurada com o discurso do guerreiro ou herói, entrelaçada com o aspecto do desempenho, as ações do outro menino, o Willian, levam à indicação da potencialidade do que defino como outra ‘versão’ de herói. Uma outra ‘versão’ porque, ao invés da predominância da força e da habilidade, é uma ‘versão’ que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Uma outra ‘versão’ que, ao ser observada em meninos, gera olhares ‘suspeitos’, já que contraria uma concepção de masculinidade, fortemente apoiada em dualidades e dicotomias que se opõem. No entanto, como aponta Ferreira (2003b, p. 8, grifos no original), “[...] quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros – zonas de transgressão de gênero* - e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de gênero* que aí eclodem”.

Dentre as oposições dicotômicas herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, as quais são constantemente atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que associa e vincula, frequentemente, o gênero feminino com a arte, com as linguagens, com a fragilidade e com os sentimentos e as emoções e, por outro lado, associa e vincula o gênero masculino com a virilidade, com a força, com o cognitivo e com a racionalidade. Uma crítica consistente sobre essas concepções dicotômicas é feita por Walkerdine (1995), em que a autora procura mostrar o quanto essas concepções estão vinculadas e servindo a um projeto burguês europeu de poder e domínio e nada tem a ver com natureza.

Entretanto, no cotidiano, essas concepções são, constantemente, atualizadas nas expectativas dos adultos,

particularmente, quanto aos meninos, dos quais, não se espera ações e relações em que a afetividade e a emoção sejam predominantes. Ainda hoje, é possível ouvir tanto dos pais como de professores a afirmação de que “meninos não devem chorar”, ou seja, os meninos não devem demonstrar suas inseguranças e seus medos, pois com isso, afetariam sua reputação e masculinidade. Da mesma forma, não é visto com ‘naturalidade’ um menino que escolhe objetos de cor rosa, que goste de usar saias, de brincar com bonecas, etc. Como destaca Louro (1997, p. 48, grifo no original) “[...] aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação”. Todavia, exatamente nesse ponto, no conflito entre as formas instituintes e instituídas culturalmente ou, como define Louro (2003), na *paródia* que alguns meninos ou meninas exercem sobre as convenções e regras, é onde reside uma crítica que problematiza.

Com base nessas reflexões é que proponho que as ações instituintes do menino Willian podem ser definidas como uma outra ‘versão’ de herói, porque estas trazem para o centro da cena aspectos não pertencentes e vinculados a uma hegemonia da concepção de masculinidade. No pequeno excerto que segue é possível evidenciar uma situação, em que, essa outra ‘versão’ de herói que proponho, é encenada pelo Willian em sua brincadeira de faz de conta, na qual, ele potencializa a atenção e a amorosidade no cuidado de seu bebê:

*Continuo observando o Willian, ele pega uma boneca e diz para Nicole que é seu bebezinho. Ele pega a boneca e coloca no carrinho de vime e o leva até o canto da sala do sofá, senta no chão, pega a boneca nas mãos e a aproxima bem de seu rosto e conversa com ela:*

**Willian:** *eu vou trabalhar e a Nicole também vai trabalhar, eu te amo!*

*Em seguida coloca o bebê no carrinho de vime e vai para debaixo da mesa com a Nicole.*

**(Registro notas de campo do dia 09-07-2009)**

Antes de analisar essas experiências e sua vinculação com uma outra versão de herói, gostaria também de apontar, assim como observado entre algumas meninas e nas brincadeiras do Léo, ao explorar os materiais ou somente o próprio corpo ou seus movimentos, a vinculação desses episódios envolvendo o Willian e suas relações com



seus bebês, acompanhados de tarefas de fazê-los dormir e alimentá-los também com essa quietude e com o brincar só. Cenas semelhantes se repetiram, muitas vezes, durante a pesquisa de campo. Para tornar mais rica a apresentação dos dados, disponibilizo nas fotos que seguem, imagens em que o Willian prepara, com todo o cuidado, o local onde seus filhos vão dormir e, quando tudo está pronto, lança mão de um livro e conta uma história tomando o cuidado de virar o livro para que os bebês possam visualizar as gravuras.

Foto 87: Willian cuidando de seus bebês



Fonte: da autora do dia 29.09.2009

Foto 88: Willian lendo história para seus bebês



Fonte: da autora do dia 29.09.2009

Numa concepção baseada em oposições e dicotomias binárias, a razão pertence à masculinidade e já a emoção à feminilidade. Connel (1995, p. 190), ao se ocupar das políticas da masculinidades afirma que “[...] toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Quando essas concepções e visões hegemônicas são transpostas nas ações, tanto dos adultos como das crianças, dando contornos variados, ou até fazendo insurgir outras masculinidades, ainda desafiam e instigam, desencadeando, muitas vezes, discriminações e segregações. No entanto, como destaca Connell (1995), é preciso compreender a construção da masculinidade como um ‘projeto’ que é, tanto individual como coletivo, no sentido de que esse processo está, continuamente, se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas, não sendo esse trabalho pronto e acabado, mas sim, constante, temporário e provisório, sendo necessário o uso do termo no plural: masculinidades.

Na cena apresentada na sequência, Willian, em uma brincadeira com as meninas, mais uma vez de forma irreverente, assume o papel de pai. Na brincadeira, ele sendo um menino assumir o papel de pai não desafia nenhuma convenção ou regra, no entanto, o irreverente é que Willian, nessa brincadeira, usa saia. Assumindo o papel de pai, vestido de saia, prepara com todos os detalhes e cuidado a mesa e a refeição para sua filha, oferecendo, recorrentemente, suco, iogurte, bolo e ovo para sua filha comer, como é possível observar na imagem a seguir que foi recortada do vídeo.

Foto 89: Vídeo Willian de saia prepara a comida para a filha que está sentada



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

Foto 90: Vídeo Willian de saia prepara a comida para a filha que está sentada



Fonte: da autora do dia 15.10.2009

As ações de fronteira de Willian podem ser definidas de paródias, na medida em que “[...] é preciso pensar que a paródia que exercem sobre as convenções, as regras, normas preceitos da sociedade contemporânea se constitui em uma importante forma de crítica” (LOURO, 2003, p. 50). As ações do Willian, ao mesmo tempo em que desafiam as noções de pertencimento de gênero e os estereótipos, culturalmente definidos, trazem indicações de outras possibilidades e ‘versões’ de heróis e guerreiros que agrada, sobretudo, as meninas, pois estas, sempre permitem e até solicitam sua presença nas suas brincadeiras. Mostra, sobretudo, uma fluidez de trânsito nos mundos genderizados, não mais separados e, não mais do ou isto ou aquilo, mas sim um mundo em que coexistem o isto e o aquilo.

As ações do Willian apontam uma possibilidade de compreender que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas numa lógica mais complexa. Na sequência de fotos que apresento a seguir, trago outro episódio em que essa lógica é protagonizada pelo Willian. Inicialmente, ele brinca com seu bebê e vive uma ‘versão’ de herói que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. No entanto, ao observar as performances e habilidades desempenhadas pelo Léo, ingressa na brincadeira e participa da versão convencional de um herói onde predomina a força e a habilidade motora.

Foto 91: Willian brinca com seu bebê



Fonte: da autora do dia 09.09.2009

Foto 92: Léo inicia suas performances motoras



Fonte: da autora do dia 09.09.2009

Foto 93: Willian se junta ao Léo nas performances



Fonte: da autora do dia 09.09.2009

Foto 94: Willian se junta ao Léo nas performances



Fonte: da autora do dia 9.09.2009

Essa fluidez e essa capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações entre seu próprio gênero, traz também, o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas podem ser ampliadas ou quebradas. Essa fluidez traz também o desafio de viver o ‘entre’ como destaca Alan Prout (2004) que, ao revisar criticamente os estudos sociais da infância, define como uma necessidade de incluir nos estudos

sociais da infância o 3º *excluído*. Aqui, proponho o corpo e sua vinculação com o gênero como um 3º *excluído*. Todavia, a tendência a olhar essa dimensão corporal tem sido de se fixar nas fronteiras e não ver o que está ‘entre’, não ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades. Ver o que está no território que se debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está em ‘trânsito’, é o que ‘foge’ e que constitui a complexidade do real.

#### 4.6 INVASÕES DO MENINO LÉO

O corpo, enquanto manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, mas pode, por outro lado, criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. Thorne (1993) detalha que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma espécie de ‘borderwork’, que é mais fortemente sentido pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro sexo. Esse ‘borderwork’, pode muitas vezes, se dissolver, a exemplo de quando as meninas e meninos estão juntos e brincam de uma forma descontraída e integrada. Mas, às vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições, nesse sentido os ‘borderwork’ podem ser criados por meio de contato, bem como, por meio do evitar.

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, ao estudar os gêneros em grupos separados se acentuam e exageram, *a priori*, as diferenças entre os gêneros. Nesse tipo de pesquisa, 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. Com base nessa idéia é que Thorne (1993) dirige seu estudo com base na não separação de gêneros como dada *a priori*, mas dirige seu olhar sobre a prática da separação, pois, como destaca Kelle (1997, p. 135): “[...] as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas sim trabalhadas nas

práticas culturais, sobretudo no brincar, como por exemplo, as invasões e os rituais de poluição”<sup>91</sup>.

Thorne (1993), em sua pesquisa, percebe uma assimetria no uso das brincadeiras entre meninas e meninas e aponta que no ritual da poluição as meninas são mais poluentes, já nas invasões, os meninos invadem grupos de meninas e atividades com muito mais frequência do que o inverso. Thorne (1993, p. 76) descreve:

No parque das duas escolas eu vi várias vezes meninos, individualmente, ou em grupos, perturbando, deliberadamente, as atividades dos grupos das meninas. Meninos arruinam jogos em curso de pular corda correndo por debaixo da corda girando e interrompendo o fluxo das pulantes ou colocando um pé na corda para parar o seu ímpeto<sup>92</sup>.

No grupo pesquisado, não presenciei nenhuma brincadeira com o ritual da contaminação ou poluição praticado por meninas. Da mesma forma, não evidenciei marcações e definições de territórios espaciais sendo utilizados, somente, pelas meninas ou pelos meninos. Não presenciei, no grupo, essa separação espacial muito observada em outras pesquisas (Thorne 1993; Breidenstein e Kelle 1998; Ferreira 2002; Tervooren 2006). Uma suposição para essa não ocorrência se dá em virtude da tenra idade das crianças e o reduzido número dos meninos – somente 3 - num grupo de 12 meninas.

No que se refere às brincadeiras das invasões, essas foram observadas sendo sempre protagonizadas pelo menino Léo, em nenhum momento presenciei essa ação por parte do Willian ou do Alan. Um dos episódios que ocorreu no *tempo do brincar* ou de *atividades livres* no parque, em que Léo invade a brincadeira das meninas, apresento a seguir em forma de registro escrito acompanhado de fotos:

---

<sup>91</sup> „[...] die Grenze zwischen den Geschlechtern nicht fix ist, sondern in der kulturellen Praxis bearbeitet wird, vor allem in Spielen wie z.B. Sogennanten ‚Invasionen‘ oder in ‚Beschmutzungsritualen‘.“

<sup>92</sup> “On the playground of both schools I repeatedly saw boys, individually or in groups, deliberately disrupt the activities of groups of girls. Boys ruin ongoing games of jump rope by dashing under the twirling rope and disrupting the flow of the jumpers or by sticking a foot into the rope and stopping its momentum” (Thorne 1993, p. 76).

*Na casinha do parque as meninas Manu, Isa e Helena brincam [ver foto] e Léo chega e se movimenta como o homem-aranha pendurado na casa e as meninas, comentam:*

**Isa:** vamos embora?

**Helena:** mas aqui é nossa casa!

**Isa:** mas ele tá ali. [se referindo ao Léo]

**Manu:** vai embora Léo!

**Léo** fica parado na porta de entrada em pé, quase pendurado e acena negativamente a cabeça.

**Manu** recorre a mim: diz para ele saí daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não táis vendo? Nós somos todas meninas e ele é um menino! [não queria interferir na situação por isso pergunto].

**Márcia:** aqui não pode entrar menino?

**Todas juntas [Isa, Manu, Helena e Nicole** que também chegara] dizem: não!

**Manu** complementa: só o Willian!

As meninas ficam mexendo em seus potes, e se perguntam: vamos embora? Mas permanecem no local e Léo permanece lá e olha para as meninas. Em seguida, Léo entra e fala [ver fotos]:

**Leo:** eu sou o papai – mas as meninas não o ouvem [ou não querem ouvir] Então ele junta duas sementes e pergunta para Manu:

**Léo:** que é isso Manuele? – [acentua fortemente o nome dela juntando o apelido Manu com o nome Emanuele] mostrando as duas sementes. Manu olha para elas e diz:

**Manu:** sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de бага aqui!

As meninas brincam mais um pouco e recolhem suas coisas e saem da casa, nesse momento, Willian também quer subir, mas Léo não permite que ele entre fazendo uma barreira com seu corpo na entrada da casa. Ajudo o Willian [pois ele chora e estou com medo que o Léo o empurre da escada de cordas e, com isso, Willian pode cair], quando Willian finalmente consegue entrar na casa, as meninas já estão descendo. De longe, Manu chama:



**Manu:** vem Willian! – todas esperam o Willian descer pelo escorregador para ir com elas. [ver fotos].

**Helena:** ó, a Larissa tá lá sozinha – olha para Larissa, que está no balanço da casinha que elas estavam e chama: vem Larissa! – mas como ela não vem então elas seguem em frente.

Saem a procurar um novo lugar para brincar.

(Registro notas de campo do dia 08-06-2009)

Foto 95: Meninas brincam e Léo se aproxima



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Foto 96: Léo observa as meninas



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Foto 97: Léo invade a casa



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Foto 98: Todas fogem e chamam pelo Willian



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Foto 99: Todas fogem e chamam pelo Willian



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Foto 100: juntamente com o Willian procuram nova casa



Fonte: da autora do dia 08-06-2009

Por meio desse episódio, é possível verificar que, mesmo não havendo, *a priori*, uma definição de territorialidade das meninas ou dos meninos, havia, no entanto, uma territorialidade circunscrita ao momento, à brincadeira que acontecia. Quando Isa, Helena e Manu brincam na casinha do parque elas consideram esse território como seu e como de meninas, sendo essa compreensão manifestada pela Manu, quando solicita que eu intervenha dizendo: - *“diz para ele saí daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não tás vendo?”*

*Nós somos todas meninas e ele é um menino!*” Essa afirmação da Manu potencializa a compreensão do corpo enquanto manifestação do gênero, facilitando a construção de relações sociais em que há uma reciprocidade, em que, pelo fato de ser menina, daria, *a priori*, a possibilidade de entrar na casa, ou seja, confirmando a sua aceitação e pertença. Mas, por outro lado, o corpo como manifestação de gênero pode criar impedimentos à sua entrada e participação no grupo de pares, pelo fato de ser um menino.

Nesse episódio, é possível também perceber que a intenção do Léo, inicialmente, é participar da brincadeira das meninas, tanto que lança mão de ações estratégicas de entrada na brincadeira, numa primeira tentativa, dizendo: “*eu sou o papai*”, no entanto, as meninas se fazem de ‘surdas’, não dando atenção para ele. Léo insiste em mais uma ação estratégica juntando duas sementes e perguntando para Manu: “*que é isso Manuele?*”. Ao fazer essa pergunta ele acentua fortemente o nome dela juntando o apelido Manu com o nome Emanuele, de forma carinhosa, como mais um uso estratégico para ganhar a confiança da Manu, a qual, no grupo das meninas tem grande poder e prestígio de decisão na condução das brincadeiras. No entanto, novamente a estratégia não funciona e, tanto ele como as suas sementes, são dispensados pela Manu: “*sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de boga aqui!*”. Assim como Thorne (1993) salienta, é possível inferir que a separação espacial de meninos e meninas talvez seja mais fortemente sentida pelas crianças, no caso aqui o Léo, que querem participar de uma atividade controlada pelo outro grupo. Nesses momentos, o gênero se potencializa como fronteira, e apesar de reunidos, meninas e meninos enfatizam suas oposições. Nesses momentos, é possível evidenciar uma *ordem instituinte das crianças* reproduzindo os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla.

No entanto, esse episódio se torna mais emblemático ainda, pois traz também uma contradição nesse processo de definições de fronteiras, sendo que, por um lado, há a exclusão do menino Léo, por outro lado, há a inclusão do menino Willian. A inserção do Willian nos territórios e brincadeiras das meninas acontece mesmo sem sua presença física, ou seja, quando Manu complementa: “*só o Willian!*” na sequência do “*não*” proferido em coro pelas meninas Isa, Manu, Helena e Nicole como resposta à minha pergunta: “*aqui não pode entrar menino?*”. Por essa razão é que, como destaca Ferreira (2003b), o conceito de *posicionamento de gênero* se constitui numa noção essencial para se compreender os modos possíveis das crianças construírem e

assumirem o gênero nas relações sociais que desenvolvem entre pares, no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

A inserção do Willian no grupo das meninas se torna mais evidente à medida que se analisa todo o contexto das relações estabelecidas com as meninas. Contexto que aparece recortado nos episódios anteriores, nos quais, procurei tornar evidente sua relação constante de inserção no mundo das meninas, tanto nas brincadeiras como no uso dos objetos como sandálias, batom, saias, etc. Central nessa inserção parece ser sua participação nas brincadeiras, em que ele insere uma outra ‘versão’ de herói, na qual, o discurso que emoldura a masculinidade não se entrelaça com o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, mas potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Willian, com suas ações, acaba ultrapassando as fronteiras de gênero criando, de certo modo, zonas de transgressão de gênero e oferecendo um contexto privilegiado em que novos posicionamentos de gênero surgem.

Exatamente essa outra ‘versão’ de herói que é encarnada pelo Willian parece potencializar essa aproximação com o mundo das meninas. Por outro lado, a versão tradicional de herói encarnada pelo Léo, a qual é entrelaçada com o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, em muitas ocasiões, potencializa o afastamento do mundo das meninas. Potencializa o afastamento porque, como estratégia de entrada no grupo e nas brincadeiras das meninas, Léo muitas vezes, utilizava suas habilidades motoras realizando movimentos radicais como meio de conquistar o reconhecimento das meninas, numa tentativa de aproximação, por meio da exibição de suas potencialidades. Essa exibição também pode ser observada no episódio acima, em que ele inicia sua aproximação com movimentos típicos do homem aranha, os quais, muitas vezes ele encenava. No entanto, essa exibição não o aproxima das meninas, pelo contrário, potencializa o afastamento sendo que as meninas, algumas vezes, se assustavam com seus movimentos radicais e, em algumas situações, ele chegou a machucar algumas meninas chutando/tocando nelas durante sua exibição.

Após diversas tentativas exibindo suas potencialidades com o corpo e o movimento resultar em afastamentos das brincadeiras das meninas, as quais culminavam com o Léo, definitivamente, ruindo as suas brincadeiras, seja chutando os potes ou a areia dos bolos ou ainda ‘roubando’ as pás usadas por elas, Léo passou a usar outras estratégias, como as observadas no episódio descrito, o que, algumas vezes funcionava e outras não. Essas ações do Léo mostram também que estar em grupo, em um contexto coletivo, envolve ativar

diversos conhecimentos e aprendizados e que ele, de forma atenta, mobiliza para neutralizar o gênero como um campo que separa, que afasta, que exclui. Também Tervooren (2006), salienta em sua pesquisa de campo que a iniciativa e o interesse de uma menina em participar de jogos de cartas GoGo dos meninos, a levou a se especializar num domínio e conhecimentos das regras, sobretudo, das técnicas e estilos corporais como estratégias de entrada no grupo para poder participar do jogo dos meninos.

A partir da perspectiva das crianças, é possível afirmar que, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolve ativar diversos conhecimentos e aprendizados. Envolve também, ativar diversas *lógicas* de ação social (Dubet, 1994). Ao permanecer em campo com as crianças e atentar para as relações sociais estabelecidas entre elas, a centralidade da categoria gênero e seu entrelaçamento com a ação social foi se revelando nas relações e interações estabelecidas entre elas. Permanecer esse tempo com o grupo trouxe também, a indicação de que a intencionalidade da *ação como processo* (Giddens, 2000), auxilia na compreensão das ações e conhecimentos mobilizados pelas crianças. Indica também a relevância que essa concepção de ação traz para que se reconheça e legitime essas ações e esses conhecimentos das crianças. Ações e conhecimentos que são mobilizados por elas ao se relacionarem e interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos, os quais, também se constituem como pedagógicos.

Cada vez mais, foi se configurando que o gênero passa a ser uma categoria com a qual as crianças se confrontam, desde pequenas, constituindo-se, em alguns momentos, um facilitador na construção de relações sociais, de aceitação e pertença, mas que pode, por outro lado, criar impedimentos na construção de relações e de participação na cultura e no grupo de pares.

As crianças, por meio de suas ‘paródias’, indicam que pelo fato de se viver em tempos, lugares e circunstâncias específicas, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. É possível também perceber que, ao longo da vida, por meio das mais diversas instituições e práticas sociais, cada um se torna homem ou mulher num processo que não é linear, progressivo e harmônico e também nunca está finalizado ou completo.

Por meio da categoria gênero, nas relações que estabelecem, as crianças se especializam e ativam formas e significações de elementos culturais e sociais, em alguns momentos, os reforçando,

multiplicando e reproduzindo, em outros, os transformando, inserindo novos elementos e *reproduzindo-os interpretativamente*.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Acho que o quintal onde a gente brincou  
é maior do que a cidade.*

*A gente só descobre isso depois de grande.*

*A gente descobre que o tamanho das coisas há  
que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”.*

**Manoel de Barros em Memórias inventadas: a infância**

Quando iniciei esse trabalho, tinha como intenção, inventariar, por meio das relações e interações sociais, os usos e significados sociais dados à dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Objetivando, compreender e distinguir as formas e as significações, as vias de transmissão e atualização de elementos culturais e sociais. Bem como, a emergência de novos elementos que pudessem reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir e transcender ou simplesmente ocultar elementos já preestabelecidos. Para tanto, defini como problemática de pesquisa, investigar os significados e usos sociais dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas. Pretendia ainda, identificar como e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, levando em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, assim como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças. Dentre esses objetivos, se incluem o de reunir contribuições que pudessem subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente na educação da infância para a compreensão da dimensão corporal como componente da ação social no âmbito das ações pedagógicas. Agora, tendo finalizado esse estudo, chego a alguns pontos que pretendo trazer para o debate procurando articular com esses objetivos.

Ao examinar o caminho percorrido na escrita desse trabalho até este momento procuro, nestas considerações finais, recuperar pontos pendentes e fazer ligações que ainda considero necessárias. Iniciei a escrita e a descrição da caminhada dessa pesquisa trazendo a poesia de Fernando Pessoa<sup>93</sup>, pois, o modo como as crianças vivem as relações por meio da dimensão corporal necessita de um olhar

---

<sup>93</sup> “Quando o verão me passa pela cara, a mão leve e quente da sua brisa, o que penso eu do mundo? Sei lá o que penso do mundo! Penso com os olhos e com os ouvidos. E com as mãos e com os pés e com o nariz e a boca. Sou místico, mas só com o corpo. A minha alma é simples”.

mais detalhado e atento. Ainda que minha tentativa tenha sido de olhar e compreender uma perspectiva das crianças, em alguns momentos parece que os aspectos mais propriamente analíticos me fogem. Assim como Fernando Pessoa, procurei, ao longo do presente trabalho, trazer a capacidade das crianças de pensarem não apenas com o cérebro, mas sobretudo, com os olhos e os ouvidos, com as mãos, com os pés, com o nariz e com a boca. Ou seja, de experimentar o mundo com o corpo, seja no tocar, no sentir, no cheirar, rolar, deitar, pular, etc, contrariando os bons modos da civilidade de só conhecer o mundo com os olhos.

Da mesma forma, sinto-me como o poeta Manoel de Barros quando diz que o tamanho das coisas tem que ser medido com base na intimidade que temos com essas coisas. Ao fazer uma retrospectiva, sinto que a intimidade estabelecida com as crianças e os conhecimentos e competências expressos entre/por elas, durante a pesquisa, não se restringem aos nove meses de campo, mas se estendem para todo o período pós-campo. O qual envolveu reflexões, leituras, diálogos que, finalmente, se materializaram na escrita. O que não significa que esse processo chegou a um fim, pelo contrário, talvez chegue, mais especificamente, a um novo começo.

A utilização de procedimentos provenientes da etnografia objetivou uma aproximação a um ponto de vista das crianças, pois, se concebe que estes procedimentos permitem uma participação mais direta *com* e das crianças na *geração dos dados* a fim de conseguir reunir informações sobre os modos como elas manifestam e percebem sua própria dimensão corporal nas relações que estabelecem com os adultos e com seus pares num contexto coletivo de educação. Nessa tentativa, o uso das fotografias, sobretudo o uso de fotografias em sequência, se revelou frutífero para alcançar, em alguma medida, uma apresentação e visualização das ações das crianças. Embora não possa ser considerado que é sempre uma apresentação a partir de minha perspectiva como fotógrafa-pesquisadora. A fotografia, em alguns momentos, ajudou a dar visibilidade aos modos como as crianças vivem sua dimensão corporal, de uma maneira que o uso apenas da linguagem escrita limitaria a percepção da potencialidade e da expressão das ações sociais das crianças.

Uma das grandes dificuldades que enfrentei, ao buscar apresentar os dados na escrita desse trabalho, foi uma necessidade de enfrentar, em mim mesma, as dicotomias instauradas pela hegemonia do Projeto Cultural e Social da Modernidade. Tal hegemonia do pensamento Moderno ainda encontra-se presente no meu modo de ‘ver’ os dados e as relações estabelecidas pelas/com as crianças. A tentativa

de conseguir apresentar a realidade social na sua complexidade e riqueza de tal forma que se perceba que estão presentes, ao mesmo tempo, tantas nuances, exigiu um esforço contínuo de desconstrução e agrupamento dos dados gerados até se chegar à organização das categorias de análise. Para conseguir, na sequência, reconstruir e novamente reunir tais categorias, selecionando episódios que permitissem trazê-las, todas de volta, de modo a não fragmentá-las e nem separá-las da realidade que as constituíram. Como as ações e relações estabelecidas pelas crianças envolvem, simultaneamente, uma pluralidade de dimensões, é fácil perceber que a dificuldade de dar conta dessa complexidade, no âmbito na escrita, se potencializa.

A escolha pela realização da pesquisa em uma instituição de educação infantil, não se deu por mera praticidade de poder contar, nesse contexto, com as crianças reunidas diariamente. A prioridade era tentar realizar um estudo que permitisse problematizar questões articuladas com ações e práticas educativas, especialmente, no que se refere às questões que envolvem as relações sociais das crianças e a dimensão corporal. Nesse sentido, a expectativa é que, à medida que o estudo descreve e analisa situações e relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, possa contribuir, no sentido de sugerir indicações, para a ação docente numa busca pela consolidação de uma Pedagogia da Infância.

Diversas iniciativas de articulação entre os segmentos da política, pesquisa e pedagogia têm contribuído, incansavelmente, para a construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância. A qual, busca delimitar uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil, cujas práticas de cuidado e educação se diferem das práticas realizadas em âmbito doméstico, hospitalar e escolar. O movimento crescente pela especificidade da educação infantil e pela consolidação de uma Pedagogia da Infância tem mobilizado estudos e pesquisas decorrentes de diferentes grupos de pesquisa, tais como o NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância) a buscarem alimentar o debate na área, por meio da interlocução com outros campos disciplinares, com a intenção de aprofundar a compreensão sobre as crianças e os modos de viver a(s) sua(s) infância(s).

A partir da perspectiva de uma Pedagogia da Infância, se concebe como essencial tirar as crianças da posição periférica, ou, da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. Da mesma forma, nessa perspectiva, se concebe ser fundamental não tomar como base de um projeto educacional

pedagógico o conteúdo em sua versão escolar, especialmente, aqueles pautados na visão do ensino como mera transmissão. Uma proposta dessa natureza desafia os adultos, e nesse caso, o professor de educação infantil, a estabelecer uma aproximação aos universos infantis, exige uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvem, simultaneamente, cuidado e educação.

Ao considerar os pressupostos de uma Pedagogia da Infância é que propus a problemática dessa pesquisa, objetivando investigar, entre as crianças pequenas, como elas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal nas relações que estabelecem com os adultos e com seus pares. Ao propor essa problemática, tinha como hipótese que a categoria gênero seria uma categoria que surgiria em campo. Mas, a intensidade e a centralidade com que essa dimensão se apresentou nas relações estabelecidas pelas crianças, mostrou a importância e necessidade de mais pesquisas que tematizem a dimensão corporal e sua vinculação com o gênero, a partir da perspectiva das próprias crianças. Foi, por meio dessa categoria, que se tornaram mais evidentes as indicações das crianças para os dois primeiros objetivos específicos propostos para a pesquisa, ou seja: evidenciar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças, bem como, conhecer as formas e as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais, assim como, a emergências de novos elementos.

No Brasil, as pesquisas que envolvem gênero e educação infantil, como as desenvolvidas por Gobbi (1997); Faria (2006); Felipe (1998, 2005, 2007, 2011); Finco (2004, 2010), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010), têm trazido contribuições sobre o assunto, todavia, centram sua atenção, mais especificamente, em estudos que procuram identificar como os adultos, mais particularmente as professoras, compreendem o gênero e quais as implicações dessas concepções nas ações pedagógicas com meninas e meninos. Penso serem necessários ainda, mais estudos e pesquisas que dirijam o olhar atentamente para essa questão, *a partir da perspectiva das próprias crianças*, a fim de aprofundar os estudos sobre gênero. E, sobretudo, buscar a contribuição única que a perspectiva delas pode fornecer para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social, tal como destacou James (2007).

A dimensão corporal e sua vinculação com gênero e sexualidade são temáticas pouco discutidas pelo campo da educação infantil. Ao considerar que o gênero, assim como idade são as primeiras categorias sociais das quais as crianças pequenas tomam conhecimento,

tanto nas relações com os adultos como entre pares, penso que o fato de ser o gênero também uma possibilidade ou limite para a ação social, justifica a busca por maior aprofundamento e mais pesquisas. Além de possibilitar ou limitar a ação social, por meio da categoria gênero, nas relações que estabelecem, se fazem presentes formas e significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais. Assim como, a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem, transcendem ou, simplesmente, ocultam aqueles já estabelecidos, sendo crucial, o reconhecimento e aprofundamento desses elementos.

Para os estudos sociais da infância e, especialmente, para uma Pedagogia da Infância, interessa saber e compreender como os significados sociais de gênero são representados, como são atribuídos significados sociais, hierarquias e diferenças. Interessa saber, de que forma e como meninos e meninas aprendem, quais são as posições legítimas que devem ocupar no espaço social, quais as formas mais ‘sadias’ ou mais ‘normais’ a serem assumidas, em contraposição, as formas que elas devem, necessariamente, rejeitar.

Ao conceber a masculinidade e a feminilidade como construções de gênero, meninos e meninas são educados e ensinados, desde bem pequenos, a corresponderem aos modelos pré-determinados e excludentes do que é ser homem ou mulher em cada cultura ou sociedade e, os estudos de gênero têm indicado, o modo como se aprende a diferenciar e a hierarquizar os sexos. Nesse sentido, tendo em conta que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades, as quais necessitam ser superadas, acredito que os debates e os aprofundamentos da categoria gênero, na formação docente, podem contribuir para avançar a compreensão de várias dimensões e dualidades, dentre elas: público e privado, masculino e feminino, corpo e mente, natureza e cultura.

Concebendo o corpo e sua vinculação com gênero como diretamente envolvidos na ação social, torna-se possível, por meio dessa vinculação com o gênero, se compreender como os corpos podem ser usados nas negociações que envolvem relações de poder nas interações estabelecidas pelas crianças. Como foi possível evidenciar nos episódios analisados no capítulo 4, em que as meninas, recorrentemente, definiam e restringiam o uso de certos artefatos pertencentes cultural e historicamente ao mundo feminino. Nesse sentido, torna-se essencial para os estudos sociais da infância a importância em acompanhar e compreender como esse processo é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e

culturais são determinantes nesse processo. Mais importante ainda parece ser buscar compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos, nas suas relações com seus pares e também com os adultos, no dia-a-dia das instituições.

Assim como se torna essencial para os estudos sociais da infância, também o é para a consolidação de uma Pedagogia da Infância. Pois, esta busca indicações pedagógicas que levem em conta as crianças com suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero, enfim, uma Pedagogia que almeja dar também, às crianças, condições de exercerem sua condição de atores sociais.

A partir de conhecimentos já acumulados, sob o que se define como Pedagogia da Infância, se afirma que a concretude e a qualificação desses modos de fazer pedagogia só são possíveis de alcançar pelo exercício da documentação. Ou seja, só são possíveis por meio da observação, do planejamento, do registro, da discussão e da reflexão, em que se ‘olha’ não apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também os seus conhecimentos, as suas produções, as suas manifestações, as suas preferências, as suas interações, etc. Tais elementos possibilitam o enfrentamento da imprevisibilidade, que torna a educação infantil singular. Pois precisa estar atenta para perceber e qualificar as interações entre pares, os arranjos, as organizações e a exploração dos espaços e dos tempos, as relações construídas nas brincadeiras, as representações e significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, etc. Para que, no cotidiano das instituições, seja possível acompanhar e compreender, como esse processo é vivido e significado pelas crianças é preciso que a documentação, como instrumento metodológico, seja uma prática diária. Na educação infantil, utilizar a documentação como um instrumento pedagógico auxilia na compreensão das práticas sociais das crianças. Para tanto, é preciso que o adulto aprenda o exercício da escuta e do olhar atento com intuito de compreender as crianças e as relações que elas estabelecem nas suas particularidades. Não se trata de um olhar qualquer, mas de um olhar e de uma escuta interessada e interrogativa dos modos de ser e viver constitutivos dos mundos infantis. Nesse sentido, o exercício da interrogação toma o lugar das respostas prontas sobre as vidas das crianças. Essas respostas que, por muito tempo, nortearam o fazer pedagógico na educação infantil em que as crianças eram divididas em etapas, consideradas prontas ou incompletas, maduras ou imaturas, etc. Faz-se necessário romper com as dualidades instaladas com a

Modernidade e buscar compreender, de modo menos dicotômico e fragmentado, as crianças e suas formas de relação com o mundo.

Ao procurar evidenciar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças pesquisadas, tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, bem como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças, os episódios envolvendo o sono ou o ‘fazer dormir’ se tornaram emblemáticos dos *ajustamentos primários e secundários* (GOFFMAN, 1961). Ao analisar os referidos episódios, é possível evidenciar que o tempo-espaço da educação infantil é marcado pelas ações das crianças. As quais, mesmo alijadas dos processos de organização e sistematização dos projetos, dos tempos e dos espaços, se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. Pois, a linearidade que caracteriza a lógica da organização do cotidiano, não se materializa no cotidiano que ‘teima’ em não ser linear, em que a previsibilidade sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado, que constituem as ações das crianças.

Por meio dos vários *ajustamentos secundários*, que foram observados nos episódios descritos e analisados no capítulo 3, tanto na organização dos espaços, sobretudo no *tempo das crianças*, mas também na rotina do sono, efetivada no *tempo dos adultos*, é possível evidenciar que as crianças são exímias em *trabalhar o sistema* (GOFFMAN 1961). O que significa reconhecer que elas têm um profundo conhecimento do funcionamento da instituição, revelando ainda, evidências das capacidades das crianças como membros competentes nesse contexto e como atores sociais. É com base nessa capacidade das crianças de, ao mesmo tempo, reproduzir e, também produzir e inserir elementos qualitativamente diferentes no mundo adulto, que se pretendeu revelar indícios do repertório de competências sociais, relacionais, práticas, corporais e discursivas que as crianças são capazes de mobilizar.

Ao analisar o espaço e o tempo no capítulo 3, minha atenção se voltou mais marcadamente para o espaço da sala e não tanto para os espaços externos e do parque. Analisar, prioritariamente, o espaço da sala para trazer as possibilidades e indicativos das crianças no que se refere a dimensão corporal foi uma decisão intencional. Uma decisão decorrente de um saber que, nos contextos educativos, tem denominado esse espaço como o espaço do trabalho pedagógico, em oposição ao parque, o qual, tem sido denominado espaço do corpo, onde as crianças poderiam explorar o corpo e o movimento. Numa tentativa de problematizar essa dicotomia, analisei, propositalmente, o espaço da

sala, objetivando evidenciar que o corpo é central e está presente, também, nesses espaços, onde os preceitos de uma dicotomia moderna definiram como sendo o espaço do pedagógico, da cognição, da mente.

Ao analisar os recortes e as imagens trazidas nesse capítulo 3 é possível afirmar que as crianças indicam que não só é preciso, como também é possível e necessário criar novos arranjos espaciais e novas disposições de forma a contribuir para que as relações entre as crianças e entre elas e os adultos se modifiquem. E, sobretudo, seja possível ampliar, diversificar e contemplar diversas dimensões humanas como o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal, etc. Afinal, são elas que vivem em média 12 horas por dia nesses espaços e deveriam, pelo menos, poder opinar, ou participar da sua organização.

É claro que esse opinar e participar não se dará da forma como os adultos fazem entre si. As crianças o fazem por meio de diversas formas apresentadas no presente trabalho, algumas vezes, se conformando a essas organizações, em outras, subvertendo a ordem planejada, como foi detalhado no capítulo 3 das análises. Para tanto, é preciso que os adultos-professores e demais profissionais estejam habilitados para ‘ver’ e dar legitimidade a essas formas de participação. As crianças, ao participarem ativamente com sua dimensão corporal, questionam os *ajustamentos primários*, indicando a necessidade de que as práticas pedagógicas requerem um tempo e um espaço em que a dimensão corporal ganha centralidade. Uma centralidade não para manutenção de uma ordem e de uma disciplina mas, que permita o instituinte, o imprevisto e, porque não, o caos.

Ao longo da história da educação, as formas instituídas de intervir sobre os corpos ou de reconhecer a intervenção, podem variar, conforme a perspectiva assumida. No entanto, como destaca Louro (2000, p. 61): “Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com elas”. Por essa razão, se faz necessário que a dimensão corporal e suas implicações na organização e nos arranjos espaciais e temporais e, especialmente, no que se refere ao gênero e à sexualidade, façam parte das reflexões e debates, tanto na formação inicial, como na formação continuada dos profissionais que trabalham com a educação infantil.

Outro ponto que precisa ser destacado no que diz respeito a dimensão corporal é a necessidade de se compreender o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura em que as relações entre elas são de mútua produção. No capítulo 3, a descrição das



relações estabelecidas entre as crianças trazendo os ‘dodóis’ e o corpo como experiência em relação direta com o lugar e o espaço onde aconteceram, são emblemáticas dessa relação de mútua produção. Por meio de uma marca - dodói - as crianças contam suas histórias, as quais lhes possibilita exteriorizar uma experiência simbólica no próprio corpo.

Historicamente, o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica, repercutindo em reducionismos e determinismos nas compreensões de corpo, sendo as *heranças* da natureza e da cultura sempre compreendidas como oposições. Ao conceber que a dimensão corporal, ao mesmo tempo em que mantém uma relação com a *herança* da natureza, mantém também, uma relação com a *herança* da cultura, é possível, a exemplo de sua vinculação com gênero e a sexualidade, compreender que as concepções e os entendimentos que envolvem gênero e a sexualidade não são somente, provenientes da *herança* da natureza, mas também fruto de uma construção de elementos sociais e culturais. Tendo em conta essa premissa, se torna fundamental colocar a atenção para as relações sociais que acontecem no contexto da educação infantil, pois estas contribuem para a construção de valores e conhecimentos a respeito dessa temática, algumas vezes, os reproduzindo, em outros, os subvertendo e criando outras possibilidades.

Uma indicação de subversão de preceitos hegemônicos que envolvem gênero, bem como de conexão entre cultura e natureza foi apresentada pelo pequeno Willian ao longo do capítulo 4. Por meio de sua fluidez, de sua capacidade de ‘entrar’, tanto nos mundos das meninas, como no mundo dos meninos, trouxe aspectos essenciais da complexidade das relações entre estas duas formas de *heranças* e de apontar uma possibilidade de onde as coisas podem se conectar. Willian, ao não restringir às interações entre seu próprio gênero, ao trazer a afetividade ao mundo masculino, traz também o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que, as fronteiras de gênero, bem como de natureza e cultura, podem ser ampliadas ou quebradas. Por meio de suas ações e relações Willian apresenta uma possibilidade de ver o que está no território que se debate entre as margens, o que está entre as zonas de fronteiras, o que está em ‘trânsito’, o que ‘foge’ e que constitui a complexidade do real.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou, também, reunir contribuições que venham subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente da educação na infância, a partir de uma compreensão do corpo como componente da ação social no âmbito das ações

pedagógicas. Para tanto, se parte de uma concepção de ação social que envolve a dimensão corporal e não somente privilegie um viés cognitivo. Mas que, por outro lado, evita uma nova divisão, pois, numa idéia ampliada de cognição a ação corporal integra a dimensão cognitiva. Por muitas vezes, não se percebe que num viés cognitivo de compreensão da ação social, paradoxalmente, a centralidade das vontades mentais e racionais nas escolhas e tomadas de decisões sobre práticas são efetivadas pela própria dimensão corporal. Enfim, se compreende que o corpo está diretamente envolvido na ação social como fonte e meio para o agir social, ou seja, exercendo a ação e, ao mesmo tempo, como uma fonte de interação social do ator, estando imerso nas interações da vida cotidiana.

Por meio dos dados analisados nesse trabalho, é possível afirmar que, a partir da perspectiva das crianças, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero, envolve ativar diversos conhecimentos e aprendizados. Envolve também, ativar diversas *lógicas* de ação social (Dubet, 1994). Ao atentar para as relações sociais estabelecidas entre elas, a centralidade da categoria gênero e seu entrelaçamento com a ação social foi se revelando nas relações e interações estabelecidas. Outra possível indicação é de que a intencionalidade da *ação como processo* (Giddens, 2000), auxilia na compreensão das ações e conhecimentos mobilizados pelas crianças. Indica também a relevância que essa concepção de ação traz para que se reconheça e legitime essas ações e esses conhecimentos das crianças. Ações e conhecimentos que são mobilizados, por elas, ao se relacionarem e interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos, os quais, também se constituem como pedagógicos.

Ao procurar reunir contribuições que possam subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente da educação na infância, bem como, trazer indicativos de uma participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica, ou, da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito, não se pressupõe a exclusão dos adultos. Ao contrário, ainda que se assumam as responsabilidades dos adultos nas sociedades e, em particular, no processo educativo, é preciso que as relações se constituam com base na alteridade. A diferenciação em questão ocorre pelo reconhecimento das crianças em sua completude e através de suas especificidades em se relacionarem com o tempo, com o espaço e com os conhecimentos que constituem o mundo do qual fazem parte.

Importante se faz compreender que crianças e adultos acumulam diferenças entre si e que, de fato, existe uma hierarquia de

saberes, entretanto, essa condição não prevê subalternidade, tampouco, exacerbação de poder de uma geração sobre a outra. Para tanto, se torna fecunda a contribuição de Santos (2008) sobre uma *ecologia de saberes*, na qual, se parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos, e destes com a natureza, implicam mais de uma forma de saber e, portanto, também de ignorância. Afinal, faz-se necessário recuperar valores e conhecimentos desqualificados pela modernidade, valores e conhecimentos que incluem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, a ludicidade, o encantamento e o maravilhamento e, sobretudo, valores e conhecimentos capazes de lidar com as polissemias, com as complementaridades, com as dualidades e complexidades sem necessidade de oposições e exclusões. Enfim, valores que permitam o isto e o aquilo!



## 6 BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

ALANEN, Leena. 'Rethinking childhood', **Acta Sociologica**, 31: 53-67.1988.

ALANEN, Leena. Kindheit als generational Konzept. In: HENGST, Heinz und ZEIHNER, Helga (Hrsg.) **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag. p. 65-82, 2005.

ALANEN, Leena. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p.159-174, 2009.

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. Tanners Lane, Barnardo's, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Borboletas, homens e rãs. **Margem**, São Paulo, n.15, p. 41-56, jun. 2002.

ANDRÉ, Marli. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas SP: Papyrus. p. 99-110, 1995.

ARCHER, Margaret S. Morphogenesis versus Structuration: On Combining Structure and Action. **British Journal of Sociology**. 33:455-483. 1982.

ARCHER, Margaret S. **Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACKETT-MILBURN, Kathryn. Parents, children and the construction of the healthy body in middle-class families. In: Prout, Alan. **The body, childhood and society**. London: Palgrave macmilan. P. 79 – 100, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da Educação Infantil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

BATISTA, Rosa. A Rotina na Educação infantil. In: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (Org.). **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. 1 ed. Florianópolis: SME, , v. 1, p. 31-34. 2000.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 4ª Ed., 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Imagem e representação**. Trabalho apresentado na Sessão Temas Livres INTERCOM, 2004.

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

BREIDENSTEIN, Georg. Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. **Zeitschrift für Soziologie**. Jg. 26, Heft 5, S. 337-351, Oktober 1997.

BUSSEY, K. The first socialization, in: GRIEVE N. ; BURNS A. (Eds) **Australian Women: new feminist perspectives**. Melbourne, Oxford University Press. 1986.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 p. Dissertação (mestrado), PPG/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis**. Revista Internacional de Investigación em Educación. n. 3. 261-274, 2009.

CAHILL, Spencer. Language Practices and Self-Definition: The Case of Gender Identity Acquisition. **The Sociological Quarterly**. 27:295-311. 1986.

CARIA, Telmo H. (Org). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento. 2003.

CARVALHO, Rosário; NUNES, Ângela. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: **31ª ANPOCS**, Caxambu. p. 1- 26. 2007.

CARVALHO. Mara I. Campos; RUBIANO. Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA.

Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez. 2000.

CASTRO, Lucia Rabello. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU editora: FAPERJ, p.19-46, 2001.

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.

CHRISTENSEN Pia Haudrup. Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper. IN: HENGST, Heinz; KELLE, Helga. **Kinder – Körper – Identitäten**. Weinheim und München: Juventa, p. 115-136, 2003.

CHRISTENSEN, Pia. Children’s participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children and Society**, vol. 18, p. 165-76, 2004.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.XIII-XIX, 2005.

CHRISTENSEN, Pia e PROUT, Alan. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. **Childhood**. London: SAGE Publications. Vol. 9 (4):477-497, 2002.

COHEN, Ira J. Teorias da ação e da praxis. In: TURNER, Bryan S. **Teoria Social**. Tradução de Rodrigo Valador. Miraflores: Difel, p. 111-142, 1996.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. Vol. 20 (2), 1995.



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. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

CORSARO, Willian. Collective Action and Agency in Young Children’s Peer Cultures. In: QVORTRUP, Jens (Hg.) **Studies in Modern Childhood**: Society, agency, culture. Basingstoke/Hampshire, p. 231-247. 2005a.

CORSARO, Willian; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança: Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. p. 191-213. 2005b.

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.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improvisado e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar editores. p.23-35, 1978.

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.

DAVIES, Bronwyn. **Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender**. Sydney, Australia : Allen & Unwin. 1989.

DENZIN, Norman K. **Childhood Socialization**. London: Josey-Bass Publications. p. 35-96,1977.

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.

DUBET. François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget.1994.

ENGUITA. Mariano F. **A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, V.2, 1993.

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

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. Waht Is Agency? **American Journal of Sociology**. 103(4), p 962- 1023. 1998.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, p.19-57 1998.

ESSER, Florian. Agency und generational Differenz: Einige Implikationen der Kindheistforschung für die Sozialpädagogik. In: HOMFELDT, Hans Günther; SCHRÖER, Wolfgang; SCHWEPPE, Cornelia. (Hrsg.) **Vom Adressanten zum Akteur**: Sozialer Arbeit und Agency. Opladen Farmington Hills:Verlag Barbara Budrich. p. 133-152, 2008.

ESSER, Florian. **Kinderwelten-Gegenwelten?**: Pädagogische Impulse aus der Neuen Kinderheitsforschung. Sozialer Arbeit Aktuel, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP:Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos-SP:Editora da UFSCar; Florianópolis-SC:Editora da UFSC. p. 57-98. 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2ª Ed. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**. N. 26, p.279-287, 2006.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação. p. 111-124. 1998.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Volodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes. p. 53- 65, 2003.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero, sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**. v. 18, n. 2 (53),77-87, 2007.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil – disponível em: [http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantiL.pdf](http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantiL.pdf) - data de acesso: 05.08.2011.

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.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos e forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal – 1980-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2000.

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. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos ‘sabores’ da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, H.Telmo (org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, p.149-166. 2003.

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

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

FERREIRA, Manuela. “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

FERREIRA, Manuela. “- *ela é nossa prisioneira!*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto U.Porto**. p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Vitor. **Elogio (sociológico) à carne: A partir da reedição do texto “as técnicas do corpo” de Marcel Mauss**. Conferência no lançamento da Coleção Arte e Sociedade, do Instituto de Sociologia, na Faculdade de Letras da Fundação Universidade. pp. 8. 2009.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços do brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, p. 157-176. 2011.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher - relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas**. (Dissertação de mestrado), FE-Unicamp, 2004.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. (Tese de Doutorado), FE, São Paulo, 2010.

FINE, Gary Alan; SANDSTROM, Kent. Researchers and kids. In: FINE, Gary Alan; SANDSTROM, Kent. **Knowing children: participant observations with minors**. Sage: London, p.13-36, 1988.

FINGERSON, Laura. Children's Bodies In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p. 217-227, 2009.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos volume V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 265-287, 2004.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 58-78, 1999.

FORSEY, Martin. **There's No Escaping Agency: The Practice of Social Life and its Representations in Qualitative Studies of Education** Anthropology and Sociology. The University of Western Australia - Konferenzpapier zitiert werden. OEC Sept. 2010.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-140, 1998.

FRANÇA, Lílian Cristina Monteiro. **Caos, espaço, educação**. São Paulo: Anablume. 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n.116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. IN: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobin; KRAMER, Sônia (org.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Editora Cortez, p. 26-38. 2003.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia**: análisis e intervención social. Madrid: Editora Síntesis, 2006.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1967.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por um teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

GIDDENS, Anthony. **Die Konstitution der Gesellschaft**. Frankfurt am Main: Campus Verlag. 1997.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da estrutura**: agencia e estrutura. Porto: Celta. 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

GOBBI, Marcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha - relações de gênero, desenho infantil e pré-escola**. Dissertação de mestrado, FE-Unicamp, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961.

GOFFMAN, Erving. **The Arrangement between the Sexes**. Theory and Society. Vol. 4. n. 3; p. 301-331, 1977.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, p. 289 -318, 2002.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Rio de Janeiro, 2008, 222p. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

HADLEY, Kathryn Gold. Children's Word Play: resisting and accommodating Confucian values in a Taiwanese kindergarten classroom. **Sociology of Education**, 76. Jg., H. 3, p. 193-208, 2003.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

HALL, Edward T. **A linguagem silenciosa**. Lisboa: Relógia D'água. 1994.

HALLDÉN, Gunilla. **The metaphors of childhood in a preschool context**. Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf>  
Acesso em: 15/09/2011.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an Anthropology of children? **Childhood**. vol. 8 (4); 501-517 London: SAGE publication. [1974] 2001.

HIRSCHAUER, Stefan. Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. **Zeitschrift für Soziologie**. Jg. 18, Heft, 2, S. 100-118, April 1989.

HIRSCHAUER, Stefan. **Die soziale Konstruktion der Transsexualität**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993a.

HIRSCHAUER, Stefan. Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. **Feministische Studien**. 11:2. S.55-67, 1993b.



HIRSCHAUER, Stefan. Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.

HOMFELDT, Hans Günther; SCHRÖER, Wolfgang; SCHWEPPE, Cornelia. (Hrsg.) **Vom Adressanten zum Akteur**: Sozialer Arbeit und Agency. Opladen Farmington Hills:Verlag Barbara Budrich. 2008.

HÜNERSDORF, Bettina. Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: HÜNERSDORF, Bettina; MAEDER, Christoph; BURKHARD, Müller. (Hrsg.) **Ethnographie und Erziehungswissenschaft**: Methodologische reflexionen und empirische Annäherung. Weinheim, München: Juventa, p. 29-48. 2008.

ITURRA, Raul. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. **Revista Educação Sociedade e Culturas**. n.17, p.135-153, 2002.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1990.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood** (capítulo 5, p. 81 a 99. (Tradução Livre de Cleonice Maria Tomazzetti). Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, Alison. **Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood**. Prout, Alan. The body, childhood and society. London: Palgrave macmilan. p. 19 – 37, 2000.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. 2<sup>a</sup> Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 207-238, 2000.

JAMES, Alison. **Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood**. Prout, Alan. The body, childhood and society. London: Palgrave macmilan. P. 19 – 37, 2000.

- JAMES, Allison. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, vol. 109, Issue 2, p. 261-272, 2007.
- JAMES, Alison. Ethnography in the Study of Children and Childhood. In: ATKISON, Paul (Hrsg.). **Handbook of Ethnography**. Los Angeles: Sage, 2008.
- 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.
- JENKS, Chris. (ed) **The Sociology of Childhood: Essential Readings**, London: Batsford. 1982.
- JENKS, Chris. Investigação *Zeitgeist* na infância. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.55-71, 2005.
- JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, vol. 7. Nº 1, 69-86. 1995.
- 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 jahrg. 211-228, 1999.
- KELLE, Helga. Gender and Territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old Schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**. Vol. 29, N. 2, 164-197. 2000.
- KELLE, Helga. Kinder un Erwachsene: Die Differenzierung von Generationen als Kulturelle Praxis. In: HENGST, Heinz und ZEIHNER,

Helga (Hrsg.) **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag. p. 83-108, 2005.

KELLE, Helga; BREIDENSTEIN, Georg. Kinder als Akteure: Ethnografische Ansätze in der Kinderheitsforschung. **Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie**. 16, 1, p. 47-67. 1996.

KELLE, Helga; BREIDENSTEIN, Georg. **Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur**. Weinheim und München: Juventa, 1998.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Emoções, Sociedade e Cultura**: A categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociologia. Curitiba: Editora CRV. 2009.

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

KUHLMANN JR., Moisés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil início do século XX. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, p. 459 -501, 2002.

LANGE, Andreas; MIERENDORFF, Johanna. Methoden der Kindheitsforschung: überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: HONIG, Michael-Sebastian. **Ordnungen der Kindheit**: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. München: Juventa, p.183-210, 2009.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte:Autêntica. p. 281-295. 2001.

LE BRETON, David. **Antropologia del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**. Jul./dez. 59-76. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Volodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes. p. 41- 52, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v.19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica. 2008a.

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

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários Australianos, 1921). In: **Ensaios de Sociologia**. São Paulo: perspectiva. 325-333, 2001.

MANDELL, Nancy. The least-adult role in studying children. In: WAKSLER, F. C. (ed.), **Studying the Social Worlds of Children - sociological readings**, London: The Falmer Press, p. 38-59, 1991.

MAYALL, Barry. Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia ; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.123-141, 2005.

McMURRAY, Paula. Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 11: 2, 271-290. 1998.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27. Set /Out /Nov /Dez, p. 125 - 137, 2004.

MORROW, Virginia. Understanding Gender Differences in Context: Implications for Young Children's Everyday Lives. **Children & Society**. Volume 20, pp. 92-104, 2006.

MORROW, Virgínia. **Methods and ethics of research with children about their environments**. Conferência no ciclo de sociologia da infância 2008/2009 do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho/Portugal. 2009.

NISSEN, Ursula. **Kindheit, Geschlecht und Raum: sozializationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumneigung**. Weinheim, München: Juventa, 1998.

NUNES, Ângela. “Brincando de ser criança”: contribuições da etnologia indígena brasileira para a antropologia da infância. Tese (Doutorado em Antropologia). Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia, ISCTE, 2003.

PERREIRA, Luís Silva. *Qué hace por estas tierras?: um antropólogo português entre os Mapuche*. In: CARIA, Telmo H. (Org). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento. P. 115-130. 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**.

Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 33-73, 1997.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? **Percursos**. Periódicos Udesc. Vol. 4; n. 1, p. 1-15. 2003.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**. London: SAGE Publications. Vol. 9 (4):321-341, 2002.

PROUT, Alan ; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems' in: PROUT, Alan ; JAMES, Allison (eds). **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: The Falmer Press. 1990.

PROUT, Alan. **The body, childhood and society**. London: Palgrave macmilan. 2000.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23 pág., 2004. Disponível em:<<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>> Acesso em 03 mar. 2005.

PROUT, Alan. **The future of childhood**, New York/London, Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. 'Introduction to Sociology of Childhood', **International Journal of Sociology**, Vol 17 (3): 3-37. 1987.

QVORTRUP, Jens. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.

QVORTRUP, Jens. Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: HENGST, Heinz.; ZEIHNER Helga (Hrsg): **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag, p. 65- 82, 2005.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.73-96, 2005a.

RIBEIRO, Manuela. E como é que, realmente, se chega às pessoas? Considerações sobre as notas e o trabalho de campo como processo social. In: CARIA, Telmo H. (Org). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento. P. 99-114. 2003.

RIBEIRO, Renato Janine Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (org). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Cia das Letras, 2003a.

RITZER, George. **Teoría sociológica contemporânea**. México: McGraw-Hill. 1993.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p. 243-260, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil**. Documento elaborado para a Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. 2008a.

ROCHA, Eloisa Acires Candal ; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 103-116. 2008.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 52, p. 1 - 19, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. 53, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**. vol. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, vol.27, nº 1, FE-USP, p.47-68. 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar a prática pedagógica da educação infantil. **Revista Pensar a Prática**. Vol. 5, p. 1-14, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23. n.2. 55-67. 2002a.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. **Pró-Posições**. Vol. 14, 3(42) p. 67-87, 2003.

SAYÃO, Deborah Toméh. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores de creche. (Tese de doutorado) PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2008b.



SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 293 p. (Coleção Infans), 1997.

SCHILDCKOUT, Enid. Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano. In LA FONTAINE (ed) **Sex an Age as Principles of Social Differentiation**. London: Academic Press, 109-137, 1978.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

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

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford University Press. 2000.

SHILLING, Chris. **The body and social theory**. London: Sage Publications. 1996.

SHILLING, Chris. **Changing bodies: habit, crisis and criativity**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. 2008.

SILVA, Ana Márcia. **O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade**. 236p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999.

- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SILVA, Aracy; NUNES, Ângela. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança In: **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. p. 11-33, 2002.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**. 34, 17-39, 2010.
- SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Jan./Jun. Florianópolis: Editora da UFSC, p.41-63, 2005.
- SILVA, Manuel Carlos. Trajecto e estratégia de pesquisa em meio rural. In: CARIA, Telmo H. (Org). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento. P. 167-183. 2003.
- SKANFORS, Lovisa. Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. **Childhoods Today**. Vol. 3 (1), p. 1-22, 2009.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes Européias no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia (org). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, p. 110-129, 2001.
- SOLBERG, Anne. The challenge in child research: from 'being' to 'doing'. IN: BRANNEN J. O'BRIEN M. (eds.) **Children in Families**: Reserch and Policy. London: Falmer Press, 1996.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, p.52-78, 2008.

TERVOOREN, Tanja. **Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit**. Weinheim und München: Juventa Verlag. 2006.

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

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man**, 28, p. 461-478, 1993.

TURNER, Bryan. **Regulating Bodies: essays in medical sociology**. London and New York: Routledge, 1992.

TURNER, Bryan S. **The body and society**. Sage Publications: London-Thousand Oaks-New Delhi, Second edition, 1996.

TURNER, Bryan S. Introdução. In: TURNER, Bryan S. **Teoria Social**. Tradução de Inês Brasão. Miraflores: Difel, p. 1-22, 1996a.

TURNER, Bryan S. The Sociology of the Body. In: TURNER, Bryan S. **Social Theory**. Wiley-Blackwell. 2009.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10<sup>a</sup> edição, p. 101-128, 1999.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar editores. p.36-46, 1978.

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.

WALKERDINE, Valerie. Sex, power and pedagogy. **Screen Education**, 38, 14-24. 1981.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. 20(2) 207-226, 1995.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea de François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 5. n. 9. p. 174-214. 2003.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB. 1921/ 1991.

WEBER, Max. **Fundamentos da sociologia**. Porto. Rés editora. 1983.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro. 2002.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Porto: Edições 70. 2005.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Zimmerman. Doing Gender. **Gender and Society**, Vol. 1, No. 2, 125-151. 1987.