

**GÊNERO, TAMANHO E DESEMPENHO:
ELEMENTOS CENTRAIS NAS AÇÕES E
RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS**

**GENDER, STATURE AND PERFORMANCE: THE
CENTRAL ELEMENTS IN THE ACTIONS AND
SOCIAL RELATIONSHIPS OF YOUNG CHILDREN**

Márcia Buss-Simão*

Resumo: No presente texto, para dar destaque às relações e ações sociais das crianças, inicialmente, far-se-á algumas aproximações às teorias e perspectivas sociológicas para uma compreensão do conceito de ação social. Na sequência, num esforço de aproximação à compreensão da dimensão corporal como componente da ação social e meio pelo qual as crianças, nas suas relações sociais, constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos tece-se reflexões sobre a invisibilidade da infância e do corpo nas teorias da ação social. Para finalizar serão analisadas situações observadas em uma pesquisa de campo em nível de doutorado em que serão tema aspectos da dimensão corporal como gênero, tamanho e desempenho que envolvem as possibilidades de ação social das crianças em instituições de educação infantil. A intenção é perceber como as crianças utilizam seus conhecimentos sobre esses aspectos nas suas ações e relações sociais com os adultos e com outras crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Ação social. Dimensão corporal. Perspectiva das crianças.

Abstract: In this paper, to highlight relationships and social activities of children initially far will some approaches to sociological perspectives and theories to an understanding of the concept of social action. Subsequently, in an effort to move closer to understanding corporal dimension as a component of social action and means by which children in their social relationships, build, express, represent and experience their bodies up weaves reflections on the invisibility of childhood and body in theories of social action. To end will be analyzed situations observed in a field study at the doctoral level that are subject aspects of corporal dimension as gender, stature and performance involving the possibilities of social action for children in early childhood institutions. The intention is to understand how children use their knowledge of these aspects in their actions and social relationships with adults and with other children.

Keywords: Early childhood education. Social action. Corporal dimension. Perspective of children.

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

Para iniciar as reflexões nesse texto recorro à companhia de Fernando Pessoa que com sua poesia indica o modo *místico* como as crianças vivem as relações por meio da dimensão corporal. A meu ver, essa forma particular das crianças se relacionarem com essa dimensão precisa 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 é possível afirmar essa ideia a partir de 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 então, a partir da perspectiva delas próprias, compreender *se*, e *como*, a dimensão corporal se coloca e com que centralidade e grau de importância se constitui para as crianças.

Para as reflexões que desenvolvo nesse texto, lanço algumas perguntas com a finalidade de contribuir com o campo dos es-

tudos sociais da infância na proposta de conhecer as crianças a partir de suas próprias perspectivas: 1) A partir da perspectiva das crianças *como* e para quê 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?

Ao procurar dar destaque para as relações e ações sociais das crianças, inicialmente, faço algumas aproximações às teorias e perspectivas sociológicas para uma compreensão do conceito de ação social e, na sequência, procuro tecer reflexões sobre a invisibilidade da infância e do corpo nas teorias da ação social. Para finalizar, pretendo apresentar algumas cenas de notas de campo de uma pesquisa de doutorado¹ na tentativa de trazerem indicativos, a partir da perspectiva das crianças, para situações educativas que envolvem a dimensão corporal e categorias como gênero, tamanho e desempenho no cotidiano de instituições educativas da primeira infância.

Aproximações entre corpo e ação social com crianças pequenas

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, prevenindo, 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 Giddens² (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 objectivos 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 num nível de ‘não consciência’ no decorrer das atividades sociais, ocorre porque essa é uma condição essencial que permite 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 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, 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 so-

cial 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 tam-

bém 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. Segundo Esser (2008, 2009), particularmente quando as análises se centram na temática da ação social das crianças é preciso não desconsiderar as relações geracionais com os adultos.

É 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, considera-se 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 ação 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. 7): “[...] 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.”

Corpo e infância invisibilidade das ações sociais

Ao realizar 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.

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 as afetividades se tornam 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?

Na busca em identificar como essa dimensão corporal se torna referência central nas ações e relações das crianças, com base em dados provenientes de uma investigação de doutorado³ pretendo

privilegiar algumas situações que possam trazer indicativos dessa referência a partir da perspectiva das crianças.

Tendo em conta o indicativo e a constatação dos sociólogos James, Jenks e Prout, (2000) e James (2000) de que, para as crianças aspectos tais como: estatura, forma, aparência, sexo e desempenho funcionam como fontes, embora flexíveis e mutáveis, no processo das interações, formação de identidade e relacionamentos, ainda em formação nas crianças, procurei observar se, e como, esses aspectos se tornavam tema entre as crianças. Por meio de episódios pretendo trazer algumas indicações de como as crianças vão constituindo e negociando suas relações e os usos que fazem desses elementos, aspectos e saberes e conhecimentos sociais e culturais. Procuo ainda identificar como as crianças interpretam valores e estereótipos sociais sobre o corpo e como os mobilizam nas suas relações entre seus pares.

Dentre esses cinco aspectos (estatura, forma, aparência, sexo e desempenho), a categoria sexo⁴ ou gênero foi a que mais se mostrou significativa na pesquisa realizada. Em uma tentativa de recorte e síntese trarei episódios dando destaque ao processo vivido pelas crianças, bem como, aos usos dado ao corpo e os conhecimentos recrutados nas relações estabelecidas entre si no que se refere a esses aspectos. 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 das ações e relações sociais das crianças.

Relações de gênero e o ‘ser grande’

Com base 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 de análises anteriores⁵, gostaria, nos limites desse artigo, dar relevo à exteriorização dos atributos de gênero por meio da linguagem verbal, tais como: nomes, títulos, formas de tratamento e 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.

Essa diferenciação entre ser bebê ou ser menino ou menina, tornou-se um tema entre as crianças em diversos momentos du-

rante a pesquisa de campo. Uma situação que pode ser relatada é que 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 sexo do bebê, mas, mais marcadamente, definiam que os bebês/brinquedos eram bebês/nenéns.

Ana Laura⁶ 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 cai e 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!

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).

Essa diferenciação entre bebê e menino ou menina observada entre Ana Laura e Amanda durante o brincar, ganhava continuidade também entre os adultos, em que a diferenciação de brinquedos-bebês em meninos ou meninas era tematizada pelos adultos. Na cena que segue os adultos conversam sobre os novos bebês que a instituição recebeu:

A professora e a auxiliar conversam entre si sobre os novos bebês de brinquedo que haviam recebido da Prefeitura

Municipal. 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 pesquisada, 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 estatura⁷ 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, so-

bretudo, se torna uma possibilidade de ação social como pretendo descrever com base em algumas situações observadas em campo.

Frequentemente as crianças solicitavam minha atenção para mostrar como já eram grandes⁸. Houve situações em que eu, desatenta em interação 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 irmãs e argumentam que elas já são grandes.

Sequência de fotos 1: medições de tamanho



Vídeo: Nicole, Léo, Manu e Helena brincam 15.10.2009



Manu se levanta para mostrar como é grande 15.10.09

Sequência de fotos 1: medições de tamanho



Vídeo: Helena se junta a Manu e se medem 15.10.2009



Helena, Manu, Léo e Nicole se medem 15.10.2009

Procurando cruzar o aspecto do tamanho corporal com as noções de gênero, as indicações de Cahill (1986) se tornam ilustrativas, pois ele informa 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, repercutindo numa compreensão, por parte das crianças, de que devem assumir ser menino ou menina grande e não mais bebê.

Para além dessa relação do tamanho entrelaçada com a categoria gênero, para a maioria das crianças essa caracterização 'do ser grande' está vinculada à questão do tamanho, daquilo que o corpo mostra, mas que revela também uma relação com as possibilidades ou limites que esse tamanho impõe ou define para suas ações. Para as crianças, a estatura e o tamanho são definidores do que os adultos e também seus pares vão legitimar ou não nas suas relações. A partir de relações geracionais das crianças com

os adultos elas vão significando essas condições de possibilidade ou limites nas relações de pares. Ou seja, 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 impede de fazer coisas. Dito de outra forma, o fato de ser maior confere às crianças um *status* de poderes e saberes sobre os outros que são menores e que envolve as diferentes experiências que cada uma detém.

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.

Nesse sentido, a indicação de Fingerson (2009) parece profícuca, pois permite entender como as crianças, por exemplo, usam sua dimensão corporal na negociação de relações de poder na interação diária e interpretam valores e estereótipos sociais sobre o corpo e os mobilizam nas suas relações (de poder) entre seus pares. Desse modo, é possível perceber 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 na interação social do ator.

A *ação estratégica* de Willian para se manter na árvore pode ser iluminada também pelo conceito de *reprodução interpretativa*. Com o objetivo de 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, 2005, 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.

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.

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 às outras crianças.

A relevância decorre do fato de que, especialmente na infância, as alterações e mudanças no corpo são não apenas mais visíveis como, por exemplo, seu crescimento acentuado, mas também que todos esses processos são 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, em uma 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.

Entrelaçamentos entre desempenho e gênero

Para as crianças o aspecto do desempenho está, também, diretamente relacionado com o gênero ou sexo. Nos dados gerados nessa pesquisa, esse aspecto do desempenho se mostrou mais marcante nas ações de Leonardo, em que ele mostra uma grande habilidade e domínio de seu corpo em movimento. Recorrentemente observei o Leonardo a explorar o próprio corpo, ou seus movimentos, aspecto que entrelaça gênero e desempenho, pois, como indica Jordan (1995), uma das concepções¹⁰ sobre gênero e masculinidade aponta que a concepção de masculinidade hegemônica 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 Leonardo, disponibilizo uma sequência de fotos, nas quais é possível visualizar suas habilidades com o corpo e o movimento.

Sequência de fotos 2: Léo sobre o sofá brincando de Skate



Fonte: da autora em 12.05.2009

Sequência de fotos 3: Léo sobre a mesa brincando de skate



Fonte da autora em 01.10.2009

Sequência de fotos 4: Léo se pendurando em árvore



Fonte: da autora em 18.11.2009

Nas sequências acima é possível visualizar as ações ousadas do Léo em que se sobressai o aspecto do desempenho 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 são acompanhadas e visuali-

zadas por ele no espelho. Essas performances e habilidades com o corpo desempenhadas pelo Léo eram utilizadas por ele também como forma de ingresso nas brincadeiras. No entanto, essa forma de aproximação utilizada 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. 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 chegava a machucar algumas meninas chutando/tocando nelas durante sua exibição.

Por outro lado, entre as meninas também foi possível observar situações em que o desempenho do corpo e suas habilidades com esse corpo em movimento eram experienciadas. Nas cenas das imagens a seguir é possível observar Larissa em uma aproximação com o corpo e o movimento explorando um banco e uma lixeira, subindo e descendo e recomeçando tudo de novo.

Sequência de fotos 5: Larissa explorando o banco e uma



Fonte da autora em 08.05.2009

Da mesma forma 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 por diversas vezes.

Sequência de fotos 6: Letícia explorando o corpo e o movimento nos bancos



Fonte da autora em 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. Esse explorar o próprio corpo, ou seus movimentos, também se entrelaça com o desempenho observado no menino Léo, no entanto, a tônica central de se apresentar como forte e habilidoso nas suas ações corporais, observada nas performances do Léo, não foi evidenciada entre as meninas.

Considerações finais

Para iniciar as minhas reflexões nesse texto, trouxe a companhia de Fernando Pessoa, o qual, com sua poesia, indica o modo *místico* como as crianças vivem as relações por meio da dimen-

são corporal. Agora, ao finalizar novamente procuro resgatar sua companhia e suas percepções de como as crianças *pensam com os olhos e com os ouvidos, com as mãos e com os pés e com o nariz e a boca*, ou seja, agem no mundo de corpo inteiro. Compreendo que procurar conhecer esses modos próprios podem contribuir no esforço que se tem realizado no âmbito da Educação Infantil, nos últimos anos, para incluir e reunir contribuições que possam subsidiar bases teórico-práticas para o trabalho docente na educação 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 educacionais e pedagógicas que lhes dizem respeito. 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. Nessa proposta considero também necessário refinar o conhecimento sobre como as crianças vivem a sua dimensão corporal 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 distingue-se para as crianças no seu dia a dia.

Nesse esforço uma compreensão da dimensão corporal como componente da ação social e meio pelo qual as crianças, nas suas relações sociais, constroem, manifestam, representam e experenciam seus corpos pode ser importante no âmbito das ações educacionais e pedagógicas. Importante também se constitui 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.

Para as reflexões que desenvolvi nesse texto, lancei algumas perguntas, com a finalidade de contribuir com o campo dos estudos sociais da infância na proposta de conhecer *como* e para quê a dimensão corporal é importante para as crianças a partir de suas próprias perspectivas. Nos limites desse artigo somente foram tematizados aspectos como gênero, tamanho e desempenho os quais se entrelaçam uns com os outros. Foi possível perceber que as crianças utilizam seus conhecimentos sobre esses aspectos nas relações sociais com os adultos e com outras crianças como meio de conseguir certos privilégios e acesso a espaços e objetos. Ou seja, as crianças indicam um modo de viver e experimentar o corpo como fonte de ação social, para entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder na interação diária num contexto educativo.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, 2013. (No prelo).

_____. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: 35ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, v. 1, p. 1-20, 2012.

_____. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-197, jan./abr. 2013a.

_____. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAHILL, Spencer. Language Practices and Self-Definition: The Case of Gender Identity Acquisition. **The Sociological Quarterly**, v. 27, p. 295-311, 1986.

COHEN, Ira J. Teorias da ação e da praxis. In: TURNER, Bryan S. **Teoria Social**. Tradução de Rodrigo Valador. Miraflores: Difel, 1996. p. 111-142.

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.

_____. 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, 2005.

_____. 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: Cortez, 2009. p. 31-50.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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, 2008. p. 133-152.

_____. **Kinderwelten-Gegenwelten?:** Pädagogische Impulse aus der Neuen Kinderheitsforschung. Sozialer Arbeit Aktuel, 2009.

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; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 55-104.

FINGERSON, Laura. Children's Bodies. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 217-227.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da estrutura**: agência e estrutura. Porto: Celta, 2000.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HIRSCHAUER, Stefan. Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.

JAMES, Allison. **Embodied Being(s)**: Understanding the Self and the Body in Childhood. Prout, Alan. The body, childhood and society. London: Palgrave macmillan, 2000. p. 19-37.

_____; JENKS Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

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, 1997. p. 33-73.

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, 2004. 23 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Porto: 70, 2005.

_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, 1991. [1921].

Notas

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein). Professora substituta na área da Educação Infantil MEN/CED/UFSC. E-mail: <marciabsimao@bol.com.br>.

¹ BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

² Opto pela contribuição de Giddens nesses conceitos que pretendo trazer, todavia, atenta às críticas feitas à sua teoria da estruturação, bem como à sua ideia 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).

³ Para um maior aprofundamento sobre essas reflexões consultar a tese de doutorado de Buss-Simão (2012).

⁴ Utilizo no texto de modo indiferenciado o termo gênero e o termo sexo considerando a contribuição de Butler (2003), de que não há uma sexualidade fora da cultura e que de certo modo o sexo já nasce gênero, sendo este masculino ou feminino.

⁵ Para acesso a essas informações ver: Buss-Simão (2012); Buss-Simão (2012a); Buss-Simão (2013); Buss-Simão (2013a).

⁶ 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 onde a pesquisa ocorreu.

⁷ Agostinho (2010, p. 151) em sua pesquisa associa estatura e forma e eu procedo da mesma forma.

⁸ As crianças participantes da pesquisa tinham na época entre 2 e 3 anos de idade.

⁹ Utilizo o termo a partir de Dubet (1994), ao considerar que as relações sociais podem ser definidas como de integração e socialização, de estratégia e concorrência e de subjetivação e dominação.

¹⁰ Para maiores detalhes ver Jordan (1995), em que a autora destaca duas concepções centrais: 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.