

SOCIOLOGIA DAS ARTES • SOCIOLOGIA URBANA • MICROSOCIOLOGIA • SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA • SOCIOLOGIA DAS

ESTUDOS DE BEBÊS

E DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA

DURKHEIM • WEBER • MARX •
BOURDIEU • GIDDENS • GOFFMAN
MANNHEIM • FLORESTAN FERNANDES •
GABRIELA TEBET (ORG.)

DUBET • GUERREIRO RAMOS • NEUSA
SOUZA • QVORTRUP • CORSARO •
BERGER E LUCKMANN • PERSPECTIVAS
FEMINISTAS • ESTUDOS DE GÊNERO •
CONSTRUCIONISMO SOCIAL • SOCIOLOGIA DAS EMOÇÕES • PSICOSSOCIOLOGIA
SOCIOLOGIA DAS ARTES • GIDDENS •

ESTUDOS DE BEBÊS

E DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA

Gabriela Tebet (org.)

ESTUDOS DE BEBÊS

E DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

 **Pedro & João**
editores

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Gabriela Tebet (Organizadora)

Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

ISBN 978-85-7993-660-9 [Ebook]

978-85-7993-669-2 [Livro impresso]

1. Estudos de Educação. 2. Estudos de bebês. 3. Sociologia e estudos de bebês. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Sumário

| | |
|--|------------|
| Prefácio | 9 |
| Apresentação | 15 |
| Introdução ao Estudo de Bebês a partir de perspectivas sociológicas | 17 |
| Parte 1 | 31 |
| Fundamentos Sociológicos Clássicos e suas implicações para o estudo de bebês | |
| 1. Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim | 33 |
| 2. A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber | 49 |
| 3. Perspectivas marxistas da participação da Educação para Bebês nas Políticas Públicas | 65 |
| 4. Incursões bourdieianas na pesquisa com bebês: do método sociológico à teoria dos campos | 87 |
| 5. Anthony Giddens e a Teoria da Estruturação: apontamentos e possibilidades para o estudo de bebês | 107 |
| 6. Da creche à internação hospitalar - as categorias de Erving Goffman para a pesquisa com bebês em instituições. | 129 |
| Parte 2 | 137 |
| Bebês, Infância e Geração | |
| 7. Os Bebês e a Infância como Geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância | 139 |
| 8. Pensar a infância para além das crianças com Hannah Arendt | 153 |
| 9. Geração como estrutura social: Perspectivas macro-estruturais e implicações para o estudo de bebês a partir de um diálogo com Jens Qvortrup | 175 |

| | |
|--|-----|
| Parte 3 | 187 |
| Os discursos sobre bebês, a sociologia e o construcionismo social | |
| 10. Os bebês, o menor e a criança na legislação brasileira: diálogos com o construcionismo social. | 189 |
| 11. Documentação pedagógica e discursos sobre bebês e crianças: diálogos da pedagogia com a sociologia da infância | 207 |
| 12. O campo dos estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas? | 225 |
| Parte 4 | 243 |
| Bebês, Cultura e Arte | |
| 13. Folgedos folclóricos no contexto da creche e a participação dos bebês: diálogos com Florestan Fernandes | 245 |
| 14. As culturas infantis e os discursos das crianças a respeito dos bebês - diálogos com William Corsaro e a teoria da reprodução interpretativa | 257 |
| 15. Bebês, Cultura e Raça em terreiros de candomblé: diálogos com Hampate Bâ | 267 |
| 16. Bebês e creche: um diálogo com as culturas na infância | 283 |
| 17. Instituições culturais e formação de público na contemporaneidade para bebês: Olhares, ações e explorações para a pequena infância sob a ótica da Sociologia da Arte | 301 |
| 18. Encantamentos e desassossegos: fragmentos dos (des)encontros entre o cinema e a educação infantil | 319 |
| Parte 5 | 357 |
| Perspectivas sociológicas para o estudo dos bebês e suas experiências cotidianas | |
| 19. Contribuições Sociológicas para o estudo dos bebês na perspectiva das relações étnico-raciais | 359 |
| 20. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? | 381 |
| 21. Os bebês e a formação de redes - diálogos com Bruno Latour e a teoria do Ator-Rede | 395 |

| | |
|--|-----|
| 22. Sociologia da experiência e diálogos com François Dubet | 413 |
| 23. A Sociologia das Emoções, em diálogo com os bebês | 425 |
| 24. Bebê, Sociologia e Gabriel Tarde: por uma relação infinitesimal | 447 |
| 25. Bebês, indivíduos e individualizações: perspectivas sociológicas | 467 |

Parte 6 475

Temas contemporâneos nas pesquisas sociológicas sobre bebês

| | |
|---|-----|
| 26. Os bebês pervertem os tabus sociais: diálogos com estudos de gênero e teorias sociológicas feministas | 477 |
| 27. Sociologia Urbana e os Bebês: conversas (in) pertinentes, ou a silenciosa insurgência das crianças pequenas | 493 |
| 28. Os bebês interrogam a Infância? Um estudo dos bebês sob aportes sociológicos | 519 |

Parte 7 539

Sociologia além dos seus limites disciplinares

| | |
|--|-----|
| 29. Balbuciar na própria língua para, enfim, escutá-la: Bebês, Babel e geohistórias de um mundo | 541 |
| 30. Desdobrando o carrinho de passeio do bebê: Mobilidades Infantis e tecnologias do dia-a-dia | 569 |
| 31. Entre a Sociologia e a Psicologia: Teoria das Representações Sociais e possibilidades para os Estudos de Bebês | 585 |
| 32. Sociologia histórica: contribuições para o estudo dos bebês a partir de um diálogo com pesquisas sobre a família | 597 |
| 33. Utopias e os estudos de bebês: diálogos com Boaventura de Sousa Santos | 607 |
| Sobre os autores | 621 |

Prefácio

Anete Abramowicz¹

A obra: ***Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia*** organizada pela pesquisadora Gabriela Tebet se constitui em um esforço científico, ao reunir artigos nacionais e internacionais sobre os bebês, na perspectiva da sociologia e das ciências sociais. É um trabalho que denota um fôlego acadêmico, que certamente se constituirá em um *handbook*, uma obra de referência, para aqueles(as) que pretendem se embrenhar sob a analítica da sociologia, para compreender: *o que é um bebê?* Ao reunir tantos artigos e inúmeras contribuições a partir da perspectiva das ciências sociais, evidencia a emergência e o fortalecimento no Brasil de um campo científico tal como cunhou Bourdieu (1983), que poderíamos denominar “Estudos de bebês”.

Em 1998 a revista internacional de sociologia da educação, *Éducation et Sociétés*, em seu segundo número escrito em francês, abordou a Sociologia da Infância. No editorial desse número registrava-se: “este segundo número aborda um tema que é largamente prospectivo: a sociologia da infância”. E o editorialista continuava: “há menos de 10 anos, Anne Van Haecht definia a infância como uma terra desconhecida do sociólogo”. Régine Sirota foi quem organizou esse primeiro número sobre a Sociologia da Infância na França, e de certa forma podemos considerar o ano de 1998 como um marco importante na consolidação deste campo científico, já que reúne em um dossiê artigos nesta perspectiva. Neste mesmo número Cléopâtre Montandon fez um balanço da literatura anglo-saxônica sobre a temática. Será hoje a infância ou a criança, após terem se passado 21 anos, uma terra mais conhecida dos sociólogos(as)? A sociologia da infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou um campo no qual os(as) sociólogos(as) e outros(as) pesquisadores(as) que aderiram a esta vertente buscaram compreendê-la. Ao mesmo tempo, a Sociologia da Infância alargou as

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).
Revisão do texto: Leda Farah.

possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como os da Psicologia, por exemplo, e da própria Sociologia de Durkheim, opondo-se à maneira pela qual ele pensou os processos de socialização e a essência anômica da criança, que não poderia compreender as normas e as regras da sociedade. A Sociologia da Infância fez “fugir” dois campos ao mesmo tempo: realizou a crítica à psicologia do desenvolvimento/comportamento e à sociologia da educação. Opôs-se e fez frente à predominância, que se verifica até hoje, da psicologia do desenvolvimento e do comportamento nas pesquisas relativas à primeira infância. Podemos afirmar que a Sociologia da Infância promoveu críticas muito severas à psicologia do desenvolvimento e do comportamento e, ao mesmo tempo, combateu pressupostos que foram tomados durante muito tempo como valendo por si mesmos. Há inúmeros exemplos disso, especialmente nas minuciosas descrições das etapas de desenvolvimento da criança, ou na teoria do apego e, também, na aliança, por vezes, entre a Educação e a Psicologia, com postulados universais, com suas etapas universais, de desenvolvimento e/ou comportamento. São duas áreas que a SI fratura para poder se constituir. A Sociologia da Infância operou uma grande mudança em relação à Sociologia da Educação, cuja analítica sistêmica se dava no plano macrossociológico de funcionamento e se configurava como “um campo saturado”, já que operava suas análises sistêmicas “ignorando” a maneira de operar dos(as) alunos(as), das crianças. Dos anos 1960 até 1980 a Sociologia da Educação francesa, por exemplo, tratou essencialmente sobre as questões da desigualdade social; nesse período os paradigmas eram constituídos pelos problemas que diziam respeito à maneira pela qual a escola reproduzia, por diversos mecanismos, a desigualdade social. A criança, na maioria das vezes, aparecia na paisagem social sem nenhum protagonismo, nenhuma textura.

Quais são os conceitos da sociologia da infância que foram construídos e nos quais operamos? Protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares, estes são os fundamentais. Podemos procurar descrever a processualidade na qual a Sociologia da Infância viveu para se construir como um território legítimo de pesquisa. Ela trouxe em seus

movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos(as) pesquisadores(as). Produziu um novo olhar sobre as crianças, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. Tomou a fala da criança como valendo por si mesma e produziu uma inversão nos processos de subalternização, como em um movimento político, pois sabemos que são os adultos que falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. Os sociólogos anglo-saxões dizem, então, com razão, como Jens Qvortrup (1993), que as crianças são, entre as minorias, as menos protegidas, porque elas não são suas próprias porta-vozes.

No entanto, temos que destacar que ocorreu um avanço das teorias sociais que embasam os estudos das crianças e da infância; todavia, por muito tempo os bebês continuaram ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias, mesmo no interior da sociologia da infância, por exemplo. Há uma ausência histórica dos bebês nos estudos da infância nas pesquisas de áreas como história, antropologia, geografia e filosofia e sociologia, que poderiam estabelecer um lugar para os bebês nas ciências sociais. Esta obra anuncia que pretende contribuir para preencher esta lacuna, ao compor um dossiê de tamanha envergadura teórica.

Desde a primeira creche fundada em Paris em 1847 por Firmin Marbeau, um filantropo que, segundo Mozère² (2013), criou a *Œuvre nouvelle*³ da creche parisiense, aos dias de hoje, cuidar, educar e entender o que é o bebê, significou cartografar uma história múltipla, complexa, que vai desde a ideia que concebeu o bebê como um mero tubo digestivo, segundo o psiquiatra Stanislas Tomkiewicz (apud Mozère, 2013), até o esforço empreendido por Liane Mozère, uma das mais importantes pesquisadoras francesas sobre creches e bebês, que realiza uma análise microssociológica que se propôs a responder a questão ainda contemporânea: “como aceder ao desejo das crianças pequenas (0 a 6 anos) e como abrir espaços-tempos que favoreçam sua expressão, seu desdobramento numa proliferação rizomática”?

Os estudos de bebês têm inúmeros desafios, entre eles, a criação de ferramentas teóricas que ajudem a construir o bebê como figura

² Texto republicado nesta obra. Capítulo 20.

³ *Œuvre Nouvelle des Crèches Parisiennes*, associação de creches ativa ainda hoje.

analítica para favorecer sua expansão e expressão e desse modo impulsionar e solicitar inúmeras possibilidades analíticas – o que este dossiê se propõe a enfrentar. Portanto, como afirma Tebet (2013, p.140),

ponderamos que esses debates aqui iniciados, são apenas parte de um movimento e que visa trazer para as pesquisas sobre bebês, as contribuições dos estudos da infância, fazendo também dos bebês um objeto de interesse da sociologia da infância. Todavia demonstramos nesta tese que este casamento não pode ocorrer a partir da simples extensão dos conceitos da Sociologia da Infância para os estudos dos bebês. Porque os bebês não são crianças! Assim, nem todos os conceitos, e nem todas as metodologias que se aplicam aos estudos das crianças, são adequadas aos estudos dos bebês.

Os estudos dos bebês e esta obra contribuem para a ampliação do campo das possibilidades e para que acreditemos no mundo presente. O nascimento de uma criança é um mundo possível e desconhecido (Abramowicz, 2011).

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. v. 1, p. 17-35.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 31-44, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300003>.

QVORTRUP, Jens. Nine theses about childhood as a social phenomenon. In: _____. (Ed.). *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*. Eurosocial Report 47. Vienna: European Centre, 1993.

SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE, 1 e 2. *Revue Éducation et Sociétés*, Bruxelas, dez. 1998/maio 1999.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. *Isto não é uma criança!* Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Apresentação

O livro *Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia*, organizado pela Profa. Dra. Gabriela Tebet, docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, reúne 33 capítulos de livros que abordam a temática sob diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e do campo das experiências formativas, haja vista que os autores são docentes e pesquisadores vinculados a instituições brasileiras e de outros cinco diferentes países, além de estudantes de pós-graduação e de graduação da Unicamp e UFSCar.

A obra foi submetida a Edital Público elaborado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE/Unicamp), sediado na Faculdade de Educação, e escolhida para sua publicação com financiamento parcial da verba PROAP/CAPEES. Reúne textos de docentes do PPGE/Unicamp de três diferentes Linhas de Pesquisa: Educação e Ciências Sociais, Linguagem e Arte em Educação e Psicologia e Educação. E de três grupos de pesquisa da Faculdade de Educação.

Expressa o trabalho desses colegas em redes de colaboração de pesquisa e formação com pesquisadores da Argentina, Escócia, França, Portugal e Reino Unido, bem como, no Brasil, com a UFPR, no Paraná; a UESC, na Bahia; a UNIFESP, da USP, e a UFSCar, em São Paulo; a UNIFAL, da UFLA, e da UFJF em Minas Gerais, e a UFF, no Rio de Janeiro.

É um retrato em multiplicidades de um campo de estudos e pesquisas cujas densidades conceituais, dos processos de investigação acadêmica e dos percursos de formação na docência e na educação de forma mais ampliada, expandem significações já pensadas e que, muitas vezes, se enraízam em discursos e práticas que visibilizam a infância e os bebês como pontos de estabilidade, a fim de os analisar, interpretar e os figurar.

Em um processo mais próximo de agenciamentos de heterogêneos, movimentando-se com e pelas diferenças, e indicando, pela escrita e imagens, expressivos de individuações em devir, em corporalidades, subjetividades, discursividades e acontecimentos, a obra nos força a entrar em contato perceptivo e de afecção com os

bebês, alçando-nos a territórios de suas existências. Linhas tênues que fabulam um futuro que vibra em nós com a memória latente do nosso passado, um universo caótico *antes* dos nossos estriamentos em humanidade, juízo e razão.

Convido-as/os à leitura desse gérmen de um tempo, o livro que nos força a olhar para as vidas que devem ser vividas *até* em seu cotidiano, em sua repetição incessante. Vidas essas que todos nós já vivemos e que, por alguma desmemória, precisaríamos ser atacados pelo retorno de sua sensação, aprender com este retorno, voltarmos a um estado indefinido, para prosseguirmos resistindo, mesmo que com tanta organicidade, profundidade, racionalidade e ...

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
UNICAMP

Introdução ao Estudo de Bebês a partir de perspectivas sociológicas

Gabriela Tebet¹

Das provocações que a Sociologia pode nos fazer para estudarmos os bebês

Este livro é resultado de pesquisas que venho realizando desde 2009 com algumas ações realizadas na UFSCar e outras, na UNICAMP, já na condição de professora integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde o meu doutorado, orientado pela profa. Anete Abramowicz, tenho buscado estabelecer relações possíveis entre a Sociologia e o Estudo de Bebês. Nesse percurso, diversos interlocutores se uniram a esta tarefa e participaram de modos distintos dos projetos de pesquisa desenvolvidos nesse período. Assim, este livro reúne um conjunto de textos escritos por mim, por alunos e alunas que eu orientei desde que ingressei na UNICAMP como docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação e membro do quadro efetivo de docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação da UNICAMP². Reúne, ainda, textos de colegas, parceiros e interlocutores importantes nesse processo, e apresenta alguns debates que temos feito no âmbito do projeto de pesquisa atualmente em vigor sob minha coordenação³.

Mas... Estudos de Bebês e diálogos com a Sociologia????? Em outros tempos (e, para muitos, ainda hoje), este seria um título bastante inusitado, na medida em que a Sociologia nunca foi reconhecida como uma ciência que tenha se ocupado dos bebês. De

¹ Pedagoga. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de estudos BebêEducação. Revisão do texto: Leda Farah.

² Que viabilizou a publicação desta obra e instituição à qual agradeço imensamente pelo apoio oferecido por meio do financiamento, mas também pelo apoio recebido do coordenador e dos funcionários durante o processo.

³ Projeto “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (projeto FAPESP 2015/10731-8)

fato. Os bebês, tradicionalmente, são estudados pela medicina, pela saúde pública, psicologia e pela neuropsiquiatria. O interesse pelos bebês no campo da educação é mais recente, e isso ocorre após a aprovação da LDB, que estabeleceu as creches como primeira etapa da educação (ABRAMOWICZ, 2015; KUHLMANN JR, 1998, dentre outros).

No campo das Ciências Sociais, alguns debates desenvolvidos, sobretudo ao longo do século XX, foram construindo as bases para o que se configurou como uma Sociologia da Infância. Nesse sentido, já na década de 1940, o jovem Florestan Fernandes desenvolvia, no Brasil, pesquisas sobre o folclore e os grupos infantis e seu papel na mudança social. Os textos produzidos por Fernandes no final de sua graduação em Ciências Sociais, sob a orientação do prof. Roger Bastide, foram reunidos e publicados em 1962 em um livro intitulado *Folclore e mudança social* (Fernandes, 1962, 2004), que inclui um capítulo bastante conhecido entre os estudiosos da infância: “As trocinhas do Bom Retiro”. Os estudos de Fernandes apresentam no campo da Sociologia um olhar novo, ao destacar o papel dos grupos infantis no processo de socialização das crianças, o papel das crianças na socialização de seus pais, em uma perspectiva bastante inovadora do processo de socialização, em relação ao que vinha sendo produzido até então. Seus estudos se voltaram para grupos de crianças com autonomia para brincar sozinhas nas ruas, o que, evidentemente, não incluía os bebês. No entanto, suas ideias podem nos inspirar novos debates que incluam os bebês⁴.

Suas ponderações, não repercutiram muito na época, e a produção internacional da sociologia sobre a questão das gerações seguiu outro rumo. Assim, em 1952 Mannheim publicou um texto sobre o problema sociológico das gerações, em que discute a existência de uma identidade potencial relacionada a cada posição social, o que inclui os “grupos etários”⁵. Poucos anos depois, em 1956, S. N. Eisenstadt também publicou uma obra sobre a questão das gerações. Seu livro foi publicado em português com o título *De geração a geração*. Nele, o autor discute os grupos etários como fenômenos sociais que implicam nas condições de estabilidade, instabilidade, continuidade ou mudança dos sistemas sociais. Ainda que a

⁴ Tal como apontado por exemplo, no capítulo 13 deste livro.

⁵ Um maior aprofundamento sobre o conteúdo desta obra e suas implicações para o estudo dos bebês pode ser encontrado neste livro, no capítulo 7.

perspectiva adotada pelo autor tenha como foco os movimentos juvenis e uma compreensão bastante vertical do processo de socialização⁶, sua obra se soma a um movimento de aproximação da sociologia com a questão das gerações e dos distintos grupos etários que compõem a sociedade. Contudo, nesses estudos, o foco era a juventude ou, no caso dos estudos de Florestan Fernandes, as crianças. Os bebês não compareciam efetivamente.

Mais recentemente, no entanto, novas pesquisas emergem no campo da Sociologia e nos oferecem perspectivas interessantes para o estudo de bebês, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Igor José Machado (2006) sobre *Bebês e totemismo*, que, ao propor o uso do termo “nenezidade” nos oferece bases conceituais específicas para o estudo de bebês como grupo geracional ou do debate travado por Regine Sirota (2007) em artigo sobre a indeterminação das fronteiras de idade, em que a autora se vale do termo “Bebelogia” para se referir ao estudo dos bebês⁷.

Segundo os autores com os quais dialogamos neste livro, os bebês parecem ter inicialmente emergido nas discussões desenvolvidas por Guerreiro Ramos, no Brasil no início da década de 1940. Suas pesquisas nessa época podem ser compreendidas como uma Sociologia da Saúde e voltavam-se para um diálogo com o campo da puericultura, destacando o importante papel de uma perspectiva sociológica para se compreender a questão da saúde infantil articulada a uma perspectiva racial (GUERREIRO RAMOS, 1944, 1951, 1954)⁸.

Pesquisas desenvolvidas pela antropóloga Alma Gottlieb no final da década de 1970 e no início da década de 90 e debates presentes em seu livro sobre a cultura dos recém-nascidos no oeste da África (GOTTLIEB, 2012), que se dedica ao estudo de bebês Beng, na Costa do Marfim, também apontam para as contribuições que a sociologia pode

⁶ O autor chega a afirmar que, dentre os fatos relativos à socialização que não podem ser questionados, estão o fato de que “a socialização se efetua através do vínculo da criança com os adultos” e que o processo de aprendizagem está relacionado ao “processo de *Transmissão* da herança social” (p.6).

⁷ De acordo com a autora, “Quanto mais os conhecimentos científicos se aprofundam e se tornam complexos, mais as categorias se multiplicam e as fronteiras se tornam flutuantes entre “bebelogia” [bébologie], primeira infância, segunda infância, pré-adolescência, adolescência” (Sirota, 2007, p.46).

⁸ Essas ideias são melhor desenvolvidas no capítulo 19. A temática racial e modo como impactam os bebês também são desenvolvidas nos capítulos 12 e 15.

oferecer para os estudos de bebês, tendo em vista uma articulação entre crenças locais, práticas de cuidado de bebês e condições materiais e sociais concretas⁹.

Dentre os autores mais contemporâneos do campo específico da Sociologia e que nos oferecem *insights* importantes para o estudo de bebês, podemos destacar os interessantes trabalhos de Pablo de Grande (2015, 2016a, 2016b, 2017), na Argentina, sobre os bebês, as dinâmicas familiares e os objetos desenhados para os bebês, dialogando com Latour (2012) e com a Sociologia das Emoções¹⁰ (HOCHSCHILD, 1975; LUNA, 2000); o instigante artigo de Igor Machado, no Brasil, sobre “o universo de símbolos usados para representar os bebês na nossa sociedade, tratado como ‘totemismo do mundo dos bebês’” (MACHADO, 2006, p.389) e as pesquisas sobre bebês e infância que vêm sendo desenvolvidas na Universidade do Minho, sob a orientação de Natália Fernandes e muito fortemente inspiradas pelas ideias de Manoel Sarmiento. Em entrevista sobre participação infantil, Natália Fernandes pondera que

As crianças têm competências distintas. E as formas que as crianças participam obviamente também são distintas de idade para idade. Agora, o que é interessante, é olharmos para os grupos mais novinhos, para os bebês, por exemplo, e ver se efetivamente eles também participam e as formas como participam, por exemplo, na dinâmica da sala. (CARVALHO e SILVA, 2016, p. 191)

A interface entre Sociologia e Educação para o Estudo de Bebês se desenvolve, sobretudo, a partir das pesquisas de Liane Mozère, uma socióloga feminista e comunista nascida na China, que, desde a década de 1960, participou de projetos com Félix Guattari na França. Ainda na

⁹ Especialmente nos capítulos “O bebê como agente: o desejo de morrer” e “As práticas das feiticeiras versus o resultado da pobreza” (GOTTLIEB, 2012, p. 365 -367 e 378-91), em que a autora destaca a importância de uma perspectiva sociológica sobre, por exemplo, as estatísticas de mortalidade infantil nos primeiros meses de vida e se pergunta: “por quê o bebê foi afetado por *aquela* doença em particular e não por outra? (p. 385) e também sobre as implicações econômicas e sociais para a sobrevivência de bebês, ressaltando a relação intrínseca entre o global e o local (p.391).

¹⁰ Vide também o capítulo 23 desta obra, de Pablo de Grande, sobre Sociologia das emoções, em diálogo com bebês. Trata-se de sua única obra publicada em português até o momento.

década de 1970, Mozère começou suas pesquisas em creches francesas e desenvolveu uma perspectiva microssociológica de pesquisas sobre bebês, pequena infância e profissionais de creches¹¹, muito inspirada pelas ideias de Deleuze e Guattari (e também de Foucault) e pelo conceito de devir-criança. Seu interesse pelas creches inspirou sua pesquisa de doutorado (defendido em 1989 e publicado como livro em 1992). Ao apresentar ao público brasileiro a trajetória e as principais ideias de Mozère, Delgado (2013) e Delgado e Nornberg (2013) destacam a centralidade dos pontos de vista e das forças do desejo dos bebês e das crianças pequenas na obra da autora, que oferece perspectivas pós-estruturalistas para os estudos sociológicos dos bebês e da “pequena infância”¹². Também destacamos o artigo de Eric Plaisance (2004) que argumenta em prol de uma sociologia da pequena infância, com foco nos processos de socialização. E no contexto brasileiro mais recente, apontamos para um número significativo de estudos que articulam educação, sociologia e bebês, dentre os quais estão as pesquisas desenvolvidas por Coutinho (2009, 2010, 2014) e por Tebet e Abramowicz (2014, 2015, 2018).

Mas por que deveríamos nos interessar em estudar os bebês a partir de um diálogo com a Sociologia?

Talvez, pelo simples fato de que bebês fazem parte da sociedade. Talvez, porque, mesmo questões que aparentemente possam ser vistas como do âmbito privado/familiar relacionam-se com questões públicas mais amplas, como já apontava o sociólogo americano C. Wright Mills (1970) e como fica evidente no livro recém lançado por Manuela D’Ávila (2019), intitulado “Revolução Laura”¹³. Ou, porque

¹¹ Em 1977 Mozère publicou, em parceria com Geneviève Aubert, o livro *Des crèches aux multiplicités d'enfants. Babillages...* Na lista, a referência diz respeito a um artigo de revista.

¹² Um dos artigos de Mozère integra este livro e pode ser encontrado no capítulo 20.

¹³ Nesse livro (*Revolução Laura: Reflexões sobre Maternidade & Resistência*), Manuela D’Ávila (Mãe de Laura), deputada estadual que concorreu como candidata à vice presidência do Brasil em 2018, relata diversas situações em que sua filha a acompanhou em agendas políticas, sobretudo no período em que era amamentada e destaca a revolução que a presença de um bebê no espaço público implica para as relações sociais. D’Ávila (2019, p. 125) nos instiga a pensar por quê a invisibilidade dos filhos de homens públicos não tem sido pauta de debates (sobre este tema, o texto

discordamos que os bebês ainda não sejam seres humanos completos e que sua compreensão biológica seria suficiente para nos relacionarmos com eles (quanto precisam mamar? Quanto precisam dormir? Quando precisam que suas fraldas sejam trocadas?). Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993) indicam uma mudança iniciada na década de 1960 nas compreensões sobre as competências dos bebês e o reconhecimento científico que começava a emergir das suas habilidades sensoriais e interativas.

Ao mesmo tempo, a maior presença dos bebês em contextos coletivos de educação tem permitido que novas questões emergjam sobre seus processos de socialização e sua ação na vida social, familiar e na relação com outros bebês. Nesse sentido, pensar os bebês em uma perspectiva sociológica, nesse momento, nos parece desejável porque nossas relações cotidianas com eles nos mostram o quão rica pode ser a experiência de um bebê com seu corpo, com o espaço, com o tempo, com as pessoas com as quais convivem e com a sociedade de modo geral.

A pesquisa de Coutinho (2010) sobre a ação social de bebês e outras desenvolvidas pela autora a partir desta são pioneiras no Brasil nessa perspectiva de articular o estudo de bebês e a Sociologia¹⁴. As pesquisas com e sobre bebês (em geral no campo da educação) têm permitido problematizarmos o modo como até recentemente o processo de socialização era compreendido e definia o bebê como um ser a-social, aguardando por ser socializado¹⁵. Constantemente presenciamos algum adulto surpreso com o modo como os bebês – de diversos modos – expressam sua percepção do mundo e de si no mundo.

O livro publicado por Fochi (2015) evidencia essa questão tão comumente dirigida a quem atua com os bebês no campo da educação: “Afinal, o que os bebês fazem no berçário?” Ao que, como

de De Grande, no capítulo 23 deste livro também trás reflexões importantes). A Orelha do livro de D'Ávila afirma que “ quando a gente mudar a nossa cultura vai achar estranho o pai que nunca está com seus filhos. Alguém está. Esse alguém é a mãe. Isso tem relação com mulheres não ocuparem espaço público”. Eu ousou ainda dizer: Tudo isso tem a ver com Sociologia e o estudo de bebês.

¹⁴ Vide capítulo 2 desta obra, o debate trazido pela autora sobre a ação social dos bebês.

¹⁵ Tal como evidenciado, por exemplo, no pensamento de Durkheim, apresentado no cap 1 deste livro por Sílvia Cintra.

resposta, afirma que “os bebês também são capazes de aprender a partir de si próprios”, com intencionalidade e indica a “enorme capacidade que os bebês têm para realizar e empreender suas atividades” (FOCHI, 2015, p. 150)

Podemos mesmo afirmar que os bebês desenvolvem uma infinidade de ações, agenciamentos, invenções, em suas vidas cotidianas. Aprendem sobre muitas coisas, nas relações que vivenciam, incluindo questões sobre relações raciais e de gênero¹⁶. Aprendem também os valores da sociedade capitalista, como já apontava Guattari (1987).

Nesse sentido, ressalta-se a pesquisa conduzida por Santiago (2019) sobre interseccionalidade em contexto de creche. Ao mobilizar as teorias feministas interseccionais, e aportes ancestrais africanos e afrobrasileiros, o autor aponta para o modo como a experiência vivida na creche, durante a primeira infância é atravessada simultaneamente pela diferenciação racial, de gênero e de idade e aponta ainda para a importância de problematizarmos o lugar de fala de quem faz pesquisa em educação infantil.

As experiências de pesquisar bebês têm nos instigado a pensar neles como atores envolvidos em relações de poder, pois a relação dos bebês com a cultura nessa nossa sociedade a cada dia mais os tem transformado em consumidores de mercadorias e bens culturais; o modo como a legislação e as políticas específicas têm sido construídas e disputadas, por outro lado, nos mostra que os bebês fazem parte da estrutura social, das disputas de poder e interesses das mais variadas naturezas, dentre outros temas. As recentes disputas no Mato Grosso do Sul envolvendo a guarda de bebês indígenas de aldeias Guarani, são um exemplo disso¹⁷. Bebês com apenas alguns dias de vida têm sido

¹⁶ Conforme apontam pesquisas como as de Oliveira e Abramowicz (2010), Rosemberg (2015) e ainda os capítulos 12, 15 e 26 desta obra. Ressalta-se ainda o diálogo proposto por Holt (2013, 2018) que desenvolve seus estudos de bebês, a partir dos argumentos de Judith Butler. Butler reconhece a importância dos bebês para a subjetivação e nos permite afirmar ser necessário “entender que as operações do poder requerem um exame dos contextos de emergência das ‘crianças’” (HOLT, 2013, p. 645), uma vez que “desde os primeiros momentos da vida, somos subjetivados e colocados dentro de matrizes de personalidade apropriada” (HOLT, 2018, p. 422, livre tradução).

¹⁷ Esse tema é o foco de um texto escrito por Juliana Grasiéli Bueno Mota para a 6ª Conferência Internacional de Geografia das Crianças, da Juventude e das Famílias, realizada em 2019 na UNICAMP e também, tema de reportagens disponíveis na internet.

tirados de suas famílias por agentes públicos e levados para abrigos infantis, sob a tutela do Estado, numa ação que tem sido denunciada como sequestro institucional, e uma das faces do Racismo Institucional.

Pensando no lugar dos bebês na estrutura social, Fulvia Rosemberg, importante protagonista da Sociologia da Infância no Brasil, em um de seus últimos textos, reivindicava a cidadania dos bebês e afirmava que “os bebês, de 0 a 2 ou 3 anos constituem um tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas; as creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina” (ROSEMBERG, 2015, p. 165). A autora afirmava ainda que:

É necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães (ROSEMBERG, 2015, p. 179)

Desde a década de 1980 temos visto emergir um interesse da sociologia pelas crianças e suas infâncias. Contudo, como destacado por Rosemberg (2015) e por Tebet e Abramowicz (2014), parece-nos que os bebês precisam de um olhar específico e que nem sempre os conceitos e as metodologias usados para o estudo das crianças mais velhas são suficientes para o estudo de bebês. Nesse sentido, importa destacar que os bebês têm sido alvo de pesquisas em diferentes campos das ciências sociais e humanas, de modo muito peculiar, sendo possível hoje encontrar pesquisas e publicações sobre bebês no campo da Antropologia, da História, da Geografia, da Filosofia, da Sociologia, além de outros (um panorama mais completo pode ser encontrado no texto publicado por Tebet e Abramowicz, 2018).

Frente a tal contexto e tendo em vista os novos olhares que se voltam para os bebês, esta obra visa explorar contribuições da Sociologia para o estudo de Bebês. Contribuições da Sociologia Clássica, da Sociologia do cotidiano, da Sociologia da Saúde, da Sociologia das Artes, da Sociologia Urbana, etc. Cada capítulo apresenta um diálogo possível com um autor ou uma perspectiva sociológica e possibilidades de questões sobre os bebês que emergem do diálogo com tais teorias. Seriam os bebês atores sociais? Na

perspectiva de Weber e de Goffman, sim, ainda que de modos diversos¹⁸. Seriam agentes? Na perspectiva de Bourdieu, não¹⁹. Seriam grupos sujeitos ou grupos sujeitados?²⁰ Aliás, podemos considerar os bebês como um grupo geracional? Na perspectiva estrutural-categorial desenvolvida por Qvortrup e fortemente influenciada pelas ideias de Marx, talvez, sim²¹. Na perspectiva de Mannheim, talvez não²². Seriam os bebês produtores de cultura ou consumidores culturais?²³ Como os bebês impactam nas políticas públicas?²⁴

Dependendo da perspectiva escolhida para o diálogo, os bebês – assim como sua relação com as noções de criança e de infância – serão compreendidos de um modo ou de outro. Esta é a riqueza do livro que apresentamos ao público. Nele trazemos elementos de diversas teorias sociológicas que nos permitem seguir caminhos distintos, conforme os interesses acadêmicos de cada um. De acordo com Bauman (2015, p. 36), em seu livro *Para que serve a Sociologia*,

a sociologia tende a solapar os alicerces sobre os quais se sustentam as crenças populares na “necessidade” e “naturalidade” de coisas, ações, tendências e processos. Ela desmascara as irracionalidades que têm contribuído para sua composição e seu prosseguimento”.

Ele afirma ainda que compete aos sociólogos:

[...] ligar biografia e história [...]; decifrar a conduta humana como um intercâmbio e uma interação contínuos entre desafios situacionais (objetivos) e estratégias de vida (subjetivas): uma espécie de interpolação do lembrete de Marx de que “os homens fazem a própria história, mas não a fazem como querem” (BAUMAN, 2015, p. 41).

Para Bauman (2015, p. 59), a vocação da sociologia “é fornecer orientação em um mundo reconhecidamente em mudança. E essa vocação só pode ser realizada delineando-se as mudanças e suas

¹⁸ Conforme explorado nos capítulos 2 e 6.

¹⁹ Conforme explorado no capítulo 4.

²⁰ Categorias de análise propostas por Mozère, no capítulo 20.

²¹ Conforme explorado no capítulo 9.

²² Conforme explorado no capítulo 7.

²³ Os capítulos 13 a 18 e o 27 nos oferecem algumas perspectivas para refletir sobre a questão.

²⁴ OS capítulos 3, 10 e 31 nos oferecem algumas pistas.

consequências, assim como investigando as estratégias de vida adequadas para lidar com suas exigências”.

Pois é... definitivamente o mundo está em mudança. E os bebês fazem parte desse mundo em mudança. Nós, profissionais e pesquisadores de bebês, estamos ávidos por ajudar a desmascarar as irracionalidades que por tanto tempo se recusaram a ver o bebê como alguém que integra a sociedade e que merece ser estudado por si mesmo e não apenas no campo dos debates sobre saúde ou maternidade. Contudo, muitas vezes, sentimos falta de bases conceituais, que nos ajudem a entender melhor a experiência dos bebês e sua relação com o contexto social, histórico, espacial e político.

Seriam essas experiências vividas unicamente resultado de imposições estruturais? Seria a noção de infância um dispositivo que modula as experiências também dos bebês? A condição dos bebês estaria ligada a alguma idade específica? Haveria algum ritual (ou rituais) de passagem da condição de bebê à condição de criança? Os bebês fazem parte da categoria geracional das crianças? Constituem grupos de pares? Seriam os bebês atores que influenciam seus contextos? Os bebês produzem cultura? Os bebês exercem poder? Possuem algum papel no processo de subjetivação dos adultos que o rodeiam? Possuem algum papel no processo de socialização de seus pares, dos adultos e das crianças mais velhas? Constroem sua identidade a partir das experiências que vivenciam ou têm sua identidade modulada pela geração à qual pertencem?

Essas são algumas das questões que hoje se apresentam para os estudos dos bebês, e temos certeza de que a Sociologia tem muito a contribuir nesse debate. Nesse sentido, os capítulos que integram este livro apresentam autores e conceitos da Sociologia que, a nosso ver, podem ajudar a encontrar respostas para as questões aqui formuladas e para tantas outras que as relações com os bebês possam instigar. Mais do que oferecer respostas, este livro busca ser uma espécie de porta de entrada para aqueles que estão se aproximando dos estudos de bebês e desejam conhecer alguns caminhos possíveis no campo da Sociologia. Ele também tem como objetivo oferecer subsídios para que profissionais da educação infantil e outras pessoas interessadas no estudo de bebês possam ter mais ferramentas analíticas para compreender o que vivenciam e responder indagações surgidas da sua

relação e da observação de bebês. Este livro, portanto, aponta possibilidades e apresenta referências, a partir das quais cada leitor(a) poderá seguir independentemente seus estudos e reflexões, respondendo e produzindo novas questões e contribuindo para a construção de novos olhares para os bebês.

Os bebês merecem que sejamos capazes de olhar para eles em sua completude, e os estudos de bebês em diálogo com a sociologia, podem nos oferecer um apoio importante nessa empreitada!

Gabriela Guarnieri de C. Tebet

Abril de 2019

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a sociologia?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BORTOLETTO-DUNKER, Ana Cristina; LORDELO, Eulina da Rocha. Um novo bebê: interpretações sobre competências. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.13, n.1-4, p.10-15,1993.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicologia em Estudo* [on line] 2016, 21 (Janeiro - Março): [Data da consulta: 48 de fevereiro de 2019] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287146384002>>.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. *Zero-a-Seis*, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 17-25, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da investigação às práticas*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 31-43, 2014.

D'ÁVILA, Manuela. *Revolução Laura: Reflexões sobre Maternidade & Resistência*. Caxias do Sul: Ed. Belas Artes, 2019.

DE GRANDE, Pablo. Bebê a bordo. Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos en la Argentina. *Infancias Imágenes*, Bogotá, Colômbia, v. 14, n. 1, p. 7-22, 2015.

_____. Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Colômbia, v. 14, n. 1, p. 287-300, 2016a.

_____. ¿Negociaciones o decisiones colectivas? Las dinámicas familiares tras la llegada de un bebé. *Entramado*, Cali, Colômbia, v. 12 n. 1, p. 222-232, 2016b.

_____. Evolución del parto domiciliario en la Ciudad de Buenos Aires (2003-2013). *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, Buenos Aires, v. 3, n. 2, p. 293-305, 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 248-256, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, 2013.

EISENSTADT, Shmuel Noah. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1956.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Penso Editora, 2015.

GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*. São Paulo: Editora FAP – UNESP, 2012.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsação política do desejo*, v. 3, 1987.

GUERREIRO RAMOS. A., *Aspectos sociológicos da puericultura*. Rio de Janeiro, 1944.

_____. O problema da mortalidade infantil no Brasil. *Separata de Sociologia*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-43, 1951.

_____. O problema do negro na Sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo* – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954.

HOCHSCHILD, Arlie. The sociology of feeling and emotions: selected possibilities. *Sociological Inquiry*, v. 45, n. 2-3, p. 280 - 307, 1975.

HOLT, Louise. Exploring the emergence of the subject in power: Infant geographies. *Environment and Planning: Society and Space*, v. 31, n. 4, p. 645-663, 2013.

_____. Retrieving the hidden everyday spaces of infants. *Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar*. v. 8, n. 2, 2018. Dossiê Sociologia da Infância.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LATOURETTE, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Edufba, 2012.

LUNA, Rogelio. Introducción a la sociología de las emociones. *Revista Universidad de Guadalajara, México*, n. 18, 2000.

MACHADO, Igor José R. Sobre bebês e totemismo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 389-418, 2006.

MILLS, Charles Wright. *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970.

MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 31-44, dez. 2013.

MOZÈRE, Liane; GENEVIÈVE, Aubert. Des crèches aux multiplicités d'enfants. *Babillages. Recherches*, Paris, n. 27, 1977.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em revista*, 2010

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras in: FINCO, Daniela et all (Orgs.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edição Leitura Crítica, 2015, pp. 163 – 184.

SANTIAGO, Flávio. Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. Tese de doutorado. UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Pesquisas com bebês e crianças em espaços de Educação Infantil: possibilidades metodológicas. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa (Org.). *Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil*. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 250-275.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.

Parte 1

Fundamentos Sociológicos Clássicos e suas implicações para o estudo de bebês

1. Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim

Sílvia Beltrane Cintra²⁵

Durkheim é um clássico da Sociologia. Dentre diversos temas abordados pelo autor, está o papel da socialização no ajuste dos indivíduos à sociedade. Jenks (2009, *apud* Tebet, 2013) afirma que as proposições de Durkheim de algum modo constituem a base conceitual do pensamento sociológico sobre a infância. No entanto, a sociologia da infância se constituiu a partir de críticas à teoria da socialização deste autor, na medida em que ela não considera o papel ativo das crianças nesse processo.

No caso dos bebês, ainda que o autor não tenha se referido à eles explicitamente, é possível concluir, a partir de suas ideias, que a socialização dos bebês, era de responsabilidade das famílias, que deveriam assumir as primeiras tarefas de inculcação de valores neste pequeno ser²⁶. Para Durkheim:

[...] toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. **Desde os primeiros momentos de sua vida**, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. (Durkheim, 2007, p. 6, grifos meus).

²⁵ Socióloga, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES), da FE/Unicamp. E-mail:sbeltrane@gmail.com Revisão de texto realizada por Adriana de Cassia Garcia Cabrini.

²⁶ Destaca-se que a partir das ideias de Durkheim, Machado (2006) propõe um debate sobre os bebês e o totemismo. Este capítulo que aqui apresento, segue um caminho distinto, visando destacar sobretudo o modo como a teoria de Durkheim sobre a Socialização pode influenciar no modo como a sociedade se relaciona com os bebês. Mas para os interessados em aprofundar seus estudos, recomenda-se a leitura do artigo de Igor José de Renó Machado.

Observamos, nessa passagem, o papel que o autor atribui aos primeiros processos que envolvem efetivamente os bebês, no âmbito da família. Mas para compreendermos melhor essas ideias, cabe navegarmos pela trajetória do autor, e as principais ideias desenvolvidas por ele em sua obra.

Todos somos influenciados pela realidade social devido à participação que temos nela; o coletivo predomina sobre o indivíduo, premissas que Émile Durkheim traz em *As Regras do Método Sociológico*, publicado em 1894. Durkheim tinha como objetivo definir as condições de existência de uma sociedade que pudesse conviver harmonicamente, e via a reflexão científica como fundamental no processo de tomada de consciência sociológica dos indivíduos, ou seja, a sociedade teria que ter consciência da sua representação.

Durkheim, considerado o pai da Sociologia, estabeleceu o caráter de ciência para a disciplina, também foi o primeiro sociólogo da educação. De família judaica, nasceu em 1858 na França, iniciou seus estudos na *École Normale Supérieure* em 1879 e em 1887 foi nomeado para ministrar o curso de “ciência social e pedagogia”, na Faculdade de Letras da Universidade de Bordéus. Em 1902, assumiu a cátedra de “ciência da educação” na Universidade de Paris-Sorbonne. Além disso, seu método de análise dos *atos sociais* está nas bases das “leis fundamentais”²⁷ promulgadas pelo ministro Jules Ferry após a proclamação da República na França, em 1875.

O modelo de análise estrutural-funcionalista adotado por Durkheim, segundo o qual a sociedade está organizada como um organismo vivo, no qual os órgãos são estruturas que possuem *funções*²⁸ específicas e indispensáveis para o bom funcionamento do coletivo, determina que os comportamentos e crenças instituídos pela coletividade são a base da sociedade. O que sustentaria essa sociedade e garantiria sua força e coesão seriam as *instituições*

²⁷ Entre 1882 e 1886, o ministro Jules Ferry lança as bases de uma escola laica, obrigatória e igualitária, na qual as ciências sociais desempenhariam um papel importante na sociedade.

²⁸ Segundo Durkheim, em “Da Divisão do Trabalho Social”, a palavra *função* é empregada de duas maneiras: designando movimento vitais abstraindo suas consequências ou apresentando a relação de correspondência que existe entre esses movimentos e algumas necessidades do organismo, é nessa última perspectiva que Durkheim vai analisar a função da divisão do trabalho, procurando a necessidade a qual o trabalho corresponde. (Durkheim, 2008, p.13)

*sociais*²⁹, denominação utilizada para definir família, escola, sistema judiciário e Estado. Estes devem se responsabilizar por transmitir regras, normas e valores ao indivíduo, garantindo perenidade e homogeneidade social, além de agir para evitar a desestabilização da sociedade. (Filloux, 2010)

Cabe destacar que a teoria de Durkheim não contempla explicitamente a análise sobre bebês, mas se dedica à infância sob a perspectiva do processo de socialização, iniciado no ambiente familiar e consolidado na escola. Os bebês situam-se no espaço das creches, tendo tais instituições de educação infantil seus primeiros registros datados na segunda metade do século XIX³⁰, quando os estudos de Durkheim já estavam em curso.

No Brasil, as primeiras propostas de instituições que remetem à noção que temos de creches surgiram no ano de 1899, no Rio de Janeiro, de cunho assistencialista e ou para filhos de operárias. Um pouco antes, em 1879, também no Rio de Janeiro, há uma referência ao que chamavam de um asilo para primeira infância. As creches se tonaram dever do Estado na Constituição de 1988, assim como a educação infantil foi considerada a primeira etapa da educação básica, somente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96).

Durkheim enfatizava a necessidade da coesão e integração para a manutenção da sociedade e, para isso, o processo de socialização se estabelece como *fato social*, no qual as *instituições sociais* seriam responsáveis por sustentar e garantir a permanência da coesão social. Sendo assim, não deve haver conflito ou desestruturação das instituições e, conseqüentemente, da sociedade. Qualquer transformação cultural deve ocorrer obedecendo o desenvolvimento

²⁹ Uma instituição é um conjunto duradouro de ideias sobre como atingir metas reconhecidamente importantes na sociedade. A maioria das sociedades conta com algumas formas de instituições de tipo familiar, religioso, econômico, curativo e político que definem o cerne no seu sistema de vida. Instituições sociais diferem entre si por tratarem de funções sociais diferentes. A família, por exemplo, tem por finalidade trazer filhos ao mundo, cria-los, protegê-los e socializá-los. As instituições políticas destinam-se a gerar, organizar e aplicar o poder coletivo visando a estabilidade social... (JOHNSON, 1997, p.130).

³⁰ As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII...Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar e para atender as mães trabalhadoras. Kuhlmann (2011, p.70)

natural da história. A força da sociedade está no legado transmitido por intermédio da educação, primeiramente transmitida pela família, tendo sequência na escola. (Tomazi, 2013)

A educação é vista por Durkheim como sinônimo de socialização, e foi precisamente no campo da educação que o pesquisador abordou a questão da infância, da socialização da criança. Sobretudo, Durkheim foi o responsável por introduzir o infante no campo da pesquisa sociológica.

...cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Ele tem por função suscitar na criança: 1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinam este ideal, a ser realizado. A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva...A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças as condições essenciais da própria existência.” (Durkheim, 1978, p.41).

Em 1911, na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim aborda a educação dos indivíduos como um sistema característico de uma sociedade, de acordo com o seu desenvolvimento. A sociedade impõe um sistema de educação aos indivíduos, baseado num “ideal do homem”, com base nas perspectivas de quem ele deve se tornar, intelectual, física e moralmente. Essa homogeneidade nortearia a educação, e, na criança, essa homogeneização é imposta como exigência para inserção na vida coletiva. A educação transformaria um ser individual em um ser social.

“...cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos

indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia...Ora, os costumes e as ideias que determinaram esse tipo, não fomos nós, individualmente, que os criamos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas” (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

Na perspectiva de Durkheim, a educação é uma ação exercida por indivíduos adultos, sobre indivíduos que ainda não estão preparados para a vida social, as crianças. Estas terão que desenvolver estados físicos, intelectuais e morais que serão requeridas delas na sociedade em que estão inseridas, e a educação corresponde a um processo de socialização metódica.

A socialização metódica acontece na infância dentro do ambiente familiar e não somente na escola. É aquela que garante as bases para a existência da criança, a cultura, a forma de se “comportar”, condicionada historicamente; são os hábitos de vida, repetidos perenemente. Sua sistematização acontece na escola, *instituição* que dará continuidade a esse processo educacional, transmitindo valores, normas e saberes. Berger e Luckman (1983) denominaram essas duas etapas do processo de socialização como socialização primária e socialização secundária.

No processo educacional, Durkheim estabeleceu o que seria *normal* para que a criança pudesse dar continuidade ao processo de coesão social, em contraponto ao conceito de *patológico*. Tratados no campo das *instituições sociais*, o *normal* corresponde ao equilíbrio, coesão, homogeneidade e solidariedade social; já o *patológico* acontece quando ocorrem desvios institucionais, uma perda de controle da sociedade, o que ele denominou como *anomia* ou ausência ou insuficiência da normatização das relações sociais (Durkheim, 2007).

A escola e a educação se impõem à criança como *fato social*, outro conceito extremamente importante para entendermos como a socialização da criança acontece. O *fato social* é **coercitivo**, **exterior** aos indivíduos e tem amplitude **geral**. Sendo assim, por meio da exterioridade, o sistema educacional se impõe a todos, ele está

formatado para que os indivíduos se adaptem à coletividade. A coercitividade homogeneiza o conteúdo que é ensinado na escola; a grade de disciplinas é estabelecida independente da vontade individual do estudante, e todos têm que aprender um rol de conteúdos distribuídos em ciclos de alfabetização, interpretação e análise para conseguir prosseguir nos estudos comumente direcionados para o trabalho. A generalidade do fato social está na característica de que ele é comum a todos. Como exemplo concreto, podemos tomar a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.393/96), que estabelece no Brasil a educação básica como dever do Estado e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, sem a qual a criança não pode seguir para outros ciclos de aprendizagens, necessários para concluir os níveis de ensino fundamentais e médio. Cumpridas essas etapas, o indivíduo poderá se encaixar na *divisão social do trabalho*³¹.

Entre a disciplina e a autonomia

Disciplina e autonomia são conceitos que *a priori* parecem não se aplicar ao estudo dos bebês, porém, um olhar atento para o nosso cotidiano, nos situa diante do debate socialmente em voga na atualidade a respeito da criação e o desenvolvimento dos bebês. Os estímulos que os bebês recebem desde a gestação influenciam o seu desenvolvimento e a forma como será construída sua identidade.

Moratti (2016), descreve os estágios de desenvolvimento dos bebês dentro de uma abordagem psicológica, no contexto das creches. Analisando os comportamentos dos bebês conseguiremos entender como os conceitos de disciplina e autonomia fazem parte da construção das identidades dos indivíduos. Ao nascer a criança ainda não se distingue da mãe, é uma relação muito simbiótica, havendo no entanto, um instinto inato de aprendizagem, que varia de acordo com os estímulos recebidos. Quando convivemos com bebês que estão em idades de zero a três anos, lidamos corriqueiramente com as descobertas, com o jogo de repetições, imitações, brincadeiras e experimentos, como se fossem pequenos cientistas. Num primeiro

³¹ A divisão social do trabalho a qual se refere Durkheim diz respeito às funções econômicas e à segmentação da sociedade em diferentes esferas, os indivíduos executam tarefas especializadas e contribuem para o funcionamento do organismo social (BOMENY et al., 2016).

momento repetem o experimento, a ação ensinada pelos pais, pelos cuidadores, mas logo eles já dão novos contornos e interpretações para suas descobertas, e os pais e ou cuidadores se veem em situações onde são desafiados, questionados, surpreendidos.

Os bebês agem e reagem às ações do outro, eles testam os limites do ambiente e da convivência. Que pais nunca se viram no dilema das birras ou no encantamento dos novos significados que as crianças atribuem às brincadeiras? Quando mais ou menos aos dois anos, a criança começa a responder “não” para quase tudo que é dito, ou já consegue dizer como e quanto quer brincar, é sinal de que ela está se forjando autônoma, se diferenciando do outro sujeito, não se submetendo. A criatividade notória nessa idade é também subversiva; dependerá do ambiente para o estímulo ou a subordinação.

Machi e Santos (2019), concluem que a criança participa de forma ativa do seu processo de socialização, construindo seus mundos de vida através de suas interações sociais. Ao mesmo tempo em que partilha do mundo adulto, também colabora na construção das chamadas culturas infantis, sendo, portanto, um ator social.

No final do século XIX, Durkheim enfrenta um grande desafio: mitigar as consequências dos princípios humanistas na pedagogia; a Escola deve conservar o sistema social e garantir a adequação às mudanças. O paradoxo era garantir que as práticas pedagógicas atendessem ao conservadorismo das instituições formais e às mudanças requeridas pelas informais como, por exemplo, pela sociedade intelectual que buscava colocar o Homem no centro da racionalidade e não mais a Igreja; a racionalidade em detrimento da fé (Durkheim, 1984).

Era preciso garantir que a educação conservasse nas crianças o sentido de coletividade e conformidade com as regras sociais, convivendo harmonicamente, e ao mesmo tempo ensinar os conteúdos científicos e literários que questionavam a ordem estabelecida.

Durkheim publica *A Educação Moral*, tese ministrada em seus cursos desde 1894, cujo objetivo era, diante das leis que preconizavam a educação laica, estabelecer preceitos morais para garantir a ordem e a coesão social, não apenas a intelectualidade, mas também a moralidade. Essa moral não deveria recorrer somente à religião ou às ideologias, mas poderia ser fundada na razão.

O sentido de disciplina é algo permanente na teoria de Durkheim. Ela daria à criança gosto pela subordinação e regularidade impostas pelas regras sociais, superando qualquer estado de anomia social. A disciplina seria o freio aos impulsos sociais.

Apoiado na psicologia, Durkheim defende a tese de que o grupo controla o indivíduo e regula seus desvios morais. O coletivo, como por exemplo a família e a escola, seriam indispensáveis para manter o equilíbrio individual, combatendo a anarquia social e assegurando o controle dos sujeitos. Os bebês, nesse sentido são vistos como seres anárquicos, que precisam ser controlados³². E para Durkheim, estar em conformidade com as regras sociais é imprescindível para garantir a ordem e coesão. Por mais previsível que tais afirmações possam parecer, o papel da escola nessa manutenção da ordem é preponderante, corroborando para a formação do caráter e da personalidade das crianças. No caso dos bebês, é a família, sobretudo, quem assume tais funções.

A educação moral proposta por Durkheim tem como princípio essencial a aptidão para o domínio próprio, mas não no sentido de autonomia; ela existe, mas é regulada, a inibição e a capacidade de conter os impulsos e as paixões é que são valorizadas por Durkheim e caso isso não aconteça o que se impõe é a lei.

Segundo Durkheim, a disciplina é útil para o indivíduo e indispensável para a cooperação em sociedade. Nas sociedades democráticas é desejável e construtivo ensinar a criança essa moderação, sempre em benefício do interesse coletivo; aprender a ver a sociedade em si e para si, pois o homem só efetua quando está vinculado a um grupo.

De acordo com Filloux (2010), essa noção de aprendizado apresenta aos indivíduos submissos a autoridade das regras e ao grupo que as prescreve, a ideia de consenso social. A criança é levada a buscar essa moral para pertencer a um grupo, e o método durkheimiano a ajudará nessa normatização. No entanto, devemos nos questionar se e quando, no caso dos bebês, o sentimento de

³² Para Durkheim, as crianças (e aqui podemos incluir os bebês), não são tábulas rasas. Sua concepção de criança, se aproxima de concepção de Hobbes em O Leviatã, de que a criança possui um instinto negativo que precisa ser controlado pelas instituições sociais.

pertencimento a um grupo irá de fato se constituir, para então, podermos falar dessa busca moral.

A complexidade de ensinar disciplina e autonomia requer o reconhecimento de que ambos os conceitos são contrários, mas coexistentes e necessários para a vida em sociedade. Autorregular-se requer que se saiba quando utilizar o primeiro e quando frear o segundo. Na sala de aula, as crianças pensam, sentem e agem de forma diferente do que quando sozinhas; a efervescência salutar das crianças em sala de aula foi encarada por Durkheim como comportamento de contágio e que é preciso saber discernir para prevenir ou combater uns e utilizar outros (Durkheim, 1978).

Em *A Educação Moral*, Durkheim define que o papel do professor é controlar e orientar a classe enquanto grupo, estimulando a vida coletiva, coordenando os comportamentos bons e comuns e rechaçando os maus sentimentos. As boas emoções vivenciadas em sala de aula são aquelas como as que derivam do maravilhamento com uma obra literária comovente, lições históricas com preceitos de elevação moral, ou situações que reforcem o sentido de disciplina e boa conduta. A escola é um lugar de educação moral e aquisição de saberes.

Entendendo a educação como meio de “socialização” Durkheim se interessou pelas relações estabelecidas na escola primária e secundária, bem como pelo ensino de literatura, artes, matemática e ciências da natureza. Sua sociologia focou nos determinismos sociais, na criação de um indivíduo socializado e no aprendizado da disciplina de grupo sem deixar de lado as necessidades de mudanças pertinentes às sociedades modernas, abordando temas como os direitos humanos, que não se especificavam nos direitos dos bebês. Seja globalmente ou no âmbito do sistema educativo, a autonomia situava-se no sentido de saber identificar as esferas de permanência e mudança. Na socialização de Durkheim o lugar do corpo docente é o de criar representações pedagógicas e influenciar no funcionamento do sistema social, bem como inculcar valores e regras sociais.

Crítica à Teoria de Durkheim

Por mais que reconheçamos a preponderância da teoria de Durkheim para a inserção da criança no campo das ciências sociais, a crítica ao seu modelo de análise da socialização da criança (muitas

vezes denominado pela Sociologia da Infância como um modelo de socialização vertical, isto é, do adulto sobre a criança) proporciona um debate profícuo para compreensão da relevância do papel da infância na construção e transformação da sociedade.

Pagni (2010) apresenta a infância não apenas como uma faixa etária carente de ensinamentos civilizatórios, mas como uma condição do indivíduo que ainda não adquiriu e não domina a linguagem, enquanto a proposta de Durkheim se resume a uma domesticação da criança, com a finalidade de que ela se torne um adulto normal.

Segundo Fernandes (1997), para Durkheim, a criança em estado natureza, ou seja, sem a socialização, é dotada de paixões e apetites imoderados, padecendo de *anomia*; a terapia para essa *anomia* seria a educação, inscrevendo na subjetividade da criança três elementos da moralidade: a disciplina, a abnegação e a autonomia da vontade. A disciplina curaria a anomia, a abnegação livraria da errância trazendo amor à pátria e a autonomia da vontade teria como finalidade obedecer com conhecimento de causa.

Essa criança pensada por Durkheim não tem lugar na sociedade, é um ser assexuado, sem desejos, sem voz e sem espaço para expressão. Sua espontaneidade e criatividade são encaradas como ímpetos primitivos. Durkheim, ao apresentar a criança como um animal domesticável, confia no trabalho do educador como ferramenta de enfrentamento a esse estado de natureza, a qual ele denomina criança imaginária fraturada.

O que Durkheim propõe dentro do campo do *positivismo*³³ é a subordinação da infância às regras da razão, a regulamentação da infância pela ciência da educação, submetida e silenciada pelo educador. Ideias que hoje não condizem com o modo como a nossa sociedade pensa e se relaciona com as crianças e mesmo com os bebês.

Cohn (2005) diz que as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas, por meio da convivência com outras crianças e até mesmo na observação dos adultos. Elas criam relações sociais e no desenvolvimento da aprendizagem produzem conhecimentos, definindo seus próprios papéis e identidades.

³³ Visão de que o estudo do mundo social deve ser conduzido segundo os princípios da ciência natural. A abordagem positivista sustenta que é possível obter conhecimento objetivo pela observação, comparação e experimentação. (Giddens, 2012, p. 801)

Na contemporaneidade, em muitos países, as crianças possuem seus direitos garantidos por lei, como no Brasil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8.069/90. Ademais, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Unrcr) estabelece os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de toda criança ao redor do mundo, garantindo à criança status de cidadão. Com todas as críticas que podemos elaborar em relação à efetividade dessas ações jurídicas, bem como à negação desses direitos a muitas crianças, nos deparamos com o fato de que além de cidadãos dotados de direitos, elas também possuem vontades, opiniões e fazem escolhas dentro da sociedade.

No que se refere às crianças, Müller e Hassen (2009) destacam que as crianças não são incompetentes e que vem dominando melhor conhecimentos produzidos no mundo dos adultos. A autonomia da criança pode ser constatada, por exemplo, em casos de imigração; elas assimilam melhor e mais rapidamente a cultura e a linguagem da nova sociedade, chegando até mesmo a conduzir a socialização do adulto nesse novo ambiente social. Nesse panorama, podemos citar a facilidade com que as crianças assimilam e propagam as novas tecnologias, determinando mercados de consumo, hábitos familiares e mudanças sociais e culturais.

Para as autoras (idem), temos que considerar a socialização como um processo relacional que envolve mudanças sociais, internalização de novos hábitos e construção de novas identidades. As sociedades atuais estão mais voltadas para as crianças, mas a construção de uma nova sociedade vai além da adaptação: é necessário o agir e a transformação. Nesse contexto, o comportamento desenvolvido pela criança traz para o seio da família novas configurações culturais, ao apresentar novas possibilidades de enxergar e vivenciar o mundo.

Considerações Finais: para pensar os bebês, em diálogo com a Sociologia

Durkheim não considerava as crianças e tampouco os bebês, aos quais ele se referia como indivíduos nos seus primeiros momentos de vida, como sujeitos ativos no processo de socialização. O bebê, assim, estava sujeito a estrutura posta pela sociedade. O autor destacava que sociedade não era uma tábula rasa, sobre a qual cada indivíduo

poderia edificar o que quisesse. Para ele, os indivíduos (e em especial os bebês) é que eram tábulas rasas, sobre as quais a sociedade deveria, a cada nova geração, voltar a inscrever os costumes e as ideias que orientam a vida em sociedade. Apesar de reconhecer que tais costumes e ideias são fruto das gerações anteriores, não parece haver por parte de Durkheim o reconhecimento de que as gerações atuais produzem (novas) regras sociais.

*Ora, os costumes e as ideias que determinaram esse tipo, não fomos nós, individualmente, que os criamos. São produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas. Todo passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de princípios que dirigem a educação hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também os deixou a história dos povos que nos precederam... Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento as ciências, do estado das indústrias, etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? Ele não se encontra em face de uma tabula rasa, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade... **a criança ao entrar na existência não traz mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, pois, em face de cada nova geração, como que em face de uma tabula rasa, sobre a qual será preciso quase tudo de novo.** (Durkheim, 1978, p. 37 e 83)*

A importância da ação educativa primeiro pela família, quando o indivíduo ainda é bebê e posteriormente pela escola, na visão de Durkheim é determinante para manutenção da cultura social³⁴. O autor recorria à psicologia e a sociologia para entender o desenvolvimento psíquico da criança e dos bebês, e defendia que o homem só se tornaria ser social em consonância com o coletivo.

³⁴ Como exemplo da ação educativa familiar que perpetua uma cultura, podemos citar a sociedade indiana, se a família for hinduísta, quando uma criança nasce, os pais só escolhem seu nome após a visita ao Pandit (sacerdote), este faz o mapa astrológico da criança e lista os nomes auspiciosos para o batismo, somente após esse ritual é que a criança recebe o nome, por volta de 10 dias após o nascimento.

A visão de Durkheim em relação aos bebês, bem como em relação as crianças, era totalmente negativa, ela não teria sexo, nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida às decisões dos adultos. Pereira (2015), coloca que para Durkheim *a infância é imaginada como ameaça ao instituído, devendo, então, a arte pedagógica promover uma forma de governo de si, uma espécie de governo do outro para o qual é imperativo o governo de si, oferecendo-lhe uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais submetida à voz e à autoridade do educador.*

Consideramos preponderante a contribuição de Émile Durkheim para o debate sociológico no campo da infância, porém sabemos que novos estudos identificam que as transformações na sociedade colocam os bebês e a criança como indivíduos dotados de vontades e que tem influência sobre a cultura, sendo produto e produtor de cultura e novos comportamentos, possuindo inclusive ações autônomas.

Nesse sentido Pereira (2015), ao estudar o processo de socialização entre os bebês, observou que nas relações sociais os bebês são capazes de construir novas linguagens em grupo, uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, sendo produtores criativos dos seus mundos.

Sendo assim, não poderíamos falar em bebês como sujeitos passivos no seu processo de socialização, tal como propunha Durkheim, mas deveríamos reconhecê-los como indivíduos que atribuem significados as suas relações e tecem novas formas de convivência permeadas por suas vontades e subjetividades.

Bibliografia

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.* 2007, vol.28, n.100, pp.1059-1083.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOMENY, H. et al. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. 3 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

CUNHA, L. L. E. Os clássicos da "Literatura" sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. *Plural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Usp, São Paulo, v. 20, n. 1, 2013, p. 83-98.

DURKHEIM, E. *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

_____. *Regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984.

FERNANDES, H. *Infância e modernidade: doença do olhar*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez/UFPR, 1997, p.61-82.

FERNANDES, M. R. C da. *Da família à creche: narrativas de mães sobre o processo de transição dos seus bebês*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Brasília – UNB, Brasília/DF.

FILLOUX, Jean-claude. *Émile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOHNSON. A. G. *Dicionário de Sociologia – Guia Prático da Linguagem Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUHLMANN, M. Jr. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MACHADO, Igor José de Renó. *Sobre bebês e totemismo*. *Mana*, v. 12, n. 2, p. 389-418, 2006.

MARCHI, R. C. de., SANTOS, M. P. dos. *Isso é uma Caneta de Pintá? – socialização e ajustes secundários em contexto de educação infantil*. ... *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Vol. 16, No 42 (2019).

MORATTI, P. *As relações de cuidados com bebês em creches: Um olhar possível*. 255f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MULLER, F. ; HASSEN, M. N. A. *A infância pesquisada*. *Psicol. USP*. 2009, vol.20, n.3, pp.465-480.

Pagni, P. A. (2010). *Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si*. *Educação & Realidade*, 35 (3), 99-123.

PEREIRA, Rachel Freitas. Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil. 2015. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo soc., São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, Nov. 2005.

Santos, T. C. A. dos. Narrativa e dramatização nos entrelugares da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas/SP.

TOMAZI, N. D. Sociologia para o Ensino Médio. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

2. A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber

Ângela Scalabrin Coutinho¹

Para introduzir o debate

Quando defendi minha tese em 2010 sobre a ação social dos bebês escolhi como teoria de base a sociologia compreensiva de Max Weber, tateando a sua contribuição para o estudo da constituição da ação social de sujeitos que adentram o mundo apoiados por concepções que, de modo geral, pouco reconhecem seu estatuto de atores sociais. A teoria da ação de Weber, muito mais preocupada com a inscrição na cultura do que na sua determinação a partir da estrutura econômica, desvelava um campo de análise rico em possibilidades, contudo complexo, tendo em vista o seu rigor e densidade.

A comum escolha por manter-se na (re)leitura da ação social a partir de áreas e correntes do conhecimento que partem da teoria da ação social e não tomam a sua “fonte” weberiana como referência direta, pode sugerir que os bebês, e suas ações sociais, não carregam em si relevância epistemológica que justifique tal esforço. Quero aqui me contrapor a essa visão e defender que compreender o que implica ser um agente no mundo, desde que se chega nele, requer analisar como a ação social se constitui, como a relação agência e estrutura se engendra, e para isso as teorias sociológicas clássicas precisam ser convocadas.

No quadro dessa defesa, proponho discutir nesse artigo as contribuições da sociologia compreensiva e da teoria da ação social de Weber para o estudo das ações sociais dos bebês, tomando como lócus de análise o processo de institucionalização que marca a infância moderna e que avança na contemporaneidade, ainda que tal fator demarque desigualdades, tendo em vista que às crianças é destinado o

¹ Doutora em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, professora da Universidade Federal do Paraná e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie/UFPR).

“enclausuramento” em instituições, a partir das demandas sociais das famílias e de concepções sobre a necessidade de que se insiram precocemente no mundo dos saberes escolares, além do fato, paradoxal, de que nem todas têm esse direito assegurado.

A problematização sobre o processo de institucionalização dos bebês se faz necessária à medida que prevalece uma justificativa para tal que é externa ao sujeito, ou seja, suas ações estão circunscritas a necessidades econômicas, sociais, culturais que pouco consideram o seu “superior interesse”² ou mesmo o que promoveria a sua cidadania ativa (BENEVIDES, 1994), ainda que tal questão exija aprofundar a ideia de cidadania ativa dos bebês. Tal ponto também será objeto de consideração nas reflexões aqui apresentadas.

A teoria compreensiva e o conceito de ação social em Weber

A sociologia compreensiva se constitui com base em uma mudança no campo da teoria sociológica que até então tinha como unidade de análise a sociedade, e com Weber o sujeito passa a ser central. Destacar que o conhecimento e a compreensão da realidade só ocorrem a partir do sujeito, ocasiona uma grande mudança no pensamento sociológico, pois ainda que reconheça o papel da sociedade, do Estado, para Weber para entendê-los é fundamental analisar o comportamento, a ação e as relações recíprocas entre os sujeitos.

Nesse sentido, mais do que delimitar como unidade de análise o sujeito em si, Weber delimita como objeto de estudo a ação social, categoria central da sociologia para o autor:

² O superior interesse da criança, conceito que se consolida na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) de 1989, tem como objetivo “[...] garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño” (NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 3). O comitê dos direitos das crianças o define como um conceito triplo: um direito substantivo; um princípio jurídico interpretativo fundamental e; uma norma de procedimento. Ainda que o comentário geral número 14 do comitê aborde a natureza e o alcance das obrigações dos Estados partes, as análises jurídicas e a relação com os princípios gerais da Convenção, a avaliação e a determinação do interesse superior da criança e a sua difusão, esse tema é bastante complexo quando se considera a sua efetivação nas relações sociais estabelecidas com as crianças, dado o limite de entendimento sobre o que seria o superior interesse da criança, mesmo aquele que está contido na CDC.

Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido *subjetivo*. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso. (WEBER, 1991, p. 3)

A diferenciação entre uma ação reativa ou social implica reconhecer que os seres humanos vivem em sociedade e agem orientados por outros agentes e essa orientação tem um sentido *subjetivo*. Weber classifica os fundamentos determinantes da ação social em quatro tipos: i) racional em ordem a fins – ação que toma as expectativas em relação ao comportamento de outros como condição ou meio para fins próprios; ii) racional quanto a valores – determinada pela crença consciente no valor, seja ele ético, estético, religioso etc., independente de resultados; iii) afetiva, sobretudo emocional - determinada por afetos e estados sentimentais atuais; iv) tradicional – determinada como um hábito vital (2005).

Destes fundamentos, o autor destaca que o comportamento tradicional encontra-se inteiramente na fronteira e é orientado pelo o que se pode chamar de uma ação orientada pelo sentido. Quando o autor remete à ideia de fronteira, está se referindo ao fato de que muitas vezes a ação social ocorre orientada pela “massa”, ou seja, pelo agir cotidiano habitual. Nesse campo, destaca-se o papel dos pares e dos processos de institucionalização, tendo em vista que há uma tendência à homogeneização das ações em alguns contextos e, nesse sentido, os agentes agem porque devem agir, tomando como referência o sentido atribuído pelo outro.

Ainda nas ações de fronteira inclui-se o comportamento afetivo, mas para o autor este coloca-se para além do sentido orientado, é uma sublimação, “[...] quando a ação efetivamente condicionada surge como uma descarga consciente do estado sentimental [...]” (idem, p. 46). Em sentido contrário poderíamos delimitar como uma ação racional aquela que é movida por objetivos, meios e fins, os quais são considerados pelo agente, ainda que para Weber exista uma racionalidade axiológica, ou seja, na qual o agente não tendo consideração pelas consequências previsíveis da sua ação atua a serviço da sua convicção. É um sentido teleológico-racional, no qual a

ação se orienta pela “utilidade marginal”, ou seja, pela integração dos fins concorrentes e conflitivos tomando como referência uma escala de urgência “ponderada” pelo agente.

Tais classificações sociológicas são úteis para a análise dos tipos de ação, mas serão sempre uma referência e não um modelo fechado no qual busca-se encaixar as ações observadas na realidade, segundo Weber o mais comum é que nos deparemos com uma mescla delas nas ações sociais. O entendimento desses fundamentos como puros tipos conceituais contribui com a constituição de uma perspectiva metodológica na sociologia compreensiva, os tipos ideais. Para Weber (1991, p. 106) um tipo ideal é obtido:

[...] mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo falar por completo, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento.

A definição do tipo ideal depende então das escolhas do pesquisador, pois como destaca Weber trata-se da “acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista”, ou seja, são conceitos mobilizados pelo pesquisador que permitem a organização de um quadro conceitual de análise. Nesse sentido, cabe lembrar, mais uma vez, que não se trata de buscar correspondência com a realidade, mas de ter ferramentas de análise que ajudem a compreendê-la.

Na busca pela compreensão da realidade a unidade de análise “interação humana” é fundamental para Weber, ele define a relação social como “um comportamento de vários” que se orienta por um sentido reciprocamente referido. A relação social se coloca sempre num plano probabilístico de uma atuação social em uma forma indicável (WEBER, 2005). Quando aponta a reciprocidade não se refere a ações com conteúdos coincidentes, mas ao fato do agente orientar as suas ações a partir da expectativa em relação à determinada atitude do seu parceiro, o que trará consequências para o desenvolvimento da ação e da configuração da relação.

O conteúdo significativo de uma relação social pode variar e isso depende da conveniência da relação e da sua continuidade. Quando analisamos as relações sociais estabelecidas pelas crianças no

cotidiano de instituições educacionais precisamos considerar esses aspectos, visto que não se trata apenas de considerar que todos os dias as crianças se encontram em um mesmo contexto, mas que as relações que estabelecem precisam ser analisadas levando em conta que o conteúdo das suas ações decorrem de escolhas mais ou menos intencionais mediadas pela presença do outro, e que a continuidade da convivência pode permitir que a relação se mantenha e o que se renove seja o conteúdo sentido, ou ainda que novas relações se estabeleçam.

Por que a teoria da ação social para o estudo dos bebês?

A competência social dos bebês tem sido conteúdo de análise de estudos cada vez mais numerosos em diversas áreas, mas principalmente na Psicologia, na Educação e em menor número no que temos denominado de “novos estudos sociais da infância” (GONÇALVES, 2014). No entanto, ainda observamos a presença de perspectivas que situam os bebês apenas como seres dependentes e que estão a “caminho de” tornar-se um falante, um andante, um leitor etc.

A perspectiva de tomar os bebês por aquilo que ainda não são ou pela falta tende a colocá-los em um lugar de dependência em relação aos adultos e crianças mais velhas, o que imputa uma visão de sujeitos a-sociais ou como aqueles que precisam ser socializados por outros. Ainda que essa visão tenha predominado ao longo do tempo na psicologia do desenvolvimento e na sociologia funcionalista, é da própria psicologia que vemos emergir uma nova visão sobre os bebês, já que segundo Pino (2005, p. 66) "na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro [...] ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, um ser humano". A partir desta visão a criança é entendida como um ser social e da cultura a partir do momento que estabelece relação com o outro. Fundamental incluir a essa definição a compreensão de que a criança não só incorpora a cultura, mas também a altera, elabora significados a partir das relações estabelecidas.

Na sociologia não nos deparamos com igual preocupação quanto ao estudo dos bebês, talvez porque na psicologia o estudo do desenvolvimento humano se pautou na consideração das diferentes

fases do desenvolvimento e o bebê é sujeito importante, pois é com ele que esse processo se inicia, contudo na sociologia que se importa com o estudo da sociedade, o estudo dos bebês pouco significa, afinal trata-se de um breve e inicial momento da vida e os bebês pouco interferem na estrutura social.

A emergência da sociologia da infância se assenta na crítica à ausência do estudo das crianças por elas mesmas e das visões de socialização passiva das crianças, que predominam no campo. Contudo, ao evocar a escuta das crianças e a consideração da sua ação social a própria área marginalizou os bebês, talvez pelo fato da sua voz ser, para os sociólogos, demasiadamente difícil de ser ouvida.

Nesse quadro fazer a autocrítica é fundamental, mas mais que isso é necessário que avancemos no estudo dos bebês a partir de um referencial sociológico e tomar uma perspectiva clássica do estudo da ação social é não só justo, como necessário. Isso porque os bebês são atores sociais, mas desvelar a sua ação exige a compreensão do que significa a ação social, assim como a análise das experiências dos bebês no contato entre si e com demais sujeitos.

É a partir dessa premissa que defendemos que a sociologia compreensiva de Weber deve ser convocada, pois se ela reconhece a centralidade do indivíduo e das suas ações para a compreensão da realidade social, por que excluir os bebês? Só é possível ser considerado um ator social a partir de determinada idade? Quando se constitui um determinado grupo geracional? Talvez o grande desafio seja ter pesquisadores dispostos e em condições de conhecer os bebês, as suas ações e relações sociais e mobilizar uma teoria a altura da necessária leitura compreensível do que implica ser um agente quando se chega ao mundo.

A ação social dos bebês

Tomando como referência as conceituações de ação e relação social a partir de Weber, já apresentadas nesse texto, problematizaremos alguns aspectos no que tange a especificidade de pensar esses conceitos relativamente aos bebês. O primeiro ponto a ser observado diz respeito a não necessidade de demarcar em que momento da vida os bebês passam a ter uma ação consciente quanto aos seus objetivos, meios e fins, mais do que isso, nos interessa

considerar que os bebês agem socialmente, porque sua ação é orientada pelo sentido atribuído pelo outro.

Essa assertiva está baseada em estudos que identificaram que ao interagir com pares os bebês interferiam na ação do outro, assim como modificavam a sua ação a partir do sentido atribuído pelos seus pares, como podemos observar na situação³ a seguir:

Luísa (2 anos e 6 meses) e Anita (2 anos e 5 meses) estão na mesa maior e veem um livro e uma revista respectivamente. Luísa mostra à Anita o livro, enquanto ela folheia a sua revista. Ao lado de Luísa está um lenço estendido e sobre ele estão um prato e uma colher. Luísa sai da mesa. A frente do lenço, sentada em uma cadeira, há uma boneca. Inês (1 ano e 11 meses) aproxima-se da mesa, abaixa-se e olha para o rosto da boneca, em seguida começa a dar-lhe de comer. Outras crianças aproximam-se da mesa, Inês observa. Santiago (2 anos e 1 mês) empurra para o chão o lenço e o prato. Em seguida abaixa-se. Inês o olha e bate com a colher na mesa, sendo que a última batida é bastante forte e acompanhada de um olhar reprorador de Inês. Santiago levanta-se e bate com a mão na mesa. A auxiliar intervém para calçar a sapatilha de Inês. Santiago vai para perto de Anita, depois aproxima-se da auxiliar e da Inês indo para o escorregador com uma moto na mão. Ele olha para Inês e faz alguns sons tentando chamar a sua atenção. Inês desloca-se novamente para a mesa, olha para o rosto da boneca e vai até a estante buscar algumas embalagens. Inês encosta uma embalagem de suco na boca da boneca. Santiago emite alguns sons na direção de Inês, que o olha e diz “nã”, mas ele continua a comunicar-se com ela. Rita (2 anos e 8 meses) aproxima-se da mesa com um martelo. Inês conversa com a boneca. Isabel (1 ano e 11 meses) aproxima-se da mesa, ela também tem uma colher na mão e pega a embalagem de suco e depois a de ketchup para brincar. Inês a observa. Inês entrega a boneca para a investigadora e traz um prato com um “hambúrguer” e também entrega à investigadora. Em seguida os leva para a mesa e coloca-os no lado oposto ao que está Isabel. Enquanto Isabel está na mesa Inês segura a boneca, ainda que a tenha colocado na cadeira e só a solta quando Isabel afasta-se. Inês senta em uma cadeira ao lado da boneca e começa a folhear um livro.

³ A cena transcrita é proveniente do estudo etnográfico desenvolvido entre os anos de 2008 e 2009 em uma creche em Braga, norte de Portugal. As crianças participantes do estudo tinham entre 5 meses e 1 ano e 6 meses no início da pesquisa e entre 1 ano e 9 meses e 2 anos e 8 meses ao final. Ao longo do tempo de permanência na creche o objetivo era captar situações em que as ações sociais dos bebês pudessem ser descritas e analisadas, buscando revelar como se constituem (COUTINHO, 2010).

Isabel torna a aproximar-se e pega na embalagem de ketchup. Inês logo levanta e põe-se atrás da boneca, segurando-a. Inês arruma a boneca na cadeira. Isabel afasta-se. Inês mostra para a boneca uma girafa de madeira que está sobre a mesa, ela fala algumas palavras como se conversasse com a boneca. Em seguida pega em outro brinquedo, mas desequilibra-se e cai. Inês troca de lugar com a boneca. Isabel volta para a mesa e senta-se. Inês põe-se de pé ao lado da boneca. Isabel distancia-se, em seguida volta, aproxima-se de Inês e lhe oferece um livro, Inês não o pega e o livro cai ao chão. Isabel afasta-se. Isabel põe sobre a mesa algumas peças de madeira, Inês as aproxima de si. Isabel mexe nas peças empilhando-as e as retira da frente da Inês, que apenas a observa. Isabel pega em duas peças e afasta-se batendo uma na outra. Inês, sentada na cadeira, faz o mesmo. Isabel volta e aos poucos leva todas as peças. Inês observa e por fim também sai da mesa. (Registro em vídeo, 08/06/2009)

Pela situação descrita, a partir do registro em vídeo, uma primeira constatação diz respeito à complexidade que reveste as relações entre as crianças e o quanto capturar os sentidos atribuídos por elas demanda aproximar-se ao máximo das suas relações e interpretar o modo como engendram as suas ações mobilizadas umas pelas outras. Nesse sentido, destacam-se: i) as formas de comunicação utilizadas pelos bebês; ii) as relações de reciprocidade que se estabelecem; iii) a presença do adulto como possibilidade de diálogo intergeracional. Passarei a tratar de cada uma delas.

A comunicação entre os bebês

Uma das condições básicas para o desenvolvimento da linguagem é a interação social, já que os seres humanos são seres de linguagem porque se apropriam do significado por meio da relação estabelecida com outros sujeitos. A linguagem é condição para o estabelecimento da relação, assim como a relação social se torna mais complexa a medida que a linguagem se desenvolve.

No caso dos bebês cabe problematizar o quanto utilizam formas de comunicação que fogem as valorizadas do ponto de vista do desenvolvimento humano, como a oralidade e a escrita, como se pode identificar no relato do diário de campo apresentado, no qual praticamente toda a comunicação ocorre por meio de troca de olhares, gestos e movimentos corporais. Essa especificidade da

comunicação dos bebês remete para dois pontos importantes quanto à análise da sua ação social: 1) a invisibilidade dos bebês em consequência da dificuldade dos/as pesquisadores/as de interpretarem o que comunicam; 2) uma ação social fortemente marcada pelo corpo. Considerar esses dois pontos permite compreender porque, para além da visão do bebê como um vir a ser, que é determinante no seu lugar na produção no campo das Ciências Sociais, mesmo ao considerar os bebês como atores sociais, como o fazem “os novos estudos sociais da infância” (HÁLLDEN, 2005), os/as pesquisadores/as ainda resistem a estudá-los.

Alma Gottlieb (2009) ao questionar onde foram parar os bebês na pesquisa antropológica, aponta seis razões para a sua invisibilidade, sendo elas: as memórias e o status parental do próprio antropólogo; a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas; suas rotinas ligadas às mulheres; sua aparente incapacidade de comunicação; sua propensão inconveniente a vaziar através de vários orifícios; e seu aparente baixo grau de racionalidade. A pesquisadora sugere que o estudo de populações não ocidentais pode ser bastante útil para a alteração da visão sobre quem é o bebê e a sua consideração no âmbito da pesquisa.

No que tange à “sua aparente incapacidade de comunicação”, a autora defende que deve-se ir além da oralidade e que toda compreensão da cultura do Outro exige comunicação e, para tal, empatia. Deste modo, há de se ajustar os métodos de campo. Gottlieb (2009, p. 322) sugere que “[...] faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes”. Talvez, esse não seja um grande desafio para o campo antropológico, embora poucos/as tenham se proposto a enfrentá-lo quando se trata de bebês, contudo para algumas áreas que constituem os novos estudos sociais da infância, essa é uma problemática a ser debatida e incluída nos processos de formação de pesquisadores/as. Não podemos negligenciar o estudo das ações sociais dos bebês em consequência da falta de conhecimento para ouvi-los e interpretar as suas ações.

Nesse cenário, adiciona-se ao desafio de reconhecer a legitimidade de uma teoria sociológica clássica para o estudo dos bebês, o que implica o reconhecimento de sua agência, os desafios metodológicos para compreender o que constitui essa agência.

Quando Prout (2010) afirma que já sabemos que a criança é um ator social e precisamos avançar na visibilidade do que constitui essa ação, diria que no caso dos bebês temos um duplo desafio: dizer que a ação social tem marcas diferenciadas e que esse não é um impeditivo para buscar conhecê-las, pelo contrário, revela-se como um rico e necessário campo de estudo.

Destacar marcas diferenciadas não significa propor que os bebês constituem um grupo social autônomo, mas reconhecer que os modos como mobilizam as ações sociais de seus pares e demais sujeitos passa por formas comunicacionais que convencionalmente não são valorizadas nas sociedades ocidentais, sobretudo, as industriais e urbanas, como o movimento, o gesto, o olhar, o choro, dentre outras. Alterar essa lógica exige o reconhecimento que agir socialmente requer interação e comunicação, independente dos signos utilizados, mas que os signos têm importância, tendo em vista que é por meio deles que os sujeitos, com diferentes pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero, de idade, engendram relações e agem socialmente. Portanto, um dos pontos centrais da ação social dos bebês é a linguagem e o seu conteúdo.

A reciprocidade como marca das ações sociais

Weber (2005) destaca o conceito de reciprocidade chamando a atenção ao fato de não se tratar de ações coincidentes entre sujeitos, mas de ações que são estruturadas a partir da expectativa em relação à ação do outro. Nesse sentido, a reciprocidade pode ser definida como uma ação que influencia a ação do outro, mas que pode se efetivar pelo alinhamento ou oposição.

Ao analisar com cuidado a cena vivenciada pelos bebês na creche, identifica-se um conjunto de ações conectadas e significadas socialmente. Em um primeiro momento pode-se ter a impressão que se trata de várias ações individuais isoladas, mas ao visualizar a continuidade das ações observa-se que as ações de um bebê são decorrentes das ações de outro e que ocorrem relações sociais. Por exemplo, na interação entre Inês e Santiago, que ocorre permeada pelo contexto e por outros bebês, Santiago intervém derrubando os brinquedos no chão, Inês bate a colher na mesa, o que não é acidental ou experimental, mas um sinal de reprovação, ambos têm movimentos

de aproximação e distanciamento. Todas essas ações são constituidoras de uma narrativa que promove uma relação social entre os bebês. Contudo, só é possível identificar que há reciprocidade na relação porque há uma interpretação do vivido e não uma mera descrição da sequência dos acontecimentos.

A análise da reciprocidade revela ainda que as crianças aprendem e estabelecem redes complexas de relação entre elas, algo que a psicologia já anunciou em seus estudos (OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1993) e que o estudo sociológico deve considerar e aprofundar. Nesse sentido, o conceito de infância como categoria geracional (SARMENTO, 2005) marcada pela posição dos sujeitos deve ser mobilizado, pois permite compreender que há condicionantes às relações sociais. Tal perspectiva remete ao conceito de estratificação social de Weber (2005), pois os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas relações são marcados pelas hierarquias sociais e pelo poder, sendo assim, ser menino, menina, negro/a, branco/a, indígena, ter uma determinada idade, ser pobre ou pertencer a um grupo social com maior poder econômico, posiciona as crianças de modo distinto nas relações.

Esse entendimento também amplia o conceito de reciprocidade, pois relações recíprocas o são pelos modos como os sujeitos se posicionam uns em relação aos outros a partir do lugar social que ocupam, que para Weber (1982) está marcado por fatores econômicos e pelas honras sociais, sendo que a distribuição da última pelos grupos pode ser chamada de “ordem social”. Se tomarmos como referência a relação geracional, poderíamos dizer que os adultos possuem maior honra social que as crianças, já que estes possuem maior poder econômico e status social que as crianças.

Tomar a estratificação social como chave-teórica para a análise das ações sociais dos bebês implica pensar esses sujeitos a partir do seu lugar na sociedade e na família, mas não em uma relação de submissão a estas, já que no campo dos estudos sociológicos esta é a tradição e que o poder dos sujeitos na sociedade está diretamente vinculado a fatores econômicos, mas não só. Tal assertiva tem ainda mais relevância quando pensamos em um país tão desigual como o Brasil, que historicamente exclui determinados grupos sociais e se

tomamos a creche como um direito consolidado para apenas 31,9%⁴ das crianças de 0 a 3 anos, facilmente concluímos que grande parte delas não têm sido tida em consideração no campo das políticas e das pesquisas, pois quem tem olhado para a ação social dos bebês e crianças bem pequenas dos grupos tradicionais brasileiros, como os indígenas? E para os bebês quilombolas, dos assentamentos? Ainda temos muito a avançar no desvelamento da ação social dos bebês nos diferentes contextos sociais.

A relação entre adultos e bebês na perspectiva de um diálogo intergeracional

A dependência relativa dos bebês é sempre tema de debate quando se trata da sua ação social. Nessa lógica poderíamos referenciar que todo ser humano é um ser dependente do outro, nos organizamos socialmente e nos tornamos seres sociais mediante processos de interação. Além do que, mesmo adultos em relação com bebês alteram as suas ações a partir do que demandam os bebês de modo singular, como revela o estudo de Gottlieb (2009) junto aos Beng, no qual descobriu que as decisões diárias de adultos e crianças mais velhas eram definidas em função da rotina dos bebês ou o estudo de Schmitt (2011), que identificou que a consideração dos bebês, por meio de uma postura responsiva das professoras, permitia que suas ações fossem contornadas a partir do que os bebês comunicavam, principalmente nas situações de cuidado. Sendo assim, podemos afirmar que há uma interdependência, adultos e crianças se constituem a partir das interações que estabelecem e interessa-nos conhecer o papel que ambos ocupam nessa relação, nas diferentes culturas e grupos sociais.

Wynnes (2012) ao abordar a participação infantil, problematiza a marginalização do ponto de vista dos adultos e toma por base a noção de diálogo intergeracional para defender a retomada dos adultos

[...] como parceiros, colaboradores e atores que desempenham um leque diversificado de papéis dentro de contextos participativos. Isso significa realocar

⁴ De acordo com dados da Pnad/IBGE 2015 e Pnad Continua/IBGE 2016, apresentados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

a participação das crianças dentro de uma estrutura de diálogo intergeracional que incorpora uma variedade de formas globalmente distintas de participação infantil. (p. 430)

A perspectiva apresentada por Wynnes (2012) revela-se interessante quando consideramos também a análise da ação e relação social dos bebês, tendo em vista que eles agem em contextos organizados pelos adultos e em relação com os adultos. O cuidado que se deve ter é para não cair na armadilha tão presente nas relações entre adultos e crianças e que é fruto da estratificação social (WEBER, 1982) presente na sociedade e fortemente marcada entre as gerações, em que as formas de ação dos adultos ocupam maior espaço e prestígio que as dos bebês, o que facilmente ocorre, pois essa é a lógica de grande parte das sociedades. Para isso o autor propõe que os adultos trabalhem com e ao lado das crianças, a quem ele chama de participantes recém empoderadas.

A vigilância necessária para assegurar a ação das crianças na relação com coetâneos e não coetâneos é parte da constituição da sua cidadania ativa, que se caracteriza pela consideração dos bebês como sujeitos políticos, que nascem com direitos inalienáveis, que possuem leituras sobre e agem no mundo. É nosso papel assegurar tal prerrogativa aos bebês, o que fortalece ainda mais o diálogo intergeracional, se os bebês são sujeitos potentes, que pensam, desejam, interagem, eles não o são sozinhos, precisam de adultos conscientes das suas capacidades e comprometidos com a sua condição humana e com o seu bem-estar.

À guisa de pontuar alguns aspectos para continuar o debate

As reflexões aqui apresentadas são fruto de alguns anos de estudos sobre a ação social dos bebês, que estão sempre em processo de elaboração. Quanto mais leio Weber e mais me aproximo dos bebês, mais tenho a sensação que pouco sei sobre ambos. Contudo, essa aproximação tem permitido sistematizar algumas concepções e defesas em torno da ação social dos bebês que considero úteis de serem partilhadas, ainda que estejam sempre em movimento, para que outros/as pesquisadores/as interessados/as no tema sintam-se seduzidos/as a estudá-lo.

Destaco aqui o quanto é incipiente a produção que trata da ação social dos bebês a partir da consideração dos seus pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia e cultura. Nesse ponto, além de considerar tais categorias sociais, se faz necessário avançar na compreensão de infâncias - e especificamente considerando os bebês - pouco conhecidas, que no geral também são marginais no que diz respeito às políticas, como aquelas que se constituem nos quilombos, nas diversas comunidades indígenas, no campo, nos assentamentos e acampamentos, na periferia das grandes cidades, enfim, as infâncias diversas, que nos interpelam e esperam de nós um mundo melhor construído no diálogo com elas.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria de M. Cidadania e democracia. *Lua Nova* [online]. 1994, n.33, pp.5-16. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). In: **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 313-336. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a02.pdf> Acesso em: janeiro de 2011.

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/halo5001.pdf> Acesso em: abril de 2008.

NAÇÕES UNIDAS. **Observación general N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)**. Aprobada por el Comité en su 62° período de sesiones (14 de enero a 1 de febrero de 2013). Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f14&Lang=en Acesso em: abril, 2018.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creche no desenvolvimento infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, São Paulo, 1993, p. 62-70.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010, p. 729-750. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf> Acesso em: janeiro de 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês. Uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011, p. 17-33.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, (1921), 1991.

_____. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, (1921), 2005.

_____. **Sobre a teoria nas ciências sociais**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Ensaio de sociologia**. (Hans Gerth e Wright Mills, organização e introdução). Tradução: Waltersin Dutra. 5ª ed. Rio de Janeiro: LCT, (1946), 1982.

WYNNES, Michael. Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis.

3. Perspectivas marxistas da participação da Educação para Bebês nas Políticas Públicas

Cândida M^a Santos Daltro Alves¹

Erico José dos Santos²

Jaênes Miranda Alves³

José Wanderley Souza Oliveira⁴

Apresentação

No campo da Sociologia, um dos principais autores foi o filósofo e economista liberal Karl Marx (1818-1883)⁵, um revolucionário alemão e um dos fundadores do socialismo científico. Sua obra influenciou várias áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a economia e até a pedagogia. Ele se dedicou ao estudo do capitalismo e destaca o papel da organização social a partir da divisão de seus membros em classes sociais, que possuem desiguais condições de acesso aos bens de consumo. Marx (1996) afirma que:

Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas enfermidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas atira uma parte dos trabalhadores num trabalho bárbaro e transforma outra parte em máquinas. Produz espírito, mas, para o trabalhador, produz a bestialização, o cretinismo (MARX, 1996, p. 111).

Com isso, Marx quer dizer que as condições econômicas e a luta de classes funcionam como agentes transformadores da sociedade.

¹ Professora Doutora do DCIE/UESC - candida_alves@yahoo.com.br.

² Professor Mestre Diretor Pedagógico do CEPED - ejsjp@hotmail.com.

³ Professor Doutor do DCET/UESC – jaenes@uesc.br.

⁴ Professor Mestre/SEC e Servidor Técnico Administrativo/UESC – wanderleyso@hotmail.com (com créditos pela revisão, organização e formatação final do trabalho).

⁵ Uma perspectiva marxista para o estudo da infância e dos bebês também pode ser encontrada no capítulo 9 desta obra.

Jamais a classe dominante desejaria uma mudança de situação que interferisse em seu conforto. Ao contrário destes, a classe dos desfavorecidos precisa lutar com frequência pelos seus direitos. Assim é o que acontece com o direito à educação dos bebês em creches, que apesar de estar estabelecido por legislação, as mães lutam, constantemente, com dificuldade para conseguirem uma vaga, caso a família queira partilhar desta educação com o Estado.

O que se percebe, na prática, é o acesso à creche não se efetivando como deveria ser, pois apesar dos apelos comuns ao conselho tutelar e ministério público essa conquista não tem sido fácil. Em muitos casos, quando a mãe consegue uma vaga numa creche, as condições são tão insatisfatórias em termos de espaços ou de atendimento, que a força a optar por ficar em casa cuidando dos seus filhos ou se sacrificando, na maioria das vezes, unindo tal tarefa ao trabalho fora de casa.

No que tange à educação, Marx (2007), no texto intitulado *A Ideologia Alemã*, afirma que:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (MARX, 2007, p. 537-538).

Contudo, os bebês e seus direitos não foram temas específicos tratados por este autor, daí pensamos que uma interlocução possível entre as ideias de Marx e os estudos com bebês seria numa perspectiva de análise das desiguais condições de acesso à educação para estes em relação às crianças mais velhas, a partir da análise da legislação e de políticas educacionais vigentes. E, nesse contexto, buscar entender como a exploração da mão de obra feminina, em uma sociedade patriarcal e machista implica uma sobrecarga de trabalho a mulheres mães, que acabam desenvolvendo tripla jornada de trabalho, sendo muitas vezes as principais responsáveis pelo trabalho não remunerado representado pelos cuidados com a casa e os filhos, somado ao trabalho remunerado. Além disso, observar também que essa condição de relação dos bebês com os adultos de sua família e /ou

com adultos que não são da família, tem sido fortemente definida por uma condição de classe social.

Articulações para a inclusão dos bebês nas lutas de classes, por exemplo, pode ser um tema possível nessa interlocução com o pensamento marxista: tal como explorado por Macedo (2016), que cita: “As crises cíclicas do capitalismo afetam a infância, e as crianças, muitas vezes, vivenciam a exploração, a opressão e a alienação nos colos de seus pais e mães. Mas, também vivenciam a luta pela transformação social”. Ainda segundo a autora:

O direito das crianças pequenininhas à educação em espaços públicos e coletivos assim como outras “questões importantes, postas em termos de direitos, não podem ser resolvidas se não forem formuladas em termos de luta de classes” (HARVEY, 2013, p. 137). Ou seja, o cuidado dos bebês tem relação direta com a luta de classes, pois a reprodução do trabalhador passa necessariamente pela manutenção da vida de sua prole sendo este, portanto, um campo de lutas (MACEDO, 2016, p. 81).

A partir desta introdução sobre o pensamento de Marx e possíveis articulações com o estudo de bebês, propomos apresentar um breve panorama de como tem sido a participação da educação para bebês na política nacional e municipal assumindo uma perspectiva marxista para a análise dos dados encontrados.

Ressalta-se que, até a década de 1980, a educação para bebês não era cogitada nas políticas públicas, pois eles se encontravam sob a jurisprudência do amparo da assistência social, conforme constava no Decreto-lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943), que tratava, na época, da Consolidação das Leis do Trabalho, dispunha no parágrafo único do artigo 389, a seguinte redação:

Quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (BRASIL, 1943, p. 60).

Observa-se, assim, a preocupação apenas com a guarda dos bebês para que as mães trabalhadoras pudessem amamentar seus filhos no local de trabalho. Foi longa a trajetória para que essa etapa

da vida ganhasse o reconhecimento enquanto direito, como expresso no início deste artigo, e passasse progressivamente para o âmbito da educação, conforme expresso no artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996):

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

A ampliação do conceito de educação básica, inserindo a educação dos bebês na primeira etapa desta, se deu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, ao estabelecer de forma incisiva o atendimento dos bebês a partir de zero ano e a educação, até a implantação via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual teve vigência de 1998 a 2006. Essa substituição representou um grande avanço no âmbito da política pública educacional, pois passou a redistribuir um conjunto maior de impostos observando todas as matrículas da Educação Básica, e não apenas as do Ensino Fundamental.

Em continuidade a construção de uma política nacional veio a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e o início da formulação/implementação das políticas públicas para a educação infantil nos municípios. Com isso, a implementação da política passou a atribuir aos sistemas de ensino novas perspectivas de organização: a) introdução da educação infantil como etapa de formação humana, com a ideia de educação como processo contínuo; b) a ampliação das obrigações do Estado para com a infância e a demanda do estabelecimento de políticas públicas integradas que contenham metas a serem desenvolvidas para essa etapa de educação; c) a responsabilidade por gerir essa etapa da educação até então sob o

encargo da Secretaria de Assistência Social, transferida para a Secretaria de Educação Municipal a partir de 2006.

Embora reconheçamos, em um plano mais geral, a política como a produção de textos legais, normativos, aparato formal do governo, também consideramos a abordagem da política como campo de disputa, questões de poder e interesses, complexa e instável, como sugeriu Ball (2016):

[...] o que se entende por política será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégia nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (BALL, 2016, p. 13).

Nesse sentido, considerar os sujeitos da política, suas representações sociais, suas prioridades, valores, símbolos, normas, contexto cultural, etc., é reconhecer os componentes óbvios do processo de constituição da política. Essa perspectiva permite situar o embasamento marxista a partir dos estudos de Jens Qvortrup (2014), que trata em seu texto “Visibilidades das crianças e da infância”, “dos diferentes significados de ‘criança’, ‘crianças’ ou ‘infância’, em diferentes contextos, com vistas a analisar a pertinência do que pode ser chamado de visibilidade – ou invisibilidade – da infância” (QVORTRUP, 2014, p. 23).

Segundo Nascimento (2011, p. 200), Qvortrup (2014) apresenta a infância como “categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância”.

Ao pensar na concretização do princípio da educação com qualidade social, expresso pelas políticas públicas voltadas para a educação dos bebês nos últimos trinta anos, este estudo se volta também à análise e identificação de que lugar essa educação para os bebês tem ocupado dentro da política nos últimos anos diante das metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação e que remete à história da educação infantil no Brasil. Esse lugar na política nacional adveio de diferentes movimentos encabeçados pela população na defesa da garantia dos direitos à educação dos bebês em creches. A história da educação infantil no Brasil foi marcada por momentos de luta pela defesa da criação de creches, que remonta a década de 1970,

o que perpassa necessariamente pela formulação de políticas públicas que a contemplem.

O reconhecimento do atendimento em creches como um direito educacional das crianças brasileiras foi uma conquista da mobilização e articulação da sociedade civil, em especial das mulheres, que nos anos 1980 foram à luta, reivindicando ao Poder Público, e organizando lugares para atendimento a essas crianças. Graças a essa articulação, a creche passou a ser vista de uma outra forma no Brasil e não mais como mera assistência social.

Tal êxito se deu com o engajamento de educadoras, mães e pedagogas, as quais impulsionaram o movimento fazendo com que as creches fossem reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 como um direito educacional de todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme a nova redação aplicada ao Artigo 208, Capítulo IV, onde estabelece a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, de acordo com a Emenda Constitucional 53/2006.

Até chegar a essa alteração, importantes conquistas se deram no plano político nacional, a exemplo de alguns documentos relevantes que fortalecem esse direito e que aqui são destacados: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que estabeleceu a educação infantil como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) regulamentou a efetivação da educação infantil mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro; o Plano Nacional de Educação (2001- 2010), com metas de curto, médio e longo prazo; e a Política Nacional de Educação Infantil - pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006), seguido das ações ocorridas em 19 de dezembro de 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dando nova redação ao artigo 208 da CF/1988, com nova definição da idade de cobertura na educação infantil incluindo a educação dos bebês e das crianças maiores (em creches e pré-escolas) até cinco anos de idade, e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), apresentando como eixo norteador as brincadeiras e interações. Em continuidade a uma política nacional de educação há

também a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que estabeleceu a educação obrigatória para a faixa de 4 a 17 anos; o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que ainda está em tramitação sob forma de Projeto de Lei (PL 13.005/2014).

O Artigo 227 da Constituição Federal, contido no Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso (Brasil, 1988), também expressa o direito à educação nos seguintes termos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 95).

Segundo Oliveira (2001), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei nº 8.069/90, foi gerado após regulamentação do citado artigo 227 da Constituição Federal. O ECA é considerado instrumento legal e aborda o direito à educação em seu capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu artigo 53, incisos I a V (Brasil, 1990), com a seguinte configuração:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 18).

A partir desses termos, tem-se o ECA (1990) com uma prescrição clara do direito à educação, com base na Constituição Federal, constituindo-se, assim, de acordo com Oliveira (2001), “uma significativa contribuição ao esforço pela ampliação e efetivação desse

direito em nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2001, p.31). Alguns pesquisadores tais como (ALVES, 2013; PINO, 1990; CORRÊA, 2002; BAZÍLIO, 2006) consideram o ECA (1990) um marco político na história dos movimentos sociais em defesa da infância brasileira, pelo fato de complementar os dispositivos constitucionais. Dessa forma, mais uma vez, reafirma-se o prestígio destinado à educação na prescrição legal apontando-se, claramente, mecanismos que a garantam. Conforme aponta Oliveira (2001, p.33), “tais mecanismos são o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção, novidade legal em nossa tradição constitucional, e a ação civil pública”.

A Constituição Federal (1988), no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos em seu Artigo 5º, LXIX e LXX, detalha o mecanismo de mandado de segurança.

Diante dessas prerrogativas legais, é possível afirmar que a Constituição Brasileira de 1988, ao explicitar pela primeira vez na agenda constitucional a declaração dos direitos sociais, com destaque para a educação, representou um grande marco para a faixa etária de zero até cinco anos, assegurando seus direitos, dentre os quais, o direito dos bebês aos espaços institucionais dentro da Educação Infantil. Tal fato se deu a partir do momento em que se reconheceu como primeira etapa da educação básica a educação infantil, que consta na principal lei da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica) (Brasil, 1996), explicita os seguintes artigos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 11).

No entanto, conforme aponta Leite Filho (2001), apesar de o ordenamento legal ter avançado, no Brasil, em termos de conceitos e reconhecimento de direitos para as crianças, as condições da infância, no país, ainda não são favoráveis, restando muito a se fazer, necessitando de que educadores, pesquisadores, governantes e professores continuem na luta para garantir as conquistas alcançadas legalmente, mas que ainda estão por se tornarem concretas, principalmente quando se trata de bebês com idade menor de dois (2) anos que ainda se encontram, em sua maioria, fora das instituições educacionais. Cabe aqui uma digressão reflexiva sobre a influência que o ideário neoliberal vem exercendo sobre a efetivação das elaborações presentes na carta Magna de 1988. O período final da década de 1970 e início de 1980 foi marcado por constantes mudanças sociais na vida das pessoas, ocasionadas pelo processo de abertura política e de reconfiguração da economia global. Nas palavras de Gentili (1995, p. 230-231) “O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global”.

O Brasil e demais países em desenvolvimento da América Latina foram fortemente influenciados por organismos multilaterais com planos de cooperação técnica e econômica, a exemplo do Banco Mundial, que financiava projetos na área de educação, desde o final da década de 1940.

Tais organismos internacionais ressaltavam em suas propostas o objetivo central de melhorar a infraestrutura e a qualidade da educação através do aumento do número de matrículas e da diminuição da evasão e repetência.

Como condição para que a cooperação fosse estabelecida e o Brasil pudesse realizar seus empréstimos com esses organismos internacionais, era necessário aceitar a imposição de suas condições que reforçavam, em última instância, a propagação das ideias do neoliberalismo em torno do desmonte do Estado e redução do aparato administrativo público. No caso específico da educação, é possível acompanhar isso claramente a partir do corte crescente de gastos com a formação do professor, o aumento e incentivo do voluntariado, maior número de crianças superlotando as salas, emprego do livro didático impregnado da ideologia neoliberal, da antecipação da alfabetização desde a tenra idade dos 4/5 anos de idade,

sucateamento dos equipamentos da rede física, forte presença da privatização na educação pública, e que nos dias atuais vem se acentuando cada vez mais, tais condições.

Embora o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 apresente como primeira meta ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% dos bebês até o ano de 2024, os dados apresentados pelo INEP (2015), revelam o desafio de suprir o direito dos bebês à creche, e que as famílias que precisam de tal serviço não irão acessar as vagas em creches públicas, conforme as seguintes projeções presentes nas análises aqui constantes.

Esta situação pode ser revelada com mais detalhes estatísticos na Tabela 1, que apresenta dados da população brasileira de 0 a 5 anos e mostra que houve um crescimento no atendimento de crianças na Creche (0 a 3 anos) de 916.864 (7,1%) para 2.891.976 (22,1%) crianças e, na Pré-Escola (4 a 5 anos), de 4.421.332 (68,8%) para 4.964.015 (74,9%), ou seja, uma variação de 213,07% e 12,27%, respectivamente, no período de 2000 a 2014. No entanto, apesar dessa variação de crescimento expressivo no número de matrícula em Creche, ainda existem 77,9% de crianças que não são atendidas enquanto na Pré-escola são 25,1%, no ano de 2014. Com essas informações e análises estatísticas, a previsão é que mantendo essa taxa de crescimento no atendimento a criança de 0 a 3 anos, em 2024 estariam atendidas 48% das crianças, ou seja, 2% abaixo da meta do PNE.

Tabela 1 - População e Matrícula na Educação Infantil no Brasil no período de 2000 a 2014

| Ano | População (1) | | Creche (0 a 3 anos) | | Pré-escola (4 a 5 anos) | |
|------|---------------|------------------------|---------------------|---------------|-------------------------|---------------|
| | População | | Matrícula (unid) | Matrícula (%) | Matrícula (unid) | Matrícula (%) |
| | (0 a 3 anos) | População (4 a 5 anos) | | | | |
| 2000 | 13.002.116 | 6.423.716 | 916.864 | 7,1 | 4.421.332 | 68,8 |
| 2001 | 13.075.798 | 6.427.484 | 1.093.347 | 8,4 | 4.818.803 | 75,0 |
| 2002 | 13.162.137 | 6.438.667 | 1.152.511 | 8,8 | 4.977.847 | 77,3 |
| 2003 | 13.242.283 | 6.464.593 | 1.237.558 | 9,3 | 5.155.676 | 79,8 |
| 2004 | 13.307.593 | 6.509.360 | 1.348.237 | 10,1 | 5.555.525 | 85,3 |
| 2005 | 13.358.034 | 6.558.680 | 1.414.343 | 10,6 | 5.790.670 | 88,3 |
| 2006 | 13.392.295 | 6.601.696 | 1.427.942 | 10,7 | 5.588.153 | 84,6 |

| | | | | | | |
|------------------------------|------------|-----------|-----------|--------|-----------|------|
| 2007 | 13.410.230 | 6.634.016 | 1.579.581 | 11,8 | 4.930.287 | 74,3 |
| 2008 | 13.412.845 | 6.657.730 | 1.751.736 | 13,1 | 4.967.525 | 74,6 |
| 2009 | 13.396.322 | 6.677.122 | 1.896.363 | 14,2 | 4.866.268 | 72,9 |
| 2010 | 13.354.483 | 6.688.326 | 2.064.653 | 15,5 | 4.692.045 | 70,2 |
| 2011 | 13.299.144 | 6.687.042 | 2.298.707 | 17,3 | 4.681.345 | 70,0 |
| 2012 | 13.237.861 | 6.678.671 | 2.540.791 | 19,2 | 4.754.721 | 71,2 |
| 2013 | 13.167.539 | 6.663.743 | 2.730.119 | 20,7 | 4.860.481 | 72,9 |
| 2014 | 13.099.874 | 6.630.631 | 2.891.976 | 22,1 | 4.964.015 | 74,9 |
| Variação 2000-2014 (%) | 0,75 | 3,22 | 215,42 | 213,07 | 12,27 | 8,77 |

Fonte: Inep (2019); IBGE (2019).

Tais levantamentos estão pautados, também, no que apontou Rosemberg (1992), em seu artigo que trata da educação pré-escolar no período do governo militar:

A década de 80, vista ao seu final, parece ter configurado um período de transição na prática e no debate relativos à educação da criança pequena. Se as tendências observadas já se prenunciavam em décadas anteriores, seus traçados tornam-se, agora, nítidos permitindo que se detectem alguns embates (ROSEMBERG, 1992, p. 22).

No plano das ações e das ideias, a educação da criança pequena consegue delimitar um campo no âmbito das políticas sociais enfrentando dois embates - o da pertinência funcional (assistência x educação) e o da competência (privada x pública) - que aparecem cristalizados na constituição de 1988 (ROSEMBERG, 1992, p. 22).

É importante destacar que a compreensão por política social, presente neste texto, refere-se às ações que “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.31).

Sob esse cenário, em meio às constantes interferências dos organismos internacionais com suas propostas, os direitos das crianças pequenas à educação vêm sendo, muitas vezes, desrespeitados, conforme pontua Rosemberg (2008):

Ora, no campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a meu ver, não significa apenas alteração na terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais (ROSEMBERG, 2008, p. 66).

Assim, a partir de 1990, a concepção de política social de caráter universalista passou a ser substituída por um modelo pautado na focalização, visando atingir a clientela considerada “integrante de família vulnerabilizada pela pobreza ou situação de risco pessoal e social”, conforme são apresentados nos discursos governamentais, a exemplo da UNESCO (2012). Com isso, o Estado passou a agir, prioritariamente, cortando/reduzindo os gastos sociais através de medidas compensatórias e quem tem sofrido tal corte de financiamento são os bebês com menos de 2 anos, que em sua maioria estão fora das matrículas em muitos municípios brasileiros, a exemplo do município de Itabuna, na Bahia.

Enfim, apesar das mobilizações que têm sido realizadas ao longo das últimas décadas por diferentes foros governamentais e não governamentais, ainda tem sido pequeno o efetivo impacto dos programas utilizados, em termos de eficiência e eficácia, de modo a propiciar a concretização do direito de todas as crianças à educação fora do âmbito familiar.

Sob essa perspectiva e adotando a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento e dessas enquanto cidadãs de pouca idade e sujeito de direitos, cabendo ao Estado o dever de garantir a educação desde a mais tenra idade em instituições públicas, gratuitas e de qualidade, é que são tratadas, a seguir, questões acerca da política municipal de educação, considerando a participação dos bebês.

Os bebês no cenário político do município de Itabuna-BA

O município de Itabuna, contexto da presente pesquisa, está localizado na mesorregião Sul Baiana, possui uma área territorial de 401,028 (km²) e a uma distância de aproximadamente 426 quilômetros da capital da Bahia. É a quinta cidade mais populosa do Estado baiano, e segundo dados do IBGE, em 2016, conta com uma população estimada de 220.386 habitantes. A cidade de Itabuna, em conjunto com o município de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma capital regional B, exercendo influência em mais de 40 municípios que, juntos, apresentam pouco mais de um milhão de habitantes.

Em registros extraídos na Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA, consta a informação de que no ano de 2018 a rede municipal possuía 40 (quarenta) instituições de atendimento a infância. Nesses mesmos registros, verifica-se que o atendimento às crianças apresenta a seguinte configuração: Creche - 07; Creche e pré-escola - 03; Pré-escola - 12; Pré-escola e Ensino Fundamental - 17; Creche, pré-escola e Ensino Fundamental - 01.

A liberdade para construir seu próprio sistema de ensino se insere no processo político da construção da democracia, contudo requer incumbências próprias na sua área de abrangência, assumindo compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade. No conjunto desses compromissos, permanece, mesmo nos períodos de crise, assumir a expansão de vagas em espaços educativos e com parâmetros de infraestrutura adequados e dignos para o atendimento dos bebês e suas famílias.

O que não se concretiza como realidade, visto que há espaços destinados à educação infantil que estão longe de se configurarem prioridade na agenda das ações governamentais. Isso pode ser confirmado com os dados da pesquisa de mestrado concluída em 2017 em que se abordou sobre a política de expansão de vagas da educação infantil em Itabuna, município do sul da Bahia. De forma geral, os dados da pesquisa mostraram que há uma improvisação de espaços para oferecer vagas às crianças de zero a cinco anos. Esse cenário de improvisação compõe: casas alugadas, galpões, conveniamento com instituições filantrópicas, anexos de escolas do ensino fundamental,

espaços partilhados com o ensino fundamental e em raras exceções espaços próprios (ainda que com a estrutura física inadequada) (SANTOS, 2017).

A Figura 1 mostra esse quadro de precariedade no espaço da educação infantil em Itabuna, em 2017. Observa-se que a sala foi dividida ao meio, inadequadamente por uma lona, separando duas turmas, uma para crianças de quatro anos e outra para crianças de cinco anos, não permitindo a interação entre as crianças nos momentos de suas atividades de forma integrada mas sim permitindo interferências pela acústica de uma turma sobre a outra. Além disso, os mobiliários escolares ocupam todo o espaço que deveria haver para as crianças interagirem com brincadeiras e outras atividades lúdicas. Ainda se percebe a organização do ambiente ocupado por materiais, como letras, números e cartazes indicando uma focalização na educação escolar.

Figura 1 – Espaços da escola Ágata, no município de Itabuna-BA, em 2017



Fonte: arquivo da pesquisa.

Este estudo atentou também à Instrução nº. 001/2008 – Câmara de Educação Básica (CEB/CME), que orienta o Funcionamento de Creches e Pré-Escolas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Itabuna, que recomenda que haja: “janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural, possibilitando visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo a segurança” (ITABUNA, 2008, p. 2).

A observação da realidade educacional, a partir da pesquisa empírica no município, vislumbrou um imenso paradoxo entre o proposto nos documentos oficiais e o existente nas Unidades de Educação Infantil. A Instrução nº. 001/2008 – Câmara de Educação

Básica (CEB/CME) aponta como objetivo das condições físicas “[...] que a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho” (ITABUNA, 2008, p. 1).

Quando se divide a metragem das instituições pelo quantitativo de crianças matriculadas, descobre-se que cada criança dispõe de apenas 0,90 m², o que representa 60% do recomendado pelo documento do conselho de educação.

Dados estatísticos apresentados da demanda comprovaram que a Educação Infantil não é atendida na íntegra, necessitando de construção e/ou adequação de Instituições de Educação Infantil, nos bairros onde, comprovadamente, a demanda é maior. Contudo, até o momento o município dispõe de apenas um centro de educação infantil, projeto aprovado junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - ProInfância, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas que atende em condições inadequadas a exemplo de: não utilização das salas de berçário, em virtude da ausência de cubas com duchas para banho e da precariedade do lactário, motivo pelo qual não recebem os bebês com idade a partir dos 6 meses.

O atendimento às crianças na idade de Creche, de zero a três anos, no município de Itabuna, no período de 2001 a 2014, onde a população nessa faixa etária reduziu 15,4% nesse mesmo período, está representado em forma de dados constantes na Tabela 2. De acordo com os números de matrículas, nesta faixa etária, no município em estudo as unidades públicas aumentaram seu atendimento, respectivamente, de 2001 a 2014, de 1,5% para 7,3% (de 194 para 798 crianças, variação de 311,3%), as unidades privadas, de 2,7% para 4,9% (de 342 para 536 crianças, variação de 56,7%) no número de matrículas total, de 4,2% para 12,3% (de 536 para 1.334 crianças, variação de 148,9%). No entanto, as taxas geométricas de crescimento (TGC) ao ano mostram que, mesmo a população nessa faixa etária estando reduzindo 1,3%, a meta do PNE de em 2024 ter matriculado nas creches 50% das crianças, não seria atendida em nenhum âmbito em Itabuna. As projeções de atendimento em 2024 seriam de 18,8% das crianças

pelas unidades públicas, 11,0% pelas unidades privadas e 28,6% pelo total dessas unidades, conforme as respectivas TGC ao ano de 8,4%, 7,0% e 6,8%. Ou seja, em 2024 ainda teria déficit de 31,2% para as unidades públicas, 39,0% para as unidades privadas e 21,4% para o total de atendimento dessas unidades. Por essas projeções, a meta do PNE de atender 50% das crianças de creche, somente seriam alcançadas por essas unidades nos anos de 2035 pelas públicas, 2043 pelas privadas e 2031 pelo total.

Tabela 2 – Matrículas nas Creches de Itabuna, no período de 2001 a 2014

| Ano | População (0 a 3 anos) | Matrícula na Creche (0 a 3 anos) | | | | Total | |
|------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|---------|--------------|
| | | Pública (unid.) | Públi ca (%) | Privada (unid.) | Priva da (%) | (unid.) | Total (%) |
| 2001 | 12.863 | 194 | 1,5 | 342 | 2,7 | 536 | 4,2 |
| 2002 | 12.547 | 263 | 2,1 | 229 | 1,8 | 492 | 3,9 |
| 2003 | 12.231 | 489 | 4,0 | 239 | 2,0 | 728 | 6,0 |
| 2004 | 11.964 | 688 | 5,8 | 135 | 1,1 | 823 | 6,9 |
| 2005 | 11.747 | 1.141 | 9,7 | 115 | 1,0 | 1.256 | 10,7 |
| 2006 | 11.614 | 1.001 | 8,6 | 42 | 0,4 | 1.043 | 9,0 |
| 2007 | 11.457 | 876 | 7,6 | 169 | 1,5 | 1.045 | 9,1 |
| 2008 | 11.308 | 873 | 7,7 | 155 | 1,4 | 1.028 | 9,1 |
| 2009 | 11.154 | 844 | 7,6 | 157 | 1,4 | 1.001 | 9,0 |
| 2010(1) | 10.997 | 918 | 8,3 | 195 | 1,8 | 1.113 | 10,1 |
| 2011 | 10.920 | 893 | 8,2 | 249 | 2,3 | 1.142 | 10,5 |
| 2012 | 10.875 | 887 | 8,2 | 395 | 3,6 | 1.282 | 11,8 |
| 2013 | 10.842 | 845 | 7,8 | 550 | 5,1 | 1.395 | 12,9 |
| 2014 | 10.886 | 798 | 7,3 | 536 | 4,9 | 1.334 | 12,3 |
| Varição de 2001 a 2014(%) | -15,4 | 311,3 | | 56,7 | | 148,9 | |
| TGC (%) | -1,3 | 8,4 | 9,8 | 7,0 | 8,4 | 6,8 | 8,8 |

Fonte: IBGE (2019); INEP (2019).

A análise dessa realidade imputou ao poder público municipal a necessidade do cumprimento da meta de expansão da rede pública de educação infantil, impetrado pela legislação em vigor.

O Plano Municipal de Educação apresenta como uma das suas diretrizes a universalização do atendimento educacional. Colocada como prioridade, a Meta 1, que trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola (4 a 5 anos de idade) deixando de fora a previsão de atendimento aos bebês de até dois anos.

Tal especificidade exigiu repensar o contexto da política de cobertura no município. As avaliações indicaram a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas municipais que assegurem o crescimento da oferta do atendimento na Educação Infantil, priorizando também a faixa etária de 0 a 3 anos e alteração de seus indicadores.

Há uma interação contínua entre a formulação da política e uma efetiva mudança nas condições de vida da população a qual se destina. Uma questão importante sinalizada na pesquisa foi sobre o processo de reordenamento considerar as condições da rede municipal de ensino. A questão se relaciona às condições de infraestrutura dos prédios escolares, ao estudo da demanda por faixa etária e área geográfica, aos critérios utilizados para reagrupar os níveis de ensino e a estudos/pesquisas publicados.

Embora mereçam ser reconhecidos os esforços do sistema municipal de ensino para ampliar a cobertura de vagas para a educação infantil, o conteúdo das portarias N° 017/2016; N° 015/2017 e N° 01/2019, estabelecem diretrizes para o processo de matrícula nas unidades da rede pública municipal de Itabuna, regulamenta que a inserção das crianças da educação infantil, em creches, acontece para a faixa etária de 2 e 3 anos.

Essas portarias não preveem a oferta de vagas para os bebês com menos de dois anos, isentando o poder público municipal do cumprimento do dever do Estado no oferecimento dessas vagas, desde que seja desejo das mães, uma vez que já é direito dos bebês.

Conquanto, apesar do Plano Municipal de Educação apresentar como Meta 1, a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste, entendemos que o município por não dispor de dotação orçamentária suficiente restringiu o atendimento às crianças de 2 e 3 anos, conforme apontado nas portarias supracitadas.

Infere-se que tal ação pode estar relacionada a não obrigatoriedade de matrículas nas creches, pois mediante a emenda constitucional nº 59/2009 e a lei do PNE a obrigatoriedade escolar se inicia aos quatro anos. Embora a creche seja um direito e sua oferta dever dos poderes públicos, em virtude sua matrícula não ser obrigatória, a oferta de vagas fica aquém da demanda.

A ausência dessas vagas para os bebês de até dois anos em creches, observada nos documentos oficiais (Portaria de Matrícula) da secretaria de educação em subsequentes anos, impacta o modo de vida de seus pais, dependendo da sua classe social.

Nesse sentido, o conceito de luta de classe, proposto por Marx, refere-se ao antagonismo entre possuidores e despossuídos; opressores e oprimidos, expressa a contradição entre capital e trabalho; aqueles que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. No caso específico dos bebês, o conflito caracteriza-se pelo confronto entre a burguesia e o proletariado, mediado pela regulação do Estado, através de políticas públicas sociais que são negadas, reforçadas, (re) inventadas no lócus de vivências dos cidadãos, o município.

No contexto da pesquisa, a oposição de classes materializa-se no princípio da creche como um direito, contrapondo a sua não obrigatoriedade. O que indubitavelmente obriga as famílias dos bebês, mais trabalhadoras, ou não, se organizarem politicamente e buscarem alguma mudança na ordem social existente, em busca da garantia do direito da inserção dos bebês em creches públicas.

Sem reduzir a mediação, categoria fundamental do pensamento dialético, a um esquema simplista de causa e efeito, bem como, sem a intenção de minimizar os fatores expressos pela conjuntura da estrutura de cobertura do sistema municipal de ensino, verifica-se que o déficit de vagas para bebês em creches públicas nesse município fez com que se recorresse à justiça para garantir a inserção dos mesmos. As mães entenderam que as vagas se constituem em direito e então recorreram ao Ministério Público.

A procura por amparo legal é reveladora da demanda, o que conseqüentemente exige planejamento por parte dos poderes públicos, compelindo o município a cumprir o seu dever.

Considerações finais

Para que sejam efetivados o princípio do direito à educação, a progressiva ampliação da rede de cobertura, os ajustes progressivos a um padrão mínimo de qualidade da infraestrutura dos espaços, garantindo que as crianças aprendam e cresçam em ambientes apropriados é preciso, além de ser feita a releitura do contexto histórico do atendimento a criança no Brasil, compreender que o processo de luta pela implementação das políticas públicas é dinâmico, demandando novos desafios nos dias atuais.

Os estudos aqui relatados, buscando uma interlocução com a perspectiva marxista, examinaram o papel das políticas na garantia do atendimento aos bebês, com ênfase na política pública municipal, que apesar da perspectiva de ampliação da rede de cobertura em creches, a análise do conjunto de estratégias/ações apresenta resultados contraditórios. É neste contexto que o que foi analisado em termos de políticas e ações sociais mostra-se coerência com a perspectiva marxista. Esta coerência está evidente nos casos em que os avanços e conquistas sociais foram obtidos após os movimentos de classe realizados por representantes da classe trabalhadora em nível nacional e municipal, mais especificamente, na educação infantil em Itabuna-BA, quando as mães trabalhadoras recorrem a esse direito junto ao Ministério Público.

Esse texto não tem a pretensão de esgotar o debate sobre a participação dos bebês na política, outrossim, trabalha com a possibilidade de suscitar reflexões/discussões, em outros contextos, sobre as estratégias implementadas pelo poder público para ampliar a sua rede de oferta de vagas e garantir o acesso, permanência e sucesso dos bebês e suas famílias nesses espaços.

Referências

ALVES, Cândida M. S. Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente.** 2013. [s.n] Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2013. Disponível em:

<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000910053>.

Acesso em: fev./2019.

BALL, Stephen J. Maguire, M. BRUAN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora EEPG, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53/07**. Altera o Fundef e cria o Fundeb. 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: fev./2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>.

Acesso em: fev./2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Modifica a redação do artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: fev./2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: fev./2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: fev./2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. p. 32.

HÖFLING, Eloísa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INSUMOS para o debate 2 – **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

ITABUNA. **Lei Municipal n.º 2.320/2015**. Aprova o Plano de Educação do Município de Itabuna para o período de 2015 a 2024. Câmara de Vereadores, Itabuna, 2005.

ITABUNA. **Portaria N.º 017/2016** da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – SEC/PMI. Estabelece diretrizes para o processo de matrícula, para o ano letivo de 2017, nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Itabuna e dá outras providências. SEC, Itabuna, 2016.

ITABUNA. **Portaria N.º 015/2017** da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – SEC/PMI. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para o processo de matrícula, para o ano letivo de 2018, das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Itabuna e dá outras providências. SEC, Itabuna, 2017.

ITABUNA. **Portaria N.º 01/2019** da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – SEC/PMI. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para o processo de matrícula, para o ano letivo de 2019, das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Itabuna e dá outras providências. SEC, Itabuna, 2019.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia, R. L.; Leite Filho, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

MACEDO, Elina Elias de. **CRIANÇAS PEQUENINHAS E A LUTA DE CLASSES** / Elina Elias de Macedo. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

Marín Corbera, Martí; Domènech Sampere, Xavier; Martínez i Muntada, Ricard (eds.): **III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict**. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, pp. 870-885. ISBN 978-84-608-7860-5.

MARX, Karl. **Manuscrits de 1844**. Paris: Flammarion, 1996.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**, São Paulo: Boitempo, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.

(Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Érico José dos. **A política de expansão vagas da educação infantil no município de Itabuna-Ba: interpretações de uma realidade em construção**. 2017. 146 fl.: il.; anexos. Dissertação (educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: 2017.

4. Incursões bourdieianas na pesquisa com bebês: do método sociológico à teoria dos campos

Alan Isaac Mendes Caballero¹

Introdução

Bourdieu já foi insistentemente lembrado como um reprodutivista (MIGUEL, 2015), entretanto este sociólogo parece nos sugerir que a educação pode transformar os cenários de dominação. Este primeiro momento aparece para nós em *Os herdeiros* (2014) quando sugere que o currículo escolar poderia ser construído com conhecimentos das culturas dominadas. Outro momento identificado por nós é em *A Dominação Masculina* (2003) quando, vivendo um período de acentuado engajamento político no final da vida, sinaliza nas escolas a possibilidade de mudanças na condição social das mulheres e meninas pela educação, revertendo quadros de reprodução.

Estes dois momentos em Bourdieu, tomados como incomuns para um “inconsciente acadêmico” (CICOUREL, 2007) acostumado ao Bourdieu que diz “as coisas são assim e devem ser assim” ao contrário de “isto contribui para ser assim”, como ele mesmo adverte em *Questões de sociologia* (1983), nos impedem de usar sua sociologia para ver nas crianças agentes transformadores da cultura, por isso, como mantenedores da vida cultural pela sua reinvenção constante, como o faz Gomes (2010) contrapondo a Sociologia da Infância e a Sociologia da Educação.

Tebet (2013) sugere que a categoria criança não dá conta de toda esta transformação da cultura, devemos considerar também os bebês

¹ Pós-Graduando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação do prof. Antônio Carlos Dias Jr. Participante do Grupo de estudos BebêEducação, cujas reuniões são parte do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

no seio dessa transformação. Por isso, a partir do diálogo com Pierre Bourdieu, advogamos na defesa de uma sociologia que reconheça os bebês como capazes de ressignificar o senso prático do mundo adulto pela experimentação dos bens simbólicos alheia às realidades dos campos nos quais ocorrem as relações sociais com seus observadores e cuidadores, iniciadas pelas relações familiares.

Sabemos que o fazer sociológico tem sua ocupação própria como bem descreveu Bourdieu (1983; 1991), entretanto podemos nos perguntar por que a sociologia ocupou-se tão rasamente dos bebês. Podemos supor, com alguma liberdade interpretativa, que a sociologia constituiu-se a partir de processos regressivos. Como que posta no divã, o proletariado e os trabalhadores do mundo adulto criado pela Sociologia Clássica são obrigados a prestar contas aos estudantes bem sucedidos, fracassados e marginalizados da Sociologia da Educação e da Sociologia da Infância, e quem sabe ainda, de uma Sociologia dos Bebês que pode vir a surgir. A lembrança de que o adulto foi criança um dia vem para atormentá-lo². Os bebês, mal representados nas sociologias, ocupam lugares sociais, participam dos campos, contudo, na condição de ignorados e marginalizados, apesar de serem peças fundamentais para o andamento dos jogos sociais.

Bourdieu (2001a) já nos advertiu sobre fazer a sociologia da sociologia, o que requer reflexão. O objeto a ser introduzido não é novo, esteve sempre aí. O que acontece é que os bebês nos instigam agora a aumentar a complexidade da sociologia, como resposta de Morin (2015) para o conhecimento mutilado nas ciências. Assim, a sociologia é provocada a expandir suas redes de conhecimento para os bebês, construindo novos conhecimentos a partir de algo que já existia. Os bebês estão aí para tornar esse conhecimento inédito, trata-se de construir uma a sociologia de/para/com os bebês.

Em Prado e Voltarelli (2018) é possível perceber como o esquecimento dos bebês na antropologia, psicologia e sociologia movimentam o campo acadêmico na luta pelo reconhecimento científico, o que mostra a importância de fazer pesquisas sobre pesquisas de crianças/bebês além de pesquisas de crianças/bebês e

² Para não mencionar que esta Sociologia deve muito do que conhece sobre sua própria sexualidade, cor, gênero, idade, local de nascimento e desabilidades a outras epistemologias feitas por grupos minoritários, como mulheres, lésbicas, negros e latinos, por exemplo.

seu lugar nos processos sociais e culturais. Assim, as lutas pelo monopólio da autoridade sobre o objeto científico trazem contextos interdisciplinares para a Sociologia e para o Estudo de Bebês.

Por certo, não podemos deixar de perguntar como Pierre Bourdieu pode contribuir para a incursão dos bebês na Sociologia da Infância, como expõe Alanen (2009), ou, em contrapartida, como a “ideia de campo é insuficiente para entender o percurso dos bebês”³ (TEBET & ABRAMOWICZ, 2015), e se o é de fato. Portanto, convoco Bourdieu e seus coautores para responder esta ou aquela proposição, sempre involucrando os bebês nesse propósito.

Uma questão de método

Ao falarmos em pesquisa com bebês, há outros assuntos para serem discutidos antes de atingirmos o cerne da questão. As primeiras preocupações aqui concernem à subjetividade do investigador ou investigadora preocupada em integrar o conhecimento mutilado (MORIN, 1977).

Apesar de sua incursão no campo da Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu nos orienta no ofício de sociólogos (e no de sociólogas também) e é deste lugar que pode trazer alguma contribuição significativa para o estudo de bebês, uma vez que ele nunca se debruçou sobre o estudo efetivo dos bebês, apesar de sua teoria sociológica prever a influência da família no desenvolvimento social deles. Seu trabalho é pertinente por denunciar as amarras de pensamentos científicos, inclusive de condições pré-reflexivas que não contribuem às pesquisadoras ou pesquisadores para pensarem as ciências sobre os bebês. Se Gottlieb (2009) pergunta *para onde foram os bebês?*, sugiro reformularmos a pergunta: *por que o desinteresse pelos bebês?*

Tebet e Abramowicz (2013) discutem sobre as pouquíssimas pesquisas realizadas com bebês (as autoras analisaram ali a categoria crianças entre zero e três anos) em comparação com crianças mais

³ O campo social como conceito sociológico para investigar o lugar dos bebês nas relações sociais, ao invés do campo social para investigar o lugar social das pesquisas sobre bebês.

velhas⁴. Gottlieb (2009), do ponto de vista da Antropologia Cultural, também não encontrará uma ênfase dada aos bebês senão pelas condições que eles devem cumprir nas suas sociedades. De forma idêntica, Zimerman (1999) apresenta nas diversas abordagens da psicanálise vieses sobre relações de dependência entre o bebê e a mãe, relação que aprisiona o bebê no âmbito das relações familiares. Essas abordagens, nos parece, lograram algum sucesso em universalizar o que conhecemos sobre esses pequeninos a ponto de sugerir que as teses freudianas fossem válidas para todas as crianças de todos os lugares do planeta, bem como as teses piagetianas sobre o desenvolvimento infantil.

Contra esta naturalização do comportamento dos bebês na ciência, estudados prioritariamente do ponto de vista do seu desenvolvimento e bem estar físico e muito pouco do ponto de vista da sua presença e participação na sociedade, recuperamos advertências de Bourdieu (1983) sobre os perigos de um pensamento colonizado, isto é, de um bebê construído pelas concepções mais bem aceitas no campo científico europeu, como foram as teorias de Jean Piaget e Sigmund Freud (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2010). Ao propor uma sociologia da sociologia (ou do sociólogo) pretende-se descolonizar o pensamento, pôr em evidência as categorias analíticas que utilizamos para produzir conhecimento sobre a infância. “Para compreender o que nos foi deixado – *corpus*, fatos, teorias...-, é preciso então fazer a sociologia das condições da produção deste objeto [para nós, o bebê]” (BOURDIEU, 1983, p.65).

O que significa, de forma mais prática, compreender como se constituiu este campo científico com interesse nos bebês, o qual é criado com algum desinteresse, pois Bourdieu (1983, p.63) será enfático ao dizer que “é característico dos intelectuais ter interesses desinteressados, ter interesse no desinteresse”, como se estivessem acima da sociedade ao formular seus julgamentos, não inseridos nela.

⁴ Numa amostra de 26 pesquisas etnográficas feitas com crianças encontradas a partir de combinação de palavras-chaves na base de dados da Scielo-Brazil, apenas 4 delas envolviam bebês, 10 foram com crianças de 4 a 6 anos, 3 com crianças de 5 a 7 anos e 14 com crianças acima de 6 anos, demonstrando a “marginalização das crianças de zero a três anos como sujeitos de pesquisa em estudos etnográficos” (TEBET & ABRAMOWICZ, 2013, p.256).

A sociologia da sociologia a que se refere Bourdieu, que para nós consiste numa sociologia da sociologia da infância, deve conceber que “as coisas mais escondidas são aquelas sobre as quais todo mundo concorda, concorda tanto que nem mesmo se fala delas, estão fora de dúvida, são óbvias” (BOURDIEU, 1983, p.66). Seriam os bebês essas coisas óbvias porque escondidos no inconsciente para participar do senso prático do cientista? Sob esta suspeita o pesquisador de bebês é obrigado a pensar seu mundo social, o lugar que o bebê ocupa nesse mundo e em que medida o pesquisador está disposto (voluntária ou involuntariamente) a colaborar com esta estrutura de pensamento⁵, somente para então começar uma verdadeira sociologia dos bebês.

Um dos desinteresses sobre os bebês acontece sob a forma da comunicação, como choros fluidos, gestos, olhares entre outras *cem linguagens da criança* (MALAGUZZI, 1999) para as quais os adultos têm suas percepções reduzidas ou estão socializados para perceber outras linguagens. Pierre Bourdieu dedicou parte de sua obra para estudar as reproduções sociais nos sistemas escolares, iniciando então uma importante contribuição ao apontar a reprodução cultural como um de seus motivos em *A Reprodução* (2008), com a colaboração de Jean Claude-Passeron. Em outras palavras, Pierre Bourdieu interessou-se pela forma como famílias comunicavam sua cultura aos filhos e como esta cultura seria retraduzidas no interior do sistema escolar, sendo um desses modos a linguagem oral, visto que “falar bem” demonstrava cultura. Quanto mais natural é esse “falar bem” ou “falar bonito”, mais culto mostra-se o sujeito.

A lente de Pierre Bourdieu pode induzir alguém a perceber os jogos de dominação, de como se impõe algo (um trejeito, uma ideia, uma verdade, um gosto) a alguém, ação na qual os bebês estariam cativos. Por outro lado, devemos recordar que a comunicação não é experiência meramente intelectual para Bourdieu como possivelmente seria para um marxista lidando com uma ideologia (BOURDIEU, 2001b). O bearnense, pelo conceito de *habitus*, sugere uma aprendizagem pelo corpo, logo uma comunicação de um corpo para outro. A aprendizagem da cultura é corporal, inteiramente corporalizada e corporalizante, é isto que dificulta a mudança de disposições, pois não basta reformular a consciência para substituir um

⁵ Em outras palavras, saber o que sustenta seu “inconsciente acadêmico” (CICOUREL, 2007).

habitus, é necessário substituir os modos de operar o próprio corpo. A comunicação não-verbal dos bebês, por estas razões, não deveria ser alvo do desinteresse do sociólogo.⁶

Nos vários momentos em que Bourdieu ou comentadores explicam o *habitus*, podemos duvidar se estão os bebês aí incluídos, mas para nossos propósitos seria benéfico fazê-lo, pois as condições sociais de nascimento são também os cuidados destinados ao bebê ao nascer, ou seja, toda a interação que acontece junto ao bebê e toda interação que ele requisita a seus cuidadores. Por exemplo: quando o bebê chora, o faz para alguém atendê-lo, criando dependências nessa interação. O bebê também é agente na relação com seu cuidador ou cuidadora, ele pode pedir cuidados que serão negociados com quem venha a atendê-lo (tom da voz, calor do corpo, balanço no colo, hora da alimentação, pôr/tirar roupas, dar paninhos ou brinquedos ou outros objetos), o que nos dirige também a uma sociologia dos afetos quando mencionamos um Pierre Bourdieu para a Sociologia da Infância (ALMEIDA, 2018).

A autoanálise intenta perceber os vícios dos sociólogos e sociólogas, não se confundindo com a técnica psicanalítica, pois se concentra em compreender sociologicamente esta relação de dependência, caso exista.⁷ Não é necessário um retorno à infância para elaborar as perdas desse período ou tentar superar os traumas infantis, trabalho que pode estender-se durante toda uma vida (ZIMMERMAN, 1999). Pierre Bourdieu permite visualizarmos esta possibilidade em *Esboço de auto-análise* (2005), quando começa (contraintuitivamente a uma psicanálise que se embrenha na infância) pelo seu período de formação em filosofia e com duras críticas ao campo científico nos liceus de Paris, para em seguida mencionar suas experiências militares (à contragosto) na Argélia, onde pratica o ofício de cientista social em condições de extremo perigo, para finalmente relembrar o período entre sua infância e a adolescência, lembrando seu *habitus clivado* – o camponês bem cultivado galgando os níveis do

⁶ Gottlieb (2009) enumera seis justificativas para o esquecimento dos bebês na Antropologia. A consulta a este material é de extrema utilidade para o pesquisador de bebês, principalmente quando realiza trabalho etnográfico.

⁷ O que não significa ignorar o recalque na experiência psíquica, como faz o próprio Bourdieu em *Esboço de Auto-Análise* (2005).

sistema escolar com algum desconforto e insegurança sobre o que fazia.

Ao escrever sobre a profissão de sociólogo, Bourdieu *et al.* (1991, p.17, tradução livre) diz: “quisemos proporcionar aqui os meios para adquirir uma disposição mental que seja condição da invenção e da prova”, em outras palavras, é desejável que as sociólogas e os sociólogos adquiram um *habitus científico*. Ademais, confessa o seguinte: “como profissional inserido num campo científico, posso prever, ver coisas que os leigos ou mesmo os políticos não enxergam” (BOURDIEU, 2002, p.22).

Todavia, há que ser cuidadoso para que esta disposição ao uso de métodos e técnicas científico-sociológico não se torne mecânico, pois a teoria que decorre destas ferramentas tenderia a tornar os bebês previsíveis demais. Bourdieu *et al.* (1991) incentiva a romper com o familiar, podendo ser entendido como uma tradição científica ou com um senso comum, o que tende a produzir um fechamento da ciência. Em nossa compreensão, o pensamento epistemológico de Bourdieu *et al.* (1991) está alinhado com o de Morin (2015) no sentido da necessidade de sociólogas e sociólogos considerarem a ciência como campo simultaneamente aberto (com elementos capazes de modificar as regras do campo) e fechado (com regras iniciais ou impostas ao campo científico)

Transportando estas considerações para o caso dos bebês, o/a cientista desenvolve um método a partir das exigências encontradas em campo na experiência de investigação do fenômeno social. O método depende da prática científica do pesquisador ou da pesquisadora. Deve, portanto,

[...] proporcionar, a sua vez, os instrumentos indispensáveis para o tratamento sociológico do objeto e uma disposição ativa a utilizá-los apropriadamente, deve romper com a rotina do discurso pedagógico para restituir sua força heurística aos conceitos e operações mais completamente ‘neutralizados’ pelo ritual da exposição canônica (BOURDIEU *et al.*, 1991, p.15, tradução livre).

Não devemos confundir uma “teoria particular do sistema social” (desejável para a pesquisa com bebês) com a “teoria do conhecimento do social” (BOURDIEU *et al.*, 1991, p.16, tradução livre). A primeira recorre, como o próprio nome sugere, às particularidades de um lugar

específico, na microsociologia e na complexidade de um sistema de relações que apesar de comunicar-se com outros sistemas deve sua identidade, mesmo que num campo delimitado (justificando seu sentido de ser), às pequenas conexões cotidianas; a segunda, no entanto, recorre a absolutismos, universalizações e naturalizações dos resultados das pesquisas sociológicas numa teoria geral do funcionamento do social como se falássemos da “grande sociologia” (macrossociologia), uma ciência abrangente que respaldasse as teorias menores ou as “pequenas sociologias”.

Para evitarmos um *habitus científico* que endureça a construção do objeto sociológico será necessário uma “vigilância epistemológica”, nas palavras de Bourdieu *et al.* (1991, p.16), para não acabarmos pesquisando-os sempre com as mesmas técnicas, conceitos e procedimentos repetidas vezes. O cientista deverá reconhecer que ocupa uma posição no campo, sendo seu dever estudar sua própria posição social, além da posição social do objeto para gerar um conhecimento consciente de seu lugar no jogo (BOURDIEU, 2001a).⁸ Esta (sócio)lógica, união entre teoria e prática em condições determinadas sem que uma se sobreponha a outra será o fundamento da praxeologia (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2014).

Estas atitudes envolvendo o pesquisador ou a pesquisadora e seu campo científico são considerações epistemológicas e metodológicas acerca do trabalho de investigação a ser realizado, não requer o uso dos conceitos bourdieusianos para a pesquisa de fato, pois não nos interessa (e seria grotesco) universalizar Bourdieu para os pesquisadores de bebês, uma vez que faríamos aquilo que afirmamos ser danoso. Assim, apresenta-se como uma etapa anterior, orientando a/o cientista no seu planejamento e durante o curso da pesquisa na construção do objeto científico, na preparação dos materiais para pensar seu objeto: os bebês.

⁸ Ao menos é como Bourdieu (2005) trabalha sua autoanálise, sendo seus 12 anos o mais longe que chegou em sua regressão, ao relatar sua vida com a família e o período que passa no liceu de Pau, cabendo a seguinte pergunta: estaria Bourdieu interessado demais no jogo de disputas sociais para perceber um cenário sem disputas, como o dos bebês? Poderia o pesquisador envolver-se numa autoanálise sem colocar-se como um peão num tabuleiro, risco o qual, por impossibilidade ou desinteresse, Bourdieu não tenta em *Esboço de Auto-análise*?

Resta-nos verificar um último ponto: a “sociologia relacional” de Bourdieu, como denomina Alanen (2014), pode pensar apenas o pesquisador de bebês ou também contribui para pensar os bebês, dizer algo sobre eles?

Teoria dos campos para bebês

A sociologia de Pierre Bourdieu é uma sociologia que procura entender como as interações entre agentes transmitem diferentes tipos de capitais para serem usados num determinado campo de forma a gerar um *habitus* capaz de reproduzir as condições sociais desse campo (MIGUEL, 2015).

Alanen (2014), trabalhando com crianças, pergunta-se se uma família pode ser denominada um campo, visto que Bourdieu foca seus estudos sobre os campos em instituições públicas. Ainda que a família, instituição privada, seja considerada essencial para Bourdieu na reprodução das instituições públicas e dela adquira seu prestígio (BOURDIEU, 2002; BOURDIEU & PASSERON, 2008), devemos considerar uma diferença entre a transmissão de capitais realizadas via socialização (intergeracional) e sociabilidade (entre pares ou de mesma geração) para delimitar melhor a discussão.

A socialização, processo no qual os dominantes (adultos) transmitem suas concepções de mundo na forma de bens culturais aos dominados (crianças) não tem espaço (num primeiro momento) numa pesquisa com bebês, pois estes não se comportam como agentes no campo, não jogam com os diversos capitais para manter ou subverter as regras estabelecidas, pois não reconhecem a existência do campo ou grupo familiar neste momento de vida. A socialização, ou assim parece sugerir Gomes (2010), fornece recursos para a formação da identidade da criança⁹ na família e/ou outros grupos sociais, enquanto a sociabilidade entre crianças, para Abramowicz e Oliveira (2010), admite a construção de um universo infantil por elementos trabalhados pelas e entre as crianças sem a interferência do mundo adulto, o que as permite ressignificar a cultura existente.

Porém, os bebês praticam a socialização? Assumimos, com Peters (2012), que a socialização responde a uma demanda do campo em

⁹ A autora não menciona bebês.

trazer sentido social para seus agentes, motivações para agir em sociedade, inclinações para jogar o jogo, ou ainda, “razões de ser” que justificam a existência desses sujeitos. Enquanto as crianças seriam amadoras no uso que fazem dos bens simbólicos para a construção de alguma justificação social (frente aos cuidadores, por exemplo), o que a psicologia poderia trabalhar pelo conceito de *self* (ZIMMERMAN, 1999), tal identificação não está prevista nos bebês, o que requer desenvolvimento de um *habitus*.

Retornando à questão de Alanen (2014), podemos considerar que existe um campo social no qual o bebê está circunscrito, inclusive trabalhando contra seu desejo para modelá-lo (ainda que sem sucesso absoluto), mas devemos evitar a pressuposição de que é o bebê um agente num campo. A família (e eventualmente a creche) é quem movimenta o bebê pelo campo ou “traz o campo” ao bebê. É este processo de “familiarização” (ou mediação) que tenta estruturar o bebê como um agente com sentido e justificação social para sua existência. Nisto pressupomos a família enquanto instituição legítima para o funcionamento da sociedade e seus grupos.

Nestas condições, o bebê está sempre ameaçado a ser criança, é incentivado a descentralizar-se de si mesmo para poder usar os capitais do campo ao qual sua família está inserida. Portanto, “a ideia de campo é insuficiente para entender o percurso dos bebês, pois estes infletem singularmente os lugares, o espaço e também o tempo” (TEBET & ABRAMOWICZ, 2014, p.48), não interessando mais o campo da cultura existente, mas das relações experimentais dos bebês com seu corpo e do seu corpo com o mundo externo.

Dito de outra forma por Tebet e Abramowicz (2015, p.254), e reforçando este limite do bearnense, temos:

A teoria dos campos de Bourdieu e a metodologia de pesquisa a ele inerente permitem estudarmos a posição ocupada pelos bebês em distintos campos (tal como a família) [valendo a advertência de que não se pode pensar a família como campo social sem alguma cautela metodológica], bem como as práticas e relações por meio das quais os bebês deixam de ser meros participantes amadores e progressivamente se constituem como agentes no interior dos campos de que participam passando assim da condição de bebê para a condição de criança.

Isto desafia um fazer sociológico que estuda o bebê como uma criança, levando a Sociologia da Infância a construir-se interdisciplinarmente por meio de métodos antropológicos e uma teoria do sujeito da Filosofia da Diferença, como apresentados por Tebet (2013) e Tebet e Abramowicz (2013; 2014; 2015). Esta conjunção de disciplinas e métodos é bem recebida por autores como Morin (1977), pois proporcionam momentos de aberturas paradigmáticas para a ciência. Bourdieu (1983) também superou várias barreiras sociológicas (vindas da *sociologia tradicional universalista* ou da *sociologia espontânea*) dessa forma, visto que formulou uma etnossociologia para relacionar o empirismo e o idealismo numa ciência interessada na realidade social como ela é (PETERS, 2017).

Entretanto, se a teoria dos campos nos permite visualizar a passagem “da condição de bebê para a condição de criança” pode apresentar dificuldades na pesquisa com bebês propriamente dita, visto que importam as estratégias simbólicas de dominação à realidade particular dos bebês, os quais se encontram numa lógica não-social porque não estão socializados. Bourdieu (2008) interessa-se pela lógica do poder adentrando os corpos e utilizando-o criativamente na construção da realidade social. O poder familiar (intergeracional) socializa os bebês pelo trabalho pedagógico inserindo-os num campo social capaz de atribuir sentido à sua vida pelas relações de conhecimento e reconhecimento que mantém em sua trajetória social.

Um “campo”, sentido dado ao termo pela sociologia de Pierre Bourdieu, é um espaço social estruturado e estruturante das práticas daqueles que nele ingressam e nele desejam progredir. A adesão aos seus códigos é exigida, promovendo a reprodução de formas de exclusão (MIGUEL, 2015, p.198).

Os campos são as estruturas objetivas, que impõem sua lógica aos agentes que dele participam – a busca do lucro, no campo econômico; do reconhecimento pelos pares, no campo artístico etc. Cada campo gera uma prática específica e também uma espécie de capital, isto é, uma forma de valor que só se estabelece como tal porque é socialmente reconhecida (MIGUEL, 2015, p.202).

A diferença não é promovida pelo campo, pauta-se, antes, no ajustamento das disposições subjetivas às regras do jogo social,

caracterizado por sua objetividade nas posições desiguais dos sujeitos. O conhecimento e o domínio dos códigos num campo remetem às estratégias pela ação política dos agentes, os quais buscam consagração de suas práticas no campo, evitando a condição de profanos. As regras de inclusão e exclusão dos campos variam de acordo com sua autonomia relativa em relação a outros campos para determinar o exercício do poder simbólico dos capitais que nele circulam e da taxa de conversão entre esses mesmos capitais, além dos capitais que circulam entre campos.

Há uma racionalidade no campo que faz os agentes perseguirem lucros, prestígio, reconhecimento, sucesso e uma valorização social de suas ações num determinado grupo, isto é, que os faz consumir bens simbólicos em ações calculadas, o que não significa, entretanto, o conhecimento da dominação simbólica que induz estas práticas. A existência de um campo pressupõe o funcionamento de uma realidade social própria pela imposição de seus critérios de avaliação aos seus sujeitos na formação de pontos de vista coerentes com sua lógica interna.

O bebê, contudo, possui um “ponto de vista” avesso aos demais “pontos de vistas” para viver uma realidade particular e não compartilhada. A formação de um *habitus*, realizada por processos contínuos de socialização, forma uma subjetividade que reconheça a objetividade da realidade social por movimentos de “fora” para “dentro” no bebê, sendo a pele o limite físico entre esses espaços e a percepção seu limite psicológico, os quais devem operar conjuntamente para que o bebê reconheça-se num corpo socializado. O campo requer uma noção de “indivíduo” introduzida ao bebê quando torna-se criança para daí em diante ser aprimorada, noção essa que separa o “eu” do “nós”, forma unidades de sujeitos capazes de realizar conquistas, práticas ou ações individuais, de forma que se possa falar em biografias ou trajetórias pessoais de vida.

O *habitus* deve ser compreendido como um mecanismo que incorpora o campo pelas forças do próprio campo (seguido pelas forças capazes de dissimular a violência simbólica), de forma que o campo é simultaneamente externo e interno ao agente, pré-existe antes de seu nascimento e existe na realidade dos “indivíduos”, que são sujeitos convertidos na infância para a vida social. Assim, o bebê é pré-agente social nas disputas do campo sofrendo incessantemente a

violência simbólica, o que é diferente de dizer que é um agente pré-social, o que seria admitir erroneamente um desprendimento do bebê à realidade social, mas ainda capaz de transformar esta realidade. A condição de pré-agente social nos possibilita argumentar que o bebê está inserido em relações sociais, porém, não como um agente, o que exige alguma consciência de regras, expectativas e projeções de si mesmo no futuro.

Em outras palavras, para resumir toda esta discussão, devemos nos perguntar, usando Bourdieu (1983), como é possível separar o bebê daquilo que contribui para¹⁰ constituir-lo se a própria existência física do bebê nunca se desgarrou da existência de um mundo social (mesmo durante a gravidez)? Existe algum momento em que o bebê sofre apenas seu próprio poder, sua potência, como se vivesse numa mônada imune a tudo que o cerca e contra ele investe seus (des)interesses, por exemplo, contra seus cuidadores?

A violência simbólica pode expressar-se numa violência psicológica por não requerer uso da força física, porém, assumimos que ela não requer o excesso da força física, pois a forma doce, sutil ou suave¹¹ com a qual se contém os gestos do bebê no momento de trocar a fralda, fazê-lo dormir, alimentá-lo ou parar uma birra, devem ser reconsiderados como uma violência simbólica no cuidado físico do bebê, nas famílias e nas creches, para seu aprimoramento como violência simbólica psicológica em outras esferas da vida social. Na contenção das expressões corporais podemos sustentar os princípios de socialização pela criação de um *habitus* coerente com as regras do campo em que se quer inserir o jogador.

A transição entre campos por diferentes famílias tem por efeito regular diferentemente o corpo do bebê, trazendo uma complexidade maior para as disposições, ações, comportamentos, pensamentos e estratégias para lidar com as diversas realidades sociais. Assim, respondendo a Alanen (2014) acerca da questão *se a família pode ser*

¹⁰ Bourdieu (1986) diferencia *contribui para* de *é assim que acontece*, para não tomarmos a primeira opção como um imperativo reprodutivista.

¹¹ A forma como descrevemos uma situação, num berçário, por exemplo, não muda o fato de que algo se impõe ao bebê e, por isso, lhe prescreve uma conduta. A diminuição da violência simbólica não significa sua extinção, por esta razão não nos permite desgarrar o bebê do mundo social, que é onde esta força tem sua origem. É daí que nascem as crianças.

considerada um campo, para nós, a noção de “indivíduo” que tenta atravessar o bebê faz dele um ser privado (possui realidade interna, não visível) e público (está inserido numa realidade externa que o constringe, com a socialização contínua, a regular seus comportamentos, práticas, ações, palavras, expressões, etc.). A noção de “indivíduo” pode, ainda, estender-se para a família como instituição internamente diversificada (conjunto de “indivíduos” entre outros conjuntos familiares) e circulante entre campos ao utilizar-se de diversos capitais para formar os capitais próprios (capital familiar), sendo um campo na medida em que possui racionalidade, objetividade, autonomia relativa em relação a outros campos e é capaz de incluir ou excluir sujeitos no jogo de distinção.

Talvez a família pudesse funcionar como um campo quando a entrada de sujeitos nesse campo depende de um contingente de agentes que são uma família e traduzem os interesses familiares para o campo em questão, como antigos cursos de Medicina ou Direito na França, cujos congressos ou simpósios eram verdadeiras reuniões familiares e os jantares de família debates médicos acalourados, o que dificultava o ingresso de qualquer aspirante externo a este grupo na condição de agente do campo médico ou jurídico¹² (BOURDIEU, 2016). Outro exemplo são as redes de organizações capazes de influenciar políticas educacionais nas pesquisas de Ball (2012), no qual prevemos que os valores privados de uma família podem ser representados pela presença física dos próprios sujeitos familiares na composição de uma ONG ou empresa, a qual adquire força de um campo pela influência da condição de pessoa jurídica num mercado que permite ampliar os valores familiares (privados) dissimulados como valores universais (públicos).¹³

¹² Nesse exemplo, o que predomina continua sendo o campo *médico* ou *jurídico*, não *familiar*, anunciar a família como participante só é aceitável quando se atribui o “dom”, virtudes ou excelências naturais que não denunciem os vícios e injustiças das disputas simbólicas, pois o valor do capital está em sua raridade, e, acrescento, no insucesso de alguns sujeitos em consegui-lo, apesar de sua esperança subjetiva incliná-los à disputa por um reconhecimento ao qual alguns dificilmente terão acesso.

¹³ Com efeito, pode-se desejar um capital cultural ou familiar como se fosse um capital que não possui raridade, o que seria uma contradição em termos e não explicaria porque acontecem disputas para um bem abundante, ou mesmo o seu valor simbólico de consumo. Quanto menos pessoal (ou menos familiar) for um capital, o que diminuiria a esperança subjetiva dos agentes para a objetividade do campo, maiores serão as chances de desejá-lo, de inclinar-se a jogar por ele.

Poder-se-ia acrescentar, também, que o campo é constituído das interações sociais entre sujeitos, os quais se aproximam mais ou menos dos valores familiares, assim, quanto mais ajustados estão os sujeitos à lógica interna de sua família, maiores as chances dela ser considerada um campo, uma vez que possui poder de influência sobre as decisões dos sujeitos em algum período de suas vidas. Entretanto, seria necessário, para ser um campo, realçar as disputas internas e um reconhecimento social esperado pelo sujeito, o qual passa, para Bourdieu (2003), pelas relações de amor, que apesar de consistir em dominação, podem ser vistas como um “cessar-fogo” nas disputas simbólicas (PETERS, 2012).

Em outras palavras, dificilmente poder-se-ia ver na família um campo, no sentido dado por Bourdieu (2001b), mas um mediador para a inserção do bebê em um campo. Considerar a família um campo, levando o raciocínio de atomização das relações ao extremo, nos permite dizer que cada sujeito é um campo, já que todos exercemos forças sociais entre pares ou entre díspares, o que, por contraste, e afastado da lógica pública que o campo requer para existir, põe em risco a ideia da socialização e atribui uma autonomia e independência aos sujeitos que só serviria para justificar as regras do jogo, no estilo da meritocracia. É seguro, portanto, assumir que algumas famílias são mais ou menos capazes de agir como um campo, mas todas respondem ao processo de socialização de seus bebês em crianças pelo trabalho pedagógico de inculcação de uma violência simbólica e física.

Encerramento

Oferecemos Pierre Bourdieu à pesquisa de bebês para desencantar o olhar de pesquisadores e pesquisadoras sobre os bebês por lembrar da existência de um campo que os pequeninos não conhecem como disputa simbólica, senão pela força das disputas interessadas dos adultos e crianças socializadas ou em socialização. O pesquisador encantado recorre à *illusio* do campo (ilusões cujos efeitos sociais estão longe de ser ilusórios) para naturalizar os bebês numa pesquisa, confirmando em suas condutas as expectativas do campo para seus jogadores no seu processo de reprodução (PRADO & VOLTARELLI, 2018). Contra isto, ressaltamos a importância da

“vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 1983) contra a *illusio* do campo científico (BOURDIEU, 2001b).

Também proporcionamos na pesquisa com bebês desencantar os limites entre a descrição dos fatos e a prescrição (facilmente atribuída à análise reprodutivista), pois o olhar desencantado percebe-se incapaz de falar pelo seu objeto como se o próprio objeto falasse. Isto vai de encontro a Cicourel (2007, p. 172) quando explica que “quaisquer domínios de erudição e de conhecimento estão enraizados numa visão culturalmente aceita e tácita de um mundo compartilhado do que parece evidente”.

Tebet e Abramowicz (2014) compreendem esta posição ambígua do pesquisador de bebês, e nos fazem perceber a utilidade de Pierre Bourdieu para contrapor, sempre utilizando um esforço (ou esboço) de autoanálise, nosso jogo de interesse e desinteresse pelos bebês enquanto pesquisadoras e pesquisadores, sobretudo pelo processo de socialização para retirar o bebê de uma reclusão de seu mundo interno com o mundo externo ou mundo social. Visualizar este processo é nada mais que imaginar que descrevemos o que vemos utilizando um olhar iludido. Devemos compreender a descrição como um acordo tácito ou explícito do pesquisador com seus interlocutores (pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, cuidadoras e cuidadores) do que é aceito socialmente como uma descrição. Em outras palavras e em acordo com Bourdieu (1983), o pesquisador de bebês estaria sempre falando pelo seu objeto (para não dizer que *coloca palavras na boca* do bebê) e deve estar ciente disto, pois o pesquisador atende a lógica e a linguagem do campo científico, que por mais desconstruída que seja nunca será como as incontáveis linguagens próprias das experiências de um bebê, pois atende a um “inconsciente acadêmico” (CICOUREL, 2007).

Ademais, o campo para os bebês, se assim podemos sugerir, é vivido de forma essencialmente corporal, representado pelas percepções que constrói da família e/ou por cuidadores na própria pele, com todos seus sentidos. Isto não impede que o bebê ressignifique as estruturas do campo podendo reestruturá-las, se nos aproximarmos da concepção de Gomes (2010) de agentes, apenas demonstra que nesse processo de ressignificação há forças sociais (*habitus*, por exemplo) tentando manter as estruturas do campo assimiláveis aos antigos agentes, aos jogadores cotidianos. Porém, o

erro na estrutura é contingente (MORIN, 2015) e os bebês *erram* a estrutura propondo operações *erradas*, findando por reestruturá-las. Erro esse que é próprio de uma fase não socializada que com o tempo transforma-se em *acerto* e *verdade* com as práticas de socialização recriando um *habitus* para ajustar-se a um campo social, começando pela família.

Um último desencantamento adverte que para assumir a família como campo social (ALANEN, 2014) é necessário considerar: a) disputas internas entre seus agentes resultando em inclusões (cuja raridade do valor simbólico poderia ser auferida pelas alianças matrimoniais exclusivas quanto mais monogâmicas e duradouras seja esse valor) e exclusões (no caso das famílias consanguíneas, aconteceria, por exemplo, quando pais deserdam seus filhos por tomarem conhecimento de sua sexualidade ou quando os filhos são expulsos de casa por tomarem posições ideológicas conflitantes com o arrimo de família)¹⁴; b) sua autonomia relativa (não necessariamente pública) em relação a outros campos e, por fim, que c) um campo é sempre maior que a soma de seus agentes (MORIN, 2015), logo, a família deve ser capaz de expressar esta complexidade para além do agrupamento de sujeitos num conjunto maior, o que acreditamos ser possível, uma vez que o campo é constituído por “indivíduos” cujo *habitus* é familiar, portanto, constituído por uma rede complexa de interações com distintos campos cuja posição privilegiada num campo traduz mais ou menos o poder simbólico desse capital na estruturação, transformação ou manutenção do campo.

Estas duas contribuições: o (des)interesse do pesquisador na descrição dos fatos como prescrição e na inserção dos bebês na teoria dos campos pela família (ou cuidadores) como mediadora das relações sociais pretende contribuir para que a Sociologia da Infância não trate

¹⁴ O sentimento de distinção presente em diferentes famílias deve-se mais ao que elas representam, graças aos campos que legitimam sua posição, do que pela sua influência como campo. Tanto o é que se pode expressar o desejo em “ser como” determinada família (principalmente quando se conhece parcialmente a família, isto é, suas performances em situações específicas), mas não em “sê-la” integralmente (o que exigiria um conhecimento total de suas movimentações nos campos e nas diversas relações sociais). A situação torna-se mais caótica e complexa quando as crianças recusam as heranças familiares (BOURDIEU, 2008) uma vez que tendemos a crer na passividade da recepção do capital familiar e na eficácia da família para a socialização de bebês e crianças em conformidade com seus interesses particulares.

todos os objetos pesquisados como crianças (visão encantada), pois alguns merecem o reconhecimento de bebês.

Referência:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. *A sociologia da infância no Brasil: uma área em reconstrução*. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.39-52, jan.-abr. 2010.

ALANEN, Leena. *Repensando a infância, com Bourdieu*. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n.11, jul.-dez. 2014.

ALMEIDA, Ana Maria. *Bourdieu: cultura, capital simbólico e reprodução* (Palestra). Campinas, Instituto CPFL, 27 de Abril de 2018.

BALL, Stephen. **Global education inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução:.. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da herança*. In: BOURDIEU, Pierre(Coord.). **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas: Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras: 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Vale. Florianópolis, Editora da UFSCS, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula:** aula inaugural proferida no College de France em 23 de Abril de 1982. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. 2ª Ed.. São Paulo: Editora Ática, 2001a

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu:** entrevistado por Ana Maria Loyola. Coleção pensamento contemporâneo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Prefácio: Ione Ribeiro Vale. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo.** 14ª Ed. Siglo XXI editores: Espanha, 1991.

CICOUREL, Aaron. *As manifestações institucionais e cotidianas do habitus.* **Revista Tempo Social**, v.19, n.1, jun. 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Coleção Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, Lisandra Ogg. *Aproximações entre os processos de socialização e a sociologia da infância.* In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

GOTTLIEB, Alma. *Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores).* **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v.20, n.3, p. 313-336, jul.-set. 2009.

MALAGUZZI, Loris. *Ao contrário, as cem existem.* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MIGUEL, Luis Felipe. *Bourdieu e o “pessimismo da razão”.* **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.197-216. 2015

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 22ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza.** 2ª Ed. Portugal: Publicações Europa-America, 1977.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PEREIRA, Rachel Freitas. *As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês.* **Revista Momento**, Rio Grande, v.19, n.1, p.-105-121, 2010.

PETERS, Gabriel Moura. *De volta à Argélia: a encruzilhada etnossociológica de Bourdieu.* **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 275-303, apr. 2017.

PETERS, Gabriel Moura. *O social entre o céu e o inferno: a antropologia filosófica de Pierre Bourdieu.* **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.24, n.1, p.229-261, 2012.

PRADO, Renata Lopes Costa; VOLTARELLI, Monique Aparecida. *Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu*. **Revista Eletrônica de Educação**, v.12, n.1, p.279-297, jan.-abr. 2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa* (Tese de Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. *Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância*. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. *O bebê interroga a sociologia da infância*. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.41, p.43-61, jan.-abr. 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. *Pesquisas com bebês e crianças em espaços de educação infantil: possibilidades metodológicas*. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa (Orgs.). **Reflexões & Práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luiz: EDUFMA, p.250-275, 2015.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria técnica e clínica – uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

5. Anthony Giddens e a Teoria da Estruturação: apontamentos e possibilidades para o estudo de bebês

Antonio Carlos Dias Júnior¹
Gabriela Tebet²

I

Anthony Giddens, o sociólogo inglês, nascido em 1938 e consagrado por décadas de produção de ponta no âmbito da crítica e da teoria social, é também um daqueles casos improváveis que explicam uma regra por sua exceção. Pertencente à geração do pós-guerra, a qual se beneficiou do último grande conjunto de políticas sociais que possibilitaram algum grau de verdadeira mobilidade social, filho de pais operários numa casa sem livros, tendo crescido num bairro pobre no Norte de Londres (praticando pequenos delitos na infância), escapou do que Bourdieu qualificou como *causalidade do provável*, em função de um sistema de ensino cuja natureza elitista permitiu, aqui também valendo a exceção para confirmar a regra, a ascensão de alguns poucos “privilegiados” que demonstravam desempenho escolar diferencial.

Embora se veja retrospectivamente como um aluno medíocre que detestava a escola, “instituição disciplinar extremamente rígida”, que lia filosofia, psicologia e antropologia “mais como protesto como qualquer outra coisa” (GIDDENS, 2000b, p. 31), Giddens, o primeiro membro da família a frequentar uma universidade, reputa à sorte e à falta de opção sua chegada à sociologia. Aprovado inicialmente para cursar filosofia na Universidade de Hull, por conta de um entrevistador que talvez tenha se impressionado com o jovem sem notas

¹ Sociólogo. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP.

² Pedagoga. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de estudos BebêEducação e Pesquisadora Principal do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8). Revisão do texto: Leda Farah.

abonatórias, mas com um cabedal de leituras considerado satisfatório, chegou à psicologia e, desta, à sociologia, por influência de um professor que desconsiderava as barreiras disciplinares e que causou ótima impressão no jovem Giddens – a ponto de seguir tal exemplo de ecletismo em sua própria trajetória intelectual.

Obtido o diploma de graduação em 1959, Giddens seguiu para a London School of Economics, a LSE, já com pretensões acadêmicas mais concretas. Na instituição de que seria reitor décadas depois, escreveu uma dissertação de mestrado sobre um tema “engraçado”, tido como pouco acadêmico à época, mas que dialogava diretamente com a identidade íntima de seu autor, marcada pela paixão pelos esportes, particularmente pelo futebol: *Esporte e sociedade na Inglaterra*.³ O departamento de sociologia da LSE da década de 1960 que Giddens conheceu como estudante foi marcado por figuras de proa da sociologia europeia, como David Lockwood e Ralf Dahrendorf (que também exerceria o cargo de reitor da instituição), além de outros intelectuais com os quais Giddens só teria contato a partir dos livros: Popper, Oakeshott, Marshall, Hayek entre outros. O clima pouco acolhedor da instituição o levou para Leicester após o término do doutorado, tendo julgado que numa universidade distante do eixo *Oxbridge* seriam maiores as suas oportunidades de aprovação. Norbert Elias, cuja trajetória universitária errática o levava ao departamento de sociologia em Leicester na condição de assistente, estava na banca de entrevista e gostou bastante do “tema divertido” de trabalho do candidato, a sociologia do esporte. Foi em Leicester e seu espírito interdisciplinar, a partir de 1961, que Giddens se convenceu a seguir carreira acadêmica e organizou seus projetos, inicialmente focados no exame crítico das tradições clássicas da sociologia.

Em 1969, após períodos de pesquisa e docência no Canadá e nos Estados Unidos, seguiu para Cambridge como *fellow* do King’s College, tendo ajudado a organizar o pioneiro Comitê de Ciências Humanas e Políticas daquela universidade – a sociologia, por exemplo, não tinha *status* institucional de disciplina. Na Inglaterra, como em outras paragens (cabe lembrar o caso assemelhado da França), a sociologia não gozava de boa reputação, sobretudo em relação às disciplinas

³ O trabalho mostrava, weberianamente, como as raízes dos esportes mais populares assumiram suas formas racionais e regulamentares em meados do século XX, à luz das conexões de classe das quais são expressão.

“recentes” com as quais disputava prestígio e legitimação, como a economia e a etnologia. O período em Cambridge foi bastante produtivo, no qual defendeu sua tese, em 1974, e publicou algumas de suas principais obras.

Em 1984 Giddens fundaria a sua própria editora, a *Polity Press*, no intuito de publicar de forma mais ágil e independente produções originais e traduções nos âmbitos da teoria social, política e cultural. Em 1987 foi nomeado para a cátedra de sociologia em Cambridge, a qual deixaria dez anos depois para assumir o cargo de reitor da LSE, onde ficaria até 2003. Desde meados da década de 1990 assessorou e organizou as plataformas de governo do Primeiro Ministro britânico, Tony Blair, o que aumentou ainda mais seu espectro de influência para além da esfera acadêmica, tornando-o aquilo que se entende como *intelectual público*, função a qual incorporou e na qual atua até os dias correntes.

Autor de obra marcada por interesses diversos, cujo ecletismo muitas vezes serve mais de acusação que de elogio por parte de seus detratores, oferece como fio condutor a elaboração de um programa crítico de análise do mundo societário que vai desde a análise da herança da tradição clássica da sociologia (Marx, Weber e Durkheim, na tentativa de uma síntese construtiva) até postulados político-normativos, contidos em sua fase madura *reflexiva*, passando por sua própria construção teórica, a “teoria da estruturação”, erigida em diálogo com diversas tradições das ciências sociais.

O *enfant terrible* da sociologia inglesa do pós-guerra, cuja “trajetória miraculosa” tem flagrantes paralelos (de percurso biográfico, de preocupações teóricas e de pretensões de originalidade) com o seu colega de geração do outro lado da Mancha, Pierre Bourdieu – embora este último tenha assumido posições verdadeiramente radicais ao intervir no debate público, criticando as políticas neoliberais (das quais Giddens é, por seu turno, um dos representantes) e suas consequências para as populações mais vulneráveis e desassistidas⁴ –, oferece um dos exemplos mais estimulantes daquilo que Jeffrey Alexander qualificou como o “novo movimento teórico”, expressão de propostas teórico-metodológicas de integração das diversas matrizes da teoria social, na tentativa de

⁴ Um e outro, ademais, constam sempre nas listas mundiais de autores mais citados.

articulação híbrida e frutífera dos universos de teorização micro e macro para além do “consenso ortodoxo” em torno do estrutural-funcionalismo de matriz parsoniana reinante na década de 1950 (ALEXANDER, 1987).

II

A contribuição de Giddens para a teoria social, não obstante as preocupações mais ou menos pontuais em cada período de sua reflexão, girou em torno de uma questão fundamental, tomada quase sempre em termos dicotômicos em seus contornos teórico-ontológico-epistemológicos: agência versus estrutura; indivíduo versus sociedade; subjetivismo versus objetivismo; micro versus macro e assim por diante. As *praxiologias* de Giddens e de Bourdieu, cada qual com suas nuances, a teoria da ação comunicativa de Habermas e outros edifícios teórico-metodológicos apontados por Alexander têm em comum a busca de uma *síntese* modular que reflita a importância recíproca das perspectivas fenomenológicas (microssociologias), centradas nos sentidos que os indivíduos conferem às suas ações, assim como as visões estruturais oferecidas por correntes de pensamento macrossociológicas para as quais importam primordialmente as grandes explicações causais, que revelam o complexo funcionamento das sociedades contemporâneas.

Em termos sociológicos, a referida questão pode ser colocada nos seguintes termos: como se dá a coesão da ordem social? Coesão por consenso ou coesão por coerção? Talvez algo entre uma posição e outra? São os indivíduos reféns (mais ou menos voluntariamente) das estruturas que criam e perpetuam, nas quais transitam com alguma margem de desenvoltura e liberdade, ou as ações individuais trazem *em si* atos criadores que modificam as estruturas, num jogo permanente de modificação recíproca? Qual a margem de manobra, caso exista, do indivíduo frente às determinações sociais, históricas, econômicas e culturais? O objetivismo estrutural triunfante, presente em correntes do pensamento díspares entre si como o estruturalismo, o marxismo e o funcionalismo – nos quais a coerção das estruturas constitui o condicionante último das ações dos indivíduos na história –, seria heurísticamente mais adequado que as visões centradas nas

representações *vis-à-vis* de sujeitos sensíveis que representam *papéis sociais* nas diversas esferas da vida cotidiana?

Giddens buscou, a partir do exame das diversas tradições da teoria social, em sua “teoria da estruturação”, uma saída intermediária bastante criativa para estas e outras importantes questões, reorganizando perspectivas teóricas para erigir a sua própria. Em linhas gerais, o constructo teórico-metodológico giddensiano relativo aos processos sociais nas sociedades modernas se alicerça em quatro grandes pilares: i) um domínio *ontológico* (relações e processos constitutivos do social *enquanto tal*); ii) um domínio *metodológico*, que deriva e espelha, em termos teórico-empíricos, o domínio anterior; iii) um domínio *epistemológico*, que expõe as bases e a natureza do conhecimento social a que se busca; e iv) um domínio *normativo* referente a escolhas e suas justificativas ético-políticas (PETERS, 2016a).

Antes de analisarmos mais detalhadamente aquela que é a sua mais perene e importante contribuição à teoria social, a “teoria da estruturação”, vejamos, por hora e brevemente, alguns aspectos de sua longa e multifacetada produção intelectual. Como observado, Giddens, até meados da década de 1970, organizou sua reflexão em torno, fundamentalmente, do pensamento de Marx, Weber e Durkheim, sem ceder às visões reducionistas, em especial na sociologia, que viam, de um lado, em Marx um autor/profeta pré-científico e, em contrapartida por parte dos marxistas, em Durkheim e Weber nada mais que eruditas mistificações burguesas (PETERS, 2011)⁵. Na obra *Capitalismo e moderna teoria social* ([1971] 2000a), à qual se segue *A estrutura de classes das sociedades avançadas* ([1973] 1974), além do exame dos clássicos, temos a primeira tentativa giddensiana de teorização original acerca das classes no capitalismo desde Marx, e suas principais reverberações na teoria social. Em *Capitalismo e moderna teoria social* apareceria pela primeira vez o conceito “estruturação”, que seria desenvolvido posteriormente.⁶

⁵ Importante ressaltar a originalidade de Giddens, à época, em enfatizar os três autores como as grandes matrizes do pensamento social moderno, numa análise crítica que buscou uma espécie de *síntese* interpretativa. Igualmente importante apontar que Florestan Fernandes fizera o mesmo esforço pioneiro na década anterior, em obras como *Os fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1967), embora sem o mesmo reconhecimento internacional que recebera o autor inglês.

⁶ Se nestas obras Giddens buscou, entre outros objetivos, resgatar o pensamento de Marx, tomado como obsoleto por autores como Parsons, em *Uma crítica*

Em 1976 Giddens publicou *Novas regras do método sociológico* ([1976] 1978), um volume denso que examina, de um lado, as potencialidades (mas também as contradições) das microssociologias interpretativas contidas em autores como Schütz, Garfinkel e Gadamer, e, de outro, o legado epistemológico crítico do positivismo em teoria social (Popper, Kuhn, Feyerabend, Hesse). Além de outros títulos publicados até meados da década de 1980, o diálogo crítico definitivo com o estruturalismo e o pós-estruturalismo viria à baila com a publicação de *A constituição da sociedade* ([1984] 2003), obra que matiza os pressupostos segundo os quais “a estrutura é constituída através da ação”, e a ação, por sua vez, é “constituída estruturalmente” (GIDDENS, 1978, p. 161).

Em 1984 veio a lume *O estado-nação e a violência* (2001), obra que inaugura, de forma sistemática, suas reflexões sobre a modernidade, com acento – em termos epistemológicos – na *reflexividade*. Nesta obra e em *As consequências da modernidade* ([1990] 1991), o autor procede a um diagnóstico institucional numa chave interpretativa bastante alinhada à de autores como Ralf Dahrendorf, para os quais, na modernidade, institucionalizam-se não apenas os conflitos sociais e a luta de classes, mas a maior parte das esferas da vida, inclusive as próprias individualidades – sobretudo por meio da ação do Estado e de seus tentáculos.⁷ Para Giddens, as sociedades modernas, ou indústrias, que se baseiam na premissa do “estado-nação” e sua gama de instituições políticas, caracterizam-se pelo modelo de produção

contemporânea do materialismo histórico (1981) há um “acerto de contas” do autor com o materialismo histórico, no sentido de resgatar as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, apresentar uma crítica sistemática de suas fraquezas: “Minha opinião sobre Marx continua a mesma. Isto é, muito do que ele disse a respeito do desenvolvimento do capitalismo moderno continua válido [...] O problema, em Marx, sempre foi o que ele tinha como sua maior realização – uma visão de como seria a sociedade socialista do futuro e como ela viria a concretizar-se [...] Vivemos hoje numa civilização global capitalista sem a alternativa socialista prefigurada por Marx. Como projeto, o marxismo está morto, mas as obras de Marx ainda têm ressonância e importância para nós” (GIDDENS, 2000b, p. 52).

⁷ Giddens entabulou diálogo crítico com Dahrendorf em diversas oportunidades. O tema das classes sociais e do conflito no capitalismo a partir de Marx é recorrente na obra de ambos os autores, tendo Giddens deles se ocupado especialmente na já citada obra *As estruturas de classes nas sociedades avançadas* e também em *Sociologia: uma breve, porém crítica introdução* ([1982] 1984a). Para o debate crítico destes temas e autores, ver Dias Junior (2012).

capitalista e suas esferas de produção e circulação e consumo, nos quais a tecnologia desenvolve papel cada vez mais decisivo; pelos inéditos dispositivos de controle da população, que servem à guisa de condição necessária para a “democracia de massa”; e pelo poder militar que se intensifica (sobretudo em momentos de guerra) sob a égide do monopólio legítimo da violência. Ao exame dos processos característicos da modernidade se somam as temáticas em que Giddens também foi analista pioneiro, em especial o tema da *globalização* e dos processos que escapam aos limites do “estado-nação” – assim como os impactos destes processos (materiais e simbólicos) na cotidianidade, nas esferas de pertencimento e intimidade dos indivíduos. Neste último âmbito em particular, há o desenvolvimento daquilo que Giddens descreve como “desentranhamento das formas de vida”, isto é, a desvinculação espaço-temporal, típica da modernidade, que se inicia no nível das trocas econômicas e se entende à esfera das subjetividades.

Daí o acento na *reflexividade* exortado por Giddens, que significa o enfrentamento de modos de vida cada vez mais incertos e problemáticos, por meio de instrumentais técnicos e cognitivos *reflexivos*, que permitam tanto a prevenção como a autopreservação em contextos de *risco* (no sentido que Ulrich Beck dá ao termo). Implica também uma tomada de posição contra as propaladas perspectivas “pós-modernas”, que seriam apenas *visões radicalizadas* da modernidade, mesmo quando consideradas as possibilidades tecnológicas e informacionais inauditas, que tornam as relações sociais, os fluxos econômicos e as políticas entre estados “inerentemente globalizantes” (GIDDENS, 2001, p. 69): “Por isso prefiro falar de modernização reflexiva, em vez de pós-modernidade. Só existe modernidade; isto é, através também, da ciência e da tecnologia. Não se pode escapar da ciência e da tecnologia senão através da ciência e da tecnologia” (GIDDENS, 2000b, p. 87).

Por sua vez, a modernidade tardia, para além das grandes modificações nas estruturas sociais, trouxe consigo novas formas de experimentação sensível do mundo e das relações sociais, cujas repercussões estão inscritas no *self* e no senso de identidade. Esse “Giddens pós-moderno” ou “Giddens *light*” (como o qualificam seus detratores), cujas preocupações se distanciavam daquelas que orientaram a sua “teoria da estruturação”, agora está interessado em tornar mais

palatáveis temas agudos da filosofia e da sociologia, numa tentativa de levar as suas reflexões para um público mais amplo (ou menos especializado), num registo mais normativo-especulativo que propriamente científico-acadêmico.⁸ São desta lavra *Modernidade e autoidentidade* ([1991] 2002) e *A transformação da intimidade* ([1992] 1993), ambas o prelúdio da “última fase” do pensamento giddensiano, que serviria de esteio para o programa político do “novo trabalhismo” levado a cabo pelo primeiro ministro britânico Tony Blair e sua “terceira via”.⁹

Como vimos, Giddens já havia atuado como administrador na direção executiva da editora *Polity Press* e no período como reitor da LSE. Contudo, essa nova empreitada exigiria não apenas capacidades de administrador, mas antes (e sobretudo) de conselheiro do príncipe. A terceira via giddensiana contém elementos que orientam a sua própria teoria social. Eclética e crítica, carrega em si, contudo, não a síntese criadora das teorias que examina, mas um meio termo, ou uma via conciliatória, entre o capitalismo liberal e o socialismo democrático. O primeiro sinal do autor em direção a tais questões já pode ser observado no livro *Para além da esquerda e da direita* ([1994] 1996), embora se possa afirmar que desde a sua “teoria da estruturação” esse salto normativo já estivesse contido (SAUL, 2003).¹⁰ A formulação,

⁸ Para citar um exemplo, Giddens traça um paralelo entre o bom relacionamento íntimo e a boa democracia (como sistema de governo), sob o epíteto “intimidade com democracia”. Para o autor, as normas da democracia formal se assemelham àquelas do bom relacionamento conjugal: diálogo, debate e busca do consenso (e não violência ou coerção); autonomia e reconhecimento do outro como agente de direitos e deveres; possibilidade de divórcio ou separação, entre outras “semelhanças comparativas”.

⁹ Cumpre destacar a publicação, no período, do manual *Sociologia* ([1989] 2005), livro a um só tempo abrangente, erudito e acessível; da coletânea organizada com Jonathan Turner, *Teoria Social Hoje* ([1987] 1999), e da obra, fruto de artigos já publicados, que examina tanto o legado de Marx, Weber e Durkheim, como o de Comte, Popper, Parsons, Marcuse, Garfinkel, Habermas, Foucault e Nietzsche: *Política, Sociologia e Teoria Social* ([1995] 1998).

¹⁰ Nesse sentido, ainda na década de 1980, diz Giddens: “Por mais significativas que elas possam ser, a concentração nas questões epistemológicas desvia a atenção dos interesses mais ontológicos da teoria social, e é primordialmente nestes que a teoria da estruturação se concentra. Em vez de se preocuparem com disputas epistemológicas e com a questão de saber se qualquer coisa como epistemologia, em sua acepção consagrada pelo tempo, pode ser ou não realmente formulada, sugiro àqueles que trabalham em teoria social se empenhem em primeiro lugar e acima de tudo, na reelaboração de concepções de ser humano e de fazer humano, reprodução social e transformação social” (GIDDENS, 2003, p. XVI-XVII).

a princípio contraditória, “realismo utópico”, da qual Giddens se vale na obra, representa o fulcro desta proposta que buscava ter em conta a experiência fracassada tanto do socialismo real quanto do neoliberalismo mais empedernido da era Thatcher, em um novo projeto alternativo e “utópico” que observasse o caráter intrinsecamente incerto das obras humanas, o que revela seu caráter abertamente popperiano-reformista.

Os críticos mais agudos dos preceitos contidos na proposta da “terceira via” apontam que ela exprime, em seu conjunto, o reconhecimento do capitalismo como único sistema econômico possível, sendo a produção privada de bens e a escolha racional dos atores as suas expressões máximas. Ao representar um novo paradigma da economia em escala global, o programa do “novo trabalhismo” teria ficado refém de sua expressão contemporânea mais característica, o setor financeiro e suas flutuações. Os Estados nacionais, doravante *players* das relações supranacionais, passam a estabelecer (ou se tornam objetos de) novas concepções de soberania e justiça social – esta última restrita a políticas públicas mais ou menos heterogêneas que não têm no horizonte a igualdade irrestrita, mas elegem em seu lugar a iniciativa individual e a inovação como promotoras do progresso e do bem-estar.

Nesse sentido, “É como se o ‘novo ambiente’ econômico exigisse um ‘novo ambiente’ sociológico [...]” (SAUL, 2003, p. 146), ou seja, haveria um conjunto de *afinidades eletivas* entre a teoria social erigida por Giddens e o plano de ação política que ele ajudou a organizar e pôr em prática a partir de soluções sofisticadas, porém demasiadamente distanciadas de pressupostos verdadeiramente *radicais*. Se tais acusações podem ser objeto de debate ou mesmo de contestação, por outro lado não restam dúvidas em relação ao otimismo contido nas propostas (ao menos em sua fase inicial), lembrando que Giddens escrevia num mundo pré-11 de setembro, que ainda não havia vivenciado as desastrosas políticas empreendidas por George W. Bush (apoiadas por Tony Blair) na segunda guerra do Iraque.

Não é nem um período de construção imperial nem do crescimento de ideologias competitivas [...]. Nossa geração não enfrenta o risco de guerra global a serviço de bandeira, território ou ideologia. O comércio cresce exponencialmente a cada ano. Os padrões de vida, apesar das marcas da horrenda miséria nos países menos desenvolvidos, estão não

obstante crescendo em todo o mundo. A expectativa de vida cresce globalmente, a mortalidade infantil decresce e as mulheres libertam-se do trabalho doméstico. A economia global aberta é uma preciosa conquista, oferecendo oportunidade, criatividade e riqueza. (HUTTON; GIDDENS, 2001, p. 213-214)

Ainda que Giddens tenha revisto algumas das posições assumidas (teóricas e práticas) na confecção do programa do “novo trabalhismo inglês” ao dialogar com os seus críticos (GIDDENS, 2000c, 2007) e que dele tenha se afastado paulatinamente para refletir sobre outros temas ligados à política e aos processos sociais contemporâneos (GIDDENS, 2010), o rótulo de pensador frívolo, que buscou realizar pela via política a consecução final de sua obra teórica, incorporando os “imperativos do mercado” ao invés de rejeitá-los, numa tentativa que seria flagrantemente neoliberal e antiestatizante, acabou por ser aquele mais comumente associado ao seu pensamento e trajetória.

Ainda que tenha enveredado por caminhos com os quais podemos concordar ou discordar em maior ou menor grau, e mesmo que algumas de suas previsões (como denota a citação acima) tenham sido impecavelmente refutadas pouco depois de terem sido escritas, o legado do pensamento Giddens continua sendo objeto de ativo interesse, como veremos a partir da análise panorâmica de sua “teoria da estruturação” e das possibilidades que ela traz à sociologia da infância e às pesquisas sobre bebês.

III

Em síntese, como buscamos apontar, a *praxiologia* culturalista de Anthony Giddens desenvolve-se, sobretudo, por meio de sua “teoria da estruturação” que, por sua vez, parte da tentativa de superação (tanto epistemológica como ontológica) das dicotomias, já observadas, entre os pares agência *versus* estrutura, subjetivismo *versus* objetivismo etc. O conceito de “estruturação”, nesse sentido, diz respeito à visão radicalmente processual da vida em sociedade e das relações indivíduo-estrutura nela estabelecidas. Com efeito, as relações sociais não se dão “no vazio”, mas são antes constituídas por meio de práticas ontologicamente orientadas dos seres humanos de carne e osso, ainda que o âmbito de atuação de tais práticas seja

modulado pelas “regras e recursos” estruturais (os sistemas sociais) que lhes dão suporte. Trata-se, como afirma o autor, do caráter *dual* das estruturas sociais, ao mesmo tempo *constituídas* pela agência e pelo *meio* desta constituição.¹¹ O próprio termo “estruturação”, que Giddens toma de empréstimo do francês, tem a intenção de ressaltar essa *fluidez*, ao “dar ênfase ao fluxo dinâmico da vida social” (GIDDENS, 2000b, p. 61).

Com efeito, a *praxiologia* giddensiana (assim como a bourdieusiana, por outros meios) põe em relevo a proposição segundo a qual a ordem social não resulta da imposição pura e simples das estruturas sociais, como se os indivíduos fossem meras marionetes. Antes, as ordens sociais são expressão das práticas sociais e simbólicas de indivíduos habilitados que, por meio de suas ações, configuram e reconfiguram constantemente as molduras estruturais que lhes possibilitam *acontecer*. Assim, a “teoria da estruturação” tem como pressuposto uma concepção *interpretativa* da ordem social, na qual os significados que os atores atribuem às suas (inter)ações configuram o próprio núcleo (re)criador e transformador da realidade social. Tal percepção hermenêutica assenta-se, com efeito, no domínio intersubjetivo da linguagem e na produção de sentidos e símbolos compartilhados.¹²

Giddens foi pioneiro em reconhecer, e aplicar com seriedade em suas pesquisas, a contribuição de perspectivas microsociológicas tidas, até então, como passatempo refinado ou como diversão diletante de alguns teóricos sociais, como Garfinkel, Goffman ou mesmo Elias. Também foi influenciado pela fenomenologia de Schütz, pela hermenêutica de Gadamer, pelo segundo Wittgenstein e, em menor medida, pelo “interacionismo simbólico” de autores como

¹¹ Giddens utiliza-se costumeiramente, para exemplificar a “dualidade da estrutura”, a relação entre língua e fala. De acordo com síntese de Peters a este respeito (2016a, p. 3): “por um lado, um idioma só possui existência continuada no tempo e no espaço caso seja reiteradamente mobilizado por falantes concretos em situações particulares; por outro lado, os próprios agentes só podem compreender uns aos outros em situações de fala porque compartilham associações entre sons e sentidos – ou ‘significantes’ e ‘significados’ – que nenhum deles inventou, mas que eles aprenderam em contato com a língua como uma estrutura anônima e impessoal”.

¹² Nesse sentido, a linguagem, para além de um recurso de figuração e descrição, apresenta-se, primordialmente, como instrumento de ação no mundo social e instância primeira de acesso cognitivo à prática dos agentes (PETERS, 2011, 2016b).

Mead e Blumer. Em contrapartida, ao também reconhecer o caráter fortemente padronizado e regularizado das práticas humanas em sociedade, Giddens precisou recorrer a perspectivas macrossociológicas que dessem conta da *outra face* da moeda da vida societária,¹³ partindo da crítica que dirige ao funcionalismo de Parsons e de Merton, em especial no que se refere ao acento teleológico entre comportamento individual e determinação estrutural que caracteriza a teoria desses autores. Ainda neste âmbito, Giddens deriva do cabedal estrutural de matriz lévi-straussiana a sua visão “gerativista” de estrutura, na qual a forma das estruturas sociais é antes produto das ações “gerativas” históricas dos agentes que sua moldura prévia. O “sistema social”, essencialmente *estático* no registro funcionalista, torna-se *dinâmico* quando apropriado na “teoria da estruturação”.

Em linhas gerais, Giddens observa que as abordagens estruturalistas (o que vale também para as pós-estruturalistas) tendem a descambar, quase inevitavelmente, para o objetivismo das estruturas, pesando sobre os indivíduos como *ultima ratio* da conduta social. Nesse sentido, se fosse obrigado a “escolher um lado”, Giddens tenderia a reafirmar as práticas e os usos contextuais/diferenciais dos agentes como as expressões mais características dos sistemas sociais, ainda que evidentemente balizadas por estruturas que, *mutatis mutandis*, são modificadas constantemente, e às quais as ações devem se adaptar.

Importante também ressaltar que o conceito de ação social, fundamental em seu edifício teórico, se distancia do registro weberiano na medida em que não foca exclusivamente nas motivações de cada ator em específico ao agir (“motivação da ação”), mas no *fluxo* de ações por meio do qual os indivíduos agem no mundo e, assim, influenciam as ações alheias, nas quais a sua própria está inserida e cujo curso pode ou não corresponder à sua intencionalidade inicial, vale dizer, a ação social se desprende da intencionalidade *pura* do agente para se tonar um “ato”, parte em um fluxo que supõe, para

¹³ Trata-se daquilo que Giddens qualifica como “recursividade” da vida social, vale dizer, seu caráter a um só tempo limitador e criador: “O domínio básico de estudo das ciências sociais... não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo [...]. As práticas sociais, ao penetrarem no tempo e no espaço, estão na raiz da constituição do sujeito e do objeto social (GIDDENS, 2003, p. 2; XXIV).

a sua consecução, de um lado, a ação do observador que confere inteligibilidade à conduta que observa e, de outro, a própria capacidade de auto-objetivação *reflexiva* do sujeito (PETERS, 2016b).

Tal subjetividade do ator, por sua vez, engloba as instâncias da “consciência discursiva”, da “consciência prática” e do “inconsciente”. A primeira diz respeito ao estoque discursivo de que dispõe cada sujeito, bem como à capacidade de exprimi-lo em diversos domínios da vida em sociedade; já a consciência da prática se exprime por meio de modos de agir que não precisam ser explicitados discursivamente, mas fazem parte do repertório tácito que orienta a ação em cada situação em particular. Um e outro domínio, cabe ressaltar, possuem fronteiras porosas e autocomunicantes. Por seu turno, o nível do inconsciente aparece na teoria giddensiana como aparentado à noção freudiana de repressão: impulsos da *psique* que estão à margem do domínio consciente, ou que emergem de maneira distorcida ou fragmentária. Este último domínio, em particular, traz à tona o tema da “segurança ontológica” desenvolvido por Giddens, relativo à busca inconsciente dos atores por sistemas de segurança básicos que permitam cenários materiais e simbólicos rotinizados, “seguros” e “confiáveis”.

IV

No campo da sociologia da infância, um debate importante diz respeito aos processos de socialização e ao papel da estrutura e dos indivíduos nesse processo. Vários são os trabalhos que têm indicado não ser possível restringirmos a socialização à reprodução e à aquisição de normas e valores, tal como propunham Durkheim e Parsons (FERNANDES, 2004; JAMES; PROUT, 2007; JENKS, 2002).

Nesse sentido, as ideias de Giddens nos oferecem argumentos pertinentes para o debate sobre a questão. Sarmiento (2008) sistematiza o modo como as contribuições de Giddens têm impactado sobre os estudos da infância, ao afirmar que

a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das

singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais. (SARMENTO, 2008, p. 24)

O pensamento de Giddens também é reivindicado por James e Prout (2007) como fundamental para qualquer perspectiva sociológica da infância, devido à tentativa giddensiana de superação da dicotomia estrutura versus ação, contida em sua “teoria da estruturação”, que, como vimos, busca construir uma visão a partir da qual estrutura e ação sejam compreendidas como conceitos e processos sociais conectados.

De modo geral, no âmbito dos estudos da infância, dialogar com Giddens tem significado dizer que as crianças não apenas são impactadas pelas estruturas sociais, como também possuem um papel ativo para a reprodução e a mudança social. Para James e Prout (2007), a principal questão que se coloca, nesse sentido, é a compreensão de que as crianças desempenham papel ativo tanto na construção de suas próprias vidas e das demais pessoas com quem convivem quanto na construção da sociedade da qual fazem parte. O reconhecimento desse papel ativo é um elemento central no campo dos estudos da infância, ainda que, em algumas circunstâncias, determinadas crianças possam ser inibidas de exercitar esse potencial de ação que lhes é inerente, isto é, sua agência (*agency*).

Compreender o que leva algumas crianças a exercitarem sua agência mais do que outras e quais as condições que propiciam ou restringem tal exercício são questões que ainda se encontram por responder. As ideias de Giddens e sua possível apropriação no âmbito dos estudos da infância também são destacadas por James e Prout (2007, p. 8) quando afirmam “a influência das ideias de Giddens para a compreensão da infância como fenômeno”. A partir do debate entre estrutura e ação, que marca a teoria social contemporânea, o paradigma emergente anunciado por James e Prout apoia-se na “teoria da estruturação” de Giddens para afirmar que a infância é uma instituição social e que as crianças atuam *dentro* e *sobre* as restrições e as possibilidades criadas pela infância. De modo complementar, as ideias de Giddens também fundamentam o desenvolvimento, por William Corsaro (1992, 2009, 2011), do conceito de “reprodução interpretativa”, tão utilizado na sociologia da infância.

Tal como destaca Tebet (2013), este conceito sintetiza a teoria interpretativa da socialização infantil desenvolvida por Corsaro e diz respeito à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social. Corsaro se contrapõe aos modelos verticais e passivos de socialização, tendo sido fortemente influenciado pela teorização de Giddens, dentre outros autores. Conforme afirma o próprio autor: “Refiro-me a esse processo de apropriação criativa como reprodução interpretativa, de acordo com a noção de Giddens (1984b) sobre a dualidade da estrutura social” (CORSARO, 1992, p. 168). Para o autor, ainda,

as crianças em idade pré-escolar, parafraseando Giddens (1984), sabem o que fazem e por que o fazem (ou seja, têm conhecimento como agentes), mas essa reflexividade opera principalmente em um nível de consciência prática. “Consciência prática”, de acordo com Giddens, “consiste em todas as coisas que os atores sabem tacitamente sobre como ‘entrar’ nas disputas da vida social sem poder lhes dar expressão discursiva direta” (GIDDENS, 1984, p. XVIII]. Para crianças pequenas, então, a criação e a interpretação da cultura de pares costumam ser fundidas, (CORSARO, 1992, p. 162 – 163, livre tradução)

Corsaro (1992) também destaca as ideias de Giddens, ao apontar para a importância das rotinas para a produção e a manutenção de sistemas sociais e culturais, tendo em vista que, de acordo com Giddens, as rotinas oferecem aos atores a segurança e a compreensão partilhada de pertencerem a um grupo social.

Para as crianças, a realização de uma consciência comunitária do significado de rotinas específicas e da importância dessas rotinas para a adesão e participação na cultura de pares ocorre em um nível que Giddens (1984) chama de consciência prática (em oposição à discursiva). Isto é, por sua própria participação, as crianças produzem comunitariamente e compartilham um senso de participação em sua cultura de pares. As crianças, no entanto, podem não ter a capacidade (e a motivação) de refletir e dar expressão discursiva direta às suas compreensões compartilhadas. (CORSARO, 1992, p. 168)

Contudo, Corsaro não abandona a ideia de que as crianças possuem uma ação importante na criação das culturas de pares infantis apenas porque tais produções derivam de uma consciência

mais prática e, em geral, não discursiva. Nesse sentido, as pesquisas prévias de Corsaro sobre rituais de acesso e sobre padrões sociolinguísticos nas relações adulto-crianças tiveram um importante papel.¹⁴

Embora Corsaro destaque a utilidade da “teoria da estruturação” de Giddens no desenvolvimento de sua teoria interpretativa da socialização, aponta que o autor dedica pouca atenção a esses processos, e que em seu livro *Modernidade e identidade* (GIDDENS, 2002), até há a ênfase na importância da socialização na primeira infância (destacando a interação e as rotinas precoces entre pais e filhos) – e sua importância para o desenvolvimento de uma estrutura de “segurança ontológica”; contudo, Giddens não exploraria o modo como as crianças influenciam os adultos nos processos de socialização e, embora enfatize a importância das ações cooperativas dos adultos com os outros para compreender a reprodução e a mudança social, diz pouco sobre como essas ações (especialmente aquelas que reagem a situações novas) podem ser vistas como relacionadas à socialização adulta (CORSARO, 1992).

Ainda que críticas como essa, realizada por Corsaro, ou as realizadas por Clegg (1989 apud JAMES; PROUT, [1997], 2007), possam ser tecidas, James e Prout (2007, p. 27) reafirmam as importantes contribuições de Giddens ao estudo da infância e indicam que “um olhar sobre como estrutura e ação se complementam parece ser um componente essencial para qualquer Sociologia da Infância”. Tendemos a crer, também considerando os estudos prévios de Tebet (2013) e Coutinho (2013), que essa perspectiva complementar, que agrega estrutura e ação, também pode enriquecer as pesquisas sobre bebês.

No entanto, compete apontar que, para Giddens (2009, p. 9), “para que um item do comportamento seja considerado uma ação, é preciso que o realizador tenha a intenção de manifestá-lo, caso contrário, o comportamento em questão é apenas uma resposta reativa”, o que nos permite questionar a adoção de tais termos no caso dos estudos de bebês e provocar novas pesquisas sobre o assunto. Por outro lado, tendo em vista que a intencionalidade do ato não é a única característica que define a agência, estando esta última

¹⁴ Uma apresentação em língua portuguesa de tais pesquisas pode ser encontrada no trabalho de Tebet (2013).

muito mais ligada à capacidade de realizar algo que à intenção em si, o uso do termo “ação” em pesquisas com bebês tem sido problematizado e defendido, mesmo em trabalhos que dialogam com o autor (vide, por exemplo, os já citados trabalhos de CORSARO, 1992 e COUTINHO, 2013).

Se, por um lado, Tebet (2013) evidencia o modo como Giddens tem sido mobilizado no campo da sociologia da infância, por outro, Coutinho (2013), em suas pesquisas sobre bebês, mobiliza as ideias do autor para afirmar a importância de um olhar atento para o espaço e os materiais oferecidos aos bebês.

A natureza localizada da interação social pode ser utilmente examinada em relação com os diferentes locais através dos quais as atividades cotidianas dos indivíduos são coordenadas. Os locais não são apenas lugares, mas cenários de interação; conforme Garfinkel demonstrou, de modo particularmente persuasivo, os cenários são usados cronicamente – e em grande parte, de maneira tácita – por atores sociais para confirmar o significado em atos comunicativos. (GIDDENS, 2003, p. XXI)

Os estudos de Coutinho (2013) problematizam a ideia de ação monitorizada e racionalizada desenvolvida por Giddens quando aplicadas ao estudo de bebês em creches, sobretudo no que concerne à análise dessas relações contextualizadas espaçotemporalmente. A autora descarta a necessidade de um agente ser capaz de explicar a sua ação, e dá maior ênfase para a necessidade de que a ação desenvolvida possua um sentido no contexto social em que ocorre, de tal forma que seria possível estender o conceito de ação também aos bebês, em situações em que essa ação é significada por um outro.

Tendo em vista o estudo da rotina dos bebês, Coutinho destaca – ainda que com ressalvas – as contribuições de Giddens para suas análises e afirma que a vida cotidiana dos bebês conta com um ciclo que marca a “reprodução social” e a “recursividade”. Para ela, tal dimensão da recursividade revela a possibilidade de alteração da estrutura à medida que esse tempo é vivido.

No que concerne à análise do “ciclo vital”, Giddens (2003 apud Coutinho, 2013, p. 28) aponta que, por mais que nos modos de vida exista uma continuidade, esta não é eterna, uma vez que “tanto as rotinas interferem nas formas institucionais de organização social como o inverso também ocorre”. Coutinho destaca ainda que este

processo cíclico e repetitivo que marca as atividades é entendido por Giddens como um processo de rotinização que contribui para a manutenção dos espaços e tempos no cotidiano e permite o desenvolvimento de uma segurança ontológica fundamental para o desenvolvimento equilibrado do *self*. Para o autor, este processo se dá na primeira infância, *locus temporal* para a aquisição dessa confiança.

A partir de uma perspectiva de quem atua/pesquisa em contextos de educação infantil, aponta-se para uma sobrevalorização da repetição de tempos, espaços e ações, produzindo um paradoxo face à autonomia da ação social, sobretudo das crianças. Há que se destacar que Coutinho adota o conceito de ação social a partir de uma perspectiva weberiana e, por esta razão, já era de se esperar que, apesar de trazer a teoria de Giddens para o diálogo em diversas passagens, houvesse também alguns afastamentos em outros momentos. Nesse sentido, a autora questiona: “Então como conceber a ‘estruturação’ nas vidas das crianças quando defende-se que as mesmas tenham suas experiências cerceadas por tempo e espaços repetitivos e ainda organizados por um Outro adulto?” (COUTINHO, 2013, p. 101).

Essas são questões pertinentes para todas as pessoas que atuam na educação infantil e que, cotidianamente, se veem confrontadas por situações em que a necessidade de seguir as regras e os tempos da creche se contradizem com concepções sobre os bebês e as crianças. Afinal, eles são ou não são atores com um papel importante no que tange à manutenção ou transformação das rotinas, dos espaços e da estrutura social de modo mais amplo?

Por fim, e a partir das ideias apresentadas neste capítulo, destacamos que uma aproximação com a obra de Giddens, em particular com a sua “teoria da estruturação” em intersecção com o interesse pelo estudo de bebês, pode suscitar questões interessantes, como as apontadas a seguir, a fim de estimular novas pesquisas:

Qual o lugar e o papel dos bebês para a coesão da ordem social? Que ações dos bebês contribuem para a constituição da estrutura social (caso contribuam) e de que modo as estruturam definem as ações dos bebês (caso definam)? Seria a “teoria da estruturação” útil para evidenciar a ação dos bebês, por exemplo na definição de políticas públicas trabalhistas destinadas a mulheres e, em alguns países, a homens, tal como a licença maternidade/paternidade? Seriam

os bebês atores impactando sobre a estrutura, mesmo que sem uma intenção manifesta? Se as sociedades modernas industriais se caracterizam pelo modelo de produção capitalista e suas esferas de produção e circulação e consumo, qual o papel desempenhado pelos bebês nesse processo, sobretudo na atualidade, quando eles passam a assumir um papel importante no mercado consumidor¹⁵? Quais os impactos da globalização para a experiência vivida pelos bebês hoje? Quais os impactos da modernidade tardia na experimentação sensível do mundo nas relações sociais e na constituição da identidade por parte dos bebês contemporâneos?

Tendo em vista as transformações da intimidade apontadas por Giddens e o papel dos bebês na constituição de identidades específicas (como, por exemplo, maternidade e paternidade), podemos pensar que a figura do bebê possui um papel relevante na transformação da intimidade moderna? De que maneira? Quais as ações dos bebês ou como o bebê se configura como alvo de ações que vão conduzir às transformações da intimidade? Seria possível, na concepção *reflexiva* da ordem social proposta por Giddens, evidenciarmos os significados que os bebês atribuem às suas (inter)ações? Será que o significado atribuído pelos atores é de fato tão essencial para a (re)criação e a transformação da realidade social?

Nesse sentido, quais contribuições o conceito de “consciência prática” pode nos oferecer para a observação e o estudo de bebês? Que sistemas de segurança básicos são oferecidos ou construídos por bebês e qual a sua importância nas suas vidas cotidianas? Que contribuições as perspectivas microssociológicas podem nos oferecer ao estudo de bebês? Seria possível observarmos, já nos primeiros meses da vida humana, esse caráter fortemente padronizado e regularizado que, segundo Giddens, reflete as práticas humanas em sociedade?

¹⁵ Consideremos aqui a imensa quantidade de produtos voltados para bebês hoje disponíveis no mercado: berços, carrinhos, bebê-conforto, *slings*, mamadeiras, leite em pó, suplementos alimentares, brinquedos, mordedores, pomadas, remédios, produtos de perfumaria de diferentes variedades, serviços como creches, pediatras, babás, serviços de fotografia especializados em *newborn*, tecnologias como babá eletrônica, cadeirinhas para veículos automotores, retrovisores para supervisionar os bebês em automóveis, canais no Youtube voltados para bebês, livros de pano, livros de banho, entre tantos outros produtos e serviços.

Quais as implicações, para o estudo de bebês, de se compreender a ação social relacionada às motivações de cada ator ao agir (“motivação da ação”), ou, de acordo com Giddens, como um *fluxo* de ações por meio do qual os indivíduos agem no mundo e influenciam as ações alheias? Quais as implicações dessa perspectiva, que atribui à ação do observador o poder de conferir inteligibilidade à conduta e aos fluxos que observa, ao mesmo tempo em que aponta para capacidade de auto-objetivação reflexiva do sujeito? Qual o lugar dos bebês e dos pesquisadores nas pesquisas que adotam tal perceptiva teórica?

Esperamos que, com o avanço dos estudos de bebês em diálogo com a teoria social e a sociologia, essas e outras questões possam ser retrabalhadas e aprofundadas, permitindo uma compreensão mais adequada do lugar e do papel dos bebês na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 2, 1987.

CORSARO, William. Interpretative reproduction in children’s peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, p. 160-177, 1992.

_____. *Peer culture*. In: QVORTUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave: Macmillan, 2009. p. 301- 315.

_____. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>.

Acesso em: 28 de fevereiro de 2019

_____. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3324_texto.pdf. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019

- DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. *O liberalismo de Ralf Dahrendorf. Classes, conflito social e liberdade*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2012.
- FERNANDES, Florestan. *Os fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.
- _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *A estrutura de classes das sociedades avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *Novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A contemporary critique of historical materialism: power, property and the state*. Londres: Macmillan, 1981. v.1.
- _____. *Sociologia: uma breve, porém crítica introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984a.
- _____. *The constitution of society*. Oxford: Polity Press, 1984b.
- _____. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- _____. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- _____. *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- _____. *Política, Sociologia e Teoria Social*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- _____. *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Presença, 2000a.
- _____. *O sentido da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000b.
- _____. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. São Paulo: Record, 2000c.
- _____. *O estado-nação e a violência*. São Paulo: Edusp, 2001.
- _____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- _____. *A política da mudança climática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- GIDDENS, Anthony; HUTTON, Will. *On the edge*. London: Vintage, 2001.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer, 2007.

JENKS, Chris. (Org.). *Constituindo a criança*. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2018

PETERS, Gabriel. A praxiologia culturalista de Anthony Giddens. *Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política*, São Carlos, v. 20, n. 2, 2011.

_____. Giddens em pílulas (I): as vias de um pensador. *Blog do Sociofilo. Teoria Social, Filosofia e Ciências Sociais*. 2016a. Disponível em: <https://blogdosociofilo.com/2016/11/23/giddens-em-pilulas-1-as-vias-de-um-pensador/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019

_____. Giddens em pílulas (II): o legado das abordagens interpretativas. *Blog do Sociofilo. Teoria Social, Filosofia e Ciências Sociais*. 2016b. Disponível em: <https://blogdosociofilo.com/2016/11/23/giddens-em-pilulas-1-as-vias-de-um-pensador/>. Acesso em: 09 de outubro de 2018

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina S. de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAUL, Renato P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun. 2003.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C. *Isto não é uma criança!* Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6356. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

6. Da creche à internação hospitalar - as categorias de Erving Goffman para a pesquisa com bebês em instituições

Marcos Cezar de Freitas¹

Informações biográficas e acadêmicas

Erving Goffman nasceu no Canadá, em julho de 1922. Sua família provinha da Ucrânia e sua juventude foi vivida nas dinâmicas de socialização judaica em Mannville-Alberta.

Sua vida acadêmica teve início na Universidade de Toronto, quando, em 1944, deu início aos estudos antropológicos e sociológicos. E já em seus primeiros movimentos acadêmicos, segundo Yves Winkin (1988), demonstrou ter sido tocado pela argumentação formulada por Margareth Mead e Gregory Bateson a respeito do corpo como experiência que “incorpora a cultura”.

Goffman, que em Toronto dedicou-se a conhecer profundamente as obras de Alfred Reginald, Radcliffe-Brown, Gregory Bateson, Emile Durkheim, Talcott Parsons, emergiu dessa experiência universitária convencido de que os gestos têm dimensões sociológicas e antropológicas de grande relevância.

Com essa inspiração inicial, em 1945, foi para os Estados Unidos com o objetivo de doutorar-se e construir carreira acadêmica. A escolha institucional que fez foi bastante coerente com a percepção inicial de que desde o âmbito microscópico dos gestos se pronunciam conexões fundamentais para a compreensão da vida social. Escolheu a Universidade de Chicago, instituição que gozava de grande prestígio em decorrência da originalidade de sua “personalidade sociológica”, visível na reformulação que proporcionava, naquele momento, na configuração das etnografias urbanas.

Era um ambiente intelectual muito favorável para que Erving Goffman expandisse sua mais original percepção, que a era a de que

¹ Professor Associado Livre Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Coordenador do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública.

na “ordem da interação” estavam depositadas possibilidades de pesquisa potentes, especialmente quando estive em questão a presença de personagens improváveis, apreensíveis somente em movimento de grande aproximação.

Foi aluno de Herbert Blumer, que havia introduzido nos debates em Chicago o conceito de “interacionismo simbólico” e passou para Goffman os textos de Georg Herbert Mead, falecido em 1931, mas fundamental em sua formação.

Aproximou-se do sociólogo das ocupações Evertt Hughes e conseguiu mobilizar recursos para deslocar-se para Escócia e fazer pesquisa de campo na Ilhas Shetland de 1949 a 1951.

De volta a Chicago, defendeu sua tese em 1953 e, demonstrando ter encontrado um caminho próprio, pouco após a defesa da tese já estava em Washington pesquisando internados em instituições para os chamados doentes mentais.

Tornou-se professor visitante na Universidade da Califórnia, Berkeley, em 1958 e em 1962 essa prestigiosa universidade o nomeou professor permanente do seu quadro.

Em 1956 já havia publicado um dos seus livros de maior repercussão, cujo título *Representação do eu na vida cotidiana* estabelecia o lugar epistemológico do autor, que em todos os demais textos abriria espaço para utilização de metáforas teatrais e cinematográficas para analisar interações.

Em 1961 publicou *Manicômios, prisões e conventos*, e em 1963 publicou *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Ambos os livros projetaram internacionalmente suas categorias de análise.

Jacqueline Low e Gary Bowden (2013) estudaram a diáspora de pesquisadores que passaram pela Escola de Chicago e constataram que a obra de Goffman disseminou-se internacionalmente, mas o que foi apropriado de seu legado interpretativo não se restringiu à malha conceitual dos seus três primeiros livros.

De fato, Goffman conseguiu estabelecer um lugar interpretativo voltado para a ordem da interação. Desse modo, tanto quanto seus três primeiros títulos, os seguintes foram reconhecidos e amplamente utilizados como referência nos estudos microscópicos, especialmente aqueles que possibilitavam abordar a “construção de si em relação a outrem”.

Os livros seguintes foram Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face, de 1967; Comportamento em lugares públicos, de 1969 e Os quadros da experiência social, de 1974²

Esse último e alentado título acrescentou ao seu original repertório de conceitos a noção de enquadramento, muito utilizada por antropólogos que estudam a situação de pessoas com deficiência.

Entre 1967 e 1967 esteve na Universidade de Harvard e a partir de 1968 assumiu uma Cátedra estabelecida especialmente para ele na Universidade da Pensilvânia.

Erving Goffman faleceu nos Estados Unidos, em novembro de 1982, aos 60 anos.

Conceitos potentes para quem atua com bebês e pesquisa o universo de interações em que se encontram

Numa obra vasta, permeada por conceitos que se conectam e se desdobram em outras plataformas analíticas, torna-se necessário escolher, selecionar conceitos e recursos analíticos potentes para a pesquisa com bebês.

Reveste-se de grande importância reforçar que as metáforas teatrais de Goffman são recursos necessários para compreender a dinâmica da estruturação de “cenas”, nas quais cada uma das “personagens” se “posiciona” sempre levando em consideração a presença do(s) outro(s).

Por isso, ainda que a perspectiva analítica de Goffman predominantemente eleja as dimensões microscópicas da vida social, ninguém é abordado como indivíduo isoladamente, porque cada aspecto recolhido e analisado decorre, necessariamente, das interações levadas a efeito, mesmo quando alguém vive a experiência do isolamento ou é colocado “em paralelo” em relação aos demais.

O autor estimula o registro amplo de atos e fatos, pois considera relevante (e revelador conforme o caso) que o pesquisador consiga registrar movimentos ínfimos, que eventualmente não se repitam.

Em relação aos bebês três questões podem ser prontamente formuladas, com base nos escritos de Goffman, levando em

² Desses livros desdobram-se dezenas de artigos e ensaios cuja quantidade inviabiliza a citação aqui neste capítulo. Mas os títulos citados são os principais e que formularam suas hipóteses analíticas.

consideração experiências de institucionalização, seja no âmbito da educação, seja no âmbito da saúde.

A primeira diz respeito às consequências de se considerar que em decorrência de uma particularidade (uma doença, uma deficiência), a pequena criança possa ser “alocada” em local paralelo aos demais, “em benefício próprio”.

Esse paralelismo, segundo Goffman, resulta numa inversão com resultados sombrios para a criança. Ou seja, em pouco tempo não se sabe mais se a criança está em determinada posição em decorrência de uma “apontada debilidade” ou se ostenta uma debilidade porque foi “deslocada para o local apontado”.

Como consequência da dubiedade dessas situações se desdobra uma segunda questão que é a configuração de não-presenças entre os presentes. O ignorado elabora seus gestos de interação em direção às costas e à nuca daqueles que protagonizam a organização de distâncias (Goffman, 2011).

A terceira questão decorre dessa presença ignorada, o que torna possível recolher, “trazer ao foco” (Goffman, 2010), o que acontece “enquanto não visto”. As propriedades analíticas do “enquanto” são as bases daquilo que o autor denomina de “territórios do eu” (Goffman, 2012) que é o que cada um faz com aquilo que fazem consigo.

Com essas três questões Erving Goffman formula um dos conceitos mais potentes para o trabalho com bebês, que é o conceito de “pegar o olho” (Goffman, 2011, 2012).

O autor indica que em muitas situações institucionais, microscópicas em termos analíticos, alguém centraliza o papel que organiza trabalhos e intervenções, mas paradoxalmente não consegue dar atenção a todos ao mesmo tempo. Para o pesquisador dos cenários em que se estruturam cenas com bebês, esses momentos também devem ser percebidos a partir dos “rituais de interação”.

Se é possível utilizar a linguagem do corpo nas situações em que “experimentam uns dos outros enquanto mutuamente presentes” (Goffman, 2011, p. 53), alguns experimentam, ao longo de um período, a situação de “não-pessoa” (idem, p. 95).

Na formulação dessa perspectiva de análise se percebe o quanto Goffman aprendeu com Georg Simmel, pois a orientação para dedicarmos atenção às leituras faciais, tendo em vista a “função

sociológica do olho”, é necessária. Tendo em vista que muitas crianças têm considerável dificuldade para “pegar o olho”, ou seja, conseguir com o olhar atenção suficiente para ser atendida, as tentativas de interação face a face tornam-se densos materiais de pesquisa qualitativa (Goffman 2011, 2012, 2014).

Há grande densidade empírica nessa observação do autor. Pude constatar pessoalmente em pesquisa de campo a ação de professoras em relação às crianças pequenas com deficiência, alegando que “se olhassem a todo momento” corriam o risco “ficarem presas” à demanda mais exigente e perderem o controle sobre os demais (Cf. Freitas e Prado, 2017, p. 86). Reclamavam, com constrangimento, que se descuidassem seriam arrastadas pelo olhar de quem chamava.

Pois, um dos legados mais expressivos de Goffman para os que trabalham com bebês diz respeito a reconhecer propriedades sociológicas nos gestos e nos olhares e mapear todas as estratégias (bem sucedidas ou fracassadas) para levar a efeito interações faciais, ou seja, para “pegar o olho” do(s) outro(s).

Questões que merecem ser exploradas

A noção de “faixa de experiência” (Goffman, 2000) diz respeito a como espaços se constituem não exclusivamente com delimitações físicas e que, muitas vezes, uma experiência se adensa porque se configura um lugar específico para alguém.

Faixas de experiência podem ser também territórios definidos por incidência de autoridade (Goffman, 2000, 2001) e nas assimetrias que caracterizam as relações entre adultos e crianças no plano institucional, os modos de ocupar os espaços podem ser configurados conforme expectativas unicamente adultocêntricas.

A palavra adaptação tem sido compreensivelmente evitada por autores que escrevem sobre educação inclusiva, considerando o uso intenso que se fez dessa palavra para indicar o que a criança deveria fazer para adaptar-se às demandas escolares, quando identificada no amplo espectro das deficiências. A educação inclusiva queria, e quer, expressar exatamente o contrário, ou seja, quer ocupar-se com as possibilidades de elevar o trabalho pedagógico com todos, de modo a não necessitar de um universo paralelo para alguns.

Esse comentário é necessário, porque na obra de Goffman a categoria adaptação é estratégica e não diz respeito a esse uso da palavra como recurso para pontuar o “que ela tem de errado” para “aprender a adaptar-se”.

Adaptação é “parte do jogo” que todos jogam com a “pronúncia corporal” de suas intenções. Ou seja, é estratégia para falar e nem sempre com palavras.

Bebês, crianças pequenas em creches, em espaços lúdicos nos hospitais, como os que são denominados classes hospitalares, não estão em permanente situação de passividade, desprovidos de agência.

Não se compreendem as “propriedades situacionais” (Goffman, 2011, 2012) de cada cenário reduzindo alguns dentre os constituintes de cada cena à condição de recipiente ou paciente. Em todos os escritos do autor estão formuladas advertências para que se analise “para além da causa” também o “como é feito”.

Na observação do “como é feito” despontam as condições para registrar quem, em cada específica circunstância, protagoniza a organização das distâncias (Goffman, 2011, 2012) entre os corpos e os elementos mediadores das aproximações.

Goffman convoca uma “etnografia séria” (Goffman, 2011, p. 10) para identificar padrões e sequências de comportamento sempre que se entra em contato com outros, e essa identificação diz respeito a reconhecer que as pessoas estabelecem relações sintáticas.

Por isso, numa “análise sintática” da gramática corporal, merece sempre ser explorado aquilo que o autor denomina de “fachada”, (Goffman, 2011, p. 13) que diz respeito à demonstração de si.

Se a organização da fachada é o permanente modo de demonstração de si, os rituais de interação nos cenários em que bebês permanecem longos períodos de tempo tornam-se oportunidades singulares para a pesquisa qualitativa, que é aquela que não depende das regularidades percentuais, nem das apreciações estatísticas de confirmação.

Goffman considera que a elaboração dos “atos de deferência”, ou seja, aquilo que se mostra com o corpo específica e especialmente para alguém, é acompanhada de “significados vestigiais” (Goffman, 2011, p. 63). Nesses vestígios encontramos “expressões de evitação”

(idem, p.65) que podem indicar aquilo que o autor denomina de “tratamento específico para não pessoas” (idem, p. 69).

As propriedades situacionais que reduzem bebês a não pessoas devem constar nas anotações mais estratégicas daqueles que os pesquisam. O detalhe é tudo na pesquisa qualitativa, e para esses pequenos a ordem do minúsculo é a esfera de sua eloquente expressividade.

Com Erving Goffman tudo isso ganha método, conceituação e referenciais de análise.

Referências

FREITAS, Marcos Cezar de PRADO, Renata Lopes Costa. *O professor e as vulnerabilidades infantis*. São Paulo Cortez Editora, 2017.

GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos*. Petrópolis, Editora, Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Editora, LTC, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social*. Petrópolis, Editora, Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Editora, Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, Editora Vozes. 2011.

LOW, Jacqueline e BOWDEN, Gary. *The Chicago school diaspora*. Londo, Ithaca Press, 2013.

WINKIN, Yves. “Présentation générale – Erving Goffman: portrait du sociologue en jeune homme”. In: GOFFMAN, Erving; *Les moments e leurs hommes*. Paris, Minuit, 1988, p. 13-92.

Parte 2

Bebês, Infância e Geração

7. Os Bebês e a Infância como Geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância

Gabriela Tebet¹

Quando pensamos nos bebês a partir de um diálogo com a Sociologia, um conceito importante que atravessa as discussões, mas nem sempre é evidenciado, é o conceito de “Geração”. Os bebês fazem parte da infância? Ou são um grupo distinto? Os bebês produzem e partilham culturas infantis? Para podermos avançar no sentido de responder a tais questões, faz-se necessário inicialmente entendermos o que significa pensar a infância como geração.

Isto porque existem diversos modos de compreender a infância. Ela pode ser compreendida como uma etapa da vida, como estrutura social, como grupo de pares, como um discurso, um dispositivo do poder, como experiência que independe da idade cronológica... A infância, entendida como etapa da vida, refere-se a uma percepção que por muito tempo marcou a psicologia desenvolvimentista. A infância como experiência é uma concepção filosófica que tem sido desenvolvida por autores como Kohan (2007) e Abramowicz (2011). Todas as demais concepções são bastante presentes nas produções da Sociologia da Infância e, de algum modo, são exploradas nos capítulos que compõem este livro. Todavia, é importante destacar que, quando falamos da infância como um grupo de pares ou como parte da estrutura social, estamos falando da Infância como Geração. Mas será que os bebês estão sempre incluídos na geração “Infância”?

Quando Qvortrup (2009, p. 23) afirma que a infância é “uma forma permanente em qualquer estrutura geracional”, ele não faz nenhuma distinção em relação aos bebês, que parecem estar incluídos no grupo geracional da infância, conforme se observa na Figura 2.

¹ Pedagoga. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de estudos BebêEducação e Pesquisadora Principal do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8). Revisão do texto: Leda Farah.

Figura 2: Modelo de relações geracionais

| | Infância (Childhood) | Geração Adulta (Adulthood) | Terceira Idade (Old Age) |
|-----------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Anos 2000 | | | |
| Década de 80 | | | |
| Década de 60 | | | |
| Década de 40 | | | |
| Década de 20 | | | |

Fonte: Figura extraída do texto de Qvortrup (2009, p. 24, livre tradução)

A imagem evidencia que o final da infância para um indivíduo específico não implica no término da infância como uma forma estrutural, pois, ainda que para uma pessoa que era criança na década de 1980 hoje a infância (como período da vida) tenha acabado, a infância, como categoria estrutural geracional, continua a existir, e outras pessoas irão habitá-la.

Mas é possível questionarmos se, de fato, os bebês estão incluídos na categoria geracional “Infância”. James e Prout (1997, p. 246), por exemplo, apontam que há uma relação entre o percurso escolar e uma transição entre o que eles denominam como *infancy* e *childhood*, isto é, um “movimento para fora da *infancy*, entrando na *childhood*. Ainda que tanto a expressão *infancy* como *childhood* possam ser traduzidas para o português como “infância”, a primeira (*infancy*) se refere ao período também denominado como *babyhood* e à categoria geracional específica dos bebês², enquanto *childhood*,

² Ressalta-se o debate proposto por Machado (2006) sobre bebês e totemismo e o modo como ele cunha, em português o termo “nenezidade” para se referir à esta forma específica, relativa aos bebês, que não se confunde com a infância das crianças mais velhas.

neste contexto, se remete à categoria geracional das crianças mais velhas, que já não são mais bebês. Para os autores, existe um movimento que faz os bebês se tornarem crianças e que é marcado pela trajetória escolar³. Indicam ainda que, em grande parte das sociedades ocidentais contemporâneas, o processo de transição geracional é marcado pelas transições vividas ao longo da escolarização – mais do que por rituais de iniciação à vida adulta –, de modo que o estudo dos pontos de transição que marcam a infância são considerados um ponto de partida fértil para a Sociologia da Infância (JAMES; PROUT, 1997). Tal afirmação nos permite refletir que não apenas os processos de transição que marcam a infância são temas relevantes, como também é pertinente nos questionarmos sobre a presença dos bebês no interior da infância, em termos de geração.

A discussão a respeito das gerações no campo dos estudos da Infância também é realizada por Alanen (2001a, 2001b) e Mayall (2002, 2010), que nos apresentam novas teorizações a respeito das gerações, destacando seu caráter relacional.

Mas o que é Geração, afinal?

No campo sociológico, um importante autor que se dedicou ao estudo deste conceito foi Karl Mannheim. Seu texto “The sociological problem of generation” é uma importante referência sobre o tema. Ele foi publicado em 1952 no livro *Essays on the sociology of knowledge*, e uma parte dele foi traduzida para o português e publicada em 1982 sob o título “O problema sociológico das gerações”, no livro intitulado *Mannheim*, organizado por Marialice Foracchi e coordenado por Florestan Fernandes, integrando a Coleção Grandes Cientistas Sociais, da editora Ática. Para apresentar o debate realizado por Mannheim sobre a questão da geração, usaremos as duas edições do texto.

Mannheim aborda a questão das gerações a partir de duas ideias centrais: *geração como potencialidade* e *geração como realidade*.

A ideia de que Geração seja uma *potencialidade* refere-se à existência de uma identidade potencial relacionada a cada posição

³ O texto de Ketiene Silva, sobre folguedos folclóricos, que integra esta obra, também indica elementos que destacam o papel de associação e constituição de grupos desempenhado pela creche.

social, o que inclui os “grupos etários”. De acordo com o autor, o processo histórico-social determina uma tendência inerente à posição social ocupada por cada um, que inclui uma expectativa de que as pessoas nascidas num mesmo período e contexto social compartilhem de certos padrões de comportamento, sentimentos e pensamentos.

Para se somar à potencialidade da posição geracional, Mannheim apresenta-nos o conceito aristotélico de “enteléquia”, que, de acordo com Abbagnano (1970), é o “ato final ou perfeito”, a “realização acabada da potência”. Assim, a ideia de geração como enteléquia nos remete à concretização ou à realização de tais potencialidades e tem sido traduzida para o português como “geração enquanto uma realidade” (MANNHEIM, 1982, tradução de Cláudio Marcondes) ou como “conexões geracionais” – tradução utilizada por Weller (2010). Segundo Mannheim (1982), uma geração é sempre uma potencialidade que somente se concretiza a partir do momento em que seus integrantes passam a constituir grupos definidos. Ele afirma que essas conexões geracionais ou gerações, como realidades

[...] se constituem através da participação dos indivíduos que pertencem à mesma posição geracional, ou de posição geracional distinta, em um destino coletivo comum assim como da partilha de conteúdos que estão relacionados de alguma forma. (MANNHEIM, 1982, p. 87).

Contudo, vale destacar que Mannheim não se ocupa da infância em seus escritos. Seu interesse, ao discorrer sobre “O problema das Gerações”, é refletir sobre a juventude. Nesse sentido, Alanen (2001b) defende a importância de avançarmos nas proposições feitas por Mannheim, utilizando suas contribuições sobre o problema das gerações para, por meio da Sociologia da Infância, estudarmos as crianças como grupos geracionais, e questiona:

Por que a juventude é vista como a primeira idade de interesse? Não são as crianças o grupo obviamente mais novo entrando na vida social e por isso, capaz de dividir experiências no tempo e local histórico; isto é, que está se tornando uma geração, no verdadeiro sentido de Mannheim? (ALANEN, 2001b, p. 16, livre tradução)

Tal questionamento nos instiga a tecer aqui algumas considerações. Segundo a autora, em outra obra, “as crianças podem

bem ser identificadas como um grupo geracional em distinção a outros agrupamentos (bebês, adolescentes, adultos e idosos)” (ALANEN, 2001b, p. 12). Esta afirmação nos leva a crer que, de fato, o grupo obviamente mais novo entrando na vida social são os bebês, e não as crianças.

Os bebês como grupo geracional?

A partir dos argumentos apresentados até aqui, é possível compreendermos o grupo dos bebês como distinto do grupo das crianças. Contudo, tal ponderação não implica que eles sejam o grupo mais novo que possa ser estudado numa perspectiva geracional, mas apenas que a aplicabilidade do conceito “geração” em relação aos bebês é algo que deve ser problematizado antes de ser suposto como um dado natural. Nesse sentido, é importante nos fazermos algumas questões:

Será possível falarmos em geração para nos referirmos aos bebês? Poderiam eles ser estudados em termos de um grupo ou uma coletividade que compartilha padrões de comportamento, sentimentos e pensamentos, comuns ao contexto compartilhado, tal como Mannheim (1982) afirma ocorrer entre os membros de uma geração?

Nossa experiência com bebês e nossos estudos sobre eles nos indicam que os bebês não podem ser estudados como geração, no sentido Mannheimiano de uma coletividade, unidade, conexão geracional ou ainda como grupos de pares⁴, justamente porque não possuem entre si uma identidade partilhada. Assim, a ideia de geração se aplica para os bebês apenas do ponto de vista da organização da estrutura social⁵ ou em uma perspectiva de que, em cada período histórico, existe um discurso sobre os bebês que incide sobre eles e compõe um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos os que vivem naquele período⁶. Isto significa que os bebês podem ser

⁴ Conceitos desenvolvidos por Florestan Fernandes no Brasil e por William Corsaro nos estados Unidos.

⁵ De modo semelhante à perspectiva teórica proposta por Qvortrup para pensarmos nas gerações como parte da estrutura social e categoria de análise sociológica pertinente.

⁶ Esta parece ser a perspectiva que orienta a constituição do termo “nenezidade”, adotado por Machado (2006).

compreendidos como geração, numa perspectiva da geração como potencialidade, mas não como realidade (conexão geracional/unidade geracional).

A partir das proposições de Mannheim e olhando para os bebês, podemos dizer que, no momento em que as potencialidades dos bebês como geração se concretizam, eles deixam de ser bebês. Ao construir sua identidade individual e coletiva, ao se perceber como parte de um grupo de iguais, a geração que se produz como realidade não é mais a geração dos bebês, mas, sim, a infância. Talvez uma infância das crianças pequenas, mas não uma infância dos bebês.

A partir de tais reflexões, uma questão que levantamos para pesquisas futuras é se, com o movimento das crianças do espaço privado das famílias para o espaço público e coletivo das creches, os bebês têm se constituído mais cedo como grupos concretos ou coletividades, o que significa discutir em que medida a institucionalização dos bebês tem significado uma passagem, cada vez mais precoce, da geração como potencialidade (essa primeiríssima infância dos bebês que em inglês se denomina *babyhood* ou *infancy*) para a geração da infância como realidade.

Além de Mannheim, geração como verbo

Avançando em relação ao quadro teórico oferecido por Mannheim, Alanen (2001a, 2001b, 2001c, 2009, etc.) começa a discutir a infância em uma perspectiva relacional e nos propõe os conceitos de “estruturação geracional” e “ordenamento geracional”, que se remetem às relações que ocorrem no interior de uma estrutura (ou ordem construída a partir de critérios geracionais).

O conceito de ‘Estruturação Geracional’ (*generational structuring* ou *generationing*) encontrado no início dos anos 2000 em textos de Alanen, e também nos de Mayall, deriva da transformação do substantivo “geração” em um verbo *generationing*, traduzido como “estruturação geracional”, e está relacionado à compreensão de que as estruturas geracionais são construídas nas relações sociais e se configuram, portanto, como ações que se desenvolvem em espaços distintos.

A criação de tal conceito segue o movimento conceitual dos estudos feministas, que do mesmo modo transformou gênero

(*gender*) em *gendering*, valorizando o aspecto socialmente construído do termo. Alanen (2001c, p. 143) destaca ainda, em nota, que do mesmo modo como “geração” pode ser considerada um verbo a fim de fornecer as ferramentas analíticas necessárias para o Estudo da Infância, “família” e “criança” são outros conceitos que poderiam ser adotados como verbos ou ainda como adjetivos, expressando assim a qualidade socialmente construída ligada a eles.

Este conceito (*Generationing*/Estruturação Geracional) se remete às práticas e aos processos relacionais por meio dos quais determinadas pessoas são construídas e nomeadas como crianças e outras, como adultos (ALANEN, 2001b, 2001c, 2009, 2012; MAYALL, 2002, p. 27) e não deve ser pensado em termos naturais. Trata-se de uma construção social, tal como evidencia o excerto a seguir, no qual Alanen (2001c, p. 135) afirma que as práticas envolvidas na “Estruturação Geracional” são:

[...] práticas por meio das quais alguém primeiramente se torna, ou é produzido como, uma “criança” em relação às “não-crianças”. Este “tornar-se”, de modo algum é um processo natural ou automático: ele envolve uma construção ativa em cada passo e, portanto, agência [*agency*].

A autora destaca ainda que esta construção ativa da geração (estruturação geracional) ocorre em diversos espaços, incluindo aqueles nos quais usualmente as crianças não são notadas. Nesse sentido, Alanen (2001c, p. 130, livre tradução) afirma que

não se pode supor que geração opere apenas em domínios restritos da vida social; além da família, também a escola, as creches, e outros domínios institucionalizados para crianças são espaços óbvios para a estruturação geracional [*generationing*]. E assim como *gendering* e *classing*, talvez mesmo *racing*, pode-se supor que estruturação geracional [*generationing*] ocorra também fora dessas instituições marcadas pela presença das crianças, de fato, em todos os domínios da vida social – na vida laboral e na política tanto quanto no campo cultural – independentemente se as crianças são de fato vistas como presentes e atuantes nesses campos.

De modo similar, os conceitos “Ordem Geracional” e “Ordenamento geracional” são apresentados por Alanen (2001c, p.

163) como uma ferramenta analítica e conceitual que “capta a natureza estruturada da infância e a presença ativa das crianças”. Para a autora:

A ideia central no conceito de ordem geracional é que existe nas modernas sociedades um sistema de ordenamento social que pertence especificamente às crianças como categoria social e que circunscreve para elas posições sociais específicas a partir das quais elas atuam e, deste modo, participam da vida social em curso. As crianças, deste modo, são envolvidas na “construção” diária e cotidiana de suas próprias relações e trajetórias de vida, das suas relações com outras pessoas, bem como das trajetórias de vida de outras pessoas. (ALANEN, 2009, p. 161)

Este excerto aponta para o caráter relacional do ordenamento geracional, principal marca do pensamento de Alanen, explicitado quando a autora define “ordem geracional” como “uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que são posicionadas e que atuam em necessária inter-relação com as demais” (ALANEN, 2009, p. 161-162).

Em termos metodológicos, a autora destaca a necessidade de pesquisas de análise geracional que se dediquem ao estudo de relações, posições e práticas que envolvem a infância (em diferentes campos sociais), a fim de identificar o princípio constitutivo do ordenamento geracional. Para ela:

A noção de *ordem geracional* defendida nesse capítulo pretende fornecer um quadro de análise deixando para o estudo empírico descobrir o que é realmente o princípio constitutivo na organização e no ordenamento social das relações adulto-criança em cada caso (ex: nacional) e em diferentes campos sociais. Em alguns casos ele pode ser principalmente econômico, no caso de outras estruturas, o cultural pode dominar. Em qualquer caso, esta abordagem permite uma conceitualização mais dinâmica das estruturas geracionais que parece ser possível se o ponto de partida se basear nas categorias geracionais. A análise poderia objetivar identificar as relações *internas* que conectam as crianças ao mundo social, as *posições* (relacionais) que definem a infância em cada espaço-tempo histórico, e as *práticas* sociais (relacionais) (cf. CONNELL, 1987) em que as posições constitutivas da infância são concomitantemente produzidas e mantidas, e ocasionalmente

transformadas. As pesquisas de gênero oferecem alguns exemplos e ferramentas para desenvolver um quadro relacional e dinâmico para as análises geracionais. (ALANEN, 2009, p. 167-168)

Neste aspecto, a proposta defendida prioriza as análises das relações internas, a partir da compreensão de que as posições e as identidades geracionais são interdependentes, complexas e dinâmicas. A perspectiva relacional defendida por Alanen e Mayall rompe com a definição da infância a partir de elementos predefinidos e foca as conexões entre as relações infantis e o mundo social. De acordo com a socióloga,

a proposta de compreender a geração relacionalmente e não como uma propriedade, ou “substância”, ligada aos agentes, convida-nos a entrever distintos contextos, social e historicamente construídos, ou “sistemas” de relações entre grupos ou categorias de pessoas – relações que podemos reconhecer como especificamente geracionais. As relações entre as categorias geracionais de “crianças” e “adultos”, ou “pais” e “filhos”, ou “professores” e “alunos” representam ótimos exemplos de tais relações que são relacionais, ou internamente relacionadas, no sentido de que uma categoria (como “crianças”) não pode existir sem a outra, e o significado socialmente construído de uma categoria depende do sentido da outra categoria. (ALANEN, 2010, p.42)

Esta ideia de que as gerações não são definidas apenas em termos de idade, mas que dependem de um grupo de indivíduos que partilham de um mesmo conjunto e valores, também pode ser encontrada nos escritos de Mannheim – ainda que em outros termos. Para o autor, apesar de haver um fator biológico – relativo à idade das pessoas – que integra o fenômeno geracional, o desenvolvimento biológico do ser humano não pode ser considerado como o único fator que determina a existência do fenômeno geracional, definido, sobretudo, pela “interação social entre seres humanos” (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Esta perspectiva nos instiga ao desenvolvimento de novas pesquisas que se voltem à compreensão do modo como diferentes atores e instituições têm atuado na estruturação geracional dos bebês e das crianças. E ainda, em que medida a estruturação geracional voltada para os bebês de fato constitui uma infância para os bebês, no sentido da geração como realidade.

Os escritos de Mannheim a respeito da “Geração”, das “Conexões Geracionais” e das “Unidades Geracionais” podem trazer elementos significativos para este debate. Sobretudo na medida em que o estudo desses conceitos nos indica que a infância dos bebês existe enquanto uma geração, apenas como potencialidade, e não como entelúquia (ou realidade). Isto significa que a infância dos bebês não se concretiza como uma conexão geracional, como uma Unidade Geracional ou como um “grupo de pares”, na medida em que, quando os bebês se percebem como parte de um coletivo geracional e assumem tal identidade, eles já não são mais bebês, e, sim, crianças; e a conexão geracional ou a unidade geracional criada nesse caso não diz respeito aos bebês. Todavia, mesmo que na condição de potencialidade, a infância dos bebês pode ser estudada como um discurso que norteia práticas, define espaços, orienta o mercado e a comercialização de produtos específicos, movimenta a produção midiática e possui ainda um conjunto de outras implicações para a vida dos bebês.

Todavia, essa noção de geração e de grupo de pares constituído geracionalmente parece ser o que fundamenta a organização escolar (e também da educação infantil) a partir de turmas de idades semelhantes, como se partilhar da mesma idade fosse um elemento que, por si só, faz com que os bebês ou as crianças tenham interesses semelhantes. Mais uma questão para se avaliar. Será que, por exemplo, no caso de crianças surdas inseridas em escolas regulares, a idade é o caráter mais importante para a constituição de grupos de pares? Ou seria a língua (de sinais) o marcador principal da “cultura surda” e, deste modo, o elemento mais importante na definição dos grupos de pares mais significativos para bebês e crianças?⁷

Por fim, ponderamos, como já fizemos anteriormente, que

a ideia de que um bebê não é uma criança se assenta no reconhecimento de que diversos têm sido os autores e os espaços nos quais se têm

⁷ Agradeço à aluna Elaine Andrade Peres Fernandes pelos relatos partilhados em aula durante a disciplina FE-083 Minorias, Direitos Humanos e Educação, oferecida em 2018, bem como a aluna Mirian Lourdes dos Santos Silva pelo diálogo durante seu percurso de mestrado. Foi o diálogo com vocês que me inspirou tais reflexões. E no sentido dos argumentos que embasam tais questões, destaco ainda o rico material produzido e partilhado por uma família surda sobre suas interações com suas filhas, uma de 4 anos e outra dois meses (disponível no facebook e no youtube em páginas intituladas “O Diário de Fiorella”

distinguido a imagem de um bebê da imagem de uma criança. Construir uma imagem de pensamento relativa ao bebê significa apontar e buscar as múltiplas possibilidades que estão postas de maneira singular, na constituição de uma pessoa, ou seja, aceitar que há na constituição de um indivíduo, singularidades, formas únicas, diferenças, que podem fazer fugir formas hegemônicas de constituição de indivíduos e que ampliam as possibilidades de fazer indivíduos e de produzir uma vida. (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018)

É nesse sentido que acreditamos ser potente o desenvolvimento de novas pesquisas que ousem problematizar a perspectiva geracional no estudo de bebês e que possam avançar no sentido de compreender de que modo a geração vai sendo produzida para os bebês, bem como qual o papel dos bebês na produção das gerações (não apenas as suas, mas também as das crianças e as dos adultos⁸). E, ainda, se e de que modos os bebês conseguem escapar às predefinições de sua suposta geração e constituem formas singulares de definição de sua identidade para além do aspecto geracional.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970. 972 p.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabelo (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001a. p. 69-92.
- _____. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry. *Conceptualizing child-adult relations*. London, New York: Routledge/Falmer, 2001b. p. 11-23.
- _____. *Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town*. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry.

⁸ Vide, por exemplo, o capítulo neste livro sobre as culturas infantis e os discursos das crianças a respeito dos bebês.

Conceptualizing child-adult relations. London and New York: Routledge/Falmer, 2001c. p.129-144.

_____. *Generational Order*. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 159-174.

ALANEN, Leena. *Repensando a infância, com Bourdieu*. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 11, p. 39-55, 2014._

_____. Teoria do bem-estar das crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, Tema em destaque: estudos sociais sobre a infância. p. 689-691, set./dez. 2010.

_____. Teoria do bem-estar das crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, Tema em destaque: estudos sociais sobre a infância. p. 689-691, set./dez. 2010.

_____. *L'infanzia come concetto generazionale*. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga (Org.). *Per una Sociologia dell'infanzia*. Milão: Franco Angeli, 2012.

ALANEN, Leena; MAYALL, Berry. *Conceptualizing child-adult relations*. London and New York: Routledge/Falmer, 2001.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London and New York: Routledge/Falmer, 2007.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANNHEIM, Karl. The sociological problem of generation. In: _____. *Essays on the sociology of knowledge*. Londres: Routledge, 1952. p. 286-322.

_____. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCHI, Maria Alice; MANNHEIM, Karl. São Paulo: Editora Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25). p. 67-96.

MAYALL, Berry. *Towards a Sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buxingham: Open University Press, 2002.

_____. *Relações geracionais na família*. In: MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

TEBET, Gabriela Guarnieri; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.25, n.2, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 de abril de 2018.

8. Pensar a infância para além das crianças com Hannah Arendt¹

Kevin Ryan²

Introdução

Ação... corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo [...] se nós tivéssemos uma natureza ou uma essência, então, certamente apenas um Deus poderia saber e defini-la, e o primeiro pré-requisito seria que ele seria capaz de falar sobre um “quem” como se fosse um “o quê”. (Hannah Arendt, 1998, p. 9–11, livre tradução)

Em um momento ou outro – seja no discurso filosófico, científico ou político –, o que Hannah Arendt tem a dizer sobre a figura abstrata do homem também se aplica à infância. Embora isso tenha começado recentemente a desmoronar sob o peso de suas próprias pretensões, o conceito de infância ainda exibe uma tendência a transformar um “quem” em um “o quê”. Desde meados do século XVIII em diante, as sociedades de massa no Norte global – e este é o contexto sob investigação aqui – geraram uma constelação de técnicas biopolíticas e tecnologias que buscam se apossar da vida na forma de infância com o objetivo de prefigurar o futuro humano. Para mencionar apenas um exemplo como modo de abordar o meu argumento: ao esculpir aquela parte da vida humana conhecida como infância em marcos e estágios de desenvolvimento, uma criança fictícia “normal” foi criada através de um processo de medição, comparação e agregação (ROSE, 1990, p.

¹ Este texto é uma versão do artigo intitulado “Refiguring childhood: Hannah Arendt, natality and prefigurative biopolitics”, publicado em 2018 por Kevin Ryan na revista *Childhood*, v. 25, n. 3, p. 297-310. Tradução e Revisão Técnica: Gabriela Tebet. Revisão de Português: Leda Farah.

² Kevin Ryan, Escola de Ciência Política e Sociologia, National University of Ireland, Galway, Irlanda. E-mail: Kevin.Ryan@nuigalway.ie. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7059-9560>

131-143). Esta é uma das maneiras pelas quais a infância veio para responder a uma afirmação benignamente descritiva, que, em termos práticos cotidianos, é apenas uma questão de aplicar a categoria apropriada. Posicionada da perspectiva de um olhar autoritário que assume a postura de objetividade, a afirmação atribui posições dentro da ordem social, ao mesmo tempo que promulga uma injunção para conhecer o lugar de alguém e, assim, antecipa - na verdade, insiste sobre - uma resposta do sujeito que afirma o julgamento escondido dentro da afirmação em si, e é o seguinte: *é uma criança; você é uma criança; Eu sou uma criança*. Esta é a pedra de toque ontológica que fundou uma constelação de práticas pré-figurativas voltadas a governar o futuro, gerenciando o processo biossocial conhecido como desenvolvimento infantil.

Os antigos discursos monológicos da infância foram agora desconstruídos e desafiados por um “novo paradigma” que está atento à agência das crianças. Em seu influente livro, *Constructing and reconstructing childhood*, Alan Prout e Allison James (1997, p. 25) rerepresentaram as crianças como “seres sociais ativos”, enquanto Nick Lee (2001, p.47) deu ainda um passo adiante, considerando que, no passado, ele escreveu: “havia dois tipos de humanos, o novo paradigma vê apenas um - o ser humano que é um agente social”. Embora possa parecer óbvio, ou pelo menos não problemático, distinguir adultos “seres humanos” a partir da criança “devires humanos” (QVORTRUP, 1994), na era da flexibilidade laboral, aprendizagem ao longo da vida e o que mais tarde apresentarei como cultura empresarial neoliberal, adultos e crianças aparentemente coabitam uma situação descrita por Lee (2001, p. 85) como “Devir sem fim”. Mesmo concordando com o foco de Lee no contexto, bem como com sua fluida representação da dualidade ser/devir, há mais que precisa ser escavado desta trama conceitual que enlaça a relação ser/devir através da relação adulto/criança. Neste contexto, há um outro eixo em torno do qual gira a questão da infância, e isso diz respeito à distinção mencionada acima: entre “o quê” e o “quem” em questão. Além disso, também há um impacto crucial em como a infância tem sido - e ainda é - usada para prefigurar o futuro. Em outras palavras, a infância persiste como uma categoria declaratória articulada em situações em que a autoridade está em jogo, em que a conformidade é esperada e quando a vulnerabilidade ou

“risco” é invocado, de modo que a obviedade de ser capaz de dizer: *ele/ela é uma criança* é acompanhada pelo modo convencional de endereço: *você é uma criança* e, portanto, a resposta esperada é sempre assumida: sim, *eu sou criança*. No entanto, existem exceções – situações em que o modo de endereço emoldurado pelo “o quê” da infância é deslocado por uma insistência em um “quem”. E eu apresento um desses casos a seguir. Por enquanto, para antecipar esta discussão, desejo propor um cenário onde uma questão aberta desloca a autoafirmação da afirmação, uma questão que não é pré-carregada com a categoria de “criança”, atravessando assim a relação ser/devir, enquanto também desestabiliza a distinção entre criança e adulto. A questão, então, não é “o que você é?”, mas sim “quem é você?”.

Esta questão é derivada do conceito de natalidade de Arendt, que oferece uma maneira de engajar-se criticamente com o “o quê” da infância. Meu objetivo não é tentar dispensar a categoria da infância, o que seria sem sentido, mas sim problematizar as maneiras pelas quais a infância é usada para encenar formas pré-figurativas de biopolítica.

Como uma forma de poder que busca trazer futuros imaginados ao presente, superando a prefiguração ser/devir, ao mesmo tempo em que moldam as relações de poder que encapsulam o(s) mundo(s) social e cultural de adultos e crianças. Este texto também responde para um editorial recente da *Childhood* de Spyros Spyrou (2017), pedindo o descentramento da infância e propondo a relacionalidade como uma maneira de mover o campo em novas direções. A natalidade é uma dessas abordagens relacionais que podem ser usadas para pensar a infância além das crianças.

Entre o nascimento e a ação: a natalidade e o novo

Em sua introdução à segunda edição do livro *A condição humana*, de Hannah Arendt, Margaret Canovan (1998, p. xvii) comenta que a mensagem mais animadora do livro é a lembrança da natalidade e o milagre do começo. Em contraste com o ex-professor de Arendt, Martin Heidegger, para quem o autêntico ser-no-mundo requer enfrentar nossa mortalidade inescapável – nosso ser-para-a-morte –, a teoria política de Arendt está ancorada na natalidade como a afirmação da vida. Antes de examinar o conceito um tanto ilusório da própria natalidade (como muitos estudiosos arendtianos apontaram,

Arendt nunca examinou o próprio uso deste conceito em profundidade ou detalhe), é importante esclarecer o que significa para Arendt “condição humana”, o que me leva de volta ao uso das palavras da epígrafe, “natureza” e “essência”. Arendt (1998, p. 9-10) é enfática sobre este ponto: “a condição humana não é o mesmo que a natureza humana”. O que ela quer dizer é que não há essência que nos permitiria achatar a pluralidade humana em uma singularidade que responde a “O quê” do homem³. Em vez disso, precisamos entender como somos condicionados por um mundo produzido por nós mesmos, ou reformular isso: a história vive em como pensamos, falamos e agimos. Além disso, apesar de sermos “seres condicionados” em que ideias, coisas, práticas e relações são condições para nossa existência individual e coletiva ter uma história, isto continua a significar que “as condições da existência humana ... nunca podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta de quem somos pela simples razão de que elas nunca nos condicionam completamente”(ARENDR, 1998, p. 11). Embora vida e morte, natalidade e mortalidade, equivalham à “condição mais geral da existência humana” (ARENDR, 1998, p. 8), o que importa para Arendt é a vida ativa, ou a ação como princípio, e é isso que forja a conexão entre natalidade e política.

A natalidade é atualizada em espaços onde os atores aparecem frente a cada outro através de palavras e ações, ou o que Arendt chama de “o espaço das aparências”. Esta é a sua maneira de dizer que a política é encenada em espaços de exposição mútua onde é possível começar alguma coisa, para definir algo novo e imprevisível em movimento, embora, uma vez que esse processo começa, não se trata mais de uma questão de vontade ou intenção individual. Tomar a iniciativa é colocar a natalidade em jogo, mas o que quer que surja de tal iniciativa surge entre pessoas que coexistem em uma teia de relacionamentos condicionada/condicionante. “Onde quer que as pessoas se reúnam”, diz Arendt (2005, p. 106), surge um espaço “que os reúne e simultaneamente os separa uns dos outros”. É esse interespaço – um espaço relacional – que fornece o cenário ou contexto para a natalidade. A natalidade é, assim, gerada entre

³ Embora o uso frequente de pronomes masculinos por Arendt estivesse de acordo com as convenções da época, eu alterei as citações subsequentes (abaixo) para compensar o viés de gênero desnecessário.

pessoas que atuam dentro de um contexto que define as condições de compreensão em questão, na medida em que se tornam necessárias ou pelo menos possíveis para pensar de forma diferente, para agir de outra forma – para responder para a situação, estabelecendo assim algo novo em movimento.

Uma característica crucial da natalidade – evidente na própria palavra – é que ela traça a fonte da ação política para o nascimento, de modo que “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo apenas porque o recém-chegado possui a capacidade de começar algo de novo, isto é, de agir” (ARENDT, 1998, p. 9, livre tradução). Em todos os casos, a aparência de um recém-nascido precipita a pergunta: quem é você? (ARENDT, 1998, p. 178-179). Arendt está aqui enfatizando a pluralidade – que cada pessoa é única e também unicamente capaz de agir de um modo que, como mencionado acima, excede seu condicionamento. Abrangendo nascimento e ação, a natalidade engloba a relação adulto/criança, mas há uma curiosa lacuna em como Arendt apresenta isso na condição humana. Se acompanharmos a natalidade na “Cena de nascimento” (ver CAVARERO, 2014) e considerarmos a questão que – para Arendt – é precipitada pelo aparecimento do recém-nascido (quem é você?), então o que fazemos de sua sugestão de que esta questão é respondida através do que se faz e o que se diz na presença dos outros? Como Arendt (1998, p. 179) coloca, “a divulgação de ‘Quem’ em contradição com ‘o que’ alguém é – suas qualidades, dons, talentos e deficiências, que ela pode exibir ou esconder – está implícito em tudo que alguém diz e faz”. Embora “ação como princípio corresponda ao fato do nascimento” (ARENDT, 1998, p. 178), é o “segundo nascimento” da ação combinada dentro do espaço de aparências que é a principal preocupação de Arendt, de tal forma que a figura do recém-nascido aparece apenas para desaparecer quase imediatamente, substituído por um expressivo *quem* dotado subitamente de atributos da vida adulta (p. 176-177). De outro modo, é como se a cena do nascimento servisse apenas para prefigurar o campo político da ação. Então, o que exatamente acontece entre o nascimento e a ação? Arendt (2006) aborda essa questão em um ensaio sobre “A crise na educação”, publicado no mesmo ano de *A condição humana*. “O que nos interessa a todos”, ela explica, “é a relação entre adultos e crianças em geral ou, colocando em termos

ainda mais gerais e exatos, nossa atitude em relação ao fato da natalidade” (p. 193). A natalidade é um ato delicado de equilíbrio, porque, por um lado, “a criança requer proteção especial e cuidado para que nada destrutivo possa acontecer com ela do mundo”, enquanto, por outro lado, o mundo “precisa de proteção para evitar que seja invadido e destruído pelo ataque do novo que explode a cada nova geração” (ARENDDT, 2006, p. 182). É aqui que Arendt preenche a lacuna mencionada acima. Crianças “não estão acabadas, mas em estado de devir”, diz ela, e é responsabilidade daqueles que possuem autoridade (temporária) sobre elas garantir que a educação seja orientada para a tarefa de renovar um mundo comum, que é o lar de adultos e crianças, embora isso deva ser feito “sem tirar de suas mãos a chance de empreender algo novo, algo imprevisível por nós” (ARENDDT, 2006, p. 174, p. 182-183, p. 193, livre tradução).

Seguir o fio dessas observações por Arendt é conectar a natalidade à questão do “devir”, que, como observado anteriormente (na “Introdução”), atravessa não só a relação entre “seres humanos” adultos e “devires humanos” crianças (QVORTRUP), mas também um mais fugitivo “devir sem fim” (LEE). De um lado, é um modo de devir que percebe as crianças como adultos incompletos, enquanto, do outro lado, é algo muito diferente, e Arendt gesticula para ambos. Walter Omar Kohan (2011, p. 341-344) examina o que tenho apenas referido como fugitivo devir, sob o título de “conceitos alternativos da infância”. Uma dessas alternativas é a de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1987, p. 272-291) “devir-criança”, que não tem nada a ver com um estágio no ciclo de vida e nem é mensurável em tempo cronológico. Em vez disso, nas palavras de Kohan, devir-criança é um “espaço de transformação” marcado por fluxo, intensidade, afetos e experiências que não podem ser antecipadas ou planejadas. Devir-criança excede o condicionamento do tempo histórico, enquanto também foge de um condicionamento social, o que pode ser visto como forma de radicalizar o conceito de natalidade. No entanto, devemos notar que esta não é uma fórmula prescritiva nem uma prática experimentada e testada. Em vez disso, o devir-criança opera no limiar de uma projeção imaginária e intervenção crítica.

O fato de que existe até uma necessidade percebida de invocar ou convocar esse modo fugitivo/radical de devir nos diz algo importante sobre a natalidade no contexto da sociedade de massa,

que Arendt (1998, p. 321) descreve como “a ascensão do social” e “a perda da experiência humana”. A sociedade de massas é uma sociedade de trabalhadores e de trabalho, em oposição à experiência da liberdade de agir – notando que agir é participar da “renovação do mundo comum” (e por “comum”, Arendt significa o mundo público compartilhado que surge entre pessoas agindo em conjunto) –; é, como Arendt (2006, p. 38-49, p. 184.) a vê, meramente “cumprir uma função necessária no processo de vida da sociedade” Sem sugerir uma homologia exata, há uma semelhança impressionante entre a análise da sociedade de massa de Arendt (1970), segundo a qual a administração burocrática do processo de vida da sociedade se torna “regra de ninguém” (p. 38), e o que Michel Foucault examinou pela lente da biopolítica / biopoder – supervisionar e administrar a vida com vistas a otimizar, aumentar e regular os processos e as populações da vida⁴ (FOUCAULT, 1998, p. 139-141). Na obra de Foucault, a moderna sociedade de massa marca a entrada da vida biológica na arena política, de modo que as estratégias políticas seriam, a partir de então, encenadas no terreno da própria vida. O que estou sugerindo é que a infância se tornou um tipo de zona-alvo dentro da maior arena biopolítica, uma zona caracterizada por tentativas de agir sobre a vida em sua forma “inacabada” (infância), transformando o que é no que deveria ser (KOHAN, 2011, p. 340). Além disso, este é também um meio de prefigurar o futuro, constituindo o sujeito que deve habitar o futuro imaginado por seus arquitetos e técnicos.

Ao abordar Arendt e Foucault juntos dessa maneira, não estou sugerindo algum tipo de síntese teórica sem costura. Em vez disso, quero aproveitar a tensão produtiva entre natalidade e biopolítica. Todavia, voltarei à questão de devir-criança/agir mais tarde, baseando-me na ideia de uma “biopolítica afirmativa”. Primeiro, no entanto, eu gostaria de examinar como a natalidade, que poderia ser descrita como a vida que excede seu condicionamento social, é fundamental para a constituição da natureza da infância.

⁴ Sobre o lugar da biopolítica nos escritos de Foucault e Arendt, ver Blencowe (2010). Para uma excelente análise de poder, subjetividade e agência no trabalho de Arendt e Foucault, e como isso poderia servir para levá-los a um diálogo produtivo sem perder de vista diferenças importantes em suas respectivas abordagens de poder, ver Allen (2002).

Disciplinando a natalidade: protegendo a criança vulnerável

Na introdução eu sugeri uma situação de fala em que a criança se recusa a responder a o *quê* da infância, insistindo em ser tratada como uma *quem*. A criança em questão não é um exemplo hipotético, mas um menino que compareceu perante um juiz na França em 1840. Originalmente relatado na *Gazette des Tribunaux*, Michel Foucault (1977, p. 290-291) examinou o caso em sua obra *Vigiar e punir*, onde ele introduz o menino como “uma criança de treze anos, sem casa ou família, acusado de vagabundagem”. Vou reproduzir na íntegra o diálogo entre o garoto (mencionado na *Gazeta* apenas como Béasse, presumivelmente seu sobrenome) e o juiz, observando que Foucault interpreta a “insolência” do garoto – ou seja, a maneira como ele reformula os crimes pelos quais ele está sendo acusado – como “a afirmação de uma força viva”. No contexto desse episódio, a “natalidade” poderia substituir a frase de Foucault:

- Juiz: É preciso dormir em casa.
Béasse: Eu tenho uma casa?
Juiz: Você vive em vagabundagem perpétua.
Béasse: Eu trabalho para ganhar a vida.
Juiz: Qual é o seu lugar na vida?
Béasse: Meu lugar, para começar, eu tenho pelo menos trinta e seis; eu não trabalho para ninguém. Eu trabalhei para mim por um longo tempo agora. Eu tenho meu lugar diário e meu lugar noturno. De dia, por exemplo, entrego panfletos gratuitos a todos os transeuntes; corro atrás dos treinadores quando eles chegam e carrego as bagagens para os passageiros; e eu viro carrinhos na avenida em Neuilly; à noite, há os shows; eu abro portas de ônibus, vendo ingressos para passantes. Tenho muito o que fazer.
Juiz: Seria melhor para você ser colocado em uma boa casa como aprendiz e aprender um ofício.
Béasse: Ah, uma boa casa, um aprendizado, é muito problema. E de qualquer maneira, o burguês... Sempre resmungando, sem liberdade.
Juiz: Seu pai não quer reclamar você?
Béasse: Não tenho pai.
Juiz: E a sua mãe?
Béasse: Nem mãe, nem pai, nem amigos, livre e independente.

Gazette des Tribunaux: Ouvindo a sentença de dois anos em um reformatório, Béasse fez uma cara feia e, recuperando o bom humor, comentou: “Dois anos, nunca mais que vinte e quatro meses. Vamos embora, então”.

O que devemos fazer da afirmação de Béasse de que ele tem “pelo menos trinta e seis”? Foucault não nos ajuda aqui, mas certamente isso está em desacordo com a descrição dele do menino. Talvez este seja um menino que se recusa a ser infantilizado, que insiste numa maturidade e liberdade que ele reivindica por si mesmo através de sua experiência de vida; ou, mais uma vez, para desenhar a partir de Kohan, talvez Béassé seja criança, excedendo os limites da infância? Em qualquer caso, a troca é emoldurada por uma relação de poder profundamente desigual entre um juiz que representa o poder coercivo da lei e um menino sem propriedade ou posição, mas que exhibe a coragem de abordar a lei não como um *o quê* (vagabundo), mas como um *quem*, narrando a verdade de sua vida como ele a vê, e realizando essa verdade diante de um público reunido na corte.

Este episódio define o cenário para a fusão de intervenções no espaço da família, a fim de “resgatar” as crianças da “negligência”. Crianças como o jovem Béasse eram percebidas como estando a caminho de uma vida de crime e/ou dependência de assistências públicas, e assim destinadas a se tornar um fardo para a sociedade. A negligência dos pais era a principal causa das alegadas “delinquências” e, portanto, a influência desmoralizante do lar e da rua era contrabalançada pelo resgate de crianças e sua colocação em instituições fechadas, como a colônia penal de Mettray, na França – instituição reformadora, para os delinquentes do sexo masculino, aberta no mesmo ano em que Béasse foi sentenciado e, como Foucault (1977, p. 293) descreve, uma curiosa mistura de regimento, hospital, oficina, escola e prisão; uma síntese de inspeções, treinamento e punição supervisionada por “técnicos de comportamento, engenheiros de conduta”.

Nas décadas seguintes à aparição de Béasse nos tribunais, a educação reformatória seria gradualmente complementada por outros experimentos, tais como sociedades para proteção da vida infantil e a prevenção da crueldade contra crianças, inspeções médicas escolares

e tribunais juvenis. Juntas, essas iniciativas convergiram para uma concepção de vulnerabilidade centrada na criança, que restringia a agência das crianças, ao mesmo tempo em que definia o significado da infância. A série de Leis de Proteção à Vida Infantil na Grã-Bretanha, por exemplo, que abriu o caminho para a Lei das Crianças (Children's Act) de 1908 (ou Children's Charter como era amplamente conhecida), oferece um exemplo concreto de como a estratégia de salvar crianças culminou em um discurso de “proteção” que silencia a voz da criança dentro do campo emergente da justiça juvenil. Entre as características dos tribunais juvenis que surgiram na França, na Grã-Bretanha e em muitas cidades americanas – mais ou menos ao mesmo tempo –, foi a ausência do público que forneceu a Béasse sua audiência. Henri Rollet, o primeiro juiz juvenil da França, fez esse preciso apontamento em 1922, quando escreveu que a remoção do público “tem excelentes resultados, pois a criança tende a se gloriar no interesse que desperta e se orgulha de ver seu nome nos jornais” (DONZELOT, 1979, p. 100-101).

Que melhor exemplo desse imaginário biopolítico do que um artigo lido por certo Shannon Millin perante a Sociedade de Inquisição Estatística e Social da Irlanda em 1917? Descrevendo a Lei das Crianças de 1908 como “a grande carta dos desamparados”, Millin (1917, p. 304-311, livre tradução) invocou os “direitos das crianças”, argumentando que as crianças devem ser protegidas não apenas da “ganância sórdida” dos empregadores predatórios, mas também da negligência de “pais ociosos, viciados e bêbados, que utilizam seus filhos como meios para obter rendimentos”. Mas por que as crianças devem ser resgatadas dessas condições? A resposta de Millin a essa pergunta é instrutiva: as crianças vulneráveis devem ser protegidas porque são um “ativo” que de outra forma é negado à nação. O título do artigo de Millin aborda sucintamente a “A vida infantil como patrimônio nacional”, e ele não estava de maneira alguma sozinho nesse enquadramento estratégico da vida infantil. A proliferação de meios para monitorar e administrar “o número de nossas crianças, sua aptidão física e seu desenvolvimento mental” (CRICHTON, 1925, p. 302-305) aumentou maciçamente a visão biopolítica que gerou a escola reformatória penal. Profundamente enraizado no tema da proteção infantil, o século XX gerou um aparato abrangente de biopoder que visava minimizar “a fabricação de criminosos e indigentes”, enquanto

maximizava os números equipados para servir a nação no futuro (MILLIN, 1917, p. 316).

Termino esta breve pesquisa histórica retornando a Béasse em 1840 e à avaliação de Foucault de sua *performance* atrevida como a “afirmação de uma força viva”. Encenada frente a uma audiência pública, Béasse agiu no sentido arendtiano, transformando o tribunal – ainda que momentaneamente – em um espaço onde apareceu frente aos outros não apenas como um *quem* singular, mas também como a personificação de uma vida vivida como um começo sem fim. Béasse excede o que lhe é permitido aos olhos da lei, ou pelo menos a sua representação – o juiz que toma uma decisão que pretende deter o caos, de início, ao transformar o *quem* em um *quê*: um aprendiz em um comércio, uma estação, uma casa, um lugar fixo na ordem das coisas. Isto é o que está em jogo no enquadramento da infância como um bem nacional, porque uma ideia tão obscenamente instrumentalista (mas também mundanamente prática) pressupõe que a qualidade imprevisível e generativa da natalidade pode e deve ser disciplinada, de tal forma que o *quê* da infância se torna material orgânico a ser moldado e formado pelos técnicos e arquitetos do futuro. O que se imagina é um futuro que domou a natalidade, ao transformar a vida infantil em um sujeito dócil – um cenário em que as massas voluntariamente se conformam a uma vida socialmente comprometida, satisfeitas em atender às exigências do poder normativo.

Reflexão intermediária: lançando o tema da empresa

O exemplo anterior dos direitos das crianças que fornecem justificativa para um modo de proteção infantil que é usado no biopoder pode ser contrastado com minha referência anterior (na introdução) ao “novo paradigma”, com sua ênfase na agência das crianças, que é muito mais uma característica das visões contemporâneas sobre os direitos das crianças. Apenas fique claro – não estou sugerindo que o curso dos direitos esteja necessariamente implicado no biopoder, nem que os direitos das crianças tenham evoluído de forma linear da proteção para a participação. Pelo contrário, estou interessado na tensão que existe entre direitos de participação e direitos de proteção – evidente, por exemplo, na

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ver ARCHARD, 2004, p. 60-62). O mesmo pode ser dito da infância no sentido mais geral – as crianças são vulneráveis, dependentes e potencialmente indefesas, e são ativas na construção e na determinação de suas próprias vidas sociais, nas vidas daqueles que as cercam e nas sociedades em que vivem (PROUT; JAMES, 1997, p. 7). Deixando de lado o fato de que essa dualidade não é de forma alguma exclusiva das crianças e também pode caracterizar (de acordo com Arendt) a condição humana, não há garantias de que a atual ênfase na agência/direitos das crianças instaure uma ruptura radical com o passado. Como demonstra o caso de Béasse, as tentativas de disciplinar a natalidade podem ter como alvo a agência, bem como a vulnerabilidade, e é por isso que é importante adotar uma atitude crítica em relação ao presente.

A aparição de Béasse na corte pode nos ajudar nesse sentido, embora este seja apenas o primeiro passo para encenar a crítica imanente, porque o que está em jogo é o que Foucault (1984, p. 45) descreveu como uma “ontologia histórica de nós mesmos”. Em outras palavras, como adotamos uma atitude crítica em relação ao que estamos dizendo, pensando e fazendo? A minha resposta a essa pergunta é mudar a engrenagem analítica, abordando assim o presente, confrontando a questão de *o que somos*, ou, para ser mais preciso: *o que somos no processo do devir*? No contexto do que será enquadrado a seguir como “cultura empresarial”, os agentes contemporâneos da biopolítica são – tomando o termo emprestado de Claire Blencowe (2010, p. 127, grifos no original) – “agentes de *modelagem*” que estão “engajados na produção de uma performance”. Na medida em que os adultos (eu incluído) participam de práticas socialmente predefinidas que condicionam a natalidade como consubstanciada pelas crianças, então nós somos tais agentes de modelagem, mas devemos notar que este é um processo de – auto-ordenamento também. Tanto Arendt quanto Foucault nos lembram que nós (e por nós, quero dizer, adultos e crianças) somos livres para agir de outra forma, mas pode haver um custo para isso. A *performance* pública de Béasse lhe custou a liberdade, enquanto, no contexto da cultura empresarial, a natalidade é condicionada por recompensas e sanções associadas a desempenhos monitorados, medidos e classificados por agentes de modelagem de várias maneiras

– começando na escola (como desempenho do exame) e continuando na vida profissional adulta (gerenciamento de desempenho).

Antes de me envolver com a questão de agir de outra maneira, quero examinar um programa pedagógico chamado BizzWorld, que é completamente silencioso sobre o tema da vulnerabilidade das crianças e organizado exclusivamente a partir de sua agência. Isso permite compreender como os agentes de modelagem da cultura corporativa tentam aproveitar a natalidade, sem envolvê-la no tipo de dispositivo disciplinar ao qual Béasse estava sujeito.

Modelagem e direção da natalidade: as crianças como 'arquitetos de seus futuros'

Esta história começa em uma comunidade rural no oeste da Irlanda (República da Irlanda), mas a história de fundo é mais abrangente em termos de escala e escopo. Durante o ano letivo de 2015/2016, as crianças da sexta série (tipicamente dos 12 aos 13 anos) que frequentam a escola primária local na área onde moro receberam uma folha de informação para levar aos pais/responsáveis, pedindo permissão para os alunos participarem em um *workshop* chamado BizzWorld. Modelado no formato dos programas de TV conhecidos como *Dragon's Den*, às crianças estava sendo oferecida a oportunidade de “participar de um emocionante programa prático” que ganha vida quando um membro da comunidade de negócios atua com a turma como nos programas desse estilo. Em outras palavras, as crianças foram convidadas a apresentar as suas próprias ideias de negócio a um adulto que desempenhasse o papel de um investidor de capital de risco. Com o entrosamento do *Dragon's Den* com o fator *X Factor*, a atração se estendeu tanto a crianças quanto aos pais/responsáveis, como uma possibilidade de competir na competição anual “*Biz Factor Enterprise of the Year*”.

Para mudar de escala do local para o global, o BizzWorld Ireland⁵ é um parceiro da Fundação BizzWorld, criada em 1997 pelo investidor de capital real Tim Draper, com sede em Alameda, Califórnia⁶. O

⁵ Fundada em 2011.

⁶ Draper concebeu a ideia de um negócio “simulação” *in-class* em 1992 (ver *An Introduction to the BizzWorld Foundation-841*’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTsRdo1Mj1A>).

Conselho de Administração da Fundação é composto por pessoas com cargos importantes em grandes corporações, incluindo VISA, US Bank e Wells Fargo, e de acordo com seu Relatório Anual para 2015–2016, a BizzWorld opera em todos os Estados Unidos e tem parceiros em mais de 100 países em todo o mundo, incluindo a Irlanda (referida como “expansão global”, BizzWorld, 2016). A missão da BizzWorld é “capacitar as crianças a tornarem-se pensadores do século XXI, despertando seu espírito empreendedor, inspirando-os a se tornarem arquitetos de seus futuros e dando a eles a confiança necessária para transformar seu mundo”⁷. Alguém precisa apenas arranhar a superfície dessa missão, no entanto, para descobrir que ela esconde uma estratégia biopolítica que poderia ter sido adotada no auge da escola reformatório penal. Como o BizzWorld propõe capacitar crianças? “Proporcionando aos alunos um contexto do mundo real”, para que o programa possa “atingir mentes jovens em um estágio cognitivo crítico e plantar as sementes do empreendedorismo e da inovação”⁸.

O BizzWorld desenvolveu um conjunto de “simulações” na classe, pelo que, como observado acima, as crianças são encorajadas a pensar em si mesmas como os “arquitetos de seu futuro” e, ainda assim, desempenham um papel que foi roteirizado para elas. Eles são livres para improvisar – na verdade, esse é o ponto principal do programa –, mas o escopo da possibilidade já está limitado pelas regras do jogo. O BizzWorld Ireland, por exemplo, organiza crianças em disputas que permitem que crianças individuais superem seus pares, e esse *ethos* competitivo corresponde à afirmação da Fundação de conectar o conteúdo da educação a um “contexto do mundo real”. É verdade que o mundo competitivo da empresa é certamente real, mas não no sentido de que a gravidade é real. Para visualizá-lo através das lentes da teoria da ação de Arendt, a BizzWorld constrói um espaço restrito de aparências através do qual as crianças aparecem umas diante das outras como investidores embrionários de capital de risco. De fato, este é o corte e o impulso da cultura empresarial neoliberal, se vista como uma governamentalidade – aproveitando a natalidade. Além disso, as crianças que participam do experimento BizzWorld são treinadas para perceber a si mesmas e aos outros

⁷ Disponível em: <https://www.bizworld.org/>.

⁸ Disponível em: <https://www.bizworld.org/Events-NEW/40/Draper-University-Official-LaunchI>.

não como menores vulneráveis que precisam de proteção, mas como atores, como arquitetos de futuros imagináveis, e ainda sua capacidade de começar algo – agir no sentido arendtiano – é contorcida em um *ethos* competitivo que gera uma distribuição de vencedores e perdedores. Projetados para o futuro, esta é a diferença entre aqueles que (terão) os meios para oferecer esmolas aos menos afortunados e aqueles que dependem da generosidade de uma elite global, e é por isso que seria um erro ver o BizzWorld de modo isolado ou descartá-lo como sendo de menor importância no esquema maior das coisas.

O BizzWorld está ancorado em uma cultura globalizada de empresa e, embora não haja espaço aqui para desmembrar isso em detalhes, podemos notar pelo menos que entre suas características definidoras está uma fé dogmática na inovação comercialmente dirigida como a solução para problemas como pobreza, mudanças climáticas e crises humanitárias (ver ŽIŽEK, 2008, p. 15–24). Em suas operações nos EUA, o “Desafio de Impacto” da BizzWorld (2016, p. 14-15) oferece uma ideia do que está por trás da ideia de ensinar jovens empreendedores a se tornarem “cidadãos socialmente conscientes”⁹. O BizzWorld prefigura um futuro onde problemas como a pobreza são resolvidos não através do bem-estar público, dos direitos sociais ou apenas da justiça distributiva, mas pelo filantropocapitalismo e pelos empreendimentos sociais. O programa Desafio do Impacto trata da transformação do financiamento inicial fornecido pela BizzWorld em lucro que pode ser doado para causas sociais dignas, com empreendimentos de sucesso inspirando outras crianças em suas salas de aula a fazerem o mesmo. Não é sem significância que é o doador que é empoderado pela dádiva – a empresa social ajudará os necessitados –, mas é a classe empreendedora de inovadores “autossuficientes” que é a vanguarda da BizzWorld.

Para ser habilitado pela BizzWorld é preciso tornar-se um *o quê* (empreendedor, inovador), em oposição a um *quem* – um *o quê* explorado para uma realidade socioeconômica alimentada pela desigualdade. Voltado ao essencialmente vazio, o objetivo estratégico da Fundação BizzWorld é, como Tim Draper explica, “espalhar o

⁹ Disponível em: <https://www.bizworld.org/Impact-Challenge>.

empreendedorismo de capital de risco em todo o mundo”¹⁰. O desafio prático é como alcançar esse objetivo, e a solução são as crianças em idade escolar, porque o ambiente da sala de aula proporciona um público cativo – um modo de organizar grupos de crianças em relações e atividades que produzem experiências muito específicas, de modo que as crianças ensaiam (e assim prefiguram) seus próprios futuros como sujeitos da cultura empreendedora neoliberal.

BizzWorld exhibe um traço da antiga escola reformatória penal, tentando aproveitar a natalidade, disciplinando assim o potencial transformador da criatividade e da imaginação, de modo que uma visão particular do futuro seja atualizada no presente. Há, no entanto, também uma diferença importante digna de nota, e isso ativa o eixo de vulnerabilidade/agência. No cenário da BizzWorld, as crianças não são cativas dentro de uma instituição fechada, mas sim livres para decretar cenários que elas mesmas chamaram à existência. No entanto, ao desempenhar um papel que foi roteirizado por outros, eles também participam de um jogo de confinamento e encerramento – delimitando o mundo que surge entre eles, deixando de lado as possibilidades ilimitadas da natalidade. Quer os participantes vejam ou não a pretensa “simulação”, o jogo em si deve ser jogado como se essa liberdade condicionada e condicionante fosse de fato a liberdade desimpedida de começar algo novo. Ficamos imaginando o que Béasse faria de tudo isso, se ele viajasse para frente no tempo; ou poderíamos viajar no tempo para lembrar as palavras de Arendt de meio século atrás, porque não se trata apenas de crianças – nossa atitude em relação ao fato da natalidade diz respeito a todos nós.

Uma biopolítica “positiva”?

Pode existir uma biopolítica de valorização da natalidade, uma biopolítica afirmadora da vida que não torna as categorias das pessoas menos do que inteiramente humanas (BUTLER, 2006), ou grupos humanos (como as crianças) como matéria-prima para prefigurar o que são – a linha de fundo – visões contingentes e contestáveis do futuro? Miguel Vatter (2006, p. 145) pensa que tal biopolítica “positiva” é possível e formula seu argumento através de uma leitura

¹⁰ Aqui citando Tim Draper da 'Tim Draper - BizzWorld Foundation'. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5gA_S_KEMY.

impressionantemente erudita do trabalho de Arendt sobre a natalidade. Correndo o risco de simplificar, o argumento de Vatter resume-se a isto: se a vida biológica é o objeto ou alvo da biopolítica e do biopoder – poder que procura regular e otimizar a vida de acordo com fins políticos estratégicos –, então a vida biológica também é capaz de se tornar o sujeito de resistência. Voltarei a esse assunto em breve, porque o argumento apresentado agora é incompleto (ainda preciso considerar como Vatter trabalha a natalidade). Primeiro, no entanto, quero captar um *insight* que pode não ser imediatamente aplicável: a biopolítica e o biopoder não são isomórficos. Maurizio Lazzarato (2002, p. 103) afirma isso quando argumenta que “o biopoder é sempre nascido de algo diferente de si mesmo”. Em contraste com Vatter, que, como já observamos, constrói seu argumento através de uma leitura atenta da natalidade em Arendt, Lazzarato extrai esse *insight* de Foucault. Fontes textuais muito diferentes, mas Vatter e Lazzarato compartilham uma concepção biopolítica de resistência que é mais do que simplesmente dizer “não” ao poder. Em vez disso, a resistência é enquadrada como um modo gerador de agência capaz de transformar a situação e criar algo novo.

O que é essa alteridade que Lazzarato gesticula? Deixarei que Foucault (1997, p. 164, p. 291-292) responda essa pergunta ele mesmo, e a resposta talvez seja surpreendente no contexto da presente discussão: poder. Ou talvez a resposta não seja tão surpreendente, afinal, especialmente se nos lembrarmos – de Arendt – que o poder não é apenas sobre relações de dominação e sujeição. O poder também é criado por meio de ação coordenada (ARENDR, 1970, p. 44-52). O fio que conecta a ação ao poder e à resistência leva, em última análise, à natalidade, mas, como observado anteriormente, isso deve ser entendido como uma relação que simultaneamente reúne e separa, o que pressupõe um contexto. Este é também o argumento de Foucault (1997, p. 292), quando ele insiste que o poder deve ser entendido como campo de relações móveis e reversíveis, e que tais relações não são fixas e imutáveis precisamente porque onde há poder, há também a liberdade de interromper as operações e efeitos do poder. Essa liberdade de agir de outra forma – subverter as relações de poder existentes – é, como diria Arendt, a liberdade de começar algo. E, no entanto, quando tudo está dito e feito, permanece o problema persistente de como as relações de poder são

configuradas e como a natalidade é condicionada e restringida. Aqui, novamente, encontramos o que é a infância.

Voltando à tese de Vatter – Vatter sugere que “a vida biológica precisa ser reconcebida como contendo um intervalo, uma descontinuidade em si mesma” (VATTER, 2006, p. 145). A natalidade é esse intervalo, ou, em termos arendtianos, a vida que incorporamos é condicionada, mas isso não nos condiciona absolutamente. É esse intervalo, ou essa fratura dentro da vida – a vida como condicionada e a vida que excede seu condicionamento – que torna possível uma biopolítica positiva concebida como uma “força criativa” capaz de gerar “novas formas de vida” (FOUCAULT, 1997, p. 164). Isso, eu acho, é o ponto crucial do problema, e é o que está em jogo na reconfiguração da infância. Vistas historicamente, as formas intensamente prefigurativas de biopolítica e biopoder – aquelas que tomam a infância como alvo e substrato vivo – visam governar o futuro, condicionando a capacidade de começar algo novo, suturando assim o intervalo de Vatter antes que a natalidade se torne uma força disruptiva. Poderíamos argumentar, convincentemente, que os discursos filosóficos, pedagógicos e científicos da infância – de Locke e Rousseau, através de Pestalozzi e Froebel, a G. Stanley Hall e Arnold Gesell – e não esquecendo os defensores contemporâneos da educação empreendedora, como o Fundação BizzWorld, reúnem-se com base neste *insight* sobre um “intervalo da vida dentro da vida” (VATTER, 2006, p. 145). O tipo de devir pressagiado pela natalidade, que abriga o potencial de perturbar os arranjos sociais existentes, também pode ser aproveitado para futuros imaginados que são projetados através da infância. Dando passo adiante, se a natalidade pode ser domada e treinada, então detém a chave para prefigurar o futuro humano. Tampouco isso é mero significado histórico, como demonstra o BizzWorld, porque, mesmo quando o o *quê* da infância é invertido, de modo que a vulnerabilidade dá lugar à agência, a infância ainda pode ser aproveitada como um recurso que é aproveitado para reivindicar o futuro. E certamente esta é uma característica fundamental da cultura corporativa neoliberal contemporânea: capturar e condicionar o potencial radicalmente criativo e criativo da natalidade?

Para concluir

Para reformular a pergunta usada para começar a seção anterior: há um modo de viver com e por meio da natalidade que evite transformar os princípios em fins, pressionando a natalidade a serviço de destinos socialmente predefinidos? A vida deve ser vivida ao contrário do ponto de vista dos futuros projetados? Gostaria de terminar com algumas linhas de Adriana Cavarero e Judith Butler, as quais falam com eloquência sobre essas questões. Em uma passagem que pode ser lida em memória do desempenho audacioso de Béasse,

Cavarero (2000, p. 144) escreve que “a singularidade do existente não tem necessidade de uma forma que o planeje ou contenha. Enraizada no fluxo incontrolável de uma exposição constitutiva, ela é salva do mau hábito de se prefigurar e do vício de prefigurar a vida dos outros”.

Butler (2006, p. 49) pode ser lida como gesticulando não apenas para a natalidade, mas também para o devir-criança, quando ela escreve que “o ser humano passa a existir, repetidas vezes, como aquilo que ainda temos que conhecer”. Para unir esses pensamentos: natalidade nomeia um começo que prefigura nada além da possibilidade de começar de novo, e é alimentada por uma imaginação que não tem limite de idade.

Referências

ALLEN, Amy. Power, subjectivity and agency: Between Arendt and Foucault. *International Journal of Philosophical Studies*, v. 10, n. 2, p.131-149, 2002.

ARCHARD, David. *Children*, 2nd edn. London and New York: Routledge, 2004.

ARENDDT, Hannah. *On violence*. London and New York: Harcourt, 1970.

_____. *The human condition*, 2nd edn. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1998.

_____. *The promise of politics*. New York: Schocken, 2005.

_____. The crisis in education. In: ARENDT, Hanna (Ed.). *Between past and future*. London: Penguin Books, 2006. p. 170-193.

- BIZZWORLD. *Annual report 2015–16*. Alameda, California: BizzWorld.Org., 2016. Disponível em: <https://www.bizworld.org/annual-report>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- BLENCOWE, Claire. Foucault's and Arendt's 'insider view' of biopolitics: A critique of Agamben. *History of the Human Sciences*, v. 23, n. 5, p. 113–130, 2010.
- BUTLER, Judith. *Precarious life*. London and New York: Verso Books, 2006.
- CANOVAN, Margaret. Introduction. In: ARENDT, Hanna (Ed.). *The human condition*, 2nd edn. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1998. p. 1-6.
- CAVARERO, Adriana. *Relating narratives*. London and New York: Routledge, 2000.
- _____. A child has been born unto us: Arendt on birth. *Philosophia*, v. 4, n. 1, p. 12-30, 2014.
- CRICHTON, Brian. Infant mortality in Dublin. *Irish Journal of Medical Science*, v. 4 n. 7, p. 302-305, 1925.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *A thousand plateaus*. London and Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.
- DONZELOT, Jacques. *The policing of families*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Discipline and punish*. London: Penguin Books, 1977.
- _____. What is enlightenment? In: RABINOW, Paul. (Ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon, 1984. p. 32-50.
- _____. *Ethics, subjectivity and truth* (Essential Works of Foucault 1954-1984), v. 1. New York: The New Press. 1997
- _____. *The will to knowledge: The history of sexuality*, v. 1. London: Penguin Books, 1998.
- KOHAN, Walter. Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, n. 2, p. 339-357, 2011.
- LAZZARATO, Maurizio. *From biopower to biopolitics*. Pli: The Warwick Journal of Philosophy, n. 13, p. 100-112, 2002.
- LEE, Nick. *Childhood and society*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- MILLIN, S. Child life as a national asset. *Journal of the Statistical and Social Inquiry Society of Ireland. Childhood*, v. 25, n. 3, p. 301-316, 1917.

PROUT, Alan; JAMES, Allison (Org.). *Constructing and reconstructing childhood*, 2nd edn. London: Routledge Falmer, 1997.

QVORTRUP, Jens. Childhood matters: An introduction. In: QVORTRUP, Jens, BARDY, M, SGRITTA, G, et al. (Org.) *Childhood matters*. Aldershot: Avebury, 1994. p. 1-23.

ROSE, Nickolas. *Governing the soul*. London and New York: Routledge, 1990.

SPYROU, Spyros. Time to decenter childhood? *Childhood*, v. 24, n. 4, p. 433-437, 2017.

VATTER, Miguel. Natality and biopolitics in Hannah Arendt. *Revista de Ciência Política*, v. 26, n. 2 , p. 137-159, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violence*. New York: Picador, 2008.

9. Geração como estrutura social: Perspectivas macro-estruturais e implicações para o estudo de bebês a partir de um diálogo com Jens Qvortrup

Érica Mancuso Schaden¹

Introdução

Bebês nascem todos os dias. Diferentes sociedades os entendem por prismas particulares, campos científicos os compreendem por teorias diversificadas. Como sujeitos pertencentes ao gênero humano, seriam eles protagonistas de direitos? Bebês têm direitos sociais? Se os têm, quais são?

Esse capítulo retoma uma pesquisa mais ampla², em que foi proposta a compreensão do lugar que os bebês ocupam nas legislações públicas brasileiras dos últimos 5 anos (2013-2017), tendo como embasamento teórico os estudos da Sociologia da Infância. Por se tratar de um campo composto por distintas vertentes teóricas, buscamos as contribuições da Sociologia da Infância Estrutural-Categorial, proposta por Jens Qvortrup, que nos auxiliou a entender a macroestrutura, cenário em que essas legislações se encontram.

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela UFScar e Pós-Graduanda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. Sua pesquisa de especialização integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

² A pesquisa a que nos referimos, “Políticas Públicas e Bebês: um estudo à luz da Sociologia da Infância Estrutural-Categorial”, com orientação da Profª Drª Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, foi desenvolvida como trabalho final do curso de especialização em Sociologia da Infância, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para o ano de 2016-2017. Agradecemos novamente as contribuições teóricas das pareceristas da pesquisa citada, Profª Drª Maria Letícia Barros Pedrosa Nascimento e Profª Drª Luciane Muniz R. Barbosa, cujas vozes ressoam também nesse capítulo.

Qvortrup se formou pela Universidade de Copenhague em 1971, com uma tese sobre Karl Marx e o conceito de classe. Se acordo com Breda e Gomme (2012), "a combinação entre os estudos de Karl Marx, as condições de vida da União Soviética e do Leste Europeu, e a pesquisa sobre a família levou Jens Qvortrup a refletir sobre a condição de vida das crianças, o que pe feito pelo autor nessa perspectiva macro-estrutural, isto é, com especial interesse para a compreensão do modo como a estrutura restringe nossas ações.

Em entrevista concedida às autoras, ao ser questionado sobre a célebre frase de Marx, "Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 2003, p.7), Qvortrup afirma que:

É a célebre frase de Marx... que as pessoas, ou melhor, que os indivíduos mudam a história. Porém, eles não a fazem a partir de suas próprias escolhas; o que é verdade. De fato, esse é exatamente o ponto, pois se ocorrem mudanças elas devem partir das pessoas e não importa se são crianças ou adultos. As mudanças devem vir das pessoas, mas o real ponto é que as pessoas não podem fazer o que querem. Há na sociedade um grande número de restrições e oportunidades estruturais, as quais desenvolvem-se ao longo do tempo. É claro que isso não tem relação somente com as crianças, mas com todas as pessoas. As restrições existem, se você nasce em uma sociedade, seja no Brasil, na Dinamarca ou na Noruega, você encontra certas restrições. Mas, mesmo dentro do Brasil podem haver mudanças, mesmo que se viva em uma área rica ou na favela. Porém, não é possível fazer o que se quer, pois há um grande número de restrições estruturais, as quais de alguma forma determinam os passos das pessoas. Então, se ocorrem mudanças elas devem ser provenientes das pessoas e, de fato, elas acontecem. Deve-se esclarecer que não significa dizer que os indivíduos conseguem mudar o mundo, o que eles podem é mudar algumas coisas. Agora, se forem consideradas as unidades maiores, como, por exemplo, a classe social, é possível produzir algumas mudanças, mas não é possível fazer mudanças sem levar em consideração as resistências do capitalismo ou de outros sistemas. Neste sentido, não há nada de diferente entre crianças e adultos em princípio. Entretanto, os adultos, enquanto categoria geracional, têm mais poder por muitas razões.

Para esse texto, temos como propósito focar como essa perspectiva teórica da Sociologia da Infância, a vertente estrutural-categorial, pode contribuir para os estudos de bebês e, para isso, exemplificaremos com dados advindos da pesquisa realizada sobre o lugar dado aos bebês nas legislações e políticas públicas brasileiras mais recentes.

Jens Qvortrup é o idealizador da perspectiva teórica estrutural-categorial na Sociologia da Infância. Sua principal contribuição refere-se à concepção de que a infância é uma categoria social e estrutural, dessa maneira, todas as sociedades teriam como composto de sua organização social a infância, vista como campo geracional. Dessa maneira, gerações passam pela infância, que sempre permanece, embora os sujeitos que a compõem mudem.

Para entender melhor a proposta teórica de Qvortrup, recorreremos brevemente à sua biografia profissional e aos principais trabalhos do autor.

Biografia profissional de Jens Qvortrup

Dinamarquês, nascido em 1943, Jens Qvortrup formou-se em Sociologia na Universidade de Copenhague, interessando-se por temas sociais no âmbito macroestrutural.

Sua atuação docente iniciou-se na Universidade do Sul da Dinamarca, na cidade de Esbjerg (Dinamarca). Em 2010, aposentou-se como professor na Universidade de Ciência e Tecnologia, na cidade de Trondheim (Noruega), vinculado ao Departamento de Sociologia e Ciência Política, onde exerceu o cargo de professor e diretor do Norwegian Centre for Child Research (NOSEB). Além disso, “foi consultor nesse mesmo Centro e, anteriormente, diretor de pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais. Também foi diretor do Departamento de Estudos Sociais e da Saúde” (BREDA e OGG., 2012, p. 500)³.

Qvortrup coordenou pesquisas com apoio de colaboradores em vários países, como o projeto “A infância como fenômeno social” e

³ Outras informações sobre o autor que não foram tratadas aqui são apresentadas na entrevista concedida por Jens Qvortrup, em outubro de 2010, em São Paulo (SP), para as alunas de Maria Letícia B. P. Nascimento, professora da Universidade de São Paulo (USP).

fundou, com esse grupo, a seção temática “Sociologia da Infância”, na Associação Internacional de Sociologia (ISA), assim como publicou diversos artigos e livros.

Seus estudos tratam a infância como categoria geracional, a partir de uma perspectiva que entende que geração pode ser tomada como uma categoria estrutural da sociedade, tal qual classe social. E o fato de ter caminhado para pesquisas na área da infância foi motivado por seu envolvimento em projetos macroestruturais que tratavam de questões como a família e o divórcio em países europeus.

Foi com essas pesquisas que Qvortrup rompeu com a premissa antes vigente dos estudos macroestruturais voltados à temática da família não abordarem separadamente as crianças e a infância, em suas singularidades.

De certa forma, as crianças eram consideradas objetos que consomem tempo e dinheiro ou um bloqueio às carreiras dos adultos. Elas não tinham vida própria. Senti que havia nisso uma provocação e tentei entender qual era o status da infância na sociologia naquela época. Descobri que era mais ou menos inexistente, e foi assim que tudo começou (BREDA e OGG, 2012, p. 502).

Além de se afastar da noção de classe social, a criança é entendida como sujeito da infância, por meio do viés macroestrutural, por isso, a perspectiva da agência da criança não é algo ressaltado nesses estudos, embora Qvortrup não negue a suma importância do papel da criança como protagonista.

Eu não estava interessado em outros temas, como, por exemplo, na cultura das crianças e no folclore, ou ainda nas músicas e nos desenhos delas. Realmente, esses temas não eram do meu interesse, mas considero esse tipo de pesquisa muito válido (BREDA et al, 2012, p. 504).

Geração é a categoria de análise para Qvortrup, embora não desconsidere a presença de outras categorias sociais, como a classe social, as quais fazem parte da estrutura da sociedade, por serem permanentes e independentes de quais sujeitos as compõem. Assim, as crianças, pertencentes à infância, são entendidas pela ótica macroestrutural e não pela agência, posto que entendê-las em sua vida particular não permite com que os dados coletados sejam

compreendidos de maneira generalizada e comparável. Generalização e comparação evidenciam o que existe de comum na infância entre países, gerando um tipo de dado necessário para os estudos nessa vertente.

O que seus trabalhos dizem...

Embora Jens Qvortrup tenha escrito vários artigos científicos e livros, utilizaremos 4 artigos do autor, traduzidos para a Língua Portuguesa, com a intenção de explicitar os aspectos gerais que estruturam a vertente estrutural-categorial da Sociologia da Infância.

No texto “*Visibilidades das crianças e da infância*” (2014), Qvortrup analisa a questão sobre a (in) visibilidade das crianças na sociedade moderna, com o recorte na política social.

Há intenso debate sobre a questão se as crianças podem ser consideradas cidadãs, posto não participarem das decisões políticas. Sobre a questão da suposta invisibilidade, Qvortrup busca conceituar as palavras *criança*, *crianças* e *infância*: *criança* seria o sujeito individual, biológico e psicológico; *crianças* seria o grupo de crianças, a coletividade, o sujeito sociológico; e *infância* seria o momento específico da vida reservado à criança, uma categoria permanente, que, segundo o autor, estaria composta pelos aspectos sociais (econômico, político, tecnológico, cultural etc.). Qvortrup destaca que “ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Tratando, então, da concepção sociológica de criança, Qvortrup pontua que, no século XXI, as crianças tornaram-se mais institucionalizadas, seja pela escola, família, etc., com o objetivo de proteção, por serem consideradas vulneráveis. Proteção entendida pelo autor como forma de controle e de reclusão, já que as crianças cada vez mais têm perdido espaço no meio público, situação diferente das crianças em séculos atrás.

Controle não é uma negação da proteção, mas sua versão autoritária e paternalista. Quando alguém assume essa versão extrema de proteção, está, ao mesmo tempo, menosprezando a habilidade das crianças de empregar sua capacidade e sua competência, e reforçando a ausência de

confiança, entre adultos, em relação a essas qualidades das crianças (QVORTRUP, 2014, p. 30).

No texto “*A dialética entre a proteção e a participação*” (2015), Qvortrup retoma a questão da proteção às crianças, desvinculando o ato de protegê-las da seguridade de seu bem-estar, posto que, sob a ótica do adulto nem sempre as necessidades das crianças são compreendidas e, assim, garantidas. Para o autor, a proteção serve também ao intento de salvaguardar os valores do mundo adulto, o que leva a um impasse: como garantir a autonomia das crianças sem isentá-las da proteção necessária?

Inicialmente, gostaria de deixar claro que acredito que as crianças precisam de proteção. A ideia em voga e quase politicamente correta de ver as crianças como iguais aos adultos em todos os sentidos ignora, de forma perigosa, o fato de que o mundo é basicamente feito por adultos e baseado em premissas adequadas a objetivos nos quais as crianças e jovens são, geralmente, impedidos de participar. Abrir toda a gama de possibilidades para crianças nada mais é que um desserviço a elas enquanto as estruturas não forem adaptadas às suas capacidades e competências – e é improvável que isto aconteça (QVORTRUP, 2015, p. 13).

Além disso, apresenta as noções de *proteção* e *não-proteção*, reconhecendo que a primeira pode levar ao controle e privação de direitos e a segunda à total desassistência. Crianças passam a estar cada vez mais institucionalizadas para proteção, situação que, muitas vezes, nega o direito delas de participarem em espaços públicos, por exemplo.

No texto “*A infância enquanto categoria estrutural*” (2010), Qvortrup desvincula a concepção de infância como um momento de preparação do futuro adulto, assim como de que a infância tem um começo e fim marcados temporalmente. Infância faz parte da estrutura da sociedade, sendo assim, é permanente. Não representa uma faixa etária, posto que, por ser geracional, o grupo que a compor pode ser diferente, dependendo da sociedade.

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier –

por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

No texto *“Nove teses sobre a ‘infância como fenômeno social’* (2011), Qvortrup apresenta os pressupostos que compõem a vertente estrutural-categorial da Sociologia da Infância, em 9 teses.

Retomando a questão sobre a infância como categoria geracional da estrutura social, o autor destaca que mudanças em nível macrossocial afetam a vida das famílias, sendo assim das crianças também, por isso, a infância deve ser vista como componente estrutural. Por exemplo, quando ocorrem mudanças na economia, gerando um aumento do desemprego, essa situação repercute na vida das crianças. Além disso, nesse texto, Qvortrup explica que, até pouco tempo, as crianças eram excluídas das pesquisas científicas.

Defende, portanto, o uso da noção de infância do que criança, com o propósito de se afastar da perspectiva da criança individual, abstrata. Ressalta também que a categoria de infância não deve estar submissa à categoria de família, nem ser considerada uma classe social, pois, dessa maneira, se perderiam as relações entre as gerações.

Após isso, define as 9 teses, brevemente expostas:

- *“Tese 1 - a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade”*: a infância entendida como uma categoria estrutural da sociedade não se resume às características individuais das crianças que a compõem;
- *“Tese 2 - a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”*: mesmo que alguns estudiosos defendam que a criança, para se desenvolver, passe por fases de desenvolvimento, Qvortrup aponta que, na perspectiva sociológica da infância, a infância permanece como uma forma estrutural, independentemente das crianças que passam por ela;
- *“Tese 3 - a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”*: não existe somente uma concepção de infância, já que sofre mudanças ao longo do tempo, no entanto, mesmo que haja mudanças, a infância, enquanto categoria social, permanece;
- *“Tese 4 - Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”*: distanciando-se da perspectiva psicológica, as crianças não

são seres passivos, mas participantes da sociedade, sendo influenciadas e influenciando a dinâmica social. Isto porque as crianças, segundo o autor, têm um papel na estrutura social, por exemplo, no campo da divisão do trabalho, posto ocuparem uma função importante no trabalho escolar, sendo a presença das crianças um fator essencial para gerar mudanças na área econômica, política etc.;

- *“Tese 5 - As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”*: Qvortrup rejeita a concepção de que crianças são seres inúteis e somente receptoras na sociedade;
- *“Tese 6 - A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”*: as macroforças que regem a sociedade podem atingir e influenciar de forma diferente esses grupos, sobretudo as crianças;
- *“Tese 7 - A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar”*: poucas informações são encontradas sobre crianças;
- *“Tese 8 - Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”*: a “ideologia da família” ou “familiarização” tornam as crianças propriedade de suas famílias, sendo somente dos pais a responsabilidade por elas;
- *“Tese 9 - a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”*: as crianças fazem parte de um grupo minoritário frente ao grupo dos adultos, sendo, muitas vezes, excluídas do direito de participação na sociedade.

As 9 teses sumariamente apresentadas esboçam as principais ideias que sustentam a perspectiva estrutural-categorial de Qvortrup. A seguir, traremos resultados de uma pesquisa realizada, em que foi utilizada essa vertente teórica.

Implicações para o estudo de bebês

Com a pesquisa desenvolvida, na qual esse capítulo se baseia, concluímos que quando se analisou as pesquisas acadêmicas (artigos científicos do site eletrônico SCIELO e dissertações e teses do site eletrônico CAPES), que tratavam especificamente sobre bebês (sujeitos menores de 1 ano), desenvolvidas nos últimos 5 anos (2013-2017), nesses documentos a abordagem tinha a área da Saúde como destaque, sobretudo, o enfoque no bebê institucionalizado, seja em

escola, em hospitais, na família. Diante disso, não encontramos dados a respeito de bebês em outras áreas do conhecimento.

A questão sobre a institucionalização das crianças também é apontada por Qvortrup, situação que apareceu em suas pesquisas a respeito da institucionalização no meio familiar. Considerada como um membro da família, poucos dados estatísticos são produzidos, por encobri-la nesse âmbito, como já foi exposto anteriormente.

Como a família é entendida como sua principal responsável mantenedora, o Estado e o público em geral não exigem informações precisas sobre as crianças. Por isso, normalmente não encontramos estatísticas familiares com crianças como unidade de contagem ou unidade de observação; omissão que resulta em dificuldades graves para obter informações simples como, por exemplo, o número de irmãos (QVORTRUP, 2014, p. 38).

Com relação às legislações e políticas públicas decorrentes para a infância, dos últimos 5 anos (2013-2017), levantamento realizado na base de dados do site eletrônico do Senado Federal, LEXML, com os descritores *bebê/bebês*, *infância*, *criança*, *lactante*, *recém-nascido*, concluímos serem compostas por três grandes grupos: Saúde, Defesa de Direitos e Apoio Financeiro.

Com o descritor *bebê/bebês* foram encontrados 6 resultados: 1 na área da Saúde (com enfoque na área da Saúde), 4 na área da Defesa de Direitos (enfoque na área da Saúde) e 1 na área de Apoio Financeiro (enfoque na área da Educação).

Poucas foram as legislações que tratavam especificamente sobre bebês, situação que se aproxima a enfrentada por Qvortrup a respeito das crianças europeias. Englobados na categoria social das crianças, muitas vezes, os bebês passam despercebidos nas estatísticas.

Os resultados de pesquisa mostraram que com os descritores *bebê/bebês*, os bebês são vistos pela área da Saúde, na garantia de direitos como a assistência médica, nutricional, dentre outros. Já os resultados de pesquisa com os descritores *infância* e *criança* apontaram a seguridade de direitos sociais em maior variedade de campos, não se restringindo somente à área da Saúde. Nesse caso, podemos considerar que os bebês estejam contemplados nessas legislações, embora estas não os distingam das crianças maiores.

Considerações finais

Nosso intuito com esse capítulo era apresentar as contribuições da perspectiva estrutural-categorial da Sociologia da Infância, elaborada por Jens Qvortrup, para o estudo de bebês. Para isso, recorreremos à pesquisa mais ampla, desenvolvida por nós anteriormente, para exemplificar com os resultados advindos o possível diálogo com essa perspectiva.

A infância entendida como categoria geracional, estruturada e independente pode possibilitar com que reflitamos sobre o lugar dos bebês na sociedade. Se a infância permanece e se são as crianças que mudam, onde estariam os bebês nessa estrutura social?

Para a análise, entendemos os bebês como sujeitos pertencentes à infância, mas que se distinguem das crianças, posto apresentarem peculiaridades. Nossa intenção era percorrer o caminho que levou Qvortrup, ao notar que os dados sobre crianças estavam “escondidos” sob categorias sociais mais amplas, como a família. Além disso, a perspectiva estrutural-categorial auxilia a compreender a infância, as crianças, e nesse caso, os bebês, pelo viés macro, cujo levantamento de dados oferece meios de se realizar análises comparativas e generalizadas.

Com base na vertente estrutural-categorial, notamos que ainda é pouco o espaço reservado para os bebês nas pesquisas acadêmicas e legislações públicas e quando tratam especificamente desses sujeitos, o enfoque recai na área da Saúde, sobretudo, na ótica do bebê que se encontra institucionalizado, em hospitais, na escola etc.

As dificuldades enfrentadas por nós assemelham-se às de Qvortrup, embora seja outro contexto. Por isso, defendemos que mais estudos sobre bebês sejam realizados, a fim de obtermos um olhar mais amplo sobre a presença desses sujeitos em várias esferas da vida social, não somente pelo enfoque da Saúde. Romper com a barreira da institucionalização a que esses pequeninos se encontram é um desafio, necessitando, para isso, de mais pesquisas na área.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p. 39-52, jan./abr., 2010.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BREDA, Bruna; GOMES, Lizandra. Entre a Sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago., 2012.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom retiro. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, jan-abr. 2004, p. 229-250.
- MARCHI, Rita de Cássia. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.
- MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (org.) **Relatório de pesquisa Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**. São Paulo: FEUSP, 2013.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categorial estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, mai/ago., 2010
- QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v.20, n.41. p. 23-42, jan/abr., 2014.
- QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 11-30, jan./abr., 2015.
- SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, p. 09-30, 1997.
- SARMENTO, Manuel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.
- SCHADEN, Érica M.; TEBET, Gabriela G de C. **Políticas Públicas e Bebês: um estudo à luz da Sociologia da Infância Estrutural-Categorial**. 2018. 86f. (Especialização) - Sociologia da Infância, Centro de Educação e

Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa.** 2013. 160f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.41, jan./abr., 2014, p. 43-61.

Parte 3

Os discursos sobre bebês, a sociologia e o construcionismo social

10. Os bebês, o menor e a criança na legislação brasileira: diálogos com o construcionismo social.

Danyelen Pereira Lima¹

Marisa A. D. Demarzo²

Este texto pretende fazer uma introdução à pesquisa dos discursos sobre os bebês, seguindo a linha do construcionismo social. Selecionamos as principais leis brasileiras acerca da infância para analisarmos o que era/é dito sobre os bebês, documentos estes que influenciaram a criação de doutrinas e políticas públicas, assim como de instituições para o controle da infância. Iniciamos a pesquisa falando brevemente do surgimento dessa abordagem e também do referencial teórico que nos propomos seguir, introduzindo a Sociologia da Infância na perspectiva do Discurso. Em seguida, fazemos uma discussão de como os bebês aparecem, ou não, nas leis e documentos oficiais, tendo como objeto de análise o Código Mello Mattos (1927), o Código de Menores (1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a partir disso, procuramos entender qual discurso era construído sobre o bebê.

A nossa sociedade se utiliza de definições conceituais para classificar a vida em fases. Conceitua o que seja um bebê, uma criança, um adolescente, um adulto, um idoso, geralmente, fazendo uso de

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela UFScar e mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da profa. Dra. Gabriela Tebet. Sua pesquisa de especialização integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

² Pedagoga e Mestre em Educação pela UFScar. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Sua pesquisa integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP). Revisão do texto: Sônia Aparecida dos Santos

parâmetros biológicos, como a idade, ou, às vezes, partindo de referências legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em razão de utilizarmos esses conceitos, regularmente, podemos incorrer na sensação de que estes são “naturais”, de que sempre existiram, de que são genuínos por natureza e, assim sendo, irão simplesmente continuar dessa mesma forma. Entretanto, se colocarmos esses conceitos à prova, ou seja, se os questionarmos, realizando uma análise histórica, contextual e crítica, podemos perceber que eles não são estáticos, que sofrem interferências e mutações, ao longo do tempo conforme o contexto social em que se inserem. Nesse sentido, o significado de ser um bebê, uma criança, um adolescente e até mesmo um adulto no Brasil no século XXI, será diferente se compararmos com o contexto brasileiro do século XX.

Quando afirmamos que um conceito se modifica, conforme o contexto social, estamos dizendo que esse conceito é uma construção social, a qual representa um discurso constituído, a partir de múltiplas relações de força, das interações entre os indivíduos e das influências do contexto social e histórico. Dessa forma, não consideramos os conceitos como naturais, imutáveis, mas como construções que representam ideias, projetos, discursos de um grupo social também passíveis de mudanças e reformulações. Os discursos das ciências biológicas e os parâmetros legais também são construções sociais e assim como os conceitos, eles são mutáveis e carregam influências do meio em que foram formulados.

Propomos estudar o conceito de bebê, na sociedade brasileira, questionando como tal noção foi construída, a partir das relações de poderes e das tensões sociais, tendo como parâmetro os discursos, ditos e não ditos, das principais leis sobre a infância, o Código Mello Mattos (1927), o Código de Menores (1979) e o ECA (1990). Iremos analisar de que maneira os bebês são representados, ou não, dentro desses documentos e como tal discurso ajudou a construir um ideal de bebê que temos hoje. Iniciamos o texto com uma introdução ao construcionismo social e ao nosso referencial teórico, conceituando a sociologia da infância, na abordagem do discurso, posteriormente, discutimos as leis em questão e, por fim, trazemos as nossas considerações

O Construcionismo Social

Iniciaremos a nossa conversa sobre o construcionismo social (ou social-construcionismo), a partir de Peter Berger e Thomas Luckmann, por meio da obra intitulada “*A construção social da realidade*”. No livro, os autores afirmam que a realidade é uma construção social³, assim como o conhecimento, ou seja, o que nós pensamos, aquilo em que acreditamos, deriva do nosso social, do que nos foi ensinado, do nosso contexto: nada é natural, tudo é social. A partir das nossas relações, nós interpretamos o que nos é apresentado, sofremos influências, mas também influenciados. Com isso, ao mesmo tempo em que compreendemos a realidade, nós também a modificamos.

Tais estudiosos, ao escreverem o livro em questão, tinham como objetivo conceituar o campo da sociologia do conhecimento, anunciando que este tinha como objeto de estudo:

- a realidade, “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente da nossa avaliação” (p. 12);
- o conhecimento, “certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (p.12);
- os saberes, “de que maneira estes se formavam a partir do social” (p. 12).

Considerar que a realidade é socialmente construída, também implica que o nosso processo de formação é social, Berger e Luckmann afirmam:

[...] Em outras palavras, o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação, se refletirmos no fato de que este ambiente é, ao mesmo tempo, um ambiente natural e humano. Isto é, o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizada para ele pelos outros significativos que o têm a seu cargo. [...](BERGER, LUCKMANN. 1995 . p.71)

Podemos utilizar dessa forma de argumentação para pensarmos a infância. Segundo esses autores:

³ Donzelot é outro autor que segue essa perspectiva, conforme apontado no capítulo 32 desta obra.

[...] há uma grande variabilidade sócio histórica na definição das etapas da sequência da aprendizagem. O que é ainda definido como infância numa sociedade, pode bem ser definido como estado adulto em outra. E as implicações sociais da infância variam grandemente de uma sociedade para outra, por exemplo, no que se refere às qualidades emocionais, responsabilidade moral ou capacidade intelectual. A civilização ocidental contemporânea (pelo menos antes do movimento freudiano) tendia a considerar as crianças como naturalmente “inocentes” e “meigas”. Outras sociedades consideravam-nas “por natureza pecaminosas e impuras”, diferentes dos adultos só pela força e compreensão. Houve variações semelhantes com referência à capacidade infantil de atividade sexual, responsabilidade criminal, inspiração divina, etc. Essas variações na definição social da infância e de seus estágios afetarão evidentemente o programa de aprendizagem. (BERGER, LUCKMANN, 1995, p. 183)

Nesse sentido, diversos autores elaboraram teorias sobre a construção do conhecimento e da realidade, tendo como ponto principal a questão da influência do contexto, da cultura e do social. Inicia-se uma crítica às correntes teóricas que prezavam por um viés biológico, muito pautado pela psicologia, mas também utilizado em outras áreas do conhecimento, na perspectiva da modernidade e do estruturalismo. É dentro do movimento pós-moderno/pós-estruturalista que o Social-construcionismo irá ganhar força. (Vinicius de Paula; Rezende Maciel; De Brito; Vilas Boas; Alves Cappelle. 2015, pp. 139-140)

Por se tratar de um movimento amplo, tendo autores na filosofia, na psicologia e em outras áreas das ciências humanas, o construcionismo não se desenvolveu como uma corrente, ou uma linha de pesquisa estruturada, mas conseguimos identificar alguns pontos em comum entre os autores. Destacamos a importância da linguagem na construção da realidade e do conhecimento, tendo grandes influências nas práticas discursivas e sociais.

Devido à sua grande relevância nas práticas discursivas, sociais e culturais, não é de se espantar que a linguagem ocupe um lugar de destaque nas concepções teóricas do Construcionismo Social, visto que a realidade humana, segundo tal abordagem, é construída socialmente por meio do uso da linguagem. Para tal abordagem é via linguagem que organizamos nossas experiências em padrões de significação coerentes (RASERA; JAPUR, 2007, 2005; GUANAES, 2006)

Se o instrumento utilizado nessa interação para elaborar significados é a linguagem - considerando-se que os conceitos e as regras que ela utiliza são de origem social e cultural, existindo, portanto, previamente aos indivíduos - é posta em questão a relevância dada à individualidade e também é salientada a dimensão social. Ao se considerar a perspectiva que salienta a importância de estudar a ação humana, no seu contexto interpessoal, social e cultural, bem como a ideia que sugere que a organização dos significados deste contexto exige o recurso da linguagem, chegar-se-á ao conceito de narrativa - aqui compreendida como uma forma de “teoria” que organiza a explicação do mundo que nos rodeia. (VINICIUS DE PAULA; et.al.. 2015, pp 139 -140)

De uma forma bem simples e sucinta a teoria construcionismo irá afirmar que a construção da realidade e do conhecimento é influenciada pelo meio social e cultural, sendo assim, é a partir da linguagem, das formações discursivas que a sociedade irá se organizar, perpetuando ou desconstruindo o que está sendo apresentado. Não se tem uma verdade a ser buscada, mas sim a compreensão da construção do que é apresentado, que está passivo de mudanças.

O construcionismo afirma que não há uma origem dos fatos, pois estes são produtos do meio e das interações sociais, não há um foco na pessoa, mas sim na interação desta com o meio e com outros indivíduos, construindo assim uma crítica aos modelos tradicionais, propondo uma problematização. (TABORDA, 2009). “Assim, o construcionismo critica princípios ou verdades que já estão pressupostos” (TABORDA, 2009)

Autores de referência dentro dessa abordagem podem ser destacados, tais como: Kenneth Gergen, Karin Knorr Cetina, Bruno Latour⁴, Barry Barnes, David Bloor.

A abordagem do discurso dentro da sociologia da infância

A Sociologia da Infância baseia-se, inicialmente, nos trabalhos de Ariès (1981), demonstrando como o sentimento da infância se construiu na Europa entre os séculos XVII e XVIII. O autor em questão afirma que antes desse período as crianças não eram vistas nas suas especificidades, como diferentes dos adultos, ocupando os espaços

⁴ Vide capítulo 21 desta obra.

sociais e realizando diversas atividades. Com o passar do tempo, nas transformações econômicas e sociais impostas aos contextos históricos mencionados, elas passam a ser vistas como diferentes e a sociedade adultocêntrica, a partir das mudanças em sua própria organização, inicia um processo de institucionalização da infância, colocando as crianças em espaços privados, fechados e retirando sua participação dos meios sociais em nome de sua proteção e de seus direitos.

Neste artigo, iremos utilizar como referencial a perspectiva do discurso dentro da SI. Essa abordagem considera que tanto o conceito de infância, quanto o conceito de criança são construções sociais e históricas. Ancorada pelos estudos de Foucault, essa perspectiva, considera que a Infância é diferente, conforme o local, a época, seu contexto histórico, e, portanto, não pode ser compreendida de forma isolada, sem que se ligue às relações de força e poder que compõem as tramas sociais. Tebet (2013) irá escrever que:

O que nos instiga a refletir sobre o modo pelo qual uma determinada “verdade” a respeito da infância é construída e o modo pelo qual tais verdades, unidas a um conjunto de práticas institucionalizadas de produção de sujeitos, contribuem para a validação da verdade inicialmente afirmada, o que em geral ocorre como um ciclo, em um processo que funciona como uma profecia autorrealizável. [...] [...] os autores argumentam que ao invés de buscar o que seria uma “criança real”, ou “a experiência autêntica da infância, os estudos da infância deveriam buscar realizar“ a análise do modo como diferentes práticas discursivas produzem diferentes infâncias, cada uma e todas elas ‘reais’ em seus próprios regimes de verdade (TEBET, 2013, p. 47).

Utilizando a perspectiva do discurso, ancoramo-nos em seus principais representantes dentro da Sociologia da Infância, quais sejam: James, Jenks e Prout.

Leis - uma construção discursiva e que influencia as nossas vidas

A legislação é um discurso socialmente construído que orienta nossas ações e ajuda a construir determinados modos de ser e de se relacionar. Compreender a realidade como uma construção social nos possibilita perceber que as leis são elaboradas num momento

determinado, influenciadas por fatores políticos e econômicos, ligadas a um certo saber/conhecimento. A sua construção não é neutra.

A construção de saberes, conhecimentos, discursos está relacionada, diretamente, à questão do poder, não se tem um conhecimento neutro ou imparcial, este irá atender aos interesses daqueles que o produzem, influenciado por interesses econômicos, políticos e sociais. (Vinicius de Paula; Rezende Maciel; De Brito; Vilas Boas; Alves Cappelle. 2015, pp. 139-140)

A legislação está inserida numa construção discursiva, refletindo os conceitos e os objetivos de uma dada sociedade, tendo como principal objetivo organizá-la, no que se refere ao seu funcionamento, traçando padrões de comportamento para os indivíduos, delimitando espaços e direitos. As “escolhas”, feitas na elaboração da lei, correspondem a um discurso maior, representam a verdade na qual quem as elaborou acredita. A legislação é um sistema discursivo que é o reflexo da sociedade em que foi elaborada e, ao mesmo tempo, influencia os indivíduos, condicionando comportamentos, traçando padrões, legitimando regimes de verdades, construindo conceitos.

Os bebês nas principais leis sobre a infância no Brasil

Introdutoriamente à discussão de como os bebês, objeto de interesse deste artigo, aparecem e são compreendidos, nos principais documentos legais do século XX, faz-se importante um resgate histórico anterior, para compreendermos como foram construídas as relações que irão trazer o foco para as crianças. Para isso, tomamos como ponto de partida a Lei Rio Branco, mais conhecida como a Lei do Ventre Livre. Assinada em 1871, essa medida vinha complementar a Lei Eusébio de Queirós que, em 1850, passou a proibir o tráfico de escravizados para o Brasil, respondendo a pressões políticas externas e a um movimento econômico internacional, mas ainda não modificando as regras internas do país, uma vez que o tráfico de escravizados era permitido em âmbito nacional.

A Lei do Ventre Livre previa que, a partir da data de sua promulgação, todas as crianças negras nascidas de mãe escravizada seriam consideradas livres, entretanto, algumas condições eram necessárias para a validação da regra. A criança estava submetida aos cuidados do senhor de escravo até a idade de oito anos, o qual, por

sua vez, podia escolher continuar com ela, utilizando-se de sua força de trabalho até os 21 anos, como uma forma compensatória dos gastos oriundos de seu sustento na fase inicial da vida. Caso não optasse por essa possibilidade, o senhor de escravos poderia preferir receber uma indenização do governo diante seu “prejuízo” e a criança, nessa situação, era encaminhada para alguma instituição. Conforme o trecho abaixo indica.

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criar-os e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilisar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. [...] (BRASIL, Lei Nº 2.040, 1871)

Essa lei traz uma separação entre as crianças livres brancas e as crianças livres, filhos de escravos, construindo e corroborando um discurso de diferenciação. Antes de serem vistos como bebês, antes de serem vistas como crianças, eram escravizados, o discurso de humanidade não era atribuído a eles. O interesse dessa lei era econômico e não a criança; o bebê não era considerado, não era visto, pois não trazia um valor financeiro.

Após a implementação da lei do Ventre Livre, as crianças filhas de mães escravizadas não tinham um lugar na sociedade brasileira, pois não eram realmente livres, tinham que aguardar a decisão do senhor de escravos, além de não serem vistas em similitude se comparadas a uma criança da elite.

No Brasil, há a consolidação de um discurso de separação entre duas infâncias, o qual era baseado no projeto higienista e na relação direta entre raça, pobreza e criminalidade que embasava as políticas públicas e mobilizou boa parte da intelectualidade nacional. Nesse

panorama, iam se construindo as noções de bebês e de crianças brasileiras no século XX, sem que possa ser possível, assim, distanciar tal construção das diferenças impostas pela raça e pela classe. Esse discurso de duas infâncias, uma em perigo e outra perigosa, juntamente com a posição dos médicos higienistas, irá influenciar na construção do Código Mello Mattos, como ficou conhecido o Código de Menores de 1927.

Esse regulamento foi o resultado das discussões dos higienistas, médicos e políticos da Primeira República, era preciso, segundo os republicanos, proteger a sociedade dos menores, vistos como perigosos. Por outro lado, as crianças filhas da elite brasileira eram vistas como o futuro da nação e, nessa perspectiva, o olhar a elas se dava na forma de visão protetiva, por meio de uma educação oferecida em ambientes privados, a qual protegia tais crianças das más influências da sociedade. Tem-se, assim, a construção de um ideal de educação que se divide em dois objetivos: de educar e de controlar. (SANTOS, 2004; RIZZINI, 2009)

No decreto 17.943 de 1927, o Código de Menores, os bebês aparecem sob o título de “creanças da primeira idade”, no capítulo 2 do decreto em questão. Contudo, ainda que presentes e mencionados, é importante uma visão crítica sobre seu significado no texto.

Art. 2º Toda creança de menos de dous annos do idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objecto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saude.

Art. 3º Essa vigilancia comprehende: toda pessoa que tenha uma creança lactante ou uma ou varias creanças em ablactação ou em guarda, entregue aos seus cuidados mediante salario; os escriptorios ou agentes de informações que se occupem de arranjar collocação a creanças para criação, ablactação ou guarda. (BRASIL, 1927. Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro 1927)

Observando os artigos 2º e 3º da lei em questão notamos que os bebês não eram vistos nas suas particularidades, eram chamados de “creança da primeira idade” e o objetivo principal dos artigos era regulamentar a “vigilância” nas casas onde havia crianças, a fim de garantir que estas recebessem a educação adequada, dentro do modelo médico-higienista. Ou seja, aos bebês ficava reservado um

papel preventivo à criminalidade e a visão do vir a ser era mais espúria que aquela utilizada pela psicologia na compreensão de um ser incompleto que ia tornar-se um adulto. Aqui, o vir a ser é carregado de preconceito e de diferenciação social e racial. Nessa perspectiva, ia moldando-se a forma como os bebês eram cuidados e compreendidos. O cuidado com a saúde, ainda na mais tenra idade, visava não à proteção à vida, em seu sentido dignificante e humano, mas a uma perspectiva eugenista e higienista de prevenção da criminalidade.

Também fica evidenciada uma concepção de que os bebês deveriam permanecer nas residências de seus pais, sendo alimentado e cuidado por sua mãe. A partilha da alimentação e cuidado dos bebês com pessoas de fora do círculo familiar, mediante pagamento era considerado um ato mercenário que poderia colocar em risco a integridade do bebê⁵.

O Código Mello Mattos permaneceu em vigor até 1979 e, sobre a sua vigência, foi criado, primeiramente, o SAM (Sistema de Assistência ao Menor), em 1944 e, posteriormente, substituindo essa instituição, a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), em 1964, juntamente com a PNBEM (Política Nacional do Bem Estar ao Menor). A FUNABEM, criada durante a Ditadura Militar, tendo herdado as características desse regime, apresentava um caráter mais autoritário e intervencionista. (FALEIROS, 1993, 2005; RIZZINI, 2009).

Na década de 1970, em uma perspectiva não de proteção à criança, mas da sociedade -parte dela-, que já tinha características urbanas distintas dos idos da década de 1930 e a divisão de classes e violência já eram sentidas com maior nitidez, setores sociais passam a questionar o primeiro código de menores, sob o argumento de que ele já não correspondia à realidade em que o país vivia e que era preciso uma nova lei, com ênfase na proteção social. Por sua vez, em relação à FUNABEM, tinha-se a crítica que o código não representava e não dava subsídio para as práticas dessa instituição, sendo necessário um novo documento que estivesse alinhado com os princípios da FUNABEM. (FALEIROS, 1993, 2005; RIZZINI, 2009).

Em 1979, oficializa-se o segundo Código de Menores do Brasil, documento que institui a doutrina da situação irregular e seguia as diretrizes da PNBEM. Dentre diversas mudanças, destacamos a

⁵ Sobre este assunto, vide também o capítulo 31 desta obra.

retirada dos artigos que falavam especificamente sobre as “crianças pequenas”. Rosemberg (1987), no seu texto *Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches*, explica que o motivo de se ter retirado a separação da criança de até dois anos das demais, – dava-se em razão de o entendimento de que crianças de 0 a 6 anos não eram vistas, pelo Estado, como perigosas, não apresentavam perigo real à sociedade, pois os casos de criminalidade sempre eram associados às mais velhas. Essas crianças menores, e a questão dos bebês, eram relacionados às reivindicações por creches através das mães.

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; [...]

Parágrafo único - As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação. (Brasil, 1979. Lei nº 6.697, DE 10 DE OUTUBRO DE 1979)

Não serem vistos como perigosos era um sinônimo de exclusão em absoluto das preocupações “reais” da sociedade. O silêncio e a negligência aos bebês, por parte daqueles que os desconsideraram enquanto seres completos e indivíduos com características próprias, cuja necessidades têm de ser olhadas com atenção, bem como respeitadas, foi tão notável nesse Código de Menores, que vale o destaque à única menção que é feita a eles ao longo de todo o documento, ao se referir ao processo de adoção:

Art. 27. A adoção simples de menor em situação irregular rege-se pela lei civil, observado o disposto neste Código.

Art. 28. A adoção simples dependerá de autorização judicial, devendo o interessado indicar, no requerimento, os apelidos de família que usará o adotado, os quais, se deferido o pedido, constarão do alvará e da escritura, para averbação no registro de nascimento do menor.

§ 1º A adoção será precedida de estágio de convivência com o menor, pelo prazo que a autoridade judiciária fixar, observadas a idade do adotando e outras peculiaridades do caso.

§ 2º O estágio de convivência poderá ser dispensado se o adotando não tiver mais de um ano de idade.

Após a reabertura política, em 1984, a sociedade brasileira passou por um momento de redemocratização, marcado por movimentações sociais e discussões sobre os direitos, culminando, em 1988, numa nova Constituição Federal. E essa serviu de base para a discussão dos direitos sobre as crianças e, em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (FALEIROS, 1993, 2005; RIZZINI, 2009).

Na constituição, a palavra bebê não aparece nem nas seções ou artigos referentes à infância e à criança. Tinha-se uma menção de idade no artigo 207, parágrafo IV, referente à educação infantil que trazia a delimitação de zero a seis anos, entretanto, foi substituído por: até cinco anos em 2006.

O ECA rompe com a doutrina da situação irregular, implementando a política da proteção integral. Além disso, traz uma nova classificação de idade para a criança, criando um novo grupo etário, o do adolescente.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990)

Essa lei representa um discurso que a considera como um marco no avanço dentro da legislação brasileira, ao colocar todas as crianças como sujeitos de direitos e essas mudanças refletem um movimento contínuo de transformação na forma como a infância é concebida na atualidade. Entretanto, ainda há uma visão estreita e restrita em relação aos bebês, os quais ainda não são vistos nas suas especificidades, mas apenas embutidos no grupo das crianças. A palavra “bebê” aparece no ECA apenas uma vez e é relacionada a um período de tempo e não ao indivíduo.

Ou seja, por mais que tenha havido mudanças, no que se refere aos sentidos da infância em relação ao mundo adulto, tendo a construção do conceito de menor e de criança, em um exercício de tornar um modelo de infância sujeitos ativos e de direitos, na prática, a partir de compreensão de seus interesses, necessidades e particularidades, os bebês continuam invisíveis aos olhos da construção social política e econômica desde a redemocratização, fato que perdura até os dias atuais.

A construção dos discursos nos meios de comunicação

Para complementar a nossa análise sobre os discursos que envolvem os bebês trouxemos, de uma forma breve e introdutória, algumas notícias. Nelas os discursos são construídos, reforçados, em diferentes meios e de diferentes formas. Atualmente, com a evolução dos meios de comunicação, das redes sociais, temos acesso a informações de forma rápida, assim como a oportunidade de comentar e nos posicionar sobre um determinado assunto. Trazemos, a seguir, para enriquecer o debate aqui construído algumas manchetes de notícias online sobre bebês e os comentários que estas tiveram.

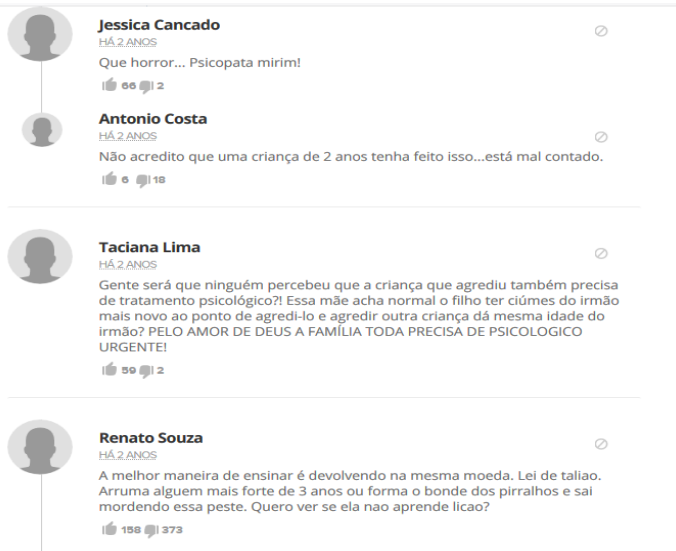
Figura 1 - Bebê agredida por Criança

Bebê foi agredida por criança de 2 anos em berçário, dizem testemunhas

Pais procuraram a polícia após encontrarem filha com lesões pelo corpo. Mãe da criança de 2 anos diz que ela tem agredido o irmão mais novo.

Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2017/02/bebe-foi-agredido-por-crianca-de-2-anos-em-bercario-dizem-testemunhas.html>

Figura 2 - Comentários da notícia.



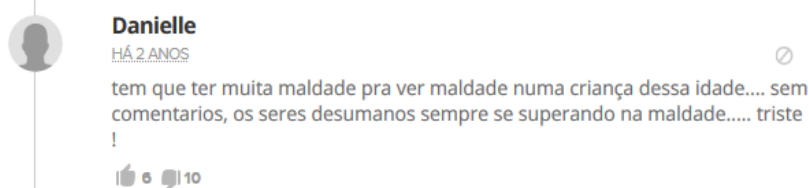
The image shows a screenshot of four comments from a social media platform. Each comment includes a profile picture, the user's name, the time since posted, the text of the comment, and engagement icons (likes, replies, retweets).

- Jessica Cancado** (HÁ 2 ANOS): "Que horror... Psicopata mirim!" (2 likes)
- Antonio Costa** (HÁ 2 ANOS): "Não acredito que uma criança de 2 anos tenha feito isso...está mal contado." (18 likes)
- Taciana Lima** (HÁ 2 ANOS): "Gente será que ninguém percebeu que a criança que agrediu também precisa de tratamento psicológico?! Essa mãe acha normal o filho ter ciúmes do irmão mais novo ao ponto de agredi-lo e agredir outra criança dá mesma idade do irmão? PELO AMOR DE DEUS A FAMÍLIA TODA PRECISA DE PSICOLOGICO URGENTE!" (2 likes)
- Renato Souza** (HÁ 2 ANOS): "A melhor maneira de ensinar é devolvendo na mesma moeda. Lei de taliao. Arruma alguem mais forte de 3 anos ou forma o bonde dos pirralhos e sai mordendo essa peste. Quero ver se ela nao aprende licao?" (373 likes)

Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2017/02/bebe-foi-agredido-por-crianca-de-2-anos-em-bercario-dizem-testemunhas.html>

A manchete da reportagem acima traz uma diferenciação entre bebê e criança, reforçando o discurso de que aquele seria um ser indefeso, que precisa de proteção, e esta o indivíduo que já consegue realizar algo, que representa um certo perigo. Nos comentários, vemos sendo construído um discurso de que mesmo sendo criança e pequena, o indivíduo que mordeu representa um perigo, que precisa de “tratamento”, seria um “psicopata”, reforçando a questão da violência como um caminho para educar. O instrumento de dar “like” ou “deslike” nos auxilia a perceber de que forma o comentário foi recebido pelos leitores da matéria. O primeiro comentário recebeu 66 likes e 2 deslikes, demonstrando que os leitores concordam, compartilham desse discurso.

Figura 3 - Comentários 2



Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2017/02/bebe-foi-agredido-por-crianca-de-2-anos-em-bercario-dizem-testemunhas.html>

Ainda sobre a primeira reportagem, temos o comentário anterior que traz o discurso de que a criança naturalmente é inocente, de que a maldade é algo da sociedade adulta. Outra reportagem que trazemos irá nos questionar quais indivíduos são vistos como bebês, quais povos teriam o direito de suas crianças também serem vistas como iguais por nós.

Por que o assassinato de um bebê indígena passou despercebido pelos meios de comunicação brasileiros?

Morte de Vitor diz muito sobre como Brasil cuida de seu povo nativo: 'Estamos nus. E nossa imagem é horrenda. Ela suja de sangue o pequeno corpo de Vitor por quem tão poucos choraram'.

Fonte: <https://camilavazvaz.jusbrasil.com.br/artigos/294626799/por-que-o-assassinato-de-um-bebe-indigena-passou-despercebido-pelos-meios-de-comunicacao-brasileiros>.

Essa reportagem nos mostra como um discurso de que o índio é diferente de nós foi construído desde a colonização e se mantém até os dias de hoje. Quando um bebê índio não é visto como bebê, quando não é atribuída a ele a proteção, a imagem de um ser indefeso, o afeto. Se não é visto como um igual não o amamos.

Considerações Finais

Se ainda temos muito a avançar na forma como construímos as concepções em relação à infância, ou às infâncias, a partir de discursos socialmente constituídos, que incluem as mais diferentes formas de ação humana e não apenas a linguagem, mais a caminhar temos em relação aos bebês.

Conceituar bebês não é retórica teórica e produção de conhecimento que estafa a academia, sem grande relevância, como poderiam pensar ideias conservadoras sobre o campo das ciências humanas. Pesquisas que trazem à tona a perspectiva dos bebês são mais um instrumento de produções discursivas e, assim, têm de ser usadas pujantemente de, ao menos, duas maneiras: por um lado, como produção de conhecimento sobre seu desenvolvimento social e sua presença nas sociabilidades humanas, buscando metodologias e teorias próprias que os empoderem, enquanto seres ativos e plenos no mundo e na relação com todas as coisas. Por outro lado, e junto disso, as pesquisas sobre bebês têm de ser recursos discursivos de transform(ação) de concepções, fazendo chegar, nas estruturas institucionais, quaisquer que sejam, inclusive as jurídicas, novos conceitos e ideias, menos desiguais, verticais e adultocêntricas, sobre todos os seres vivos e suas relações entre si.

Não há um único modelo de infância, e sim múltiplas experiências de infância vividas por crianças singulares. Não há uma experiência única da primeira infância no Brasil, mas múltiplas, vividas por bebês únicos, singulares. É necessário que os bebês apareçam politicamente (nos espaços de convivência humana* e na Legislação Brasileira). O Estatuto da Criança e do Adolescente foi reformulado em 2016**, para dar mais atenção à primeira infância, compreendida como o período da vida das crianças de até 6 anos de idade (ou até 72 meses de vida), mas os bebês seguem invisíveis no interior da categoria analítica "criança". Há que reconstruamos discursos sociais capazes de reposicionar os

bebês em nossa sociedade e garantir-lhes alguma dignidade epistemológica, social e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARIÈS, Phillippe. **A História Social da Criança e da Família**. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A: Rio de Janeiro, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acessado em: 30/03/2018

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, aprovada em 16 de julho de 1934, vide Decreto Legislativo nº 6, de 1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.

_____. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impressao.htm.

_____. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro 1964**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4513impressao.htm.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho 1990**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. **Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012.

CASTANON, Gustavo A. **Construtivismo e Ciências Humanas**. Ciências e Cognição 2005, vol. 05: pg. 36 – 49. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/523>. Acessado em 29/01/2019.

CARDOZO, José Carlos da Silva. **A tutela dos filhos de escravas em Porto Alegre**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 1, nº. 3 – Março de 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência e Barbárie – O extermínio de Crianças e Adolescentes no Brasil. In.: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro, RJ: EDUSU, 1993.

RAGO, Luiza Margareth. **Do Cabaré ao Lar - A utopia da Cidade Disciplinar**. Brasil: 1890 - 1930. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco (org.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

RJ2 - Campos dos Goytacazes. **Laudo indica sinais de socos em bebê de 25 dias que morreu em Campos**, no RJ. G1 – Norte Fluminense. 04/02/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2019/02/04/laudo-indica-sinais-de-socos-em-bebe-de-25-dias-que-morreu-em-campos-no-rj.ghtml>. Acessado em: 08/02/2019.

ROSA, PH. **Bebê é abandonado dentro de mala na Baixada Fluminense**. Record TV Rio. 04/02/2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/bebe-e-abandonado-dentro-de-mala-na-baixada-fluminense-04022019>. Acessado em: 08/02/2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches. In.: RIBEIRO, Ivone. BARBOSA, Maria de Lourdes V. A. (org.). **Menor e sociedade brasileira: análises, programas institucionais, experiências**. São Paulo, SP: Loyola, 1987.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo. Contexto. 2004.

SCHNEIDER, Alan. Mordida em menina de São Manuel, SP, foi avisada por bilhete de monitora. G1 Bauru e Marília. 24/ 03/2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2012/03/mordida-em-menina-de-sao-manuel-sp-foi-avisada-por-bilhete-de-monitora.html>. Acessado em: 08/02/2019.

SOARES, DENISE. **Bebê foi agredida por criança de 2 anos em berçário, dizem testemunhas**. G1 MT. 02/02/2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2017/02/bebe-foi-agredido-por-crianca-de-2-anos-em-bercario-dizem-testemunhas.html>. Acessado em: 08/02/2019.

TABORDA, Jeferson. A perspectiva do Construcionismo Social, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-perspectiva-do-construcionismo-social/28809/>. Acessado em 08/02/2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. Doutorado – UFSCar São Carlos. 2013

VINICIUS DE PAULA, Alessandro; REZENDE MACIEL, Luiz Henrique; DE BRITO, Mozar José; VILAS BOAS, Ana Alice; ALVES CAPPELLE, Mônica Carvalho. **Contribuições da abordagem socioconstrucionista para a compreensão da estratégia como prática social.** *Revista Alcance*, vol. 22, núm. 1, 2015, pp. 130-150. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477747166007>. Acessado em 29 de janeiro de 2019.

11. Documentação pedagógica e discursos sobre bebês e crianças: diálogos da pedagogia com a sociologia da infância

Cauê Henrique Pastrello Silva Casagrande¹

A concepção que orienta a análise desse capítulo é de que a infância é uma construção social discursiva. Tebet (2013) dialogando com as contribuições de Jenks, James e Prout nomeia essa concepção de Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância. Essa concepção vem no sentido de apresentar a infância e a criança como uma construção social discursiva, tal como define Jenks:

O estatuto da criança vê suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e **discursos** em formas institucionais duradouras, tais como a família, os infantários, as escolas, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança como entidade uniforme. (JENKS apud TEBET, 2013, p.46)

A Sociologia da Infância, campo que vêm se consolidando cada vez mais no Brasil, compreende a criança não mais como um sujeito natural, uniforme, essencial atemporal e fora da história (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, é importante compreendermos a infância também no plano discursivo, isto é, o que se diz sobre as crianças, que ‘verdades’ permeiam nossas sociedades, verdades que não só falam sobre as crianças, mas orientam práticas que constroem essas crianças. Os autores inscritos nessa abordagem,

[...] rejeitam a ideia de que a infância de constitua como componente natural e universal de todas as sociedades ligado a imaturidade biológica

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela UFScar e Professor de Educação Básica. Sua pesquisa de especialização integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

das crianças e defendem a compreensão da infância como um **discurso** social e historicamente situado, variável e relativo, sendo possível identificarmos em diferentes contextos sociais ou históricos, distintos **discursos** e compreensões da infância. [...] diferentes práticas discursivas produzem diferentes infâncias [...]. (TEBET, 2013, p.47)

Através das análises dos registros produzidos por educadores de uma creche pública, neste capítulo trataremos à luz esses discursos e analisaremos que tipo de discurso está presente em cada registro e qual concepção de crianças cada um deles traz consigo, construindo também, nessa dinâmica, as próprias crianças.

Em que pese à existência de um extenso debate dentro da Sociologia da Infância na diferenciação entre bebê e criança (Tebet, 2013), esse trabalho assume como objetivo central analisar os discursos presentes nos registros produzidos por educadores. Assim, não partimos de uma definição inicial de bebê e de criança, mas temos a intenção de observar o modo como a equipe de profissionais das turmas pesquisadas mobiliza tais ideias nos registros produzidos durante o período estudado. As turmas de berçário cujos registros produzidos pelos educadores foram analisados nesta pesquisa eram compostas por bebês e crianças na faixa etária entre quatro meses e dois anos. O que nos serve de corpus analítico são os registros produzidos pelas equipes (professoras e educadores) e os discursos sobre bebês e crianças que deles emergem, analisando as transformações que esses sofrem por conta da discussão e reflexão que essas turmas vivenciaram no contato com a abordagem da Documentação Pedagógica

A Documentação pedagógica como mais um discurso sobre os bebês, as crianças e a infância.

A prática pedagógica baseada na abordagem da Documentação Pedagógica carrega consigo uma grande responsabilidade no que se refere à sua faceta comunicativa. Quando a prática educativa é orientada pela abordagem da Documentação Pedagógica, deve trazer consigo, inevitavelmente, discursos que desafiam os discursos dominantes.

[...] segundo o pensamento foucaultiano, sempre exercemos poder sobre nós mesmos, o que significa que nos disciplinamos e nos governamos em nossas lutas para conhecer sobre nós mesmos e sobre o mundo. Por intermédio da documentação, podemos desmascarar - identificar e visualizar os **discursos** e os regimes dominantes que exercem poder sobre nós e por meio de nós, pelos quais temos construído a criança e nós mesmos como pedagogos. Por isso a documentação pedagógica pode funcionar como um instrumento para abrir uma prática crítica e reflexiva que desafie os **discursos** dominantes e construa **contradiscursos**. (DAHLBERG, PENCE e MOSS, 2003, p. 199)

A experiência que vamos relatar a seguir mostra o percurso dessa turma de berçário entre o contato com o tema “Documentação Pedagógica” em 2015 (compreendido por nós, ainda, como tipos de registros) e como fomos entendendo e assimilando a concepção de uma abordagem pedagógica muito ampla e sensível que aponta a construção de outras imagens e discursos sobre a infância e os bebês e crianças.

IMAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Imagem, ou concepção de criança, é um conceito que visa analisar qual a representação de criança que está presente no imaginário social. Dentre as diversas imagens de crianças que permeiam os estudos da Infância hoje, destacamos, nas políticas educacionais brasileiras a imagem da criança competente presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que corrobora com a imagem de criança que vem sendo construída pela Sociologia da Infância e com o que preconiza as experiências de educação infantil de Reggio Emília e a abordagem da Documentação Pedagógica (PINAZZA e FOCHI, 2018).

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a

visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2013, p.86)

No âmbito das unidades educativas, a Documentação Pedagógica, entendida aqui como abordagem, trabalha a todo o momento dando visibilidade e enunciado a essas imagens. Nesse sentido, destacamos que:

Por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os **discursos** que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância. [...] A documentação pedagógica nos permite refletir de forma crítica sobre se essas ideias estão apenas no nível da conversa ou se estão sendo postas em prática e, se estão, de que maneira. (DAHLBERG, PENCE e MOSS, 2003, p. 200)

Ou ainda:

A documentação ajuda os educadores a escutar e observar as crianças, possibilitando entender como exploram e constroem sua leitura do mundo e como acontecem seus processos de aprendizagem, além de favorecer o processo de reflexão sobre o modo como enxergamos a criança, as construções de infâncias que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores. (MARQUES e ALMEIDA, 2011, p. 423)

Neste processo vivenciado por todos nós da escola, passamos por alguns tipos diferentes de registros. Registros específicos, com discursos e imagens específicas que dele emergiam. O cotidiano em um centro de educação infantil é repleto de estruturas consolidadas que acabam por tornar as unidades de um município muito parecidas em amplos aspectos. Existe uma rotina muito bem estruturada, uma vez que atendem muitos bebês e crianças e tem de organizar os espaços e tempos de modo que diminuam a possibilidade de ocorrências indesejadas.

Nesse tipo de cotidiano, emergem registros de mesmo caráter, rígidos e pouco reflexivos, tanto na maneira de serem escritos, na

diversidade de registros produzidos e na estrutura física do próprio caderno de registro. Na experiência que relato nesse trabalho, no ano de 2015, eu costumava dizer às demais educadoras que o que fazíamos era semelhante a um “boletim de ocorrência” (B.O), dado seu caráter de comunicação entre educadores das “ocorrências” do dia, do que foi “trabalhado” com as crianças e estrutura do texto. Os seguintes registros exemplificam o tipo de conteúdo presente nesses cadernos.

- Brincamos no parque de dentro logo após o lanche, eles gostaram bastante e nós só levamos choques!
- L. está muito teimoso e bateu nos colegas
- As ocorrências foram assinadas pelos responsáveis
- A P. deixou o cronograma do dia 21/08

- As ocorrências foram assinadas pelos responsáveis
- Achamos um piolho na J.
- Conversamos com as mães de E. e E. sobre os ocorridos
- E. chorou no final da manhã, mas ficou bem
- Brincamos no solário, ouvimos música na TV.

- O B. bateu a cabeça
- O E. está muito assado
- O H. estava bem estranho, com boca roxa e muito frio
- Podemos comprar pomada de assadura com o dinheiro da APM

Esses são clássicos exemplos do que chamo de registro “B.O”, e que eram muito presentes no cotidiano da escola no ano de 2015. Nele podemos ver emergir uma imagem de educação como uma sequência, onde o que impera é uma comunicação entre adultos sobre assuntos burocráticos ou acontecimentos com as crianças individualmente. Existe uma imagem aqui presente que corrobora com a concepção da creche como um local de cuidados com as crianças, por isso a ênfase em questões relativas à higiene e acidentes com o corpo, são presentes.

Após ter contato com o formato de registro das mini-histórias, fiquei bastante curioso em relação a seu uso, e em determinado momento, como um lapso de consciência em uma tarde na escola, isso me surgiu.

Era uma tarde de setembro e as crianças brincavam com uma bola, eu estava ali com elas, no solário da sala quando a bola caiu para fora de um pequeno portão que existia. Foi esta a cena que inspirou a nossa primeira mini-história, escrita à caneta azul, sem imagens e no nosso caderno de registros cotidiano. Nela narro o processo vivido pelas crianças e por mim naquele momento.

[...]me passou pela cabeça que eu poderia trabalhar com eles várias questões em torno daquela disputa por um objeto escasso, a bola, em meio a vontade de mais de uma criança brincar com ela. Poderia trabalhar a divisão, a brincadeira coletiva, o saber esperar enquanto o outro utiliza algo que queremos e etc. (excerto de mini-história)

Teço reflexões teóricas em relação à “dialética”:

Esse momento tem um, aspecto dialético (tese - antítese - síntese) tão rico que proporciona muito aprendizado. A tese é a vontade de brincar com a bola. A antítese é o impedimento físico das grades do portão. E, finalmente, a síntese é o modo como eles resolverão esse problema. (excerto de mini-história)

Além, também, de poesia com Manuel de Barros: “*Talvez uma frase do poeta Manuel de Barros nos ajude a entender isso, pois ele diz: “O meu quintal (no nosso caso o solário) é maior que o mundo!”*”. Creio que esse dia foi um ponto de inflexão em nossa história. Já no dia seguinte os reflexos apareceram.

A educadora que iria escrever o registro no dia seguinte, logo após o meu texto escreveu: “*Amei Caue! Observamos tanto e não relatamos dessa forma.*” A professora, no seu primeiro registro no caderno pós mini-história, disse: “*Caue, que registro pra lá de jóia!!! É uma tese!!! É um olhar sobre a infância de maneira sensível, mas também com base teórica. Gostamos sim! Faça mais registros como estes. Toda a aprendizagem é bem-vinda. Obrigado pela sua contribuição.*” Essas duas pequenas reflexões dizem muito sobre o que o registro representa para as pessoas. A educadora que escreveu primeiro lembra que, muitas vezes, observamos várias dessas cenas no cotidiano, o que nos falta é não só ver, mas olhar. Olhar no sentido de refletir e tentar compreender e relatar, como dizia Malaguzzi apud Marques e Almeida

(2011), como funciona o pensamento infantil. Começamos a perceber que:

Quanto mais capazes formos de narrar o processo, mais ou outros poderão compreender o valor e o sentido do nosso trabalho, todas as etapas e sentidos dos caminhos percorridos. A documentação é um instrumento que ajuda acolher aqueles que fazem parte de um contexto a dar visibilidade, a desenvolver um processo de circulação do conhecimento. (TOMASELLI, ZOCCHI apud FOCHI, 2015, p. 80)

O segundo semestre de 2015 foi repleto de reflexões e mudanças em nossas perspectivas e práticas que seguiriam em direção a um aprimoramento teórico e prático cada vez maior na turma e iria se propagar, aos poucos pela escola. Mais algumas mini-histórias foram escritas, por todos os educadores, seguindo essa lógica de descrição, reflexão e poesia. Esse movimento, olhando de modo retrospectivo e presente em todas as mini-história, tem, no meu modo de entendê-los uma dupla função. A primeira é de reflexão sobre a própria prática, uma vez que registramos o que ocorre e podemos materializar os momentos que ficavam, até então, na memória individual do educador. A segunda função é, como preconizado na prática da Documentação Pedagógica: *“Assim, produziu-se a função da documentação pedagógica: revelar a imagem de criança, adulto e pedagogia por meio de histórias narradas.”* (FOCHI, 2015, p. 63). Podemos perceber, dentro de várias passagens de todas as mini-histórias apresentadas aqui e que nos acompanharam no ano de 2015, várias dessas imagens emergirem.

Criança é poesia. Criança é alegria. Criança é simplicidade...[...] entrei na piscina com os bebês, que não são mais tão bebês assim. [...] Na educação infantil as crianças precisam se sentir amadas. Precisam se sentir acalentadas [...]. Tão lindas e encantadoras quanto as borboletas, são minhas crianças crescendo e se apropriando desse mundo, que pode ser tão divertido como esse Mar de Bolinhas que agente brincou hoje... (excerto de mini-história)

Comida... Boa... Deliciosa... Mas que gostosa!!! Unia as pessoas... Uni quem ama!!! [...] As crianças gostam muito de comer guloseimas, e sabemos que devemos ponderá-las. [...] Criança gosta mesmo é de bagunça, não importa o tempo, o importante é se divertir, aproveitar o momento ao máximo. (excerto de mini-história)

Há um pé de amora na horta da nossa escola. E já havia encontrado uma pelo chão dias atrás e imediatamente a colocou na boca. Lavar a amora?! Não, não deu tempo, e talvez se a tivesse lavado, o encanto se perderia. [...] Os pequenos tem muito a nos ensinar, basta escutá-los. A simplicidade é bela e ao aprendermos a ouvir o coração de nossas crianças, nos aproximamos mais e esta proximidade nos faz crescer enquanto educadores e enquanto gente. (excerto de mini-história)

A desenvoltura do A. com a bola é impressionante. Ele gíngua, se afasta para dar um chute, vai ao seu encontro para recebê-la. E se seu colega demora em mandar a bola, abre os braços, separa as pernas e aponta para o vão entre elas, reclamando a demora. Fico pensando na riqueza desses momentos: da brincadeira, da socialização, do encantamento com o brinquedo, da diversão... (excerto de mini-história)

Esses excertos das mini-histórias mostram várias imagens emergindo e se relacionando, não só de criança, mas de educação também. Concepções de criança e de educação, cuidado com as crianças, escrita poética e sensível em relação a infância e sustentação teórica da importância e riqueza da brincadeira e das relações. Fechamos o ano com as mini-histórias conseguindo traduzir, também, a própria definição dela que conhecemos nesse ano: “[...] *pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes.*” (ALTIMIR apud FOCHI, 2015, p. 94)

O ano seguinte nos permitiu novas reflexões. Em relação ao nosso livro de registros, de 2015, tivemos uma mudança significativa em seu uso e função. Já numa primeira visualização, física mesmo, já se percebe uma mudança significativa. Ele não é mais aquele caderno pronto, pautado, igual para todas as creches do município. Ele é um caderno criado pelos educadores, com folhas sulfites sem pauta e coloridas. As duas turmas do AG I fizeram os seus cadernos, e na primeira página de cada um deles se lia a mesma mensagem criada pelas professoras, intitulada “Nosso registro, nossa história...”.

Nosso desafio para esse ano é realizarmos nossos registros de uma maneira diferente. Através de discussões, leituras, seminários e troca de ideias com colegas, realizadas no ano anterior, fomos aguçados a repensarmos sobre uma outra forma de **colocarmos no papel a nossa visão sobre o trabalho e sobre as crianças**. Ousaremos dessa forma, encarar o registro como uma atividade reflexiva em relação a nossa

prática, assim como, em ampliar gradativamente nossa **visão da educação infantil, como um processo de humanização.**

Queremos deixar registrado aqui, os acontecimentos, atividades, falas, as decisões, as nossas ansiedades, nossas alegrias, nossas observações, conquistas, dúvidas, dificuldades **e principalmente o nosso olhar às crianças.**

Madalene Freire afirma que “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É nesse sentido que o registro escrito amplia a memória e historia o processo, em seus momentos e movimentos (...)”

Então vamos lá!

A declaração da imagem de crianças e de educação que estávamos, conscientemente, tentando construir estava declarada no discurso já de nosso cadernos de registros no início do ano. Um registro não apenas descritivo, mas que nos proporcionasse capacidade de reflexão e análise crítica com intenção de construir um potente projeto de educação. O ano de 2016 foi muito intenso e repleto de discussões, debates, tentativas, ensaios, propostas e uma gama muito grande de relações com as crianças, famílias e demais educadores. Nosso livro de registros conseguiu agregar muita reflexão sobre os vários momentos do cotidiano, desde o acolhimento das crianças na hora da entrada, passando pelas propostas, pela higiene, pela alimentação, pelo sono e pela saída da escola. Sempre em rodízio os educadores escreviam seus registros do que ocorreu no dia, mas normalmente vinha acompanhada de alguma reflexão, uma poesia ou uma foto. Sempre algo muito sensível.

Em 20 de fevereiro de 2016 uma educadora da outra turma, AG I - B escreveu:

Um breve texto...

“A escuta precisa ser aberta e sensível a necessidade de ouvir e ser ouvido e a necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos” (Carla Rinaldi)

Essa frase faz muito sentido para mim em todos os momentos da nossa rotina, em especial nesse momento de adaptação dos pequenos à creche.

Precisamos estar “abertos” para realmente escutar tudo o que envolve a criança: choros, atitudes, balbucios, gestos, olhares... pois só assim poderemos entendê-los na sua totalidade.

Nesse tipo de adaptação que fizemos esse ano, com a presença dos pais, a qual avaliei de forma positiva, as crianças se sentiram bem e seguras... agora estamos prontas para encarar o nosso ano, para ao longo dele todo estarmos sempre com o coração aberto para “escutar” os nossos pequenos...

Com amor, M.

Nesse ano de 2016 nos aprofundamos em um tipo específico de registro, os folhetos. Fochi (2015) diz sobre os folhetos como sendo algo que relacione texto e imagens. Com esses registros feitos no computador, poderíamos imprimir e mostra-los às famílias. Acabamos colando alguns no caderno de registros, mas depois fizemos outra cópia para compilar em uma pasta de folhetos que deixávamos na sala para quem quisesse olhar. A liberdade com que os educadores se expressavam e criavam também comunicava um educador legítimo, empenhado e sensível na prática com bebês e crianças. Somava-se a isso, também, uma análise do que estava se fazendo ali, mostrando reflexão e intencionalidade nos atos.

BERÇÁRIO: luz, concentração, mistério, reflexão, desafio, força descoberta ajuda, conflito, espanto, alegria, interação, sombra... turma do quinta! (excerto de folheto)

As crianças que ganharam com isso: a oportunidade de novos contatos e a integração com outra turma. Na verdade o número de crianças é muito importante, não que não dê para ir ao parque com mais crianças, mas que a qualidade e o olhar diferenciado que temos é outro, isso não podemos negar. (excerto de folheto)

Após um tempo de atividade percebemos que as crianças, algumas delas pelo menos, estavam distraídas com outra coisa que lhes chamou atenção: os bancos do quiosque, que quando subiam tinham uma visão diferente e ampliada do que havia em volta. [...] Achamos interessante, vamos pensar algo para explorar essa descoberta. Afinal, como lembra Malaguzzi, devemos “seguir as crianças, e não os planos”. (excerto de folheto)

Avaliamos, então, que esse discurso estava em disputa na sociedade, decidimos então começar um movimento de torná-lo

público, não somente em nossa escola, mas onde pudéssemos chegar. Começamos a participar de congressos e eventos para compartilhar nossas experiências e buscar canais de divulgação de nossas reflexões e trajetória de transformação a partir do diálogo com a Documentação Pedagógica.

A intenção com esses pôsteres era fazer, concomitante com a prática cotidiana, a reflexão consciente sobre o processo de transformação em nossa prática por conta da transformação das imagens de bebê, criança, educador e educação infantil que a abordagem da Documentação Pedagógica estava nos levando.

Esses movimentos externos serviram para nós, pois quando escrevamos acabávamos por refletir e sistematizar nosso processo, ajudando em sua assimilação. E tal qual os discursos que emergem nos registros das crianças não são apenas verbalização, mas também influenciam diretamente no modo como agimos com as crianças, quando apresentávamos isso externamente, esse discurso repercutia muito em nossa prática cotidiana. Além disso, servia para legitimar dentro da própria escola como um processo digno de atenção que acontecia em, nesse momento, duas salas daquela escola.

Um trabalho feito com uma pedagogia rigorosa, criativa e comprometida, e, portanto, muito exigente com o trabalho dos professores e professoras, para mostrar ao mundo [no nosso caso à creche como um todo] **a imagem de uma infância potente** desde seu nascimento e capaz de expressar-se por múltiplas linguagens. (MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017, p. 17)

O ano de 2017 foi uma tentativa de organizar, desde o começo do ano, um ano que tentasse absorver todo o processo reflexivo e prático que vínhamos vivenciando enquanto equipe, em primeiro lugar, e também apontando para extrapolar a barreira da nossa turma AG I - A, aprofundando a relação com o AG I - B e indo além, abarcando família e demais equipes da escola nesse movimento. A professora que estava conosco no AG I - A, e trouxe muitas contribuições ao mesmo tempo em que fazia enfrentamentos constantes com a rigidez - ou mesmo dúvidas em relação ao que estávamos construindo - de certas práticas dentro da instituição, se transferiu de escola. Ao mesmo tempo em que isso abalou um pouco a estrutura da equipe, nos serviu como um

sinal de que deveríamos nos unir e continuar aprofundando e melhorando nosso trabalho com as crianças. E assim seguimos.

Analisando o processo de maneira ampla, após tê-lo vivenciado, creio que a própria prática com os registros e as propostas que vínhamos cada vez mais publicizando, dentro e fora da escola, nos serviu também de material para sustentar teoricamente nossa prática.

A institucionalização, definição e organização do cotidiano em acordo com o que vínhamos construindo se materializou em algumas mudanças. Utilizando uma experiência de 2016, estabelecemos o uso de tabelas informativas para as questões mais práticas do cotidiano. Como éramos uma turma com 24 crianças e sete educadores, precisávamos nos comunicar e deixar registrado de maneira que a visualização fosse rápida e efetiva as informações sobre as trocas dos bebês e sua alimentação. Através de duas tabelas coladas do lado da entrada no banheiro registrávamos em tempo real qual criança foi trocada e por qual educador. Além disso, anotávamos se elas haviam se alimentado em todos os momentos de refeições do dia. Essas informações ficavam fixadas na parede e eram trocadas a cada semana. Sabíamos, então, só de “bater o olho” esse tipo de informações para nosso próprio conhecimento ou caso precisássemos relatar algo aos familiares. Isso foi muito útil, uma vez que a criança é recebida de manhã por uma equipe e entregue a sua família no final da tarde por outra equipe totalmente diferente. Com o tempo, como a família entrava na sala com cada vez mais frequência, elas foram se apropriando dessa tabela e, muitas vezes, olhavam ali como seu filho estava em relação à alimentação e higiene. As “ocorrências” do dia, como quedas, arranhões, machucados ou conflitos ficavam para ser registrados em um livro próprio, que fosse de fácil acesso de todos da equipe e onde as famílias assinavam o que ali relatávamos, servindo como um documento de registros dessas situações, que as vezes são bem delicadas.

Desse modo, o livro de registro foi sendo cada vez mais liberado para concentrar apenas observações do cotidiano e reflexões entre os educadores. Adotamos a prática, também, de grifar o nome das crianças que iam aparecendo entre os relatos, para localizar mais fácil no corpo do texto quando precisássemos. Durante o primeiro semestre, então, esse caderno de registro teve uma característica bem mais leve e menos concentrada do que era lá em 2015. Como nossa

observação das crianças em atividade começou a se aprofundar, cada vez mais tínhamos o auxílio das fotos para acompanhar nossos registros. O cotidiano de uma creche é bem agitado, e começamos a ver que produzíamos mais textos do que conseguimos alimentar com fotos, devido ao relativamente lento processo para conseguirmos as impressões. Os registros começaram, então, a ser feitos cada vez mais direto no computador, pois as fotos já eram colocadas e relacionadas com o texto, numa experiência visual muito mais interessante.

Em 2017 chegamos, então a uma separação estrita de tipos de registros com tipos diferentes de discursos emergindo em cada um deles. As tabelas nos traziam o discurso da higiene, alimentação e cuidados com o corpo das crianças, muito importante na creche, mas não só o que é importante. A imagem de criança que emerge das tabelas tem relação com o ser biológico e uma concepção do cuidado. As creches, historicamente, surgem como espaços de cuidados dos bebês e crianças e dentro de um berçário isso é muito presente. As tabelas garantiam esse “controle” de quem se alimentou, qual a frequência, além dos cuidados com higiene.

Aos folhetos se dedicou o registro sobre o que acontecia na escola com os bebês e crianças, um discurso de descrição e análise que fundamentava prática e teoricamente o que entendíamos como uma abordagem de educação a ser vivenciada com os bebês e as crianças, muitas vezes compreendidos apenas como “as crianças”. Nesses folhetos a imagem de bebês e crianças que vinha se consolidando era a de seres potentes, competentes e protagonistas de sua aprendizagem. Junto a isso apareciam as justificativas teóricas para nossas vivências, era um discurso que também servia para superar e sustentar as práticas que implementávamos nos berçários que, muitas vezes, se chocava com as imagens de uma infância a ser a todo momento protegida, individualizada e higienista.

Esses materiais que utilizamos no dia a dia e não seriam materiais comuns na escola proporcionam às crianças aguçarem sua curiosidade e explorarem suas texturas, pesos, densidade, e uma gama de interações que não poderíamos nem quantificar. [...] P. se diverte com os conduítes encaixados, forçando e aliviando enquanto ouve o som que faz, além de terem cada uma das mãos um conduíte de tamanho diferente com uma expressão de nítido estranhamento daqueles diferentes formatos de um

objeto dentro do outro que muito se parecem mas tem propriedades diferentes. (excerto de folheto)

Fomos colocando as crianças sobre o tapete para que não se assustassem com a textura da areia, assim poderiam “decidir” quando seria o momento para se aventurar pelo parque. [...] R. ficou deitado de bruços e se esticou todo para pegar as folhas e os grãos de areia que estavam fora do tapete, ficou um bom tempo observando suas mãos e as folhas que conseguiu pegar. (excerto de folheto)

O “Cesto dos Tesouros” é uma oportunidade de descobertas para os bebês, eles exploram novos objetos e despertam suas sensações. [...] L. caminhava livremente pelo espaço colecionando conchas, como quando passeamos à beira mar. [...] E. ficou retirando as conchinhas do cesto uma a uma com muita atenção e quando as conchinhas acabaram ela foi para as pinhas, fez uma observação das mesmas, explorou suas texturas e partes pontiagudas. (excerto de folheto)

As mini-histórias ficaram os discursos poéticos que tentavam materializar a beleza das vivências e experiências que acontecem em um berçário. Elas não eram “obrigatórias” e com uma função específica como os folhetos. Elas surgiam da sensibilidade dos educadores quando se deparavam com algo a se relatar. A imagem de bebê e criança que dali emergia é uma imagem que contraria a criança “que não é e que não tem”, como mencionamos acima tomando emprestadas palavras do Malaguzzi. É uma criança que tem tanto a oferecer e a desvendar, que merece um relato poético, quando ela toca algum educador com os mais singelos atos.

Difícil saber o que pensavam ali naquele momento, mas seu olhar calmo, sereno e concentrado no que fazia, empurrando a bolinha e seguindo atrás dela e também compartilhando com os colegas os objetos, me transmitiu uma mensagem simples e direta... BOA TARDE! (excerto de mini-história)

Em seguida D. colocou a pinha na posição vertical e com as pontas dos dedos foi tateando cada pontinha do objeto. Manoel de Barros dizia que “queria saber o idioma das árvores” para ampliar seu contato com a natureza. D. parece entender esse idioma, pois sua interação com a pinha, parecia mesmo uma conversa. (excerto de mini-história)

Entre FÔRMAS e FORMAS, M. aumenta seu repertório de sensações e se diverte. Muitos são, realmente, os diferentes modos de ler o mundo. (excerto de mini-história)

Quando ela se deparou com a madeira e o mesmo objeto por cima, logo foi pegar também. Esse momento foi muito bonito, ela percebeu que não existia mais ali aquela força que prendia o objeto preto no metal. Pegou com a mão e tentou aproximar mais uma vez e nada. Olhou para mim como quem diz: Ué... esse não gruda?! (excerto de mini-história)

Essas imagens emergem e se interconectam tocando profundamente os educadores, o que os faz entender as crianças de uma forma muito diferente do que antes entendiam, impactando diretamente as imagens de bebê, criança, educador e educação presentes no imaginário de cada um deles. Esse impacto, avalio eu, foi muito positivo, pois possibilitou mudanças de concepções que se convertem em ações para e com as crianças. Vale destacar, porém, que não há uma sobreposição de imagens ou até uma substituição. Em cada tipo de registro, desses que oficializamos no ano de 2017, emerge uma imagem diferente.

Refletindo sobre todo o percurso relato acima, e como um processo que nos acompanhou e acompanha [quem ficou na creche] até hoje, percebo emergir uma faceta da documentação pedagógica que merece um destaque pelo seu potencial transformador. Essa faceta está relacionada à “imagem de criança”, entendida aqui como a concepção de criança que está presente no pensamento dos educadores e que reflete em sua prática com essas crianças. Quando nos dispomos a assumir a postura pedagógica da documentação e pesquisar e registrar os percursos com as crianças, essa imagem emerge, entre outras coisas, no modo como organizamos as atividades, nos relacionamos com as crianças e registramos. Porém, como todo esse processo é perpassado por recorrentes reflexões, não só emerge essa imagem, como a todo tempo a confrontamos, possibilitando uma transformação da mesma e, conseqüentemente, uma mudança no modo como nos relacionamos com as crianças e nossas práticas pedagógicas. Conversando com as educadoras, comparando os registros e refletindo sobre o percurso vivido até aqui, arrisco dizer que a Documentação Pedagógica transforma a imagem de bebê, criança e educação de quem está imerso nesse processo e disposto a refletir sobre suas práticas e concepções. Partimos então, parafraseando um poema de Fortunati (2009), de uma ideia de um bebê ou criança como ser incompleto, frágil e dependente, para um sujeito ativo, potente, competente, protagonista de seus processos de pesquisa e aprendizagem, artesão de sua experiência próximo e com o adulto, que nunca deixa de ser curioso e de estar

aberto ao espanto e a maravilha de ter um mundo todo para explorar e descobrir. (CASAGRANDE, 2017, p. 66-67)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. *A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção*. **Educação** (UFSM), v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo?* **Outra travessia** n. 5, Florianópolis, 2005.

ARIËS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. Ed. LTC. 2ª ed. 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2013. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 27.05.2018)

CASAGRANDE, Caue Henrique Pastrello Silva. **Documentação Pedagógica e Imagens de Criança: observação, registro, reflexão e transformação**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas orientado por Profª Drª Fabiana de Oliveira 2016.

CASAGRANDE, Caue Henrique Pastrello Silva. *Documentação Pedagógica - observação, registro, reflexão, e transformação: por uma ideia de bebê e criança potente e protagonista de sua aprendizagem*. In: *Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?*. São Paulo: 148. 2017

CASAGRANDE, Renata Carolina. **As concepções de infância nas letras de RAP**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas orientada por Profª Drª Ana Luiza Bustamente Smolka. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, POA, BR-RS, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. *Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez ... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas*

e os indivíduos in: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela. **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Ed. Porto de Ideias, 2017.

DELEUZE, Gilles. O que é um Dispositivo? 1996 (Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em 02.06.2018)

DAHLBERG, Gunilla; PENCE, Alan e MOSS, Peter. **Qualidade da Educação na Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porta Alegre: Artmed. 2003.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 1ª ed., 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI (The pedagogical documentation as a motto for teacher training: the case of a school participating in the OBECI). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd / Universidade do Minho, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno L. e ALMEIDA, Maria Isabel de. **A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades**. Revista Educação Pública. Cuiabá. 2011.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017

MORUZZI, Andrea Braga. *A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação*. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de. **Dispositivos, Escolas e Infantilidade: um estudo foucaultiano em escrituras**. Dissertação de Mestrado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste orientado por Profª Drª Ester Maria Dreher Heuser. 2013.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. *Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados*. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no**

cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TASSINARI, Antonella. *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade Contra a Escola.* **33º Encontro Anual da ANPOCS.** 2009

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.** Tese (Doutorado em Educação, orientação: Prof^a Dr.^a Anete Abramowicz) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2013.

TEBET, Gabriela. *Desemaranhar as linhas da infância* in: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela. **Infância e Pós-estruturalismo.** São Paulo: Ed. Porto de Ideias, 2017.

12. O campo dos estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas?

Fabiana de Oliveira¹

Introdução

Esta discussão de natureza teórica tem como objetivo refletir acerca da criança negra, especificamente os bebês na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Historicamente as crianças têm sido consideradas “*infans*”, ou seja, aquele que não fala. Sendo assim, são os adultos a partir de uma perspectiva cunhada por Fúlvia Rosemberg de adultocêntrica que temos pesquisado as crianças, que temos construído políticas públicas e que temos consolidado práticas educativas em instituições de zero a cinco anos.

Essa perspectiva adultocêntrica retira das crianças e, principalmente, dos bebês a possibilidade de serem considerados seres plenos, de direito, sujeitos sociais com direito à voz. Nesse sentido, de acordo com Tebet e Abramowicz (2018, p. 925)

a dificuldade dos pesquisadores para compreender os bebês e a necessidade de um olhar específico e metodologias específicas para diagramá-los talvez seja um dos principais motivos de terem os bebês permanecido por tanto tempo longe do interesse dos estudiosos da infância.

Se vivemos com a não-consideração da voz das crianças, como considerar a voz e o direito dos bebês? E os bebês negros que vivem processos múltiplos de exclusão sendo pela sua idade, cor da pele, condições sociais etc? Não estamos entendendo esses processos múltiplos de exclusão a partir do prisma associativo dessas diferentes formas, pois concordamos com Rosemberg (1996, p. 59) que

¹ Pedagoga. Docente da Universidade Federal de Alfenas.

esse modelo associativo não dá conta da complexidade e das contradições observadas nas instituições educacionais onde as dinâmicas de gênero, raça e classe não são redutíveis umas às outras, evidenciando ao contrário um movimento não sincrônico.

Rosemberg (1996) a partir de Emily Ricks (1981) utiliza o conceito de “não-sincronia”, pois possibilitaria compreender melhor o jogo das contradições, tensões e conflitos presentes nos espaços educativos e fora deles considerando as hierarquias de gênero, raça e classe.

Nesse sentido perguntamos: e a infância das crianças negras? Quando falamos sobre infância é impossível desconsiderar as contribuições do historiador Ariès (1981), pois buscou retratar as modificações na concepção de infância que passou de um adulto em miniatura para a consideração de sua particularidade infantil, no entanto, devemos considerar que o historiador está situado em contexto europeu/francês e trata especificamente das crianças brancas, ou seja, é uma “descoberta” da infância branca que acabou se generalizando.

Apesar das crianças estarem sendo alvo de inúmeras pesquisas e o interesse sobre elas ter aumentado, também tem crescido as desigualdades vividas por inúmeras crianças no nosso país. As desigualdades de idade, gênero e raça possuem suas especificidades, mas conjuntamente se somam e são acrescidas a um terceiro aspecto: a pobreza, gerando maior vulnerabilidade. As crianças acabam sendo as maiores vítimas das condições de exclusão.

As crianças compõem um grupo, uma população que é tratada de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. Justamente é esse fator que define a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças.

Neste sentido, apesar de nos últimos anos termos vivido uma abertura para o debate das questões relacionadas à raça no Brasil ocasionando mudanças consideráveis no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político com reverberação no espaço educacional, no entanto, a discriminação relacionada à questão racial ainda é uma constante na nossa realidade o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e não

discriminatória, sendo que a educação também se mostra desigual quando pensamos na situação das crianças pequenas, principalmente as negras.

Assim, buscando compreender o que se tem produzido acerca das crianças negras, especificamente dos bebês, é que fomos buscar dados a partir das pesquisas já realizadas sobre o modo como esse sujeito infantil e essa infância tem sido retratada, ou seja, como tem-se buscado compreender os bebês negros a partir de sua alteridade, suas culturas infantis e validar seus pontos de vista, ou seja, considerar a voz desse sujeito que historicamente foram considerados como seres desprovidos de “fala”.

Dessa forma, essa reflexão está pautada em referenciais teóricos do campo dos estudos da questão étnico-racial, bem como dos estudos da infância que complementam nossas discussões sobre a situação da criança buscando meios de contemplá-las nas pesquisas e nas agendas políticas e sociais. Nesse sentido, o conceito de infância está sendo considerado no plural, pois é uma perspectiva muito pertinente quando tratamos das crianças negras que também compõem um grupo heterogêneo participando de infâncias diferentes.

A Sociologia da Infância considera que há fatores semelhantes entre as crianças, mas também não deixa de se atentar para os fatores de heterogeneidade como classe social, gênero, etnia, religião, contexto geográfico, etc. e por todas estas razões podemos falar em infâncias no plural (Sarmiento, 2005 e James & James, 2004).

Associado ao conceito de infância plural podemos estabelecer uma articulação com o conceito de diferença utilizado por Bhabha (2003) que nos abre possibilidades para questionarmos os essencialismos e etnocentrismos para pensarmos nas diferenças a partir dos hibridismos culturais deslocando as ordens binárias que hierarquiza o negro/branco, criança/adulto, heterossexual/homossexual etc.

A seguir apresentamos um mapeamento sobre os estudos envolvendo a criança negra buscando conhecer quais temáticas têm emergido nas pesquisas e suas contribuições para o campo dos Estudos da Infância, especificamente, o campo de Estudos dos Bebês; e, posteriormente apresentamos também um levantamento acerca das pesquisas que tiveram como foco os bebês a partir do recorte étnico-racial.

Estamos entendendo que é preciso considerar separadamente os estudos das crianças dos estudos acerca dos bebês, pois segundo Tebet e Abramowicz (2018, p. 941) “a ideia de que um bebê não é uma criança se assenta no reconhecimento de que diversos têm sido os autores e os espaços nos quais se têm distinguido a imagem de um bebê da imagem de uma criança”. No caso da nossa reflexão, estamos acrescentando também à essa distinção a questão racial enquanto um fator de diferenciação e de subjetivação dos bebês negros e brancos.

Estudos sobre a criança negra

Buscando responder a presente reflexão realizamos um levantamento das pesquisas envolvendo as temáticas do nosso estudo. O levantamento foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). A pesquisa utilizou as seguintes palavras-chaves para a busca dos documentos: criança negra e educação infantil.

Foram encontrados um total de cento e vinte documentos e destes apenas vinte e um especificamente abordavam pesquisas envolvendo as crianças negras na etapa da educação infantil na faixa etária de zero a cinco anos. Deste total de documentos encontrados os que tratavam sobre os bebês negros na etapa da creche foram apenas cinco que serão abordados no tópico seguinte. Estes vinte e um documentos estão localizados no período entre 2004 e 2017, sendo que destes oito são teses de doutorado e treze são dissertações de mestrado como pode ser verificado no quadro abaixo:

| Autor (a) | Título do trabalho | Dissertação/ Tese | Universidade | Ano | Programa |
|-------------------------------|---|----------------------|--------------|------|-------------------|
| 1. Silva, Cristiane Irinéa | O acesso das crianças negras à educação infantil | Dissertação | UFSC | 2007 | Educação |
| 2. Silva, Marta Lúcia | Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade | Dissertação | PUC/SP | 2014 | Psicologia Social |
| 3. Santiago, Flávio | “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado” : hierarquização e racialização das crianças | Dissertação | Unicamp | 2014 | Educação |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|-------------|---|------|----------------------------------|
| | pequeninhas negras na educação infantil | | | | |
| 4. Silva, Tércia Regina da | Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil | Tese | UFPB | 2015 | Educação |
| 5. Martins, Telma C. da Silva | O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche | Dissertação | Uninove | 2017 | Educação |
| 6. Santos, Jussara Nascimento dos | Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2013 | Educação: História e Sociedade |
| 7. MORAIS, Aísiane C. | O cuidado às crianças quilombolas no domicílio à luz da teoria transcultural de Leiniger | Tese | UFBA | 2013 | Enfermagem |
| 8. Oliveira, Fabiana de | Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? | Dissertação | UFSCAR | 2004 | Educação |
| 9. Souza, Edmacy Quirina de | Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil | Tese | UFSCAR | 2016 | Educação |
| 10. Bischoff, Daniela Lemmertz | Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil | Dissertação | UFRGS | 2013 | Educação |
| 11. Mighian Danae Ferreira Nunes | Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malé Debalé, em Salvador (BA) | Tese | USP | 2017 | Educação |
| 12. Trinidad, Cristina Teodoro | Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil | Tese | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2011 | Educação: Psicologia da Educação |

| | | | | | |
|---|---|-------------|---------------------------------------|------|----------------------|
| 13. MENDES, Marília Silva | A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife | Dissertação | UFRPE | 2016 | Educação |
| 14. Augusto, Aline de Assis | Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG | Dissertação | UFJF | 2017 | Educação |
| 15. Rocha, Nara Maria Forte Diogo | Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola | Tese | UFC | 2015 | Educação Brasileira |
| 16. Barreto, Rosivalda dos Santos | Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro Bom Juá, Salvador-Bahia | Dissertação | UFC | 2012 | Educação |
| 17. Rodrigues, Simone Cristina Reis Conceição | Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil | Dissertação | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2018 | Ciências Sociais |
| 18. Cabral, Marcelle Arruda | Identidade Étnico-Racial em contexto Lúdico: um jogo de cartas marcadas? | Dissertação | UFC | 2007 | Educação |
| 19. Corrêa, Laiara Janaina Lopes | Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas | Tese | UFSCAR | 2017 | Educação |
| 20. Ana Carolina Batista de Almeida Farias | "Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos | Dissertação | USP | 2016 | Educação |
| 21. Silva, Robson Roberto da | A infância no cativeiro: estudo das condições sociais e familiares das crianças escravas e libertas na cidade de São Paulo (1825 – 1888) | Tese | UNESP | 2018 | História e Sociedade |

Das pesquisas encontradas dezesseis foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que as outras cinco foram desenvolvidas nas seguintes áreas: Ciências Sociais, Psicologia Social, Enfermagem, Serviço Social e História e Sociedade.

Estes vinte e um documentos foram separados a partir de quatro categorias de análise que foram as seguintes: concepções das crianças negras sobre as relações étnico-raciais; a relação das crianças negras nas instituições escolares; os estudos historiográficos e a educação das crianças negras; e, as crianças de comunidades negras. A seguir discutiremos cada uma das categorias separadamente, mas estas se complementam na compreensão do modo com as crianças se veem e que é influenciado pelas formas de socialização que vivem na família, na escola e em outros contextos.

Concepções das crianças negras sobre “ser negro”

As pesquisas que apresentaram como foco dos seus estudos as percepções das crianças negras sobre as relações étnico-raciais foram agrupadas nesta categoria, pois visavam compreender como as crianças se veem e veem aos outros do grupo ‘branco’ e como isso influencia a construção de sua identidade e, conseqüentemente de seu autoconceito e autoestima.

As pesquisas realizadas tinham como lócus a escola e os dados encontrados estão diretamente relacionados à forma como a questão racial é tratada nestas instituições e que influenciam a forma como as crianças se veem enquanto um grupo racial diferenciado, neste sentido, as pesquisas mostram que as crianças apesar de ouvirem um discurso de igualdade vivem situações de desigualdade no ambiente escolar e estas percebem as situações de discriminação e preconceito. As falas das crianças apresentavam estereótipos sobre o que é ser negro.

Dessa forma, as crenças e os valores racistas influenciam a constituição da identidade das crianças levando estas a desprezarem seus atributos físicos principalmente na questão do cabelo e da cor da pele, pois as pesquisas apontam também que as crianças negras manifestavam o desejo de ter características associadas ao grupo branco. Assim, as crianças negras tendiam, em sua maioria, a negar sua condição racial e a buscar se aproximar dos padrões brancos que são

mais aceitos socialmente, influenciando negativamente sua identidade mostrando níveis de autoestima e autoconceito baixos levando a processos de branqueamento numa tentativa de valorização de si e de aproximação do grupo mais valorizado socialmente.

Os dados de um modo geral indicam que as crianças negras já internalizaram uma concepção negativa do seu pertencimento racial e que acaba sendo reforçado pelas instituições escolares ao não tratarem desta questão ou fazerem isso de forma estereotipada. No entanto, as pesquisas trazem um aspecto metodológico muito interessante que é a possibilidade de ouvir e creditar as falas das crianças negras e suas concepções a respeito de si mesmas e de seu grupo racial.

As instituições escolares e o tratamento da questão étnico-racial.

Esta categoria nos levou a separar os trabalhos que focaram especificamente como a escola acolhe e educa as crianças para a questão étnico-racial. Estas instituições são apresentadas como tendo um currículo embranquecido que não favorece a constituição da identidade das crianças negras. A pesquisa de Cavalleiro sobre as crianças negras na pré-escola é de fundamental importância ao abordar o tratamento da questão racial na educação infantil.

Cavalleiro (2000) mostra a partir de sua pesquisa com as crianças de quatro a seis anos já apresentam uma identidade negativa. Por outro lado, crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade, apresentando em diversas situações atitudes preconceituosas. E nessas situações, o que ocorria era o silêncio dos professores, não percebendo o conflito que se delineava e, conseqüentemente, facilitando novas ocorrências.

As pesquisas também apontam a dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003 contribuindo para a manutenção da invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Assim, os trabalhos apresentam uma denúncia sobre o modo como a questão racial ainda é tratada nas escolas e que apesar da Lei 10.639 ainda temos um caminho a percorrer no sentido de superarmos estas situações de racismo e discriminação, mas também apontam o papel fundamental da universidade no desenvolvimento de ações compartilhadas com os professores que estão nas escolas visando um

trabalho reflexivo voltado para as questões raciais e também dos professores em formação inicial.

Os estudos historiográficos e a educação das crianças negras

Os estudos historiográficos nos ajudam a compreender o processo de inserção do negro no processo educacional brasileiro, especificamente os trabalhos que buscaram identificar os processos de escolarização das crianças negras a partir da Lei do Ventre Livre. As pesquisas apontam que a educação oferecida era voltada para a formação de mão de obra, uma vez que se assentando muitas vezes no ensino agrário e na formação militar, mas há poucos dados sobre a educação das crianças negras livres. Alguns estudos também trazer como recorte a questão de gênero e trazem reflexões acerca da educação das meninas negras em asilos.

As pesquisas mostraram que as crianças negras foram para a escola principalmente a partir da Lei do Ventre Livre, no entanto, isso não significou uma maciça presença destas crianças em instituições de ensino nos diferentes Estados brasileiros, gerando diferenças no acesso ao conhecimento e no não reconhecimento dos valores da cultura afro-brasileira.

As crianças de comunidades negras

Esta categoria engloba as pesquisas que tratavam das crianças negras em comunidades quilombolas e em comunidades de maioria negra. Estas pesquisas chamaram atenção pelas diferentes possibilidades que as crianças inseridas nestas comunidades vivenciam o *ser negro* em uma sociedade como a nossa, abrindo questões importantes para se considerar justamente o que discutíamos no início desta reflexão sobre a questão de se considerar as crianças negras e suas infâncias, pois mesmo fazendo parte de um mesmo grupo geracional e racial/étnico, há outras variáveis que também influenciam este modo de viver a infância a partir da ótica das crianças negras.

Os estudos demonstram que as crianças participam juntamente com os adultos da produção, troca, acesso e circulação de experiências que envolvem os aspectos culturais, sociais, educativos mostrando que há uma singularidade nas infâncias vividas por estas crianças e que

é recortada pelas questões étnica, etária, social e de gênero e que não sendo autônomas se interconectam às dimensões coletivas abrindo outras possibilidades de experiências fundamentais para a constituição da identidade desta criança negra.

Desta forma, as experiências vividas pelas crianças negras nas comunidades e as relações educativas travadas nestes contextos tem favorecido o desenvolvimento de uma identidade positiva e afirmativa de pertencimento das crianças que vivem nestas localidades e que nos apontam elementos importantes para refletir sobre a educação de nossas crianças em geral e as nossas próprias concepções de criança, infância, escola e educação.

Estudos sobre os bebês negros

Se há poucos estudos envolvendo as crianças negras, quanto aos bebês negros há uma quantidade menor ainda, mas não podemos deixar de considerar os trabalhos realizados por Fúlvia Rosemberg sobre as crianças pequenas que desde a década de setenta nos apresenta dados que nos levam a refletir sobre as desigualdades de idade, gênero e raça na educação infantil.

No entanto, de um modo geral as pesquisas envolvendo os bebês ainda é bastante incipiente, pois segundo Coutinho (2009, p. 21)

mediante um estudo realizado em torno da produção sobre os bebês, tendo como tema afim a sua educação em creche, pôde-se verificar o quanto a produção sobre as crianças de 0 a 3 anos ainda é pouco significativa no campo da sociologia e um pouco mais presente na educação.

Das pesquisas que conseguimos levantar para essa reflexão cinco tratavam especificamente da faixa etária entre zero a três anos de idade. Três dessas pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, uma na área de Psicologia Social e a outra na área de Enfermagem.

As duas pesquisas dos Programas de Psicologia Social e Enfermagem tiveram como o foco as mães dos bebês negros buscando compreender os aspectos relacionados aos cuidados e sua educação. As outras duas pesquisas foram desenvolvidas no ambiente da creche, mas essas duas pesquisas atualizaram dados já encontrados

anteriormente pela pesquisa desenvolvida anteriormente por Oliveira (2004).

A dissertação de Oliveira defendida no ano de 2004 no Brasil é pioneira no tratamento da questão racial envolvendo a faixa etária da creche e os bebês negros e vem ampliando as discussões já realizadas por Rosemberg e Cavalleiro na educação infantil. A pesquisa foi realizada num momento que os Estudos da Infância ainda ganhavam visibilidade nas produções brasileiras e os estudos raciais ainda pouco se detinham nas crianças enquanto foco de suas pesquisas. Considerando o ano de 2004 como esse marco no início dos estudos sobre os bebês negros tivemos após nove anos outras quatro pesquisas sendo uma defendida no ano de 2013, duas no ano de 2014 e uma no ano de 2017.

A pesquisa de Oliveira (2004) por se tratar das práticas educativas em relação aos bebês negros, optou-se por utilizar o termo “raça” ao invés de “etnia”, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002), já que também compartilha da ideia de que não existem raças biológicas, mas sim, raças sociais permanentes.

Por meio da análise da rotina da creche analisada, especificamente das salas de berçário e maternal I pudemos verificar que a questão racial era um elemento que também se fazia presente nas práticas educativas cotidianas a partir de situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e bebês que optamos chamar de “paparicação”, dentre as quais, as negras estavam na maior parte do tempo “fora” e excluídas dessa prática.

As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão que não está

²Tomamos emprestado do historiador Phillipe Ariès o conceito de “paparicação” que está sendo utilizado como categoria analítica e devemos pontuar que foi utilizado anteriormente por Ariès e era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial”, que ocorria em seus primeiros anos de vida e que “originariamente, pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”. “A criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158).

sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação.

É preciso considerar que há certa positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas. Assim, as crianças negras que estavam “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estariam livres deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona que não é fator de ‘bom desenvolvimento’ nem para as crianças brancas que se encontravam em quase sua maioria presa nas malhas da paparicação. No entanto, devemos construir uma prática pedagógica que não faça diferenciações entre as crianças.

No entanto, ressaltamos não somente a denúncia de situações de discriminação que são lamentáveis, mas a positividade das crianças, que, de alguma forma, eram “excluídas” do “carinho” das professoras. Essas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre professora/criança na qual a “paparicação” era o eixo central. Do ponto de vista da constituição do bebê e da criança negra, esta prática traz consequências, no entanto, precisamos entender que o âmbito relacional é um aparelho de captura e controle do qual tais crianças estão fora.

As crianças negras têm, em potência, a possibilidade de desfrutar da exuberância e da capacidade disruptiva de serem diferentes. Possibilidade de resistência a esses agenciamentos empreendidos e uma forma de estar livre e ter a possibilidade de “devir outra coisa” desse pequeno espaço instaurado entre o recebimento e o não-recebimento dessa “paparicação”.

De alguma maneira, as negras crianças que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma instituída na instituição de educação infantil tinham o poder de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de sexualidade, de ser utilizados no cotidiano das práticas educativas da creche com viés colonizador. É claro que o afeto na relação adulto-criança na creche é importante, mas precisamos compreendê-lo a partir de outras bases, a partir de “outros tipos de ligação, de composição, de solidariedade, de solicitude, outras maneiras de associar-se, agenciar-se e de subjetivar-se, longe dos assujeitamentos instituídos” (Pelbart, 2000:20).

Os dados encontrados nas pesquisas apontam a importância de se ampliar o campo das pesquisas sobre bebês tendo como recorte a questão racial. Um campo que precisa ganhar maior visibilidade se constituindo enquanto ferramentas de combate às formas de racismo, bem como, a busca por Pedagogias e Sociologias que considerem as diferenças das infâncias como mote. Esta infância que tentamos o tempo todo capturar, resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar. É uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim.

Considerações Finais

As pesquisas consultadas que constituíram-se como corpus dessa reflexão nos mostraram a importância de se considerar a questão racial como um fator relevante nos estudos que empreendemos considerando as crianças e, especificamente, os bebês, pois a ideia de raça ainda prevalece com muita força no imaginário social brasileiro constituindo-se como uma categoria nativa segundo Guimarães (2003).

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes, nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos.

E mesmo na faixa etária que atende as crianças da educação infantil desde o berçário, as pesquisas também apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos. Os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões raciais ocorridas na relação diária com as crianças e também acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

Neste sentido, de acordo com Barbosa (2007, p.1076) “desde as escolas missionárias, a educação brasileira foi destinada a ‘civilizar’ a população, isto é, a ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro”. No caso específico

da criança negra no seu processo de socialização na instituição escolar, tornar-se civilizada significa branquear-se.

Assim, as culturas das crianças são desconsideradas nestas instituições que as acolhem, não dando significado à sua forma de compreensão do mundo, ao seu contexto, a sua religião, a sua raça/etnia, ao seu gênero. A cultura que constitui as instituições escolares ainda permanece fechada às diferenças, no entanto, se faz urgente repensar este modelo de socialização que desconsidera os sujeitos em nome de uma suposta civilidade e universalização que gera uma “inclusão excludente” das crianças que estão fora dos ditos padrões estabelecidos.

É por isso que temos um posicionamento diferente da proposição de Qvortrup (2010) que considera a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional. A partir dessa perspectiva os estudos sobre a infância não devem considerar primeiramente as diferenças entre as crianças, mas sim estudá-las enquanto grupo, pois, dessa forma, não estaria considerando as individualidades, mas sim a categoria, “a identidade da infância” em sua posição estrutural em relação aos adultos (QVORTRUP, 2010, p. 1129).

O nosso entendimento nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o status comum entre as crianças, apesar da necessidade de também considerar esse fator, mas não como único, é preciso considerar os fatores de heterogeneidade e que leva à constituição de infâncias no plural.

O levantamento das pesquisas realizadas é importante para demonstrar como temos tido vários estudos comprometidos com as crianças negras e que tanto contribui para a ampliação de mais um ramo dentro dos estudos das relações étnico-raciais e que nos mostram que há outras possibilidades de se ver as crianças negras para além da pobreza, da falta, da periculosidade, pois as crianças sempre encontram brechas em lugares que nós adultos nem sempre conseguimos adentrar, mas que as pesquisas ao considerar a voz das crianças nos mostram uma criança atuante, capaz e que age dentro dessa estrutura recortada principalmente pela questão racial.

As brechas podem ser compreendidas a partir de outras formas de constituição das subjetividades infantis que antes eram

compreendidas como seres reprodutores e reproduzidos pelos discursos e cultura adulta, ou seja, a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. E as pesquisas mostraram isso ao demonstrar que as crianças participam ativamente da vida em comunidade e que é influenciada e influencia a coletividade.

Neste sentido, de acordo com Plaisance (2005) as concepções atuais sobre a socialização das crianças concordam que essa se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e também com os adultos contribuindo para a construção da identidade do sujeito. Desta forma, propõe-se um outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.393).

Essa abertura no campo sociológico a partir de outro conceito de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social e da negação de uma infância universal, mas sim, fraturada por muitos contextos que a pluraliza, inclusive no próprio grupo das crianças negras como pudemos ver a partir das pesquisas citadas.

Com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. A partir dessa primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, surgiram novas temáticas, a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas e também prescreveu novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010).

Para os estudos sobre os bebês negros precisamos de uma Sociologia da Infância que não desconsidere a raça enquanto categoria conceitual-explicativa, já que é uma das linhas que atravessam o debate sobre as nossas crianças e suas infâncias brasileiras. Dessa forma, é a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010). Propomos analisar a passagem de *a* criança para *uma* criança negra. Essa passagem refere-se a uma visão que pensa *a* criança para uma

visão que vê *uma* criança. A criança: única e universal pra *uma* criança: impessoal, singular e múltipla. Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias “minoritárias”.

Diante disso, essa reflexão visou ampliar as discussões no campo dos Estudos dos Bebês tendo como recorte as relações raciais e a temática das infâncias, especificamente dos bebês negros na busca por um diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento e também visando construir metodologias e conceitos que nos possibilitem aproximarmos do universo infantil vivenciado pelos bebês.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 1981.
- BARBOSA, Maria. Carmen. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1059-1083, out. 2007
- BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COUTINHO, Angela S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche : uma abordagem interdisciplinar. *Zero-a-Seis*. São Paulo, v. 11. N ;19. p. 17-25. 2009.
- GUIMARÃES, Antonio S. Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29. n. 1. P. 93-107. 2003.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p.391-403, Maio/Ago. 2005.
- OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* São Carlos: UFSCar. Dissertação de Mestrado. 2004.
- OLIVEIRA, Fabiana & ABRAMOWICZ, Anete. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1. p.

39-52. 2010.

PELBART, Peter. P. *A Nau do Tempo-Rei: 7 ensaios sobre o Tempo da Loucura*. Rio de Janeiro: Imago. 1993.

_____. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras. 2000.

_____. Texto mimeografado sobre pensamento e diferença. 2004.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. *Educação & sociedade*, Campinas (SP), v. 31, n. 113.z 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação pra quem? *Ciência e cultura*, v. 28 (12), 1976.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96. p. 58-65. 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.361-378.

TEBET, Gabriela de C. & ABRALOWICZ, Anete. Estudos de Bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP. v.20. n.4. p. 924-946. 2018.

Parte 4

Bebês, Cultura e Arte

13. Folguedos folclóricos no contexto da creche e a participação dos bebês: diálogos com Florestan Fernandes

Ketiene Silva¹

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o tema do folclore e sua presença na vida dos bebês, a partir de um diálogo com pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes em meados do século XX e de relatos de experiência do trabalho pedagógico desenvolvido em uma creche pública da Cidade de São Paulo, no ano de 2018.

As pesquisas de Florestan Fernandes que fundamentam a discussão proposta tem como tema central o folclore e os folguedos populares e datam do período entre 1941 a 1963, tendo se iniciado durante sua graduação em ciências sociais, no âmbito dos estudos do folclore e tiveram como orientador o prof. Roger Bastide. Esta informação é bastante pertinente, uma vez que no Brasil, nesse período, a infância (e as crianças) não eram tema usualmente desenvolvido pelas ciências sociais. O folclore, por sua vez, era um tema que se projetava na época.

De acordo com Xidieh (1987 apud Mazza, 2015) a década de 1940 marca uma intensificação dos interesses pelo folclore, seja sistematizando as produções já existentes sobre o tema, seja pelo desenvolvimento de novas pesquisas sobre o folclore como um fenômeno social.

Nesse conjunto de autores e obras, a contribuição de Florestan Fernandes para os estudos folclóricos no Brasil foi decisiva, pois ele realizou um levantamento e um reexame das posições pré-teóricas, teóricas e das contribuições empíricas dos folcloristas contemporâneos;

¹ Mestre em Educação pela UFSCar. Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. Participante do Grupo de estudos BebêEducação, cujas reuniões são parte do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

deixando clara sua nova fórmula: os estudos científicos do folclore por uma perspectiva sociológica. Florestan definiu o valor do que foi realizado por Amadeu Amaral, Mário de Andrade e o grupo de investigações do folclore nacional destacando a relevância dessas “coleções” na história da cultura; porém, afastou o desígnio de se tomar o folclore como ciência positiva autônoma, limitando-o como objeto de estudo científico, inclusive o sociológico (MAZZA, 2015p.12).

A criação da Comissão Nacional de Folclore² (1947) e da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro³ (1958), nesse sentido, podem ser consideradas como o apogeu das pesquisas sobre o folclore no Brasil (CAVALCANTI e VILHENA, 1990, P. 75).

No que se refere às pesquisas sobre o folclore desenvolvidas por Fernandes, convém destacar o seguinte relato feito pelo próprio: “para um recém egresso dos quadros mentais da cultura de folk, aquela pesquisa era fascinante. Eu lancei-me a ela com um alvoroço de um primeiro amor” (FERNANDES, 1977, apud Mazza, 2015). Fruto de seu envolvimento com a pesquisa, temos, um vasto e rico material empírico sobre as condições e efeitos sociais das manifestações folclóricas em bairros paulistanos, que possibilitaram ao então estudante a publicação de um conjunto de trabalhos articulando folclore, sociologia e alguns debates sobre educação, socialização e infância (grupos infantis, culturas infantis).

Dentre suas primeiras pesquisas, destacam-se as realizadas no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, a partir da observação de grupos de crianças. Dela derivaram as seguintes publicações: *Folclore e Grupos Infantis* (1942), *Educação e Cultura Infantil* (1943), *As “trocinhas do Bom Retiro – Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos*

² Segundo Cavalcanti e Vilhena (1990, p. 76), esta comissão, vinculava-se ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), do Ministério do Exterior, e ligava-se à UNESCO

³ A criação da Campanha, em 1958, segundo Cavalcanti e Vilhena (1990 p. 76-77) atendia “a um apelo feito no Congresso de 1951 ao então presidente Getúlio Vargas, no sentido da ‘criação de um organismo de caráter nacional, destinado a defender o patrimônio folclórico do Brasil e a proleger as artes populares’, [assim,] Juscelino Kubitschek cria a Campanha Brasileira de Defesa do Folclore (CBDF), no Ministério da Educação e Cultura com verbas próprias e autonomia para a assinatura de convênios.

grupos infantis (1944, 1947, 1961, 2004)⁴. Tais publicações têm sido tomadas como importantes marcos de uma Sociologia da Infância Brasileira (Kominsky, 2010; Abramowicz et al., 2011), uma vez que configuram-se como o resultado da primeira pesquisa sociológica brasileira que toma as crianças e suas culturas como objeto de observação e reflexão.

Outras publicações de Fernandes, como por exemplo seus estudos sobre "As cantigas de ninar" (que são parte do que o autor denomina como folclore) revelam promissoras possibilidades para pesquisas sociológicas sobre os bebês. Contudo, não nos debruçaremos sobre esse tema neste momento.

Em linhas gerais, as primeiras publicações de Florestan Fernandes sobre o folclore⁵ destacam os fatos folclóricos como fatores de associação e os folguedos, como o motivo dos agrupamentos infantis e parte constitutiva da cultura infantil, determinando ainda, a estrutura e organização dos grupos infantis (Fernandes, 2004, p.468)⁶. Indicam que o folclore, nos grupos infantis possui um papel assimilador e aculturador, sendo função dos grupos infantis ajustar a criança ao e introduzi-la à sociedade, “humanizando e nacionalizando a criança” (idem, p. 468)

Nesse sentido, os grupos infantis são considerados “grupos de iniciação”, uma “antecipação da vida do adulto” e espaços que exercem uma ação educativa sob seus integrantes, tal como a família, a escola, ou a paróquia. A partir de tais formulações, Fernandes destaca o papel das crianças no processo de educação e socialização de seus pares questionando o modelo de socialização vertical tão em voga na época e destaca que um único folguedo pode pôr a criança em

⁴ Este texto foi escrito em 1944 para o concurso “Temas Brasileiros”, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O texto conquistou o prêmio no âmbito da seção de Ciências Sociais e foi publicado em 1947 pela revista do arquivo municipal do Departamento de Cultura, São Paulo. Em 1961, foi republicado, como parte do livro *Folclore e Mudança Social* e em 2004 foi publicado em versão digital pela revista *Pro-Posições*, da UNICAMP.

⁵ Reunidas no livro *Folclore e Mudança Social na cidade São Paulo* e doravante referenciadas, sempre a partir de sua edição em 2004

⁶ Novos estudos que tenham como objetivo uma análise pormenorizada dos bebês em diálogo com Florestan Fernandes, poderiam analisar se o conjunto de bebês de uma turma de berçário constituem-se efetivamente como um grupo infantil e quais as especificidades de tal grupo e de cada um de seus integrantes no processo de socialização e transmissão ou mudança de valores sociais vigentes.

contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos, a exemplo da brincadeira de “papai e mamãe” ou “comidinha ou casinha”, onde se reproduz os valores sociais vigentes (de gênero, de padrão de relacionamento amoroso, de religiosidade, dentre outros) (Fernandes, 2004, p.470 – 471). Fernandes destaca ainda que os padrões de comportamento, valores sociais e culturais são o que caracterizam o indivíduo como pertencendo a certa comunidade e eles se manifestam nas cantigas, contos e brincadeiras infantis.

Ainda que suas pesquisas tenham privilegiado grupos de crianças com idade superior a 7 anos, suas considerações sobre o papel do folclore no processo de socialização nos abrem perspectivas para novos olhares tendo os bebês como interesse de análise.

Deste modo, o relato que segue se volta para a análise da relação de um grupo de bebês em contexto de educação infantil e seu envolvimento com elementos do folclore apresentados pelas professoras responsáveis como parte do projeto pedagógico do ano.

Pesquisar bebês

Bebês permeiam e percorrem linguagens que são tão imperceptíveis aos adultos, que além de nos observarem atentamente, identificando sempre algo novo, anunciam e também transformam os espaços, as relações e a nós mesmo de um modo tão fluido, que dificilmente identificamos como ações dos bebês. Observar um agrupamento de bebês é tocar a experiência de viver intrínseco ao presente. A extrema atualidade do bebê, provocou a descrição e reflexão de Clarice Lispector (1969);

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual.

A prática pedagógica com os bebês é composta de: gesto, olhar, acolhimento, diálogo, vínculo, respeito, empatia, afeto, empatia, observação, preparo do ambiente, seleção de materiais. Uma prática sempre inovadora, com um planejamento pedagógico pautado no

convívio, com esta perspectiva [...Quando a educação de bebês e crianças vem num pacote junto com as brincadeiras, a exploração e os cuidados, tudo que acontece pode se tornar educativo...] (GONZÁLEZ-MENA, 2014, p. 25).



SILVA. K. Despertar dos bebês na sala de referência, 2018.

Os desafios e descobertas da prática pedagógica com os bebês estão no presente e conforme as considerações de Fochi (2015), estamos procurando “inventar” uma prática que se aproxima das expectativas, necessidades e interesses dos bebês. Buscando pesquisar as influências culturais nas práticas pedagógicas com bebês, educadoras de uma creche pública na Cidade de São Paulo, optaram pela composição de propostas e observação atenta sobre os processos vividos em um uma turma de berçário através das linguagens musicais, corporais e dos folguedos.

O grupo era composto por 18 bebês, que iniciaram em fevereiro de 2018, com a idade de 7 a 11 meses. Foram recebidos na unidade educacional com uma proposta pedagógica que reconhece e elabora a sua prática com a perspectiva de que cada bebê é potente, comunicativo e singular. Um novo espaço, o contato com outros corpos, com outros bebês, sabores e ritmos. Uma mudança significativa da percepção de mundo para o bebê, que busca estabelecer novos vínculos, descobertas, linguagens, conhece novos ambientes e relações interpessoais. Um processo que requer delicadeza e sensibilidade, onde cada bebê vai compondo ao seu tempo, as experiências com a acolhida de outros e um repertório do mundo que o cerca.

A equipe investiu no livre deslocamento, em momentos de integração e bebês adquiriam gradualmente a conquista da autonomia dos seus corpos para o cuidado e o brincar. Os bebês brincam com a terra, água, folhas, pedras e texturas. Convivem de modo integrado com todos os grupos infantis, espaços e adultos, as inúmeras possibilidades de brincadeiras com os elementos e do quanto eles são importantes para as infâncias. O imaginário imperativo, com as experiências telúricas que habitam as camadas mais subjetivas, que nos motivam a considerarmos que o chão é para os bebês, o pulsar da vida, do brincar mais genuíno para o ser. Temos como inspiração os estudos de Piorsky (2016), que nos revela: “ todos os elementos perpassam em intimidade qualquer natureza do brincar”.



SILVA. K. brincar com os elementos da natureza, 2018.

Desde o processo de inserção dos bebês na unidade, as educadoras registravam os relatos dos familiares sobre suas vivências. Em uma roda de conversa com as famílias, logo no início do ano, foram compartilhados os gostos musicais e as músicas preferidas de cada bebê. Músicas essas que fazem parte de um contexto cultural e folclórico (nos termos definidos por Fernandes) e que possuem também um papael socializador. Foi um momento muito significativo para todos, onde cada família contou um pouco sobre o uso desta linguagem e a relação afetiva com a música compartilhada. Um momento muito especial se fez, quando em roda, cada bebê acolhido pelo seu familiar vivenciou outras pessoas cantando juntos aos seus familiares, as músicas que os acalentavam, que representavam vínculo. A mãe de um dos bebês do grupo, compartilhou que seu bebê era

ninado com a música: “Evidências”. A linguagem musical como acolhimento e comunicação.

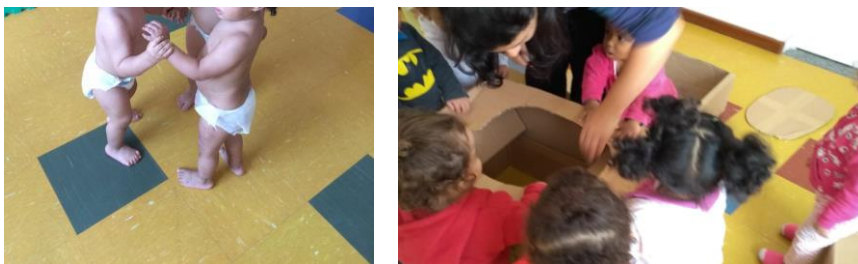
Apesar da música ter uma letra, uma melodia, cada cantoria era sempre vista de um modo novo para cada bebê. Alteramos os momentos, o timbre, a respiração, as expressões faciais e etc. O corpo que foi inserido como linguagem para o repertório infantil de músicas folclóricas brincadeiras musicais com o corpo, através da música do “Cavalo Ploc”, que conta como um cavalo se comporta quando está com muita fome e imita o relinchar do mesmo. A escuta e brincadeiras com as músicas do grupo musical “Barbatuques”, que fazem belíssimas composições com seus os corpos e maravilham os bebês que estão neste processo muito vivo de experimentar as potencialidades do próprio corpo.

E foi pensando no vínculo das linguagens musicais e corporais, do interesse dos bebês com pequenos objetos, pedaços de papéis e fitas, que surgiram brincadeiras e degustações de farinha com cantos de trabalho. Cantar, peneirar e comer. Experimentar a farinha, dançar e espalhar. Recolher, compartilhar e dançar. “É no balanço da peneira, que eu vou peneirar. Peneira, peneira, caia fubá”. E surgia uma chuva de farinha... “Coa fubá, coa fubá” para chuva de fubá... O encantamento com o inédito, com experiências que foram sendo vividas e revividas embaladas por canções folclóricas. Ao mesmo tempo que tais brincadeiras encantavam, acolhiam e divertiam, também ensinavam sobre a cultura da nossa sociedade e sobre seus valores.

Com caixas plásticas iluminadas, cantarolaram e batucaram: “Quem te ensinou a nadar?”. Pesquisaram a terra, seus aromas e sabores cantando: “Alecrim, alecrim dourado”. Ainda mergulharam peixes em águas coloridas com beterraba, com amoras e açafrão, cantarolando: “Se eu fosse um peixinho...”. Conheceram uma sereia negra, de cabelos coloridos, “que morava na areia...e mudou para o sertão”. Foram embalados em tecidos como canoas que viravam.

As primeiras cirandas de mãos dadas, as experiências de fazer músicas com as caixas plásticas ou papelão. Aos poucos, surgiam novas músicas do repertório das culturas infantis, folclóricas e populares. Foi durante uma brincadeira com caixas de papelão, que surgiu a confecção de um Bumba. Um boi que foi confeccionado com os bebês. Uma caixa de papelão, retalhos de tecidos estampados, cola

e fitas coloridas. Um bebê cola aqui, outro puxa dali. Até que...Ufa!!! Um boi tão querido! Nasceu o boi que os bebês gostavam de brincar de: cuco, sentar, passar por dentro do buraco, arrastar pelas fitas e pega-pega. Apropriações e ressignificações ... Elaboravam artimanhas para arrancar a orelha, só para investigarem até a “pajelança da fita adesiva” das educadoras para ressuscitar o boi.



SILVA. K. Ciranda e confecção do boi de papelão, 2018.

Da nossa observação sobre a alegria do brincar, surgiu a ideia de fazer outros bois, com bastidores de madeira, para facilitar o deslocamento e autonomia do manuseio dos bebês. Acrescentaram chocalhos feitos com contas, nas cabaças do nosso antigo Cesto dos Tesouros e chocalhos indígenas. Caixas de percussão feitas com papelão e folhas de revistas rasgadas, baquetas de colheres e fitas de cetim. Os bebês participaram com entusiasmo das projeções de festejos de bois em nossa sala de referência. Participaram assim de festas no Maranhão, no Pará e também Minas Gerais. Alguns bebês nestes momentos nos apontavam a projeção, nos dizem com sílabas ou movimentando seus corpos que identificavam o boi, o ritmo e os movimentos da música. Ficavam com a expectativa da música, do início das brincadeiras de pega-pega com o boi de papelão, o uso das fitas coloridas de cetim, se iremos tocar nossos instrumentos e etc. Os corpos dançavam e podíamos observar um processo muito vivo da relação deste grupo de bebês com os ritmos que se aproximavam de suas vivências e identidades culturais já mencionadas pelas famílias como: o forró, o baião, xote... Cmo dizia Fernandes.... o folclore e sua função de nacionalização. Por meio de tais folguedos, os bebês iam se familiarizando com elementos dessa nossa identidade e cultura “brasileira”.



SILVA. K. Brincadeiras com os folgedos de boi, 2018.

Outros ritmos foram abordados com os bebês como: o coco, o cacuriá, mas nenhum deles se aproxima do entusiasmo com as toadas de boi. Os festejos de boi tinham um significado muito expressivo para este grupo, mas esta identificação rítmica, além de cultural, também nos faz refletir sobre a ancestralidade. Originário nos folguedos e danças que vieram de Portugal, as representações de boi envolvem muitos elementos das culturas caboclas e indígenas. Um festejo que celebra o encontro de muitas culturas e simboliza a nossa miscigenação em festas nas regiões: Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil. Podemos observar a diversidade nos instrumentos, nas expressões religiosas, nas toadas que embalam narrativas que nos convidam a conhecer um debate muito sutil sobre as relações de poder e as riquezas do convívio com a diversidade.

Florestan (1979) destaca os fatos folclóricos como fatores de associação que se relacionam à dois elementos: a base social constituída pelos indivíduos agrupados (os grupos infantis); os folguedos (tradição). Nos momentos vividos pelos bebês, vemos simultaneamente o contato com a tradição popular e indícios da constituição de um grupo. Os bebês, que no início do ano, vivem a experiência de estar na creche muito individualmente, aos poucos começam a se constituir como um grupo. Vemos nitidamente o papel de associação dos fatos folclóricos a partir da análise de contextos como o exposto.

Ao longo do ano, percebemos que os bebês fazem muitos percursos como protagonistas; buscamos observar e privilegiar brincadeiras que proporcionavam a integração com todos, o uso dos espaços, o movimento livre, a escuta dos interesses, com oferta de materiais e experiências diferenciadas. Eleger as brincadeiras com música e dança para nosso relato, é uma escolha que evidencia a cumplicidade e o desejo de estar junto, o reconhecimento da riqueza do trabalho com os bebês e sobretudo, um desejo de evidenciar as significativas contribuições que os estudos de Florestan Fernandes sobre o folclore e seu papel de associação e socialização podem oferecer ao estudo de bebês!

Referências

ALMEIDA, B.; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2015.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro, VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. Traçando fronteiras: Florestan Fernandes e a marginalização do folclore. Revista **Estudos Históricos**, v. 3, n. 5, p. 75-92, 1990.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência em Lóczy**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOCHI, Paulo S. **Afinal o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4395:conto-qmeninoa-bico-de-penaq-clarice-lispector-18101969&catid=409:arquivo-ip&Itemid=94&lang=pt> Acesso em: 24/01/2019

MAZZA, Débora. A leitura sociológica do folclore paulistano: a contribuição de Florestan Fernandes In: **Marxismo21 Dossiê Florestan Fernandes**, Agosto de 2015. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/F-Fernandes-Sobre-Folclore-D-Mazza1.pdf>

PIORSKY, G. **Brinquedos de Chão. A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

VENÂNCIO, R. P. **Uma história social do abandono de crianças. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII – XX**. São Paulo: Alamada/ Editora PUC Minas, 2010.

14. As culturas infantis e os discursos das crianças a respeito dos bebês - diálogos com William Corsaro e a teoria da reprodução interpretativa

Rafaela Freitas¹

Este trabalho tem como objetivo contribuir para os estudos de bebês no sentido proposto por Tebet e Abramowicz. Para as autoras,

(...), há duas tarefas complexas para serem realizadas nos estudos dos bebês: compreender como os discursos sobre eles se proliferam, se constituem e se diferenciam dos discursos sobre as crianças e, além disso, compreender a maneira pela qual eles se individualizam, se subjetivam e se singularizam de maneira “original” e que lhes é própria. (TEBET E ABRAMOWICZ, 2017)

Aqui, buscamos evidenciar o modo como discursos sobre bebês se proliferam, se constituem e se diferenciam dos discursos sobre as crianças, em especial, no discurso produzido pelas crianças. Como professora de crianças de 4 anos de idade, logo nas primeiras semanas, expressões como “Já cresci, e não sou mais bebê!”, “Quando eu era um bebê...” “Sou criança e não bebê!”, chamaram atenção quanto à construção do olhar das crianças para o que “era um bebê” em relação à sua condição. A experiência, ainda recente como professora do berçário, somada aos estudos do campo de bebês e reflexões pertinentes à Sociologia da Infância culminaram nas questões norteadoras da pesquisa: O que as crianças pensam sobre o que é um bebê? Como a imagem de bebê é construída no interior das culturas infantis? Quais discursos sobre bebês estão intrínsecos às culturas infantis?

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela UFScar e Professora de Educação Básica. Sua pesquisa de especialização integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

Os discursos que rodeiam à imagem de bebê são construídos socialmente - pelos adultos que em suas falas traduzem concepções e também, pelas crianças quando se referem aos seus saberes e se reconhecem no processo de “desenvolvimento”. Ser bebê e ser criança, muito mais que uma questão temporal, parece estar também ligada a uma questão social, uma vez que ser bebê ou ser criança, parece significar um status distinto na hierarquia etária da sociedade.

O discurso sobre a criança produz um discurso sobre os bebês, que é reproduzido/reforçado por diferentes instituições e atores. Quando uma criança fala sobre ser bebê ela traz experiências próprias e também discursos produzidos pelas culturas - das crianças e também dos adultos – sobre como a sociedade constitui o bebê e como a criança significa e traduz essa construção.

Assim, sociologia da infância nos mostra que a criança é um ator social, e nesse sentido, entendemos que ela participa da produção/reprodução/modificação do modo como o bebê é compreendido. Isto é, por meio das suas culturas de pares infantis, as crianças também produzem um discurso sobre os bebês.

A Sociologia das Crianças e as culturas infantis

O campo da Sociologia da Infância se aprofunda em diferentes abordagens que segundo Alanen, 2004 apud Tebet, 2013 são como “lentes complementares a serem utilizadas para pesquisar crianças e suas condições sociais” (p.43). Assim, essas abordagens não são concorrentes entre si mas se agrupam em diferentes perspectivas no que diz respeito ao estudo das crianças e da infância e em comum, consideram as crianças como autoras sociais. A autora apresenta três perspectivas: A “*Sociologia das Crianças*”, que tem como foco o estudo da vida concreta das crianças, a especificidade dos seus mundos sociais e o mundo social compartilhado com os adultos; a “*Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância*” (também chamada de desconstrucionista) que compreende os conceitos de “criança”, “infância” como sendo construções sociais discursivas que orientam as ações mediante às crianças; e a “*Sociologia da Infância Estrutural*” que se divide em abordagem relacional e abordagem categorial. É importante destacar que, todas as abordagens acima citadas reconhecem que a criança é um ator social e partindo desse princípio

segue-se uma discussão, incluindo-se diversos autores, a respeito da compreensão de criança neste campo de estudo.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como 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 culturas. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.7).

Ao considerar as crianças como atores sociais, agentes de sua própria formação e produtoras de cultura as abordagens da Sociologia da Infância, valorizam as crianças e sua capacidade de interagir em sociedade, atribuindo sentido às suas ações e suas produções simbólicas enquanto produção de culturas. Desta forma, constrói-se a ideia de criança “a partir de si próprias” (idem, p.9).

Assim, no encontro com os pares, a família e sociedade a criança constrói suas teorias, reproduz e transforma o seu mundo social.

A ideia de criança competente relaciona-se com as ideias desenvolvidas por Florestan Fernandes, 2004 em “As Trocinhas do Bom Retiro” sobre o processo de formação da cultura infantil em relação com a cultura do adulto.

[...] Há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação os diversos elementos do folclore infantil. [...] E de onde vêm estes elementos da cultura infantil?

Em grande parte – a quase totalidade- esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação incorporando-se à cultura de um novo grupo. [...]

Mas há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. (p.246-247).

Ainda, sobre essa produção de cultura infantil em diálogo com a cultura dos adultos, Corsaro (1992) traz a reprodução interpretativa – as crianças contribuem para a reprodução e extensão da cultura adulta do mesmo modo que têm suas culturas de pares influenciadas pela cultura adulta e pela reação dos adultos. (p.170)

Assim, a partir desta “ideia de criança” apresentada a presente pesquisa parte dos estudos da “Sociologia das Crianças” que busca compreender a perspectiva das crianças, seus conhecimentos, relacionamentos e experiências. As crianças são vistas como “atores sociais e participantes do mundo social cotidiano, são consideradas como contribuindo com os eventos e assim também reproduzindo e transformando o seu mundo social” (idem, p.107).

Dentre os autores que respaldam essa perspectiva está William Corsaro que, desde a década de 70 faz seus estudos a fim de capturar a perspectiva das crianças e aprofundar conhecimentos sobre seus mundos de vida. Assim, defende conceitos como “cultura de pares” ou “culturas infantis” a partir das relações e interações entre as crianças, amizades, brincadeiras, jogos de fantasia e ou faz de conta.

O conceito “cultura de pares” (ou culturas infantis) é definido por Corsaro como conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.

Seus estudos sobre as interações das crianças entre si ou com adultos e sobre as rotinas, linguagem, amizades e rituais de interação constituem-se a base para a construção do conceito “cultura de pares” a partir da segunda metade dos anos 1980, quando o autor abandona suas bases construtivistas e assume uma abordagem interpretativa. [...] (TEBET, 2013, p. 111)

A “abordagem interpretativa” proposta por Corsaro apresenta-se como uma desconstrução da teoria construtivista. Embora reconhecesse a importância das interações entre as crianças para a aquisição de habilidades sociais e conhecimentos, nesta teoria era preponderante o desenvolvimento individual sobre o coletivo. Nesse sentido, Corsaro defende, a partir da abordagem interpretativa “a socialização infantil é compreendida [...] como um processo coletivo que ocorre na esfera pública, onde a cultura de uma dada comunidade é negociada e compartilhada e as amizades assumem uma função específica e primordial” (Corsaro,2003; 2011, p.133-134)).

Ainda “nessa perspectiva a socialização não se trata apenas de a criança produzir o seu próprio conhecimento. A questão envolve a necessidade de produzi-lo no interior de uma comunidade com o qual

partilha o sentimento de pertencimento cultural” (Bruner apud TEBET, 2013, p.119).

Estas culturas de pares resultam na apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e a mudança cultural. Esta ênfase na reprodução também implica que as crianças são, pela sua participação efetiva na sociedade, constringidas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2007, p.2)

A partir desta compreensão sobre o papel dos discursos na produção da infância, do reconhecimento do papel social das crianças e das culturas infantis como o modo da criança expressar o modo como têm significado o mundo em que vive, esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: “Quais discursos de bebê as culturas infantis produzem?”

O conceito de bebê presente nas culturas infantis

Para apresentação e discussão dos dados da pesquisa foram selecionadas 9 crianças das quais a coleta dos indícios foi feita de diferentes maneiras já que são de diferentes instituições. Para tal coleta de dados foram considerados os elementos constitutivos da cultura infantil apontados por Corsaro, 2007, como uso de soluções paralinguísticas (voz, tom, entonação), a manipulação orquestrada dos objetos de brincar (bonecas, mamadeiras, chupetas), descrição verbal das ações, repetição do discurso e ação e ligações semânticos de expansão (p.7), bem como os aspectos simbólicos (literatura, mídia, histórias infantis), materiais (como o vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas e escolares) na relação com os pares. (Corsaro, 2003).

Nesse sentido, a Abordagem Mosaico (Clark e Moss, 2011) permite evidenciar a perspectiva das crianças sobre determinadas questões a partir de diferentes elementos das culturas infantis, como a brincadeira, o desenho e o diálogo por meio das entrevistas.

Os mosaicos serão apresentados separadamente elucidando primeiramente, as peças (instrumentos) de pesquisa e depois uma tabela os diferentes discursos encontrados sobre “ser bebê”.

MOSAICO GERAL



A partir dos mosaicos das crianças, compostos por diversas peças – instrumentos de pesquisa – foram encontradas categorias nas culturas infantis que dizem respeito ao que as crianças pensam sobre “ser bebê e ser criança”. Essas categorias, podem também serem chamadas de discursos (uma construção social acerca da imagem de bebê).

Partindo do conceito de Reprodução Interpretativa, trazido por Corsaro (1997), nas diferentes fontes analisadas (brincadeiras, entrevistas, desenhos, vídeos, fotografias) os discursos sobre “ser bebê” são construções e apropriações do elemento do mundo adulto por parte das crianças. Assim, seja pela observação, pela escuta, pela memória das ações, gestos, objetos e falas que circundam as relações dos adultos com os bebês as crianças reproduzem discursos inerentes à elas.

| Ser bebê, ser criança | Maria, 5 anos | Fernanda, 5 anos | Otávio, 5 anos | Anna, 5 anos | João, 5 anos | Tiago, 5 anos | Isabel, 5 anos | Vanessa, 5 anos | Dilan, 5 anos |
|---|---------------|------------------|----------------|--------------|--------------|---------------|----------------|-----------------|---------------|
| Idade | ● | ● | ● | | | | | | |
| Tamanho | ● | | | ● | ● | | ● | ● | |
| Fisionomia | | ● | ● | ● | | | ● | | ● |
| Objetos característicos | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | |
| Formas específicas de comunicação, locomoção, alimentação | ● | ● | ● | | ● | ● | | | |
| Alimentação específica | ● | | | | | | | | |
| Necessidade de cuidado/fragilidade | | ● | | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Rotina específica | | | | | | ● | | | |
| Não frequentar a escola | | | ● | | | | | | |
| Tipo de brinquedo | | | | ● | | | | | |
| Gestação/proximidade do nascimento | | | | | | ● | ● | ● | ● |

As categorias de *tamanho* e *fisionomia*, que dizem respeito às características físicas, aparecem quase que em todas as crianças visto que são questões perceptíveis tanto na como de fotos como na relação com bebês (sejam pessoas, bonecas). Nesse sentido, as transformações físicas marcam a transição entre o bebê e a criança e são também parte da construção da identidade das crianças pesquisadas- se reconhecer enquanto criança. A questão da *idade*, atrelada as duas também denota o momento a transição.

Uma das categorias que aparece na maioria dos mosaicos são os *objetos característicos* (quase exclusivos) como a chupeta, a fralda, a mamadeira, o berço, o cadeirão. Assim, o discurso de “ser bebê” é possuir esses objetos e “ser criança” é deixar de possuí-los marcando o deixar de ser bebê.

Ainda, as categorias *as formas específicas de comunicação, locomoção e alimentação* e *necessidade de cuidado/fragilidade* apresentam um discurso da condição de bebê como aquele que “ainda não sabe, ainda, não faz” (andar, falar, comer, dormir) e, sendo assim precisa de alguém para cuidá-lo. Da mesma forma, a transição para o “ser criança” é a saída desta condição- a partir do momento em que se faz sozinho.

Uma outra questão que aparece para as crianças dos mosaicos 7,8,9 é o “ser bebê” atrelado à gestação como “quem está dentro da

barriga” ou que acabara de nascer. Nesse sentido à *proximidade ao nascimento* também se constitui como um discurso construído acerca do que é ser um bebê.

Ainda, categorias como *não frequentar a escola* e ter uma rotina específica denotam que para diferentes crianças há diferentes discursos sobre bebê. Enquanto no Otávio apresenta como uma das características que difere o bebê da criança é o fato dele não frequentar a escola, Tiago apresenta a rotina do bebê como mamar e posteriormente dormir, enquanto João troca o seu bebê para ir à escola. A percepção das crianças em relação à escola estar ou não na rotina do bebê está atrelada tanto na reprodução interpretativa como na vivência da escola como um lugar que também acolhe os bebês ou na convivência com um bebê que frequenta a creche.

Nesse sentido, segundo os dados trazidos pelos mosaicos, a reprodução interpretativa se dá tanto pela vivência das crianças – observação, participação- como também pelos relatos dos adultos e interpretação de fotografias que são como memórias a fim de resgatar uma situação vivenciada.

Finalmente, resgatando a transcrição da fala de Anna, é possível identificar, com uma interpretação mais aprofundada, muitos dos discursos encontrados:

“[...] *Eu usava chupeta e eu larguei ela e ganhei uma boneca.*” (Anna, 5 anos)

A troca da chupeta pela boneca é carregada de significado: marca o momento de deixar de ser bebê e tornar-se criança. Assim, quando abandona esse objeto específico (do bebê), assume uma nova condição: ganha a boneca, um brinquedo de criança, a fim de cuidá-la não sendo mais um bebê já que é, nesse momento capaz de cuidar da boneca. Por outro lado, ainda não é um adulto, visto que não pode cuidar de um bebê (de verdade) e por isso cuida de uma boneca, que representa um bebê.

Considerações Finais

De modo geral, podemos dizer, para as crianças que participaram da pesquisa, idade, tamanho e fisionomia são características que

diferenciam o bebê da criança. Ainda a falta de autonomia, necessidade de cuidado e fragilidade denotam, nos discursos das crianças, uma condição do bebê que é ultrapassada quando se torna criança. Os objetos específicos como chupeta, carrinho, fralda, berço bem como uma alimentação específica de leite e papinha são abandonados quando se deixa de ser bebê e substituídos por outros brinquedos e objetos quando criança. Assim, é a partir da negação do ser bebê que a criança se torna uma criança.

Referências

- CLARK, Alison. PETER, Moss. **Listening to Yong children: The Mosaic Approach**. Second edition. London, NCB, 2011.
- CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge, 1997.
- _____. *Acção coletiva e agência nas culturas de pares infantis*. Texto digitado e distribuído pelo autor, 2007.
- _____. **We's friend righth? Inside kid's culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003, 249p.
- _____. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão Técnica de Maria Letícia B. P Nascimento. Porto Alegre: Artmed: 2011.
- _____. *Interpretative reproduction in children's peer cultures*. **Social Psychology Quarterly**, v.55. p.160-177, 1992.
- _____. *Métodos etnográficos no estudo das culturas de pares e das transições iniciais da vida das crianças*. In: MULLER, F.; CARVALHO A. M. A. (Eds). **Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 83-103.
- FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Proposições*, v.15, n1 (43) - jan/abr 2004.
- MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação e Realidade**- ano 34(1): 227-246. Jan/abr. 2009.
- NASCIMENTO. Maria Letícia. *Apresentação: Nove Teses sobre a "infância como um fenômeno social" Jeans Qvortrup*. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n. 1 (64), p. 199-211. Jan./ Abr. 2011.

RAMOS, Anne Carolina. *Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos*. In: DORNELLES, Leni Vieira e FERNANDES, Natalia (ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012, p.22-35.

SAMENTO, M.J. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, M. SARMENTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 1997, p.9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. SOARES, Natália Fernandes. TOMÁS, Catarina. *Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v.12, n.13, jan/dez, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. SARMENTO, Manuel Jacinto. TOMÁS, Catarina. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. **Nuances: estudos sobre educação**- ano XI, v. 12, n.13, jan.\ dez. 2005.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa**. Tese de Doutorado. São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. ABRAMOWICZ, Anete. *Estudos de bebês. Linhas e perspectivas de um campo em construção*. **Revista ETD**, 2017,2018 (no prelo).

15. Bebês, Cultura e Raça em terreiros de candomblé: diálogos com Hampate Bâ¹

Ellen Gonzaga Lima Souza²

O presente artigo tem como objetivo central contribuir para o debate acerca da construção de metodologias que reconheçam o protagonismo dos bebês interseccionado com os conceitos de cultura e raça localizados no candomblé com aportes na tese de Souza (2016)³ intitulada *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latan*. E estabelecer um diálogo entre a construção metodológica orientada pela lógica exúlica de Souza (2016) e os princípios de cosmogonia afrocentrado de oralidade de Hampate Bâ (2003) e (2010).

Cabe destacar que Amadou Hampate Bâ não se localiza, e nem tampouco seus estudos, na região que compõe a “yorubalandia”⁴, nasceu em 1900, viveu entre os povos tucolor e bambara, pertenceu a religião islâmica, foi falante de francês e considerado um griot pela sua comunidade, logo, suas características aos acadêmicos mais eurocentrados e cartesianos pode parecer desconexa para auxiliar a pensar metodologias com bebês, produção de culturas e o candomblé. Mas este é o pensador de uma perspectiva gregária para África (e, conseqüentemente, para a diáspora em especial o Brasil com seu candomblé que é sincrético por natureza), visto que é o referido pensador quem reconhece as especificidades locais sem perder a totalidade em três grandes constantes.

¹ A revisão do texto foi realizada por Wilma Rigolon.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/SP, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/SP. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - MG e coordenadora do Grupo de Pesquisa LAROYÊ - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras.

³ Ilê Axé Omo Oxé Iba Latam é o nome da casa de candomblé em que ocorreu a pesquisa, liderada por Antônio Paulino de Andrade, conhecido como Pai Toninho de Oxum. O significado do nome é: “Casa de força para o filho compreender os ensinamentos do céu”.

⁴ Região dos povos falantes de Yorubá, língua que estrutura o candomblé Ketu.

Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, e de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia (BÂ, 2003, p.14).

Tais constantes são muito presentes no candomblé inclusive no processo de transe que trata-se da vinculação dos mundos (visível e invisível) para os adeptos e nesses mundos localizam-se, também, os bebês que entram em contato direto com adultos nas diferentes condições em transe ou fora dele. Considerando as indicações de Bâ (2003) um relato se faz em totalidade ou não se faz:

Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isso, é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua totalidade ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós a repetição não é um defeito (BÂ, 2003, p.14).

E disso trata o candomblé, da repetição de história e feitos que foram vividos pelos orixás que durante o transe visitam o mundo visível dançando e convivendo com a comunidade de forma física e material. Dessa forma, mesmo que o relato da festa de Oxum possa ficar extenso buscarei ser o mais fiel possível ao evento para que juntos possamos aprender com os bebês.

Dançando com os bebês

A data era vinte e oito de setembro de 2013, a homenagem era para a orixá Oxum, a festa recebe o título de “presente de Oxum”, a primeira festa aberta que a pesquisadora presenciava no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, surpresa ao notar o grande número de pessoas, já ultrapassava mil pessoas logo no início por volta das catorze horas, e um grande número de crianças, pois é no presente de Oxum que tem uma festa para as crianças com mesa de doces saudando os Ibejis.

Posicionei-me logo à frente no lugar reservado para a assistência e liguei a filmadora, as crianças corriam, eu percebia que todos os adultos mais presentes na casa se preocupavam com a alimentação e constantemente alguns adultos ofereciam água e refrigerante para todas as crianças, inclusive para crianças desconhecidas, pois perguntavam assim: Qual o seu nome? Quer um suco? Água? Refrigerante? Ah!! Refrigerante você quer né?! Tentavam se aproximar à medida em que ofereciam algo, fosse para as crianças da comunidade, ou ainda, para as desconhecidas. Marcos, um filho de santo antigo da casa, me pediu para que quando eu conversasse com as crianças oferecesse água e comida, pois segundo ele a festa seria muito longa. Pensei, que bom, estão me atribuindo funções com as crianças, estou fazendo parte do processo.

Subi em uma cadeira e lá fiquei, até que Andrei puxou a minha perna e pediu para que eu o acompanhasse, me puxava com muita força e segui, percebi que ele queria pegar a câmera, então deixei, mas logo ele desistiu e saiu. Voltei para cima da cadeira e agora só conseguia filmar as crianças que estavam nos colos e ombros, pois não havia mais nenhum espaço no barracão. Pela janela observei que boa parte das crianças da comunidade estava do lado de fora brincando, alguns pulavam, outros dançavam. Gisele⁵, junto com Marco Antônio⁶, mexiam na fonte de Oxum, um mexia e outro vigiava para ver se não vinha alguém para chamar a atenção. Dei um zoom na câmera e comecei a filmar o que via pela janela, pois era impossível descer e mesmo me movimentar com tanta gente ao redor. Quando percebi que as crianças se agruparam em torno da fonte e se organizavam dividindo celulares, começavam assim como eu a gravar e fotografar as suas atividades, a dificuldade de locomoção era exclusivamente minha e dos demais adultos, pois por alguns momentos eles vinham até mim e perguntavam algo sobre a festa, pediam água, colo para ver qual orixá estava na roda. Como eu fiquei em uma cadeira ao lado da porta da cozinha, a água era fácil de acessar, mas o barracão por inteiro e o lado de fora era inviável.

A festa seguia e eu refletia acerca da noção de tempo e espaço das crianças, que são muito mais elaboradas que a minha, e por isso as tornavam muito menos limitadas para que explorassem tudo o que o ambiente dispõe.

⁵ Gisele, neta do pai Toninho, sendo filha da filha mais velha adotada por ele, com sete anos de idade em 2013, filha de mãe negra e pai branco, tem mais dois irmãos, Ana Clara e Carlos Eduardo (Cadu), residem em Guarulhos.

⁶ Marco Antônio, neto de santo do pai Toninho, em 2013 com quatro anos, irmão de Luara em 2013 com seis anos. São filhos de um casal de filhos de santo iniciados na casa.

Observei que as crianças que dormiam durante a festa eram revezadas de colo em colo, mas prioritariamente entre os homens, que assistiam à cerimônia enquanto as mulheres dançavam ou tentavam organizar um espaço para acomodar as crianças, pois carrinhos e cadeiras de bebês não estavam presentes no espaço devido ao grande número de pessoas, pois todos os que chegavam com carrinhos optavam em deixar em um corredor ao lado do barracão.

Enquanto filmava, pude perceber que as pessoas em transe de orixá se aproximavam muito das crianças, as abraçavam, passavam as mãos em seus rostos, passavam o suor que escorria em suas testas e tórax, batiam no peito indicando que aquela criança estava protegida. E as crianças após as bênçãos recebidas voltavam a brincar, cruzavam a roda, passavam rente à cumeeira, algumas tocavam a perna do babalorixá e diziam: “viu vô?” E ele apenas acenava com a cabeça e seguia o ritual.

A festa seguiu e foi servido o ipetê⁷, ocorreram as três saídas do barco com três yaos⁸, então o presente de Oxum, o momento que nomeia a festa aconteceu por volta das dezoito horas. Do roncó⁹ saiu um balaio grande cheio de flores, levantado por uma oxum incorporada, ao som do ijèsà todos gritavam “Rora Yèyè ó¹⁰”, muitos choravam, as crianças pediam colo para visualizar e algumas delas tocavam as flores do balaio e Oxum incorporada dançou em volta da cumeeira, por algumas vezes, e saiu cercada por cinco pessoas, três homens e duas mulheres. Nesse momento, algumas pessoas foram embora, outras dispersaram, foram se alimentar, mas os ogãs continuaram tocando e cantando e todos orixás dançando.

Chamou-me a atenção quando uma senhora ajeitava tecidos próxima ao trono dedicado a Xangô; ao lado dela uma mulher mais jovem segurava um bebê, elas estavam improvisando um berço, e colocaram a criança dentro da gamela de Xangô, então pegaram pratos com alimentos e refrigerantes, sentaram ao lado do trono, se alimentaram, depois foram bem próximas à roda saudar os orixás que continuavam a dançar aguardando a volta de Oxum. Fiquei indagando como o corpo do bebê deu um outro significado àquele símbolo religioso. As pessoas que passavam achavam a cena linda e fotografavam, eu seguia filmando a criança que dormia tranquilamente, como se estivesse em um lugar silencioso e tranquilo, mas os atabaques eram tocados intensamente.

⁷ Prato oferecido a Oxum, com a base de inhame e camarão.

⁸ Yaô iniciado na religião, pessoa que ficou recolhida e passou por uma série de rituais para poder entrar em transe.

⁹ Também conhecido como quarto de santo.

¹⁰ Rora Yèyè significa Mãe Cuidadosa em Yorubá (OLIVEIRA, 2007, p. 123).



Disponível em Souza (2016)

Por volta das vinte horas, Oxum em estado de transe voltou, e todos saudavam, “Rora Yèyé ó”, perfume era espalhado, muitas mulheres choravam, agora com um número bem menor de pessoas era possível me locomover. Gravei quando Oxum incorporada pegou uma bebê no colo e a mãe da criança que estava no lugar da assistência chorava muito, batia em meu ombro e pedia: “Filma pra mim!”. Respondi: “Sim, conversamos depois, e te passo”. Oxum girava com a criança em seus braços bem amparada. Xangô incorporado também pegou uma criança de colo que jogou a chupeta da boca, então uma ekedi pegou a chupeta e guardou em seu pano da costa e continuou seu trabalho, a mãe da criança pediu a chupeta para a ekedi, agradeceu e ficou segurando.



Logun ede incorporado fez uma reverência a Oxum, que lhe entregou a criança. E dançavam as crianças com os orixás em volta da cumeeira, as crianças maiores olhavam, se aproximavam, algumas falavam: Ele vai vir aqui, tia! Vai me pegar também! Mas, isso não ocorreu, algumas se decepcionavam, mas nenhuma das crianças se arriscou a “pedir colo” para algum orixá.



O relato baseado no episódio “Presente de Oxum 2013” de Souza (2016) desvela como os embalos da ancestralidade conduzem os bebês na comunidade e apresenta as diferentes formas de acolhimento que a comunidade tem para com as crianças, inclusive, no decorrer das liturgias.

O acolhimento não se associa com noções de delimitação, restrição ou ainda subordinação das crianças para com os adultos, mas se apresenta na responsabilidade para com todas as crianças que, por sua vez, são distribuídas a todos visitantes e os membros na comunidade. Conforme destacado no episódio acima, logo no início da cerimônia, a pesquisadora foi orientada a preocupar-se com o bem-estar das crianças, para que estas em hipótese alguma viessem a sentir fome ou sede.

A comunidade ensina que acolher e responsabilizar-se pelas crianças é um dever de todos os presentes para com todas as crianças. Temos, nesses exemplos, uma relação direta com o provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”¹¹. Assim, as crianças não tinham um único colo, um lugar pré-determinado ou responsáveis fixos, pois eram orientadas, saciadas, acariciadas, embaladas por todos.

Os homens participam ativamente dos cuidados para com os bebês, conforme descrito no episódio acima; é mais comum ver os bebês nos colos e ombros dos homens, isso se dá especialmente pela longa duração da festa e, em geral, os homens conseguem colocar a criança em uma altura que esta possa visualizar a cerimônia, pois as roupas e indumentárias masculinas permitem maior mobilidade.

O papel feminino no candomblé, segundo Landes (1967), permite que as mulheres assumam um papel matriarcal e criem condições que enobreçam a comunidade. Ainda nos dias atuais as atividades envolvem muito a combinação de homens e mulheres no culto, existem atividades que apenas as mulheres podem executar no candomblé (em algumas casas); por isso, responsabilizar-se pelos bebês e as necessidades destes torna-se uma função mais masculina do que feminina no decorrer da liturgia, especificamente na festa pública relatada. Uma reflexão de um ditado malinês descrito em Bâ

¹¹

http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso_uma_aldeia_inteira_para_educar_uma_crianca.pdf

(2003, p.51) afirma “tudo o que somos e tudo o que temos, devemos somente uma vez ao nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”.

A ancestralidade é um valor fundamental para a consolidação identitária dos diferentes grupos humanos. Na cosmologia de mundo yorubá, essa relação de pertença se faz ainda mais intensa, pois, conforme alerta Lepine (1978, p. 353), “no sistema cultural Ketu, a pessoa é concebida como plural”. Assim, a lógica exúlica nos desafia novamente quando o ser é único e múltiplo ao mesmo tempo; a condução deste no mundo não é responsabilidade exclusiva de seus pais.

O candomblé nos oferece pois uma concepção do homem que valoriza o indivíduo, tudo faz para diferenciar cada ser humano de todos os outros, e para preservar estas diferenças. Mas, por outro lado, o ser humano individuado e único não é concebido como autônomo e isolado. O indivíduo se define pela sua posição, pelas relações particulares que mantém com o universo. Uma parte de seu ser deriva de Olòrun; outra parte deriva de um dos elementos primordiais do cosmos e dos antepassados remotos da humanidade; com o òrìsà, ele participa de um dos poderes que governam a substância à qual sua cabeça está ligada; está relacionado com antepassados da nação, do terreiro, com os mortos de sua família; recebe seu àse da natureza e do contato com os mais velhos. A pessoa autêntica é uma criação, adquirida através das instituições, condicionada pelo acordo com os antepassados, os superiores, os deuses. (LEPINE, 1978, p.364)

Acolher a ancestralidade desde o recém-nascido é auxiliar o desenvolvimento da força criadora, do axé, para a manutenção da comunidade no ilê; Martiminiano definia que “o terreiro é da pessoa e todos ajudam se a pessoa trabalha por ele” (LANDES, 1967, p.38). Por isso, na condição de proprietários da casa, os filhos de santo recebem os bebês e crianças como seus herdeiros legítimos, sejam estes seus filhos ou não.

Os movimentos promovem a intersecção entre bebês e adultos, inclusive desloca o adulto que a carrega do lugar a que este estaria reservado dentro da liturgia, ou seja, retira o adulto do lugar ao qual teria o “direito” de ficar. Juntos, adultos e bebês formam uma outra composição na liturgia criando uma outra cultura dentro da cultura do candomblé que funde todos os mundos e todas as fronteiras, quando

por exemplo, pegam a gamela destinada a Xângo e a transformam em berço, ou ainda, dão um novo acessório a ekede como a chupeta.

As liturgias pressupõem hierarquias; podem ficar na roda aqueles que são iniciados e quanto maior for o tempo dentro da religião, mais próxima à cumeeira e ao babalorixá a pessoa fica. A esse respeito, Beniste (1997, p. 239) afirma:

O candomblé se organiza, tendo como base a hierarquia, conquistada pelo tempo de participação e determinação do òrìsà, e também, por posições determinada pelo sexo masculino e feminino. Trata-se de uma divisão de trabalho consciente, num grupo heterogêneo, por força de personalidades distintas com origens raciais e sociais diversas.

Os corpos dos bebês exigem no decorrer da cerimônia que as pessoas se revezem e se realoquem para criar condições de visualização e fortalecer o acolhimento. Dessa forma, os corpos dos bebês não são tratados como subalternos, ao contrário, são elevados, pelos familiares ou mesmo pelos orixás incorporados, conforme o relato.

O adulto está para além de um mediador dos bebês com o mundo, mas passa a ser um acolhedor, os corpos se unificam na visualização do ritual. O membro da comunidade que se une ao bebê passa a adquirir um outro corpo e um outro lugar na roda. A sua função principal dentro do axé, no momento em que se une ao bebê, é a de alguém que se reorganiza no lugar, no espaço e tempo em prol da consolidação da comunidade, afinal, o bebê é membro da comunidade desde o ventre de sua mãe, a pessoa no candomblé já nasce pessoa. Não se tornará inteiro e pleno apenas na adultez.

A perspectiva da circularidade trata a criança como um ancestral, portanto, o filho pode ser mais velho do que o pai. Essa lógica “exúlica” é retratada em um trecho de itã: “Exu pode ter matado um pássaro ontem, com uma pedra que jogou hoje” (VERGER; CARYBÉ, 2011, p.13). Esse raciocínio é absolutamente divergente da perspectiva eurocêntrica pautada em valores cartesianos e binários.

A filosofia do candomblé exige conceber a pessoa em sua plenitude, seja ela um feto, um bebê, uma criança, um jovem, um adulto, um idoso ou um ancestral. Afinal, todos estão destinados ao ir e vir; nesse sentido, altera-se o tempo e possibilita-se que uma atitude realizada no presente “hoje” modifique todo o passado, no “ontem”.

Amadou Hampaté Bâ destacou em suas obras (2003 e 2010) a importância da espiritualidade para a África negra em que todas as etnias mencionadas nas suas pesquisas¹² pelo referido pensador destaca-se, também, a importância da palavra e a sacralidade da oralidade, via de transmissão da ancestralidade, por meio de histórias e adágios.

[...] a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e as forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas” [...] A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade Primordial.

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem a sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido com um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (BÂ, 2010, p.169).

¹² Todas as religiões africanas que conheço se referem a um Deus supremo único, fonte de toda a existência. Para os bambaras, é Maa n’gala, o “mestre de tudo”, “mestre incriado e infinito”, “aquele que tudo pode”, “a grande profundidade insondável”, “a única coisa impossível de acontecer” (para citar só alguns dos 266 nomes...). Para os fulas é Guéno, “o Eterno”, sem começo nem fim; é o Amma dos dogons, o Wounnam dos mossis, o Olorun dos iorubas, etc. Mas os homens consideram esse ser supremo muito distante para lhe dirigir seus pedidos. Preferem passar por intermediários: os deuses (que nada mais são que aspectos ou manifestações específicas da grande força divina primordial, a Sé dos bambaras) e sobretudo os ancestrais, considerados muito eficazes (Bâ, 2003, p.140).

Quando se concebe a pessoa em sua plenitude, entende-se que sua história, essência e ancestralidade precisam ser acolhidas. Assim, a filosofia do candomblé funciona como agência, especialmente para os negros. Considerando que a “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberalidade humana” (ASANTE, 2009, p.94).

Uma pessoa no candomblé faz parte de dois mundos: òrun e àyé. Isso modifica inclusive a concepção de lugar, desafiando a lei da Física que diz: “dois corpos não ocupam o mesmo lugar”. Para a liturgia do candomblé, que estabelece transe, é possível conceber que um corpo ocupe dois lugares ao mesmo tempo e em diferentes espaços. E, ainda, que o bebê e o adulto tornem-se uma só pessoa, pois juntos adquirem um outro lugar no espaço do barracão.

A pessoa nagô não é isolada nem autônoma; recebe parte do seu ser de Deus; recebe a outra parte de uma substância primordial pela qual está ligada aos antepassados da humanidade, da “nação”, do terreiro e de sua própria família. Com o orixá, ela participa dos poderes que governam estas substâncias. A pessoa completa é uma criação adquirida através das instituições. O homem do candomblé apreende-se como situado no mundo, num ponto preciso e contínuo das gerações humanas, relacionado com determinados deuses e intimamente ligado pela iniciação ou pelo assentamento de uma manifestação única de um deles; apreende-se como situado na hierarquia do terreiro e na sociedade abrangente, como membro do culto (LEPINE, 2004, p.160).

A pessoa nagô que se faz membro do culto mais do que assistir às cerimônias litúrgicas, ela é elemento primordial da liturgia, afinal são embaladas pela ancestralidade, pelo orixá incorporado, o bebê que é elevado ao alto não é apenas um corpo, mas é uma história. Essa história está presente em seus elementos primordiais, nos materiais que constituem a sua ancestralidade que, por sua vez, fortalece o ritual. O corpo infantil é aquele que tem a forma ideal para ser elevado, como também para se deslocar ao longo dos ritos, conforme relatado.

É interessante perceber que o adepto em transe se comunica com o bebê em linguagem muito distinta do cotidiano, não usa comunicação verbal e não se dirige ao adulto responsável pelo bebê, mas comunica-se exclusivamente com o bebê, por meio de contato corporal embalando a criança pequenininha no ritmo da música

tocando a frente e o tórax. Nesse sentido podemos destacar um adágio recuperado por Bâ (2003, p. 31) “Esteja à escuta, dizia-se na velha África, ‘tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento...’” Para as nossas pesquisas cabe indagar o que podemos escutar dos corpos dos bebês? De suas respectivas ancestralidades?

O corpo do bebê elevado pelo orixá provoca reações e emoções ao entorno; ao embalar e amparar o bebê, o orixá embala a comunidade. A disposição para o acolhimento das crianças no candomblé esteve presente em toda a liturgia, pois, com as crianças os adultos se deslocavam, elas atravessavam a roda, tocavam o babalorixá e modificavam as funções originais dos adultos ao longo do ritual. Por exemplo, a ekedi cujo cargo é destinado a auxiliar o orixá, em vez de segurar os objetos sagrados, em um determinado momento, recolheu uma chupeta lançada ao chão por um dos bebês. Essa disposição de toda a comunidade para com as crianças é que torna possível a existência de uma liturgia das crianças a partir do acolhimento à ancestralidade e coloca a todos os presentes uma condição indispensável para a participação nos ritos, a condição de acolhimento das infâncias e a construção de culturas coletivamente que já não se como denominar se culturas infantis ou religiosas, mas nos mostra como potencializar a criação destas com os bebês.

Considerações

Embora Amadou Hampate Bâ não seja denominado sociólogo e não tenha se aprofundado necessariamente no campo da infância, seus estudos que abordam uma releitura dos conceitos de espaço e tempo bem como seu “contemplar” da própria infância. Assim, tal dinâmica confronta a concepção cartesiana imposta pela colonização de tempo e espaço e nos abre uma pergunta: “Quando a adultez¹³ mata a nossa infância?”

A infância vive um paradoxo por excelência ao passo que no senso comum a compreendem como um período de preparação da criança para o ingresso na sociedade, as crianças, portanto na infância já existem na sociedade, e ao revisitar sua infância Hampate Bâ mostra

¹³ A esse respeito ver Corsaro (2011).

que ela vive no adulto. E por viver em um paradoxo, vive entre dois mundos assim com Exu na mitologia yorubana.

A infância é uma categoria ilimitada, oposta a adultez e ao modo cartesiano de ciência/pesquisa que divide o todo em partes para se especializar no micro (conceito) esquecendo do macro (sociedade). Segundo Qvortrup (1994) como forma estrutural a infância é inter-relacionada com outras categorias estruturais, como classe social, gênero e grupos de idade. Os estudos de Abramowicz (2011) mostra a categoria raça, em um país como o Brasil é essencial ser considerada e nos obriga a ressignificar as concepções de singular/múltiplo, único/universal e compreender autoria social.

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. Por isso, em nossas pesquisas queremos esse ponto de vista, pois não o temos mais, o presente, em criança. Mas ela é também o presente do qual todos nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança. Está claro, portanto, que há dois presentes no olhar da criança, um, o presente em criança de que não fazemos parte, e outro o presente de que todos fazemos parte. Mas, também a criança é um passado, pois ao nascer traz uma infância, na qual de uma certa forma nos reconhecemos, e também ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossa prática constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam como uma força sobre si próprias que as e se constituem. A sociologia da infância chama esse processo de autoria social. A criança negra (única e universal) que nasce e inscreve em si o passado de sua raça, de sua história, já carrega suas inscrições, mas também traz em si uma criança (singular e múltipla), ou seja, a criança é, também, uma multiplicidade de tempo. Assim uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir e que será inventado (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20/21).

É neste sentido de inventar enquanto nos reinventamos juntos que esse texto se entrega, apresentando algumas concepções de

Hampatê Bâ e a lógica exúlica como possibilidades metodológicas para a construção de pesquisas com bebês fora do espaço escolar, pesquisas que busquem territórios negros, marcados por todas essas histórias que atravessam as diferentes infâncias presentes em um único espaço e, às vezes, em uma única pessoa.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinas**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BENISTE, José. **Òrun, Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 1997.
- _____. **Dicionário yorubá-português**. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 2011.
- CORSARO, Willan. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. *Educação e Sociedade* v. 26, no. 91. Campinas, 2005.
- _____. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HAMPATÊ BÂ, Amadou. **Amkollel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.
- _____. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África – Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
- LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LEPINE, Claude. **Contribuição ao estudo do sistema de classificação dos tipos psicológicos no candomblé Ketu de Salvador**. (tese de doutorado). São Paulo: USP, 1978.
- _____. **Os estereótipos da personalidade no candomblé Nagô**. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **Candomblé: religião de corpo e alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

QVORTUP, J. **Childhood matters**: Na introduction. In: QVORTRUP, J; BARDY, M; SGRITTA, G. **Childhood matters: social theory, practice, and politics**. Brookfield, 1994.

SOUZA, Ellen de L. **Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil**: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

_____. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. São Carlos, SP, Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

_____; CARYBÉ, Hector Julio. **Lendas Africanas dos Orixás**. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2011.

16. Bebês e creche: um diálogo com as culturas na infância

Lilian Cristina de Souza¹

Investigar as manifestações culturais para bebês nos espaços institucionalizados, tendo como aporte os estudos da Sociologia da Infância, os quais consideram a criança como ator social e sujeito de direitos, demanda que consideremos que, além de apropriar-se de elementos culturais, o bebê também produz cultura. As instituições educativas – nesse caso, a creche mais especificamente como espaços promotores de cultura – que se reconhecem a si próprias como um espaço de sensibilidade e sutilezas, tendo compreensão que o sujeito “bebê” é potencializador de suas escolhas, desejos e gostos, exercem um papel sobre tal ser. Conforme Hall, (1997) “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea”; sendo assim, repousa nela a essência de uma existência. Tal fenômeno é corroborado por Benjamin (1992) ao falar das crianças, entendendo-as como alguém que está na história, inserida em um contexto amplamente social e cultural – evidencia-se na criança o interesse pelas coisas do mundo.

Ao afirmarmos que os indivíduos vivem em um mundo, significa que eles vivem dentro de uma série de situações (DEWEY, 2010), ou seja, são os modos de viver e de trocar, assim como as maneiras de enfrentar e de considerar a tensionalidade quanto à relação biológica, os pontos onde se estabelecem as interações.

Em uma dinâmica dialógica que tem autorizado a imposição de uma cultura adultocêntrica de forma estreita e efetiva nos espaços educativos para bebês, encontramos a negação da criança como recriadora e criadora de cultura; divisa-se um sujeito social ativo e desse modo relaciona-se, mediante as linguagens próprias, com o mundo.

Solange Jobim e Souza (2003, p. 159) argumenta que:

¹ Pedagoga no Instituto Federal Catarinense – IFC /Campus Blumenau. Mestre em Educação – UNIVALI. Doutoranda na Universidade do Minho – Portugal. Doutoramento em Estudos da Criança. Revisor de texto: Khalil Salem Sugui.

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro... a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

Tomamos como quadro teórico de referência a interface entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Primeira Infância, que provoca um encontro profundamente marcado pelo deslocamento de uma atuação pedagógica respeitosa junto aos bebês, no sentido de constituir a identidade potente desses indivíduos e simultaneamente compreendendo o bebê como um iniciador aberto a experiências novas, emergidas em contextos sociais coletivos.

A noção de primeira infância é recente no Brasil e sua definição sofre variações, conforme a perspectiva conceitual ou mesmo em virtude do contexto ao qual se refere. De modo geral, a ideia de primeira infância faz menção aos primeiros anos de vida e caracteriza-se, sobretudo, pelos processos de desenvolvimento biológico, psíquico e social. Encontramos documentos importantes que definem a primeira infância a partir das fases de desenvolvimento e do início da fase na pré-escola, tendo como principal referência o recorte etário de 0 a 6 anos. Estudos realizados, em especial nas ciências da educação e neurociências, trazem reflexões importantes a respeito da complexidade dos processos de desenvolvimento dos bebês, aprofundando-se nas especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

Embora a cultura e a infância tragam em si suas próprias singularidades e até mesmo relativas limitações, é possível verificar pontos de diálogos entre tais entidades – aliás, salienta-se que essas irmanações podem suscitar experiências singulares e muita ricas em significado, o que garante a imersão desses indivíduos na sociedade, porém, para tal fenômeno acontecer, é imperioso que exista, nas mais diversas áreas, uma prática social não apenas no que se refere à cultura, mas também à linguagem, pois, desde o nascimento, os bebês estão inseridos em práticas e interações simbólicas e ganham significados nos contextos em que se encontram. Seu desenvolvimento físico e psíquico coaduna-se a elementos internos e externos – não apenas biológicos, mas culturais, na medida em que as

formas de comunicação, os tipos de linguagem e relações afetivas estabelecidas com os adultos também se constituem como tal.

As crianças pequenas exercem seu domínio sobre o mundo explorando e construindo significados. Vivem a maior parte do tempo nessa zona intermediária a qual Winnicott denominou “espaço transicional” zona construída com elementos do mundo interno e do mundo externo, do que recebe do meio e também das suas próprias vivências, das suas ansiedades, das suas imagens mentais, das suas experiências nascentes. O espaço transicional é a zona subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular. Nessa zona acontecem os fenômenos ligados à arte e aos jogos, à experiência cultural. Essa zona se alimenta dos estímulos do meio e também da própria capacidade de interiorização, porque é a partir da relação com seus adultos cuidadores, de balbuciar e ser correspondidos, da música que escuta, dos jogos com as mãos, do olhar compartilhado para os objetos externos e do ambiente amoroso, que o bebê é capaz de construir uma interioridade. Não é necessário chegar à escolaridade para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida quando são construídas essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos. (Lopèz, 2013, p. 24)

Nesse sentido, ampliamos os olhares para a criança na perspectiva do campo cultural, vistos como públicos de cultura, isto é, o bebê pensado em ações, bens, equipamentos culturais e de lazer.

Longe de adentrarmos e explorarmos os documentos nacionais vigentes que citam e garantem os direitos das crianças de 0 a 6 anos e apontam metas que se comprometem com as questões culturais nas mais variadas dimensões, citamos o Plano Nacional Primeira Infância, o qual traz propostas práticas desafiadoras e oferece elementos interessantes para pensar o campo da cultura em relação à primeira infância, não apenas por sugerir o debate sobre a produção cultural dedicada às crianças de pouca idade, mas também por chamar a atenção para o fato de que os espaços culturais tradicionalmente voltados aos adultos precisam incorporar a dimensão lúdica e vislumbrar possibilidades para as crianças de pouca idade como um dos seus públicos potenciais.

No Plano Nacional Primeira Infância, destacam-se duas importantes metas: “ampliar a discussão sobre a importância do brincar e a produção cultural para a primeira infância, visando

formadores de opinião e tomadores de decisão. [...] Fazer um levantamento de espaços públicos disponíveis, governamentais e das comunidades, e prepará-los de forma adequada para que sejam transformados em lugares do brincar das crianças de até 6 anos: espaços culturais, cinemas, museus, praças, parques, entre outros. Aumentar gradualmente a oferta destes espaços”. (PNPI, 2010, p. 53).

Tendo em vista as considerações expostas, enfatizamos que os documentos brasileiros, na esfera educacional, também apontam, a partir da imagem do bebê como sujeito ativo, o direito à cultura, assim como às possibilidades de fruição cultural da infância nos espaços de creche.

Contributos da Sociologia da Infância e as culturas da infância

Consideramos que a maior parte dos estudos sobre a infância em contextos sociais coletivos, dentre eles o da Educação Infantil, tem sido realizada na área de educação no Brasil. Pode-se pensar em algumas convergências entre os estudos da infância e suas implicações para o campo da educação da criança pequena, principalmente que a garantia de direito à educação não seja reduzida à escolarização – com efeito, tal proposta defende a elaboração de políticas curriculares tangenciadas por uma concepção de criança como sujeito da/na cultura. Sgritta (1987) localiza a institucionalização da infância no momento da entrada da criança no universo simbólico de regras e disciplinas, identificadas com lógicas e práticas do conhecimento técnico-científico – possivelmente a ideia acentue-se diante do debate e dos caminhos e descaminhos relegados à simples escolarização.

Sarmento (2002, 2004) avança esse olhar, ao posicionar a reinstitucionalização da infância como um dos fatores modernos da institucionalização da infância, sobretudo no que tange à universalização da escola de massas e o predomínio da organização nuclear da família. A investigação da infância através das instituições sociais, tais como a família e a escola, faz parte da agenda dos estudos da infância, mesmo que para Qvortrup (1987) sejam instituições que tornam visíveis/invisíveis a infância moderna. No âmbito das instituições, podem ser investigadas questões relacionadas às dicotomias público-privado, natureza-cultura (PROUT, 2005), proteção-participação. Assim, é por meio da família e da escola que um conjunto

de espaços e rotinas da infância pode ser investigado, como os lugares para as crianças e das crianças (RASMUSSEN, 2004).

Barbosa e Soares (2018) defendem que existe uma relação dialética entre os aspectos sociais e culturais desde o nascimento da criança, a qual aprende a utilizar meios variados de apropriação de conhecimentos, sendo influenciada pelo meio em que vive, situada num campo de difusão cultural e aberta constantemente a novas descobertas. Nas diferentes circunstâncias e contextos, existem diferentes pessoas, objetos, ideias, conceitos, valores, hábitos, práticas, sentimentos, domínios técnico-industriais, operações mentais, entre outros elementos, que dependem de mediações sociais e simbólicas para serem conhecidos pela criança.

Por isso, já não cabe pensar nas crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem escutados e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais. Plaisance (2004, p. 238) chama a atenção para as mudanças que esse novo paradigma traz, inclusive para a área da Sociologia da Infância:

[...] as orientações contemporâneas da sociologia da infância, em sua acepção mais ampla que a de "pequena infância", incitam a pesquisas que buscam apreender o grupo das crianças como tais, como atores sociais, por intermédio de suas práticas efetivas, de suas experiências e de suas representações. Uma tal perspectiva demonstra ao mesmo tempo uma preocupação de abertura da sociologia para além das suas referências e de seus modelos tradicionais, ao permitir diálogos interdisciplinares, por exemplo, com a história, com a etnologia e com a antropologia cultural, ao se enriquecer com suas contribuições e até ao realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades.

Gunilla Halldén (2005) assinala que o movimento iniciado pela Sociologia da Infância, o qual assume a perspectiva da criança e defende a necessidade de estudar as crianças no seu próprio direito e não como indivíduos no caminho para a vida adulta, permitiu que pesquisadores de outras áreas desenvolvessem seus estudos baseados nessa abordagem, que tem como base os princípios formulados por Prout e James (1990, p. 8):

1. A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Halldén (2005, p. 3) afirma que essas seis teses “estabeleceram uma plataforma paradigmática” que agrega estudos de diferentes áreas, movimento denominado pela autora como novos estudos sociais da infância.

Quanto às políticas públicas no campo da educação, reconhecemos os estudos da infância, consoante a percepção de Nascimento:

Não é possível afirmar que a SI [Sociologia da Infância] tem tido um forte impacto na elaboração de políticas públicas, ainda que alguns grupos afirmem suas relações com o poder público ou sua atuação em instâncias que defendem os direitos das crianças. Se por um lado a atuação e militância são apresentadas como fatores importantes para a educação infantil, isso não garante que o paradigma da SI [sociologia da infância] (James; Prout, 1990) alcance projeção significativa, exceto na referência aos métodos etnográficos como particularmente úteis para o estudo da infância. (NASCIMENTO, 2013, p. 130)

Já a temática bebês/crianças/sociologia da infância tem ganhado espaço, provavelmente pela relação de proximidade entre a Sociologia da Infância e a Educação Infantil e seus contextos. No artigo de Tebet e Abramowicz (2014), intitulado “O bebê interroga a Sociologia da Infância”, percebemos um exercício analítico complexo, que confronta a genealogia proposta por Foucault com o campo da Sociologia. Além disso, sugere linhas para que bebês sejam concebidos de forma singular nos estudos da infância e com metodologias aprimoradas, o que denota reconhecer tanto a especificidade dos bebês na tessitura social como as limitações de uma área de estudo sobre eles.

As culturas da infância resultam do processo societal de construção desse período no tempo da modernidade. A diferença geracional é, assim, historicamente construída, com efeitos na

evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. Recusa-se uma concepção ontogênica das culturas infantis afastando-se de uma perspectiva que “naturaliza” os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças, gerado a partir de características desenvolvimentais específicas e realizadas no vazio social.

James, Prout e Jenks (1998) ressaltam a necessidade de olhar para essa questão a partir de duas vertentes: a primeira delas sugere que as culturas da infância podem ser percebidas por meio de um conjunto de formas culturais distintas designadas brincadeiras; a segunda vertente aborda a cultura infantil de forma mais ampla, que englobaria os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças e as relações com seus pares, o modo de vida global específico de um grupo geracional particular, agregando outros elementos além da brincadeira, como, por exemplo, a linguagem utilizada, as regras construídas pelas crianças, entre outros fatores.

Assim, de acordo com Sarmiento (2002), as culturas da infância socialmente produzidas constituem-se e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças, e regem as possibilidades das suas interações entre si, assim como entre os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus fragmentos e na sua complexidade, acenando, assim, o lugar da infância na produção cultural.

O conceito de “culturas da infância” tem sido estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional infância (CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e PROUT, 1998). Por esse conceito, entende-se a capacidade de as crianças construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação (SARMENTO, 2002).

A pluralidade do conceito exprime a relação direta dessa categoria com a sociedade na qual se insere, porém significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais para além da heterogeneidade, autorizando a criança a criar novos modos de significar e construir sua realidade social e cultural, conforme mudanças e vivências contextuais. Essa compreensão permite-nos

pensar em um encontro sensível dos bebês e suas potencialidades com as produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições e práticas sociais), tendo-se, sob esse prisma, uma concepção histórico-cultural de que a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social humana.

Importa destacar diante do exposto que a inserção no mundo cultural sempre está mediada por adultos e, na maioria das vezes, por alguém que é significativo para a criança. O contato com os culturais dá-se a partir da complementariedade da família e da escola, que apresentam elementos culturais do produto humano marcados acentuadamente pela globalização e massificação industrial, caracterizando que educação e cultura estão intimamente ligadas. Com efeito, a possibilidade de participação das crianças no processo de fruição cultural e a ampliação de tal repertório começa pela brincadeira, interações e linguagens diversificadas, as quais se revelam enriquecedoras desde a mais tenra idade. Reparar o mundo para os bebês, portanto, é invocá-los pelo vigor dos sentidos, isto é, intensificar, aproximar e experimentar a realidade, fazendo com que nessa travessia a opacidade do desconhecido seja divisada com deslumbre.

Percebe-se que os produtos da indústria cultural para as crianças têm sua eficácia e empatia na forma como se comunicam com seus consumidores, principalmente ao atribuir um caráter lúdico, simbólico e de divertimento, configurando uma conformidade com o imaginário e o universo infantil. Outro fator considerável na inserção de produtos materiais é o elemento de distinção social marcadamente acentuado diante dos produtos culturais de desejos como brinquedos e acessórios infantis.

À luz dessas considerações, afirmam Kenway e Bullen (2001, p. 46):

A cultura comercial das crianças apela tanto às crianças porque toma seriamente em conta o jogo, a satisfação e o desejo das crianças. Claramente, ela ajuda a construir o seu jogo, prazer e desejo, mas também procura compreendê-lo e inserir-se dentro dele. Na pior das hipóteses, ele envolve a exploração [da constatação] cínica (...) de [um] presidente de agência publicitária (...): 'A publicidade no seu melhor faz com que as pessoas sintam que sem o seu produto você é um perdedor. As crianças são muito sensíveis a isso.

Ainda com relação a Produção Cultural na Infância, percebemos que ela é feita por crianças e por todos que estão direta ou indiretamente ligados às crianças. Segundo Beck (1998), o imaginário infantil vem sendo profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, cuja tendência procura uniformizar os desejos e anseios do público infantil (SCHEPER-HUGHES E SARGENT, 1998; KENWAY E BULLEN, 2001; SARMENTO, 2001).

Cabe pensar sobre o acesso aos bens culturais diversificados, a oferta dos produtos culturais que são eleitos para as crianças – de fato, tais presenças podem ser veiculadas para além da orientação dada pela televisão, pela *internet* e pela indústria mercadológica. O processo de educação escolar deve ter como fulcro e como forma de emancipação a elaboração de um novo pensamento, a fim de que as crianças possam interpretar, com mais coesa direção, sobre o que assistem e consomem, excluindo a ideia de passividade da apropriação da cultura, mas trazendo a criança como agente ativo, permitindo olhares sensíveis para além do divertimento, em que impere o apuro estético e o refinamento das percepções ao apropriar-se do universo cultural.

No mesmo enfoque, Charlot, citada por Sarmento (2003, p. 06), expõe a seguinte ilação:

[...] à ideia da criança como construtora de cultura poderá levar a considerar o "insucesso escolar" como um fenômeno de desadaptação do discurso didático à recepção infantil, o que, escusado será dizer, corresponde a uma inversão da lógica exclusionista pressuposta nas principais teorias correntes do insucesso, segundo as quais ele se deve às condições individuais ou sociais da recepção da cultura escolar pelos alunos ou aos meios da sua "transmissão", deixando inquestionada a própria natureza e conteúdos da cultura escolar.

Nesse sentido, fundamentamos as culturas da infância na busca de investigar o acesso à riqueza da produção artística-cultural, promovendo a aproximação das crianças pequenas aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais na educação infantil, especialmente referenciada na prática pedagógica desenvolvida nas creches, dilatando dessa maneira as possibilidades de apropriação e participação das crianças – salienta-se, ainda, que a inquietação que se desenvolve, tendo em vista esse amplo espectro de

possibilidades culturais inerentes ao espaço institucionalizado faz-se a partir das relações e experiências vivenciadas de forma rica, subjetiva e singular.

As crianças, possuindo em si uma essência bastante singular, vivem sua infância caracterizada pela pluralidade e heterogeneidade; são, portanto, sujeitos inteiros, cheios de inquietações por descobertas, e manifestam seus interesses e suas diversas linguagens por meio do corpo, o qual está inserido em mundo repleto de outras produções que precisam ser interpretadas.

Bebês no campo cultural

No emaranhado de fios que tecem os conceitos relacionados ao campo cultural na infância, necessitamos destacar e puxar outros fios a partir da compreensão e produção cultural para as crianças, conforme ilustra Perroti (1990), e há de considerar possíveis equívocos e por vezes esvaziamentos conceituais relacionados aos termos.

De acordo com Geertz (1989), ao familiarizarmo-nos com alguns conceitos teóricos, faz-se necessário pensar sobre sua utilização e aplicação possível na realidade vivida. Ora, quando buscamos um conceito de cultura, notamos um mar conceitual, sendo possível definir alguns, como: o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire em seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; a forma pela qual um grupo de pessoas realmente se comporta; um celeiro de aprendizagem comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para ajustar-se tanto ao ambiente externo quanto à relação existente com os outros homens; um precipitado da história. Diante da complexidade de definir e talvez escolher rasamente um conceito, acolhemos e escolhemos o conceito de cultura como essencialmente semiótico. Acreditando que o homem está preso a teias de significados que ele mesmo teceu, a cultura figura-se como um caminho para que se possa quotidianamente interpretar e significar esses conceitos, acontecimentos e fenômenos.

Assim, a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico – a ideia de que as crianças vão incorporando gradativamente ao

aprender “coisas” pode ser revista, num real esforço de traduzir as possibilidades de contaminar e encantar quando pensamos especificamente nos bebês. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos, sejam eles objetos, relatos ou crenças, mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. (COHN, 2005)

Estendendo ainda a percepção de Cohn (2005), vemos que o aprimoramento do conceito antropológico de cultura e a maior ênfase nos sistemas simbólicos acionados pelos sujeitos nas relações sociais permitiram um olhar mais apurado em relação às crianças:

A partir da década de 1960, os antropólogos engajaram-se em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos. Novas formulações para conceitos centrais ao debate antropológico surgem, permitindo que se estude a criança de maneiras inovadoras. [...] O contexto cultural de que falamos até aqui, e que é imprescindível para se entender o lugar da criança segundo os novos estudos, deve ser tomado como esse sistema simbólico. Ele é estruturado e consistente e por isso permite que sentidos e significados sejam formados e reconhecidos. [...] Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p. 12).

Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade da ampliação da compreensão, na perspectiva do campo cultural: de que as crianças dão significados e significam o mundo, dialogam e transformam a partir dos contextos que vivem – clarifica-se que essa perspectiva traz também diálogos com o olhar de Sarmiento (2004, p. 21), que assim se coloca: “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Posiciona-se a Sociologia da Infância enfatizando a autonomia primordial da criança enquanto elemento principal e estruturante para a produção cultural, especificamente a partir da década de 90. Neste tempo, intensificou-se os investimentos e mapeamento de ações com foco nos âmbitos da produção, da circulação e do consumo culturais. Acerca desse fenômeno, corrobora Malaguzzi em entrevista a Gandini,

em sua obra *As cem linguagens da criança* (2016, p. 71), ao elucidar que “[...] ao mesmo tempo, gostaria de enfatizar a participação das próprias crianças: elas são autonomamente capazes de atribuir significado às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias, de abstração.”

No âmbito da produção cultural para crianças e, mais estritamente, no que tange às suas produções artístico-culturais, de acordo com Perrotti (1990), as crianças constroem seus imaginários apropriando-se dos mais variados temas, ressignificando dessa maneira suas realidades ao brincar. Mesmo com um cenário que invade as crianças pelo universo cultural do consumo, colocando-as ainda como sujeitos à margem de efetivas participações, já se enxerga alguma potencialidade de fomentar encontros propícios com outras formas de conhecer, de recepção do que se é produzido culturalmente (não só a mercadológica) desde muito cedo, reconhecendo, interpretando e estabelecendo relações de pertencimento sobre o que se produz, fugindo da ideia de um simples espectador.

O estudo das relações entre a produção cultural e recepção cultural na infância poderá levar-nos a um olhar diferente sobre a história das ideias pedagógicas, centrada nas aprendizagens e não já, como é habitual, nas teorias de ensino e nas respectivas bases filosóficas, psicológicas, políticas, morais, etc (SARMENTO, 2003).

Logo, pensamos a produção cultural na infância como um processo provido de relações sociais e seus significados (PERROTTI, 1990). Nesse sentido, não compreendemos a produção cultural como um produto simplesmente dado e concluído, mas como um processo de construção e de reflexão que assume e valoriza a criança como sujeito ativo no processo de formação e socialização. Não concebemos a criança como mera reprodutora ou receptora dos elementos culturais promovidos e ofertados pelo adulto, o qual nega, por vezes, à criança o conhecimento de seus direitos de intervir nos processos socioculturais enquanto sujeitos (PERROTTI, 1990).

No entanto, quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças, só se consegue transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibiliza com as condições específicas de recepção pelas crianças (SARMENTO, 2002).

Nesse aspecto, a efetivação das políticas culturais parece depender também de uma visão ampliada sobre as múltiplas

dimensões da cultura: tanto aquela que se dá no nível da interação humana (hábitos, costumes, valores, identidades, cotidiano, produções), quanto aquela que leva em conta características políticas, econômicas e institucionais, em que se operam os fluxos de produção, circulação e recepção dos bens culturais (ROSA, 2016).

Reconhecemos a especificidade do trabalho na primeira infância, que considera a pluralidade de significados nesse universo – quanto a essa referida realidade, delimitamos pensar sobre movimentos, interações e relações entre as crianças de pouca idade, especificamente os bebês e o campo da cultura pela qual recebem propostas de fruição cultural, que por vezes desconsideram seus interesses e suas linguagens. Ora, abortamos a ideia de criança apenas como receptora – antes de tudo, é visualizada como sujeito-agente que interpreta e transforma o contexto em que está inserida.

Prado (1999) questiona se a criança pequena produz cultura; logo, buscando respostas por meio de vivências e reflexões, encontra-as no cotidiano das crianças, onde a verdadeira aprendizagem reina nas diferenças vivenciadas dentro dos espaços de educação infantil. Esse fato tornou-se gerador de uma outra indagação: ao tratarmos das crianças muito pequenas, é possível dar voz e ouvidos àquelas que ainda não se encontram em condição de falar, como os bebês?

A primeira infância possui suas especificidades, ou seja, modos de ver, de pensar, de sentir e de comunicar próprios. E colocar em evidência as vozes das crianças, principalmente daquelas que ainda não falam, é considerar a comunicação para além do verbo, dando espaço e direito às suas linguagens. Assim, faz-se necessário “não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala” (PRADO, 1999, p. 111).

Dessa forma, uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças e especificamente dos bebês somente à fala, mas de estar-se atento aos gestos, balbucios, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens, assim como mostram as experiências italianas no campo da educação infantil – concebendo a criança “como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com

coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos" (FARIA, 1994, p. 213-214).

Richter; Barbosa (2009) afirmam que os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber suas formas de interpretar, significar, comunicar é fundamental. As mesmas emergem de sentir o corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, os quais se soerguem como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo, estabelecendo novas relações sociais.

Logo, a discussão crítica entre crianças e adultos permite sentir, visualizar, interpretar, bem como questionar as representações evidenciadas e, com reflexões abertas, suscita-nos incrementar, no universo das crianças, experiências brincantes, alegres e inovadoras com fonte inesgotável de possibilidades no que tange às aproximações com a produção artístico cultural refinada, cuja essência pode incluir os bebês. Diante desse quadro amplo e multifacetado, podemos inferir que, na seara dos estudos da infância e no transitar das culturas geradas, conduzidas e dirigidas para as crianças e identidades construídas ao longo das interações, pode-se conceber a existência de um mundo cultural associado à infância. (SARMENTO, 2004)

Nessa perspectiva, problematizar a “recepção e apresentação de propostas de fruição cultural para e com os bebês nos contextos de creche”, procurando dar visibilidade aos bebês enquanto potência, compreendendo-os como seres languageiros, ativos, inventivos e interativos faz-se urgente.

Destarte, verificou-se ao longo do texto a importância de expressivos conceitos inerentes à infância, onde a ideia traçada pretendeu ratificar as potencialidades do bebê, ser que já possui a competência de produzir cultura – demonstrou-se, assim, que são agentes intencionais dentro de um ambiente onde prevalecem possibilidades sutis e sensíveis, muitas vezes existentes por meio de vivências nas linguagens artísticas e midiáticas. Claro se torna, portanto, que são tais vivências que favorecem a formação de uma “alta cultura”, consolidada não raro de modo tácito e intuitivo, embora seja um conceito talvez pouco explorado e que cause estranhamento por parte dos envolvidos com a infância institucionalizada.

Referências

- BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, SP, 2006.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antonio. Educação Estética na Perspectiva Histórico – cultural: Contribuições à Educação Infantil de Orientação Dialética. In: **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos** / Patrícia Lima Martins Pederiva, Daniela Barros, Saulo Pequeno, (organizadores). – Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- BECK, Ulrich. **O que é Globalização?** Equívocos do Globalismo. Respostas a Globalização. São Paulo. Paz na terra, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- COHN, Clarice. **A antropologia da criança**. Coleção Ciências Sociais passo a passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.
- EDWARDS, C., Gandini, L., Forman, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: F. Rosemberg e M. M. Campos, (arg.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, pp. 211-33, 1994.
- Geertz, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 2. v. 22. p. 15-46 jul./dez. 1997.
- 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/halo5001.pdf> Acesso em: 14/04/2008.
- JAMES, Allison.; JENKS, Chris.; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.
- LÓPEZ. Maria Emília. **Cultura e Primeira Infância**. CERLALC-UNESCO, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**. Relatório Científico. São Paulo: Feusp/CNPq, 2013.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus. Linhas Críticas, 1990.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e sociedade**. Campinas, UNICAMP, 2004.

PNPI. **Plano Nacional Primeira Infância**. Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, 2010.

PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, 10, n. 1, 1999.

PROUT, A. **The future of childhood**. New York: RoutledgeFalmer. 2005.

JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: Qe Falmer Press, 1990.

QVORTRUP, Jens. Introduction. **International Journal of Sociology**, 1987.

RASMUSSEN, Kim. Places for Children – Children’s Places. **Childhood**, 2004.

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas?** In: VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des) conectados? São Leopoldo, 2009.

ROSA, Lucelina Rosseti. Cultura e primeira infância: perspectivas para as crianças de pouca idade. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação. Pelotas. RS, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: Sarmento, M; Cerisara, A. B. (Org). **Crianças e miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SGRITTA, G. B. Childhood, normalization and project. **International Journal of Sociology**, 1987.

SOARES, Marcos A. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Tese de Doutorado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

SOUZA, Solange Jobin. **Infância e Linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

TEBET, Gabriela G. de C; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. **Linhas Críticas**, 2014.

17. Instituições culturais e formação de público na contemporaneidade para bebês: Olhares, ações e explorações para a pequena infância sob a ótica da Sociologia da Arte¹.

Lidiane Cristina Loiola Souza²

A arte alimenta-se de ingenuidades, de imaginações infantis que ultrapassam os limites do conhecimento; é aí que se encontra o seu reino. Toda a ciência do mundo não seria capaz de penetrá-lo (Lionello Venturi).

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende discorrer sobre apontamentos da sociologia da arte sob a ótica de Heinich (2008), Tota (2000), Pareyson (1997), Zolberg (2006), Canclini (1979), Gans (2014) Zolberg (2006) e, por conseguinte, atrelar as instituições culturais na contemporaneidade com olhares e experiências voltadas para bebês.

Pensar a sociologia da arte dentro de um campo específico do ponto de vista sociológico é algo complexo devido à variedade histórica, a pluralidade de pontos de vista culturais e sociais que as manifestações artísticas estão inseridas e a diversidade de concepções ligadas a cada movimento artístico (ZOLBERG, 2006).

Canclini (1979) diz que no ponto de vista sociológico a arte não pode ser colocada como uma definição ou uma maneira exclusiva de

¹ Revisor: Luciano Aparecido Borges Almeida

² Licenciada em artes e em pedagogia. Especialista em Linguagens da Arte. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da profa. Dra. Gabriela Tebet e Formadora de gestores e professores da Divisão Pedagógica de Educação Infantil de São Paulos/SP. Participante do Grupo de estudos BebêEducação, cujas reuniões são parte do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

ser e estar, pois cada sujeito traz a sua definição. O mesmo autor ainda ressalta que o estudo sociológico da arte é um terreno sem fronteiras e acaba emergindo reflexões nas diferentes concepções, as quais não se esgotam. Além de convidar a deslocar a posição e o papel da arte como algo que pode ser produzido (e apreciado) por todas as pessoas, independente de sua origem social. Isso distancia a ideia de que a arte é algo que determinadas classes sociais são detentoras da produção artística.

Ao demonstrar que o gosto pela arte é produzido socialmente, que varia com a mudança de classe social e de época, a sociologia salienta a inconsistência de reflexões históricas que pretendem descobrir uma essência do estético independente das condições particulares em que ele é produzido. Dizer que a pergunta sobre o que é arte não pode ser respondida pela sociologia, não implica que possa ser encarada sem ela, como se subsistisse, além das mudanças sociais, um resíduo da arte intacta, imperturbável. (CANCLINI, 1979, p. 110).

Nesse sentido, ao questionarmos conceitos, obras e movimentos na ótica sociológica torna-se algo relativo e pessoal a cada sujeito. Com efeito, ao debater uns com os outros os discursos, as reflexões, são diversas. Uma obra de arte pode ser considerada bela para uma pessoa e para a outra não e até causar estranhamento! (pontos de vista sociológicos diferentes). Para ajudar a delinear esse percurso até chegar às instituições culturais preocupadas com o sujeito bebê, discorro olhares de outros autores tais como Heinrich (2008) reconhecida por trazer um forte debate entre arte e sociologia. A autora parte da perspectiva que a arte é constituída dentro da sociedade, se faz presente como atividade social, com características próprias. A arte contribui significativamente com outros meios de estudo para o conhecimento da sociedade. Segundo Pareyson (1997) arte e sociedade têm uma relação com o ambiente onde elas surgem. Podem ser ligadas às funções sociais, às religiosas, à arquitetura ou uma função decorativa nutrindo-se e desenvolvendo-se nessa historicidade vivenciada.

Pareyson (1997, p. 126), ainda destaca que “a obra de arte tem um caráter de historicidade unicamente no sentido de que contém em si todo o passado, mas a vida do universo inteiro, a ponto de que um poeta moderno pode compreender um poema antigo”.

Tota (2000) ressalta a arte enquanto memória, contribuindo na construção, reconstrução e preservação da história social, pois ela acompanha as concepções de mundo e historicidade da humanidade. Destaca não só a preservação da memória histórica/social dos indivíduos, mas também de objetos, artefatos, bens culturais e simbólicos que fazem parte desse conjunto cultural e social, dentro de uma sociedade em que se dá conta da importância da arte na sociedade. Ela ressalta a sociologia da arte como reconstrutora de percursos e contextos da produção cultural, geradas pelos artistas nos mais diferentes segmentos e como se dá a ação do artista e a recepção do espectador/fruidor, destacando a interação obra e público, os diferentes olhares que podem vir a surgir, assim como as distintas interpretações.

Canclini (1979) considera as experimentações artísticas contemporâneas como contribuição para um estudo sociológico da arte e fazendo um paralelo com os bebês diante de um espetáculo ou uma obra de arte na qual a experimentação e a imprevisibilidade se faz presente, os atores, artistas e pessoas engajadas em propostas culturais para este público necessitam estar preparados, mergulhados e dispostos às diferentes reações: choro, sorriso, balbucios ou uma soneca podem fazer parte desse percurso. Tota (2000) destaca essa reconstrução da sociologia diante dos contextos de produções culturais e as ações do artista ante ao público (neste caso, os bebês) depara-se com olhares e interpretações diversas.

Corroborando nessa perspectiva, Zolberg (2006) e Gans (2014) consideram a cultura como um direito de todo o cidadão dentro da sociedade independente das classes sociais. Ambos pressupõem que se todos os grupos tiverem oportunidades, vão desejar e buscar acesso a possibilidades mais ricas que as formas de arte popular e comercial. Reivindicam para todos os mesmos direitos de acesso às formas de manifestações culturais. O sujeito bebê está trilhando nesse caminho de ser considerado tão importante quanto as crianças maiores, jovens e adultos. Acreditando na perspectiva trazida por Gans (2014) as oportunidades para os bebês nas instituições culturais necessitam caminhar para que possam ser dadas as mesmas oportunidades a todos os bebês como sujeito de direito independente da classe social constituída e de sua cultura de participação e inserção nas instituições culturais. Isso acarretará, enquanto formação de público, num futuro próximo, crianças sensíveis e contemplativas em

relação às manifestações culturais, reverberando em sua formação enquanto pessoa.

Assumindo a concepção que os bebês têm algo a nos dizer, enquanto ser social que interage a seu modo e aprende na cultura inserida desde os primeiros meses de vida, sendo esta uma concepção ligada à sociologia da arte que se faz presente na cultura, nas concepções, este capítulo introdutório buscará trazer um breve olhar sobre algumas instituições culturais na contemporaneidade que têm um olhar voltado para o público de 0 a 3 anos. Com isso, pergunto-me: que olhar, ações e explorações apresentam para essa faixa etária? O que tem sido proposto enquanto produção cultural para a primeiríssima infância? Fochi (2013) comenta tratar-se de uma etapa da vida na qual estamos absorvendo e reformulando a partir de estímulos que vão propiciar a formação individual e singular do bebê. E isso ocorre nos mais diversos espaços e as instituições culturais que promovem acesso a esse público e assim produzirá saberes significativos. As instituições culturais preocupadas com essa aproximação dos bebês, não devem se limitar à contemplação enquanto expectador, pois, acima de tudo, tão importante quanto o contemplar estão as experiências lúdicas e estéticas. O artista, ou proposta em arte, necessita colocar-se flexível e aberto além de ser manter recíproco a esse encontro instituição e bebê. Sforzi (2008) demonstra que as interpretações vão além de uma presença física de contemplação, as mediações e as ações sejam com músicas, objetos e outros materiais diante dos bebês é que tornam mais significativo o momento.

Por meio de uma pesquisa selecionei duas instituições culturais, três companhias de espetáculos e dois grupos de arte com foco em instalações sensoriais, sendo este último algo em alta atualmente para os bebês. Aprofundi minhas observações e coletas de dados sobre as instituições, acreditando que a interações dos bebês com o meio e outras pessoas enriquecem as experiências.

1. INSTITUIÇÕES CULTURAIS

O bebê quando contempla uma obra de arte dentro de um museu está vivendo uma experiência sensorial, mas que não deve se limitar aos olhos. É importante atrelar a utilização de outros elementos que possam permitir uma experiência muito maior. Aliás, o uso de outros

recursos para essa mediação contribui para uma experiência estética significativa. Os objetos por si só não são suficientes, é necessário ser intencional na seleção, pois contribuirá para dar sentido ao acervo que será contemplado pelos bebês.

1.1. INSTITUTO TOMIE OHTAKE

O Instituto Tomie Ohtake, situado na cidade de São Paulo é uma instituição cultural privada que abrange mostras culturais nacionais e internacionais de artes plásticas, arquitetura e design. O nome do instituto é uma homenagem a uma das grandes artistas contemporâneas, Tomie Ohtake. Dentre as atividades, destaca-se a realização do Programa *No Colo*, sob a consultoria da arte educadora Diana Tubenchlak. O programa tem como intuito incluir crianças de até 18 meses e seus familiares nas atividades e exposições propostas pelo Instituto. Além disso, a ideia é promover formação aos professores de creches e escolas que atuam com a faixa etária dos bebês. Os encontros promovidos pelo Programa *No colo*, exploram a descoberta, improvisos, curiosidades e atenção tanto do público foco (bebês) quanto das famílias que acompanham. As ações e materiais escolhidos são previamente planejadas, porém a imprevisibilidade de cada encontro é que dá o tempero para se tornar significativo. *No colo* tem como pressuposto a multisensorialidade e a potência pedagógica dos espaços e materiais. A música ao vivo está sempre presente atrelada à exposição na qual os bebês estão inseridos. Dentro das salas de exposição a mediação e contemplação não ficam por si só e sempre envolvem o uso de objetos (tecidos, roupas, lupas), criando uma atmosfera de descobertas e um diálogo não só visual, mas tátil de contemplação dos bebês com as obras. Um exemplo de multissensorialidade pode ser apreciado e explorado pelas crianças na exposição *PICASSO- Mão erudita, olho selvagem*. As crianças tiveram acesso a um varal com várias fronhas brancas cheias de guizos e durante as pinceladas dos bebês com tintas artesanais se reverberavam sons produzidos trazendo essa multissensação ao pintar, pincelar, manusear o tecido promovendo os sons produzidos pelos guizos.

Figura 1 – Programa No Colo



Fonte – Instituto Tomie Ohtake

Na foto acima, bebê e família contemplam uma obra de arte em que se atrela outros objetos, entre os quais recursos sensoriais para apreciação.

1.2. MUSEU LASAR SEGALL

Lasar Segall foi um pintor, escultor e gravurista. O Museu que recebe o seu nome é uma associação civil sem fins lucrativos criada em 1967 pelos filhos do artista, Mauricio Segall e Oscar Klabin Segall. O local era a antiga residência e ateliê do artista e hoje além de ser um acervo museológico, constitui-se como um centro de atividades culturais, oferecendo programas de visitas educativas, cursos, cinema e uma biblioteca especializada em artes. Em 2013, o museu começou a receber com frequência famílias com seus bebês e a equipe organizou momentos e propostas para acolher os pequenos nos espaços expositivos. As visitas agendadas passavam por experiências com texturas, transparências, espumas e objetos do cotidiano. Em 2014, o Museu promoveu o *I Seminário Bebês no Museu: experiências*. O evento foi promovido pela Área de Ação Educativa do museu em parceria com o Núcleo Educativo da Casa das Rosas. Na oportunidade, debateu-se sobre museus e instituições culturais direcionadas a bebês e seus familiares, servindo de difusor dessas ações. Além disso, contou com uma programação de ações culturais para o público-alvo.

Figura 2 – Bebês e famílias nos espaços expositivos do Museu Lasar Segall



Fonte – Acervo AAE

Figura 3 – Folder do evento Visita Canguru

MUSEU LASAR SEGALL

ÁREA DE AÇÃO EDUCATIVA

VISITA CANGURU
PARA MÃES COM BEBÊ DE COLO

PENSANDO NAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DESSE PÚBLICO, NAS POTENCIALIDADES DO MUSEU COMO INSTITUIÇÃO VIVA, PÚBLICA E PROVOCADORA DE REFLEXÕES SOBRE ARTE, CULTURA E SOCIEDADE, O MUSEU LASAR SEGALL CONVIDA AS MÃES COM BEBÊS DE COLO PARA UMA VISITA ESPECIAL CUJO FOCO É EXATAMENTE A MULHER NO PÓS PARTO.

VENHA VISITAR O MUSEU, CONHECER A OBRA DO ARTISTA E PARTICIPAR JUNTO COM O MÃES DA VILA - EQUIPE DE APOIO AO PÓS-PARTO E AMAMENTAÇÃO - DE UMA ATIVIDADE DE ATELÊ PENSADOS ESPECIALMENTE PARA VOCÊ.

com Thiago Franco, ator e educador

dia 18 de julho de 2018
das 15h às 17h
atividade gratuita
vagas limitadas
inscrições pelo email:
educa@mls.gov.br

Rua Berfa, 111 - Vila Mariana

Fonte – Acervo AAE

2. INSTALAÇÕES SENSORIAIS: UM CONVITE À EXPERIMENTAÇÃO

Instalação em arte abrange um estudo mais aprofundando, mas resumidamente pode ser definida como uma expressão artística contemporânea que atrela ou não a diferentes modalidades artísticas tais como pintura, escultura e objetos do cotidiano em ambientes definidos e organizados pelo artista, com intenções estéticas para estimular as percepções sensoriais, que podem ser apropriados no meio, na natureza, aos objetos, de forma a ressignificar.

Na instalação o artista tem como objetivo provocar o espectador a se aventurar, a perceber, a ter uma postura mais participativa, extrapolando os limites do deleite com o belo, a criticar e refletir sobre a própria vida e o meio que o cerca. Silva (2006) define Instalação como uma obra sem limites que permite o uso de qualquer tipo de suporte para a sua produção. Mais do que um suporte, trata-se de uma poética em que se reverbera a criação plena de mundos múltiplos e de essências peculiares, sendo estes imaginários e/ou virtuais na sua criação e concepção.

Segundo Silva, o surgimento das instalações

Deu-se como uma forma de transgressão aos padrões artísticos estabelecidos até o início do século XX. Até o surgimento das Vanguardas Europeias as formas de fazer artístico eram claras: desenho, pintura, escultura. Enfim, não existiam dúvidas quanto à poética empregada para a produção de arte. A partir delas, no entanto, tudo muda. As vanguardas trouxeram experimentações, e, a partir delas o universo da arte mudou. (SILVA, 2006, p. 54).

Acreditando no olhar tátil, uma vez que tocar, sentir e explorar estão presentes no cotidiano dos bebês, as instalações táteis vêm chegando com toda força nos espaços culturais, promovendo acesso ao percurso previamente preparado pelo adulto; convidando os bebês a percorrer e explorar. As instalações táteis trazem os mais diferentes recursos e objetos (fitas, tecidos, instrumentos, espelhos, luzes, entre outros) promovendo explorações sensoriais.

Para Tomasello (2003) as relações dos bebês com objetos e artefatos contribuem para que eles façam uma comunicação gestual. Por exemplo, quando um bebê segura um objeto e mostra para um adulto ou para outro bebê.

As unidades do Sesc em geral têm valorizado e oportunizado espaços de instalações sensoriais voltadas para os bebês. Neste capítulo compartilho algumas das propostas já realizadas. Dentre muitos grupos que trazem esse olhar das instalações como forma de exploração, destaco a instalação “Sensatio” organizada no (Sesc Paulista) Instalação “ Bolota, boleta, bolinha, bolão” (Sesc Campo Limpo), “Instalação Sensorial para bebês” (Sesc Itaquera).

2.1. SENSATIO

O nome “Sensatio” de origem latina que significa sensação foi a palavra utilizada como caminho inicial para experiências propostas com os bebês. Uma instalação imersiva na qual os bebês puderam vivenciar experiências estéticas, investigativas e relacionais com os materiais propostos para a vivência. Voltada para o público de 3 meses a 36 meses, acompanhado por um responsável, aconteceu em um ambiente aconchegante de iluminação tênues, propôs, enquanto materialidade, tecidos, rolos de papel higiênico, bolinhas, limões, luzes, bacias e, a partir desse repertório, os bebês foram convidados a explorar de forma imersiva, sensorial e corporal, atribuindo à instalação novos significados, explorações e relações entre os bebês e a obra. A instalação foi proposta pela instrutora de atividades infantis Bruna Paiva.

Figura 4 – Instalação Sensatio



Fonte: Sesc. Fotografia de Carol Vidal

2.2. INSTALAÇÃO BOLOTA, BOLETA, BOLINHA, BOLÃO E INSTALAÇÃO SENSORIAL (SESC CAMPO LIMPO)

A instalação organizou um ambiente não só de espaço para brincar, como também proporcionou estimulação sensorial para crianças e bebês. Os materiais consistiam em tapetes coloridos repletos de texturas diversificadas e bolas de diferentes formatos e tamanhos, que convidam os bebês e a família a mergulharem no universo da brincadeira livre. A proposta foi promovida pelo grupo chamado *Pé de brincadeira*. O grupo tem como proposta a *Instalação Sensorial*, na qual se propõe, com estímulos visuais, sonoros e motores, que os bebês explorem e se divirtam acompanhado da família, para que dessa forma ambos se apropriem.

Figura 5 – Instalação Sensorial



Fonte: Pé de Brincadeira. Fotografia de Rogério Sant'Anna

Figura 6 – Instalação Bolinha, Bolota e Bolão



Fonte: Pé de Brincadeira. Fotografia de Rogério Sant'Anna

2.3. INSTALAÇÕES SENSORIAIS PARA BEBÊS (SESC ITAQUERA)

A instalação sensorial foi promovida pela instituição *Casa do brincar*. A proposta foi combinar cores, texturas e aromas, convidando os bebês e famílias para a exploração de uma experiência sensorial. Os materiais ficaram por conta de uso de objetos do cotidiano que ganharam novas funções dividindo espaço com materiais inusitados, tais como macarrões coloridos e cubos de gelo surpresa. Todos esses materiais eram organizados em uma grande estrutura para que os

materiais ficassem ao alcance das crianças e pudessem tocar, puxar, pisar, passar por obstáculos e realizar uma série de descobertas.

Figura 7 – Instalação Bolinha, Bolta e Bolão



Fonte: Sesc. Fotografia de Carol Vidal

3. TEATRO PARA BEBÊS: UM CONVITE À IMPROVISACÃO E EXPERIMENTAÇÃO

A experiência é o que nos toca, nos passa e nos acontece (LARROSA, 2002).

Pensar os bebês como expectador na produção teatral se deu por volta de 1980 por meio de companhias européias e grupos nacionais Pereira (2014). No teatro para bebês, os artistas são provocados a ousar, a transgredir, a fugir das regras e ensaios, a conviver com o imprevisto e a imprevisibilidade; a dialogar com as incertezas e com as surpresas mais belas, os choros e os sorrisos e balbucio mais sinceros. Frabetti (2011) aponta para a necessidade de o ator ser capaz de

decifrar a linguagem corporal, a respiração, o movimento, uma risada, ou seja, estar aberto à caixinha de surpresas de ações e reações reverberadas pelos bebês. Sob este olhar destaquei três companhias de teatro sensíveis ao percurso que ora são contemplativos, ora interagem, de modo que o ator age de maneira respeitosa nesse encontro frente a frente com os pequenos.

3.1 GRUPO SOBREVENTO

O grupo Sobrevento de teatro especializou-se no público da primeira infância, após o casal fundador ter seus dois filhos. A partir desse olhar materno e paterno, o grupo volta-se para o público da primeiríssima infância. Fundada em 1986, a companhia realizou apresentações em diversos países e vem, há mais de dez anos, realizando uma pesquisa de teatro para bebês, partindo do princípio de que a capacidade poética e comunicação com a arte é natural para todo ser humano, independentemente da idade.

Nesse sentido, a companhia acredita que o teatro deve ser uma experiência intensa e sentida de fato pelos bebês, como ilustra a Figura 8, em que se nota a interação entre um ator e um bebê.

Figura 8 – Interação ator e bebês



Fonte: Sobrevento

Ator – Luiz André Cherubini. Fotografia – Marco Aurélio Olímpio

2.1. GRUPO SCARATUJA

O grupo Scaratuja surgiu como projeto, em 2015, após uma residência artística na Itália e lá viveram uma experiência muito significativa de teatro para crianças apreciando apresentações, espetáculos, oficinas e uma extensa bibliografia. Isso fez com que chegassem ao Brasil entusiasmados em continuar uma pesquisa nesse campo e a realizar experimentações. Dentre as inúmeras ideias apresentadas, optaram por uma linguagem não verbal, pela exploração do corpo, do espaço e da relação estabelecida entre as crianças e as imagens. A ideia central do espetáculo parte de um emaranhado de linhas, traços, pontos e círculos. A ação aconteceu sobre um tapete tátil branco recheado de objetos coloridos que se destacam na apresentação e convidam os bebês a participar do enredo, com isso a área cênica também se torna parte do percurso de descoberta sensorial para os bebês.

Figura 9 – Detalhe do bebê explorando as fitas de cetim durante a apresentação do Grupo Scaratuja



Fonte: Grupo Scaratuja
Fotografia – Marcelo Peroni

2.2. COMPANHIA CAIXA DE ELEFANTE: CUCO – A LINGUAGEM DOS BEBÊS NO TEATRO

A Companhia Caixa de Elefante foi fundada em 1991, em Porto Alegre (RJ), tem montagens premiadas, percorrendo diversos países. O grupo vem apresentando, desde 2018, a peça *CUCO – A linguagem dos bebês no teatro*. A peça promove um diálogo com a linguagem dos bebês, colocando-se como protagonista e centro do processo de criação. Os bebês são convidados a apreciar e experimentar os objetos do cotidiano que se transformam e criam novos sentidos. Para o grupo Caixa de Elefante, a peça *CUCO* se configura como um meio de aproximação com as linguagens dos bebês e de reconhecimento de suas ações nas formas mais singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre sociologia da arte após pesquisar e apreciar as produções culturais nas quais o público-alvo são os bebês me fez observar e concluir que já trilhamos um caminho recheado de produções voltadas para o público da primeiríssima infância, que vem crescendo não só na quantidade, mas acima de tudo com qualidade. Tudo é pensado e organizado de forma a atender com muito carinho, com organização, estratégia, produção, escolha de materiais de qualidade e, de forma intencional, para que promovesse aprendizagens significativas. Do mesmo modo que um artista seleciona seus materiais, as pessoas envolvidas em uma instalação sensorial, ou em uma produção de uma peça de teatro, escolhem os objetos para criar uma obra com intencionalidade. Mesmo dentro de um museu o percurso envolve intenções. E são essas intenções perante os bebês que tende a provocar curiosidade por explorar, tocar, sentir e produzir novos saberes, assim como desencadear novas sensações. Foi gratificante observar que existem instituições preocupadas em atender à diversidade de público, pois todo bebê também deveria ter direito ao acesso à arte e à cultura de qualidade. Além disso, quando os espaços culturais promovem propostas que atendam aos bebês, isso acolhe as famílias que se sentem mais tranquilas em frequentar um local com essa preocupação de pensar para/com os bebês. Nesse sentido, pensar os bebês inseridos dentro

das instituições culturais é muito mais que apenas vê-los frequentando com os adultos esses espaços, acima de tudo, corresponde a acreditar que são sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva* / Paulo Sérgio Fochi. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

FRABBETTI, Roberto. *A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo*. In: Pro-Posições, Campinas. v. 22, n. 2, maio/ago., 2011.

GANS, Herbert. *Cultura popular e alta cultura. Uma análise e avaliação do gosto*. São Paulo, Edições Sesc, 2014.

HEINICH, Nathalie. *A sociologia da arte*. Tradução de Maria Ângela Caselatto. Bauru: Edusc, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, jan./abr. 2002.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, Luiz. *Teatro para bebês, estreia de olhares*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

VENTURI, Lionello. *História da crítica de arte*. Lisboa: Edições 70, 2013.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho.; MANZONI, Rosa Maria (org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf. Acesso: 12 jul. 2018.

SILVA, Luciana Bosco. *A instalação no museu de arte contemporânea da USP*. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). – Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte, USP, São Paulo, 2006.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOTA, Anna Lisa. *A sociologia da arte, do museu tradicional à arte multimídia*, Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

ZOLBERG, Vera Lenchner. *Para uma sociologia das artes*. São Paulo: Senac, 2006.

PUBLICAÇÕES E SITES PESQUISADOS NA INTERNET

CAIXA do Elefante. *Sinopse: cuco* (2012). Disponível em: <http://caixadoelefante.com.br/espetaculo/see/17>. Acesso em: 2 abr. 2019.

GRUPO Sobrevento. *Meu jardim: teatro para bebês*. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/sobrevento/photos/a.171131166368627.39838.153484134799997/1004097779738624/?type=3&theater>. Acesso em: 2 abr. 2019.

INSTALAÇÃO sensorial para bebês: com arte-educadores da casa do brincar. Sesc São Paulo. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/90560_INSTALACAO+SENSORIAL+PARA+BEBES. Acesso em: 2 abr. 2019.

INSTITUTO Tomie Ohtake. *No colo: encontros, descobertas e compartilhamentos*. Disponível em: https://www.institutotomieohtake.org.br/o_instituto/post/no-colo-por-diana-tuberchlak. Acesso em: 2 abr. 2019.

PÉ de Brincadeira. *Instalação Sensorial*. Fotografia de Rogerio Sant'Anna. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedibrincadeira/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SCARATUJA. *Teatro para bebês*. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/scaratuja>. Acesso em: 1 abr. 2019.

SENSATIO. *Instalação para bebês*. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/629417657419193/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SESC Itaquera. *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/sesc.itaquera/photos/a.1039063336173103.1073742135.112198808859565/1039063989506371/?type=3&theater>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SESC São Paulo. *Bolota, boleta, bolinha, bolão*: estimulação sensorial para crianças e bebês com pé de brincadeira. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/159112_BOLOTA%20BOLETA%20BOLINHA%20BOLAO. Acesso em: 2 abr. 2019.

18. Encantamentos e desassossegos: fragmentos dos (des)encontros entre o cinema e a educação infantil¹

Wenceslao Machado de Oliveira Jr²

Sandra Regina de Freitas Amaral³

Marta de Almeida Oliveira⁴

Meiry Soares da Costa Pereira⁵

Mauro Antonio Guari⁶

Juliana Pereira da Silva de Oliveira⁷

*Rozeli Lemos de Melo⁸ **

*A gentileza à qual me refiro está no próprio olhar,
Está no cuidado com o qual se olha.
Pois só se dá tempo e atenção ao que se ama de algum modo.
Maximiliano López*

¹ Revisão de texto realizada por Leda Maria de Souza Freitas Farah

² Geógrafo. Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Coordenador do projeto de pesquisa e extensão "LUGAR-ESCOLA E CINEMA: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço"

³ Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017.

⁴ Orientadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas nos Centros de Educação Infantil CEI Regente Feijó e CEI Cha II Sun. Possui graduação em Pedagogia. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017

⁵ Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Psicologia Escolar. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017.

⁶ Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Ciências Sociais e especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2018.

⁷ Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Administração Escolar. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2018.

⁸ Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Psicopedagogia. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017.

* Todos os autores e autoras deste capítulo integram o projeto de pesquisa e extensão "LUGAR-ESCOLA E CINEMA: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço"

Abertura: um amor comum

Este texto é composto de fragmentos de um discurso amoroso. Ao tomarmos a epígrafe acima e o título do famoso livro de Roland Barthes para convidar o leitor a seguir conosco, decidimos por anunciar, logo de início, o nosso amor pelo cinema. Para nós, é ele o enamorado de que fala Barthes em seu discurso-livro.

Dis-cursus é, originalmente, a ação de correr para todo lado, são idas e vindas, “démarches”, “intrigas”. Com efeito, o enamorado não para de correr na sua cabeça, de empreender novas diligências e de intrigar contra si mesmo. Seu discurso só existe através de lufadas de linguagem, que lhe vêm no decorrer de circunstâncias ínfimas, aleatórias. (BARTHES, 1981, p.1)

Neste texto, apresentamos nossas lufadas de linguagem sobre nosso encontro amoroso com o cinema. Podemos dizer que não só ele corre por nossas cabeças; também nós corremos – em errâncias diversas – pela cabeça do cinema, ainda que ela não seja uma só, mas muitas cabeças que vão, inclusive, se multiplicando cada vez que entramos numa delas.

Ainda na esteira do livro de Barthes, pensamos cada parte deste texto como uma figura do amor pelo cinema; cada figura é um fragmento do nosso discurso acerca do encontro que tivemos com o cinema na escola⁹ de educação infantil onde trabalhamos. Cada “figura é o enamorado em ação” (BARTHES, 1981, p.1).

As figuras se destacam conforme se possa reconhecer, no discurso que passa, algo que tenha sido lido, ouvido, vivenciado. A figura é delimitada (como um signo) e memorável (como uma imagem ou um conto). Uma figura é fundada se pelo menos alguém puder dizer: “Como isso é

⁹ A palavra escola aparece neste texto com o sentido forte de lugar e não propriamente como instituição onde o processo de escolarização se faz. O conceito de lugar que opera sob a palavra escola nos chega da geógrafa Doreen Massey (2008) e aponta o lugar como encontro de trajetórias heterogêneas humanas e inumanas em interações inevitáveis, geradoras de (des)articulações entre estas trajetórias copresentes, fazendo com que todo lugar esteja sempre em devir. Na busca de explicitar este sentido para a palavra escola, o projeto de pesquisa e extensão desenvolvido no Cineclub Regente/Cha intitula-se “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas: do espaço às filmagens - das filmagens ao espaço”.

verdade!” “Reconheço essa cena de linguagem.” Para certas operações de sua arte, os linguistas se servem de uma coisa vaga: o sentimento linguístico, para constituir as figuras, não é preciso nada mais nada menos que este guia: o sentimento amoroso.

Podemos também dizer que

[n]o fundo, pouco importa que a dispersão do texto seja rica aqui e pobre acolá; há tempos mortos, muitas figuras duram pouco; algumas, sendo hipóstases de todo o discurso amoroso, têm mesmo a raridade - a pobreza - das essências: que dizer da Languidez, da Imagem, da Carta de Amor [do berço, dos erros, dos retalhos], se o discurso amoroso é na sua totalidade tecido de desejo, de imaginário e de declarações? Mas aquele que sustenta esse discurso e dele destaca os episódios não sabe que disso se fará um livro [um texto]; não sabe ainda que como bom sujeito cultural não deve nem se repetir, nem se contradizer, nem tomar o todo pela parte; sabe apenas que o que lhe passa pela cabeça em determinado momento fica marcado, como a impressão de um código [uma imagem]. (BARTHES, 1981, p.2)

Por isso mesmo iremos nos repetir e nos contradizer e tomar o todo pela parte e a parte pelo todo. Como amantes de nosso enamorado cinema, já sabemos que o código dele já nos foi impresso, sabemos que estamos nos tornando imagens... e tornando imagens e sons tudo o que está a nossa volta.

No entanto, há neste texto uma diferença em relação ao livro que nos é intercessor nessa abertura. Antes mesmo de iniciar, de explicitar ao leitor “como é feito este livro”, Barthes escreve um parágrafo que se inicia assim: “A necessidade deste livro se apoia na seguinte consideração: o discurso amoroso é hoje em dia de uma extrema solidão” (BARTHES, 1981, s.p.). O que nos levou a escrever este texto é algo bastante distinto, talvez inverso: o discurso amoroso, em relação ao cinema, tem sido hoje em dia de extrema coletividade, tem atuado justamente como uma força de constituição do comum, de um comum que ainda não existe e tem sido partilhado entre muitos corpos, humanos e inumanos, como ficará evidente em muitas das figuras que

compõem mais esse traço do comum que vem se constituindo entre nós, através do encontro entre cinema e escola de educação infantil¹⁰.

Figura 1. Cinema e infância: metamorfoses mútuas

Falar e escrever sobre cinema não é fácil, falar e escrever sobre a infância também não tem sido, visto o amplo cenário de debates... Talvez o encontro entre essas duas dimensões da vida humana nos permita uma maior compreensão sobre ambas, vivendo esse encontro no âmbito de uma escola de educação infantil, lugar que tem o privilégio de ser cenário do movimento de bebês e crianças pequenas.

A entrada do cinema na escola se deu através da repercussão de ações formativas no grupo de educadoras, disparando um processo formativo que se dá até hoje, ao se considerar formação como “criação mútua que se dá através dos próprios encontros entre pessoas e imagens e das experiências deles desdobradas: pequenas, médias e grandes metamorfoses” (OLIVEIRA JR, 2017, p.305). O que de início se deu com reverberações de cursos e oficinas, agora é trajetória percorrida com as filmagens, fruição e discussão delas entre educadoras envolvidas, diretamente no Projeto Cineclubes ou indiretamente, em momentos formativos propiciados pela orientação pedagógica.

Filma-se, edita-se ou não, olha-se, aprecia-se, surpreende-se, trocam-se olhares, impressões e sensações e, nesse movimento, nos formamos nesta relação intrínseca com o “arriscar fazer cinema” e ser educadora. O próprio “fazer cinema” tem sido formativo, vivências que têm se tornado verdadeiras experiências, ao provocarem transformações pessoais e profissionais.

Metamorfoses em que as educadoras se (re)inventam a cada filmagem ou troca de olhares sobre as filmagens de colegas.

¹⁰ O Projeto Cineclubes ou Cineclubes Regente/Cha ocorre como parte do Projeto Político Pedagógico de duas escolas da rede municipal de educação de Campinas-SP: CEI Regente Feijó e CEI Cha II Sun. Esse cineclubes é um dos desdobramentos do Programa “Cinema e Educação: o cinema na escola básica municipal”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas desde 2016, tendo como parceiros o Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da Faculdade de Educação/Unicamp, e o Museu da Imagem e do Som/MIS-Campinas.

Nesse processo formativo e de trabalho, se é que é necessário ou coerente distinguir um ato do outro, o celular passou a ser uma certa extensão do corpo da educadora, potencializando seu olhar para o cotidiano. O “fazer cinema” na escola tem despertado nas educadoras um desejo de ter em mãos, a qualquer tempo, uma câmera. Falas como “*puxa a gente devia ter uma câmera grudada na cabeça...*” para que não se perca “*aquilo que pode virar filme*”. Capturar o tempo todo, este é o desejo. E por que esse desejo?

Todos os filmes produzidos pelas educadoras, e também os produzidos pelas crianças, têm nos colocado, como aponta André Bazin (apud TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006), cara a cara com a infância, potencializado o olhar e a escuta de muitos movimentos nos espaços internos e externos da escola, de muitos dos seus interesses, suas brincadeiras, suas fantasias, suas palavras – estas muitas vezes num linguajar próprio, quase um código no qual adulto não entra – enfim, potencializado o olhar e a escuta para a infância vivida ali, conosco... Essa infância sempre esteve ali, nós também, mas os filmes que a retratam têm apresentado essa infância na tela de uma forma que, ao mesmo tempo que desvela sua existência no cotidiano (entre nós e conosco, pois somos educadoras e com elas estamos o tempo todo), desvela sua condição de enigma, como diz Jorge Larrosa (2004), pois, ao ver os filmes, sempre nos fazemos perguntas, como: de onde será que eles tiraram essa ideia para essa brincadeira? Onde será que viram isso? Como gostam de coisas simples do parque... por que será? Ou seja, os filmes têm capturado a infância, mas, ao mesmo tempo que capturam, nos repetem as palavras de Larrosa (2004, p. 184):

a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

O desejo de tudo filmar seria fruto do desejo do enigma de desvendar ou fruto do próprio prazer em conviver com esse enigma, às vezes, sem ter consciência dele, pois o cinema, enquanto “suspensão das palavras”, nos carrega para o mundo das sensações, e este nos basta?

E, envolvidos nesse desejo de tudo capturar, os corpos humanos se atrelam às câmeras, corpos híbridos nascidos dessa relação íntima entre máquina e corpo, ousando parafrasear Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 12): “bits e bytes – e pixels – que circulam, indistintamente, entre corpos humanos e elétricos, corpos humanos-elétricos”; ou seja, a Arte do cinema metamorfoseando educadoras... em busca de capturar a infância com a qual convivem, para e com a qual trabalham para momentos de fruição pura, para momentos de busca de compreensão dela e, talvez, de nós próprias como educadoras...

Se há desejo de filmar e filmar, é porque houve um encantamento inicial pela fruição dos filmes. O primeiro encantamento pelas imagens se deu quando assistimos às capturas dos espaços da escola – desde a entrada do cinema na escola temo-nos surpreendido com as imagens desses espaços, tão cotidianos, tão “vistos” no dia a dia, mas tão surpreendentes na tela... As palavras de Maximiliano López (2017, p. 228) podem nos ajudar a compreender esse encantamento, se é que é necessário compreender:

Quando uma panela é enquadrada sob certa luz, durante um determinado tempo, perde sua condição de objeto, deixa de ser o utensílio que, no dia a dia, quase não vemos, para passar a ser uma coisa em si mesma. É aí que sua natureza se revela com especial intensidade; é aí que podemos começar a enxergar o metal do qual é feita e nos seus amassados e arranhões podemos entrever sua vida anterior. Libertada de seu caráter utilitário, a panela se torna mais concreta, mais material, mais real, mais presente e, ao mesmo tempo, parece ir além de si própria e atingir uma condição monumental.

Essas palavras de Maximiliano López nos trazem para o âmbito das memórias e das sensações, ao nos lembrarmos do cinema que tem sido feito na escola, cinema que tem dado esta condição monumental aos espaços e, principalmente, aos nossos bebês e crianças pequenas, “capturados” em nossos filmes.

Essa condição monumental, dada pelo poder da imagem, pelo poder do cinema, desvela, ou melhor, escancara, mesmo para quem não quiser ver, a grandiosidade, a importância da infância, o poder de quem com ela está – ou melhor, dos que para elas estão.

Figura 2. O cinema no berço

Já lemos que o cinema é a imagem do real. Como espectadores, percebemos que o que vemos na tela pode ter até algum traço de realidade, mas não é real. Também quando filmamos alguma coisa, percebemos muito bem que, ao ligar uma câmera, a pessoa filmada muda totalmente. No entanto, filmar bebês nos levou a pensar sobre essa frase. Os bebês não ajeitam o cabelo ou tentam mudar a postura, ou sorrir diante de uma câmera, ainda que pareça certo que eles entendem que “alguma coisa” está acontecendo. Mas não fazem pose e, se porventura estiverem chorando ou fazendo quaisquer outras coisas, irão continuar fazendo, se notarem que estão sendo filmados.

Isso aponta possibilidades, mas também sugere muitos cuidados nas filmagens. Nos nossos encontros do Cineclubes Regente/Cha temos conversado sobre isso, principalmente porque, quando começamos a fazer alguma edição, podemos perceber quanto uma imagem pode ser mudada, distorcida, modificada. Isso nos levou a pensar que muita coisa que vemos nas telas do cinema, da televisão e dos computadores não é exatamente aquilo que vemos, o que nos leva a perguntar: como fica, então, a realidade, quando estamos diante de crianças bem pequenas dentro da escola?

No berçário, trabalhamos com crianças cujas idades variam entre poucos meses até um ano, um ano e pouco. Ou seja, trabalhamos com bebês. No CEI Cha Il Sun são quatro turmas. Nelas somos entre cinco e sete pessoas nas equipes de trabalho – uma professora e mais quatro a seis agentes de educação infantil; destes últimos, dois ou três trabalham no período da manhã ou tarde; entre 12 h. e 13 h., as equipes trabalham completas nas salas, e, se não faltar nenhuma, estaremos com dezesseis a vinte e oito crianças¹¹.

Cabe dizer inicialmente que o cinema já é usado como ferramenta e ajuda muitas vezes no dia a dia dos educadores do berçário. Por

¹¹ No CEI Regente Feijó são três turmas em período integral. Nelas somos cinco pessoas nas equipes de trabalho – uma professora e mais quatro agentes de educação infantil¹¹; destes últimos, dois trabalham no período da manhã ou tarde; entre 12 horas e 13 horas, as equipes trabalham completas nas salas, onde, se não faltar nenhuma, estaremos com vinte e oito crianças. Há também sete turmas em período parcial, três pela manhã e quatro a tarde. Nelas somos apenas uma professora por turma.

No total da escola somos 15 professores e 30 agentes de educação infantil.

exemplo, depois do almoço, quando as crianças vão dormir, por vezes ligamos a televisão e colocamos algum desenho educativo ou musical para ajudar a acalmar as crianças e facilitar que elas encontrem o caminho do sono. Chamamos carinhosamente essa estratégia de “a hora do cineminha”.

Mas, para além de espectadores, seria possível colocar esses bebês e seus educadores também na condição de produtores de cinema? Em uma pequena pesquisa com esses profissionais, fizemos duas perguntas: “quais as dificuldades para filmar as crianças?” e “o que faz você sentir vontade de filmar as crianças?”.

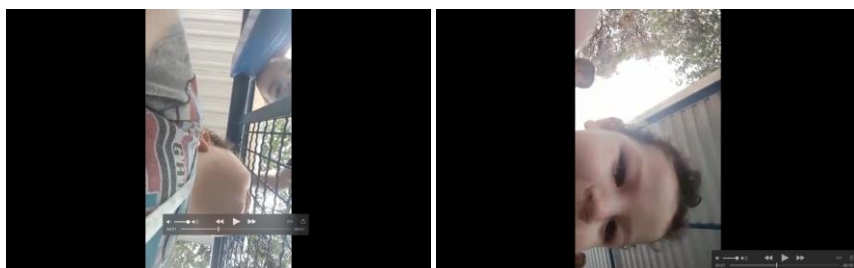
Sobre a primeira questão, a resposta foi basicamente esta: dificuldade para encontrar uma pessoa que possa filmar as crianças, pois durante o trabalho o cuidado constante impede o trabalho de filmar. Para além dessa dificuldade, entendemos que há algumas outras, tais como os problemas e os constrangimentos que podem advir do uso das imagens das crianças ou de filmar mais algumas crianças que outras. O movimento das crianças (elas não param) muitas vezes dificulta, ainda que em outras circunstâncias possa ajudar as filmagens. Por serem crianças muito pequenas é quase impossível deixar um equipamento móvel para elas próprias fazerem algumas filmagens. Quando deixamos um celular com a câmera ligada nas mãozinhas de uma das crianças que já conseguia ficar de pé e dar alguns passos, ela o segurou com as duas mãos e quase sempre uma delas tampava a câmera, fazendo com que nas filmagens aparecesse quase somente uma cor vermelho-alaranjada no quadro inteiro ou em parte dele, nos dando a ver apenas breves momentos em que alguma figura, normalmente desfocada – pela velocidade do movimento da câmera –, pôde ser notada, em meio a um quadro de luz estourada – pela entrada repentina de luz por entre os dedos da criança¹².

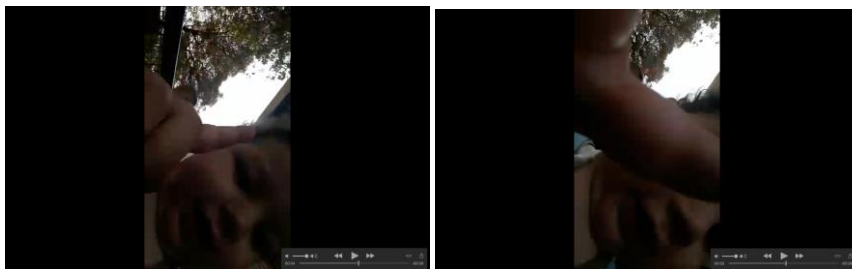
¹² Algo muito semelhante é visto e comentado no filme *O que pode a imagem*, cuja produção é resultante de pesquisa coordenada por César Donizete Pereira Leite, em que foram realizadas filmagens por crianças pequenas em situações escolares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEiY>



Sequência de *frames* de filmagem feita por um bebê, realizada no Projeto Cineclubes
Fonte: acervo particular de integrante do Projeto Cineclubes

Em outro momento, no entanto, quando o celular foi entregue a essa mesma criança com a câmera no modo *selfie*, nos pareceu que, primeiro uma outra criança e depois a própria criança que filmava reconheceram na tela traços de uma criança (teriam reconhecido a elas mesmas?), pois pareciam sorrir para a câmera. Além disso, houve um momento em que a criança que filmava parecia buscar passar o dedo na tela e nos pareceu um toque semelhante aos que fazem os adultos em seus celulares.





Sequência de *frames* de filmagem feita por um bebê, realizada no Projeto Cineclubes
Fonte: acervo particular de integrante do Projeto Cineclubes

Talvez por isso, segue nos parecendo que o melhor equipamento para filmar na escola, principalmente no berçário, seria o celular, por ser leve, compacto, portátil e de fácil manuseio pelo educador e pelos bebês.

Se conseguimos driblar essas dificuldades e fazemos filmagens e filmes, outra preocupação se faz presente: o que a pessoa que vai assistir irá entender? Nós sabemos, por exemplo, que uma criança chorar em um berçário é a coisa mais natural do mundo, faz parte de nosso cotidiano, mas será que pais e demais espectadores vão entender dessa forma?

Sobre a segunda questão – “o que faz você sentir vontade de filmar as crianças?” –, descobrimos que o motivo dos profissionais para filmar são as mudanças que ocorrem com o passar do tempo nas crianças, tais como iniciar o ano sem ter nenhuma criança andando, acompanhá-las ao engatinhar, começar a ficar de pé e, na metade do ano, ver que a grande maioria já anda. A câmera, a imagem, o cinema ajudam no registro dessas mudanças nas crianças, as quais não são apenas mudanças físicas, mas comportamentais e comunicativas também. Através das filmagens talvez possamos perceber com mais detalhes aquilo que já nos encanta no dia a dia: o fortalecimento da coluna e o começar a sentar e ficar “durinhos”; o fortalecimento e a conseqüente descoberta das perninhas para engatinhar... e o engatinhar possui várias formas; o “ajeitamento” da coluna e das pernas e as crianças começam a dar os primeiros passinhos... muitos já começam a correr; a aceitação de ficar na sala, pois começam a perceber que o mundo “é maior”; a convivência e a criação de laços entre as crianças e os educadores, fazendo com que o choro comece a diminuir e elas passem a perceber as rotinas da escola.

Nosso desafio é encontrar as potências do cinema para extrair possibilidades dessas mudanças e dar expressão a elas, sejam físicas, comportamentais ou comunicativas, uma vez que elas se misturam e coparticipam. Por exemplo, não é por ainda não saberem falar que os bebês não se comunicam, e suas formas de comunicação são várias, envolvendo todo o corpo: *choram* (e essa é seguramente sua forma de comunicação que as pessoas mais percebem), *sorriem* (e esse parece ser o primeiro “toque” de que se estabeleceu uma linha de comunicação entre crianças e educadores; nos primeiros sorrisos parece existir uma mensagem “eu comecei a confiar em você”, “cuida de mim”), *olham* e buscam outras crianças, procuram os educadores, procuram cores, lugares, brinquedos, *escutam* e seguem as músicas, as historinhas, o ir e vir da sala, *falam* através de sons como baa, buuu, iiiii, papá, mamá, *exprimem* sentimentos (“*Dia desses, já estava chegando a hora do jantar, pedi para uma criança guardar o brinquedo – muitos já fazem isso; ela me olhou e falou hanhanhanhanhan*”, que eu entendi como: “*porque guardar meu brinquedo?*”, relatou um de nós numa reunião do Projeto Cineclubes), *ensaíam* sentidos (“*uma criança toda hora falava ‘ia,ia,ia’, demorou, mas entendemos que era ‘tia’*”, relatou também), *berram*, *vomitam*, *peidam*, *sussurram*, *movem* os dedos, as mãos, os braços e as pernas, *giram* o pescoço e o corpo todo vai junto, *param* e *reparam* em mínimas coisas.

Acreditamos que tudo isso pode funcionar como, segundo afirma Eduardo Coutinho (apud LINS, 2004), dispositivos que podem ser disparados para a produção de filmes na escola. Mas ainda nos perguntamos, um tanto atônitos: como fazer disso cinema? Como escapar de nosso próprio encantamento em acompanhar os bebês em suas descobertas do mundo e fazer cinema junto deles e com eles? Afinal, nesse caso, não só as crianças estão no berço, o cinema também está.

Figura 3. Educadoras e criatividade: o erro nos faz melhores profissionais da educação

É incrível como se confundem e até se reforçam, no cotidiano escolar, o ético e o estético do que seria filme. É também incrível como nós, profissionais da área da educação, fomos mudando nossos olhares através das experimentações de mostrar a infância na escola.

Arriscamos produções fílmicas em que a criatividade para filmar com o celular foi desde filmagens com câmera parada até filmagens de partes dos rostos das crianças com exploração de áudio. E percebemos que as experimentações com vários tipos de filmagens nos forçam a exercitar nossa criatividade e vivenciar que é o erro que nos faz profissionais melhores, ao incorporarmos outras possibilidades do cinema, da escola e da infância. Nesse sentido, fazer cinema na escola tem nos levado a experimentar a escola como o espaço de errar.

Quando estamos empoderadas do objetivo de filmar, percebemos que todo tempo é tempo de aprender dentro da escola, de experimentar outras experiências com as crianças. Nesse contexto, tudo o que ocorre na escola torna-se educativo, basta você estar atento. Este estar atento vai além da nossa percepção de adulto, que muitas vezes deixamos passar detalhes que as crianças não deixam. Uma delas falou assim: “*Você vai fazer o filme da minha boca? Então ela irá mexer bem assim...*”, durante as filmagens que resultaram no filme *Caras e bocas*¹³. Outra disse: “*Filma eu fazendo como o Leonel*” e, nesse momento, a menina virou de ponta cabeça no brinquedo, buscando imitar o gesto do personagem do filme *Leonel, Pé de Vento*, ao qual haviam assistido dias antes. Outro dia várias crianças do agrupamento III (crianças entre 4 e 5 anos) diziam: “*Professora... professora... venha ver as galinhas brincarem*” e logo em seguida: “*Pegue o celular; isso vai dar filme*”.

Qualquer educador pode dar a dica de como poderia ser feita a filmagem ou edição, ou reportar a fala de uma criança ou de um grupo de crianças sobre a exibição do filme; são exemplos de como as filmagens aparecem na escola como prática social coletiva, e de como isto favorece que não sejam desperdiçadas ou desconsideradas situações que poderiam gerar filmagens interessantes. Podemos exemplificar, quando vemos serventes dizendo: “*Filma esta prosa boa!*”, num momento em que havia, perto do banheiro, duas meninas de 3 anos numa conversa sobre prender os cabelos ou não; ou quando uma monitora chama sua atenção para ver a ajuda que uma criança estava dando para a outra, e a intenção da criança era boa, mas ela não tinha força para levantar a outra criança. Assim falou a monitora: “*Filma porque isso daria um filme*”.

¹³ Link para o filme no canal do Cineclubes Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=GYc3lxlq7E4&t=14s>

Cabe lembrar que nós, educadoras, fomos aprendendo a mexer com filmagem e edição dos filmes ao longo dos próprios exercícios e experimentações para fazermos filmagens e filmes.

Também devemos ressaltar que a nossa experiência profissional nos auxiliou muito na busca do que filmar na escola, pois esse cenário faz parte da nossa história. Se fôssemos descrever um pouco de nossa história, ela começaria com as palavras mágicas: “Era uma vez...” quatro educadoras¹⁴ que o pensamento acerca do cinema (teoria?) e as práticas de filmagens se misturaram de tal modo nesse fazer cinema na escola que não sabíamos ao certo o que vinha antes, se as experimentações de filmagens com os celulares e em grupo ou se a concepção de que aquelas brincadeiras, trapalhadas e belezas (para fazer e ver as imagens produzidas) podiam ser entendidas como cinema. Ou seja, o que veio primeiro: uma outra concepção de cinema ou as práticas de filmagem? Acreditamos que as coisas se deram juntas e misturadas, uma potencializando a outra, tornando indistinguível a teoria da prática e a prática da teoria. Tudo foi e é vivido no corpo das praticantes do cinema na escola.

As crianças também têm a oportunidade de assistir a curtas brasileiros, filmes selecionados pelos profissionais integrantes do Cineclube Regente/Cha, adequados à faixa etária com que trabalhamos. As sessões ocorrem, geralmente, a cada dois meses, em pequenos grupos na sala de cinema da escola. Todas as oito turmas do CEI Regente Feijó assistem ao mesmo filme¹⁵.

O filme é exibido e no final conversamos com as crianças sobre ele. Temos filmado as reações das crianças durante o filme e suas falas, como forma de registro e discussão. Já foram exibidos os seguintes filmes em 2018: *Leonel, Pé-de-Vento*¹⁶ e *João, o galo desregulado*¹⁷. A escolha do filme a ser exibido em cada sessão é feita buscando questões ou coisas/animais que sejam do interesse das crianças. Por

¹⁴ O Projeto Cineclube iniciou-se em 2017 com quatro educadoras, todas elas aparecem como autoras deste artigo.

¹⁵ Devido às crianças do CEI Cha II Sun serem muito pequenas (de 0 a 2 anos), as sessões do cineclube são distintas das realizadas no CEI Regente Feijó (de 2 a 5 anos).

¹⁶ Direção: Jair Giacomini (2006). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZveAZDrBRU>

¹⁷ Direção: Camila Carrossine; Alê Camargo (2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aPyl-lbDlZU>

exemplo, o filme *Leonel, Pé-de-Vento* foi selecionado por tratar da questão da diferença e da relação socioafetiva, mas também tinha uma questão gostosa que era “o que eu poderia fazer sem colocar os pés no chão?”. Já o filme *João, o galo desregulado* trazia uma questão mais próxima, que era o galinheiro da escola e a relação que as crianças têm com as galinhas e com o galo.

Após essa escolha, um profissional fica responsável por selecionar outras imagens que se relacionem com o filme e pensar algumas perguntas que possam ser disparadoras de conversas com as crianças após o filme. Por exemplo, para compor com o filme *João, o Galo desregulado* foi produzido um material com alguns *slides* de *power point* e um pequeno filme com galos cantando pelo mundo afora¹⁸. Com cerca de cinco minutos de duração, esse material foi mostrado antes da exibição do filme.

Também foi feito um pequeno filme com filmagens das crianças da própria escola respondendo à pergunta: “o que é desregulado?”. Esse filme também foi exibido na sessão, antes que o desregulado João entrasse em cena.



¹⁸ Nas pesquisas feitas pela educadora responsável pela sessão, esse pequeno filme foi encontrado na internet. Trata-se do “Rooster Crowing In The Morning Compilations” 2018 – Le chant du coq – Galo cantando e encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zfpQiE-rncs&t=99s>

Montagem com frames do filme *João, o galo desregulado* e fotografias tiradas nas sessões do cineclube em que esse filme foi exibido para as crianças

Fonte: acervo particular de integrante do Projeto Cineclube



Fotos tiradas durante e depois da sessão do cineclube em que o filme *Leonel, Pé-de-Vento* foi exibido

Fonte: acervo particular de integrantes do Projeto Cineclube

E os desdobramentos continuam... Com as filmagens feitas durante a conversa após a sessão, foi produzido um pequeno filme que traz para a tela a presença das galinhas na escola¹⁹.

Portanto, faz muito sentido pensar o filme como porta de entrada para o conhecimento das crianças, uma vez que ele se conecta com várias outras experiências discentes e docentes. Os filmes abordam situações que têm proximidade com o cotidiano da escola. Trazem para a tela coisas com as quais as crianças convivem, como os bichos que existem na escola, a família, os sentimentos, as relações com o diferente, a imaginação e a fantasia e contribuem com a socialização delas, na medida em que se abrem para conversas e brincadeiras que emergem das dúvidas, dos incômodos e das curiosidades despertadas

¹⁹ Link para o filme no canal do Cineclube Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=sv1P7yjLA-o>

nas próprias crianças. Por exemplo, as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. E isso dá muita conversa... não só entre as crianças, mas também entre nós, do Projeto Cineclubes.

As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses e fazem comparações. Observam o mundo com curiosidade, fazem perguntas para entender tudo o que está ao seu redor: “*Por que ser diferente é difícil?*”, perguntou uma delas, após assistir ao filme *Leonel, Pé-de-Vento*. “*Qual o problema do galo cantar à noite?*” e “*Por que a Lua segue a gente?*”, perguntaram após o filme *João, o galo desregulado*.

Para além das perguntas após o filme, elas também se envolvem com o filme durante a exibição: cantam e dançam com a música, repetem palavras conhecidas ou enfáticas, repetem gestos vistos em algum personagem, dão risadas, ficam bravas, deitam no chão, se dispersam em alguns momentos, brigam com o colega, retomam a atenção no filme... Uma das perguntas que temos nos feito é se podemos dizer que elas têm um estilo muito mais interativo – corporal – de assistir ao filme, sentindo-o muito mais “no corpo” – como sensações pontuais – do que “na cabeça”, como história contada. Afora o fato de que a cabeça faz parte do corpo, o que temos percebido é que não é a narrativa que prende mais a atenção das crianças pequenas a um filme, mas sim outros elementos fílmicos, como as cores, algumas palavras, alguns gestos dos personagens e, principalmente, os sons. Esses últimos, sejam músicas ou ruídos, sejam bordões ou diálogos, parecem “ligar” com mais intensidade as crianças às imagens. Temos pensado se isso é interessante ou não do ponto de vista da experiência cinematográfica vivida na escola.

O mesmo curta brasileiro é também exibido para os pais em outra sessão. Tendo em vista a continuidade das experimentações com o cinema, estamos planejando realizar uma sessão para os pais junto com as crianças, que ocorrerá no corredor da escola, espaço diferenciado para que todos possam ser acolhidos. As crianças estão empolgadas, pois já assistiram ao filme e terão a oportunidade de viver este momento novamente, desta vez com pessoas significativas afetivamente em suas vidas.

Figura 4. O cinema e suas escolhas: montagem e edição

A produção de filmes na escola passa por um processo que podemos chamar de fluxos de inventividade, de criatividade. Em conversas com o professor da universidade na nossa escola, começamos a rememorar como havia sido o processo de produção de filmes na escola, e atentamos para um ciclo no qual a capacidade inventiva passou por diferentes momentos.

No início de nossa “formação”²⁰, com as oficinas de produção de filmes, em 2016, os filmes eram acionados por experimentações de diversas maneiras de filmar e tinham uma outra roupagem: eram produções mais livres e cheias de criatividade, não havia edição, os filmes passavam direto do celular para o computador e eram exibidos; esses filmes tinham trilhas sonoras produzidas com instrumentos musicais da escola, havia neles diálogos, filmes narrados, e o som ambiente dos momentos das filmagens era preservado. Era, portanto, uma infinidade de formas de produzir filme, um mais criativo que o outro, e uma diversidade enorme nas produções.

Ao oficializar o Projeto Cineclube na escola, tendo nós a “responsabilidade” de produzir filmes e exibi-los às crianças e às famílias, iniciou-se um processo de buscar fazer a decupagem dos filmes, selecionar trechos “mais interessantes” das filmagens para “virar” filme; a edição dos filmes também passou a ganhar músicas encontradas na internet, fazendo com que a trilha sonora fosse incorporada, eliminando, na maioria das vezes, o som ambiente, as falas das crianças, os gritos, os choros, os ruídos, os barulhos da escola. Tudo ia sendo “apagado” pelas trilhas sonoras dos mais diferentes ritmos.

Tínhamos, portanto, o hábito de usar música em nossas produções/filmes. Nota-se que as músicas dão um outro ritmo à narrativa, já que elas podem ajudar a dar sentido àquilo que estamos querendo transmitir e/ou suscitar no espectador. Embora acreditemos que nem sempre essas escolhas tenham sido conscientes, que muitas

²⁰ Essa “formação” teve início na escola com a oficina “*Film Literacy – a produção fílmica como viés de experimentação*”, oferecidas no Trabalho Docente Coletivo (TDC) pelaicineira Pamela de Bortoli (Doutoranda no Instituto de Artes/Unicamp), no contexto do Programa “Cinema e Educação – a experiência do cinema na escola de Educação Básica Municipal”, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

vezes as trilhas sonoras tenham sido escolhidas por acreditarem que o filme ganharia uma “identidade”, um estilo calmo, alegre, dramático que seu realizador achou interessante para o filme.

Isso se tornou algo comum nos nossos filmes. Algumas vezes fomos indagadas, pelo professor da universidade que acompanha o Projeto Cineclube na nossa unidade, sobre os critérios ao editar os filmes, sobre as escolhas das músicas. Sinceramente, no momento, não sabemos se tínhamos alguma resposta ou explicação para tal. Fazíamos as filmagens e as transformávamos em pequenos filmes, de uma maneira ao mesmo tempo intuitiva e alegre. Havia uma excitação forte, que se desdobrava numa produção desenfreada de muitas filmagens e muitos filmes.

Mas, pensando no processo da nossa caminhada até aqui e no nosso propósito de fazer cinema na escola, notamos que inicialmente tínhamos algumas coisas que foram se modificando, tomando consistência aos poucos. A interferência do professor da universidade sempre foi a mínima possível. Mesmo que em alguns momentos ele tenha sido bombardeado de perguntas, nos dava respostas vagas, às vezes dizia “*Não sei, eu também não tenho a resposta*”. Todavia, uma pergunta era recorrente: “*Você gostou do filme, professor?*”. Essa era clássica, toda vez que era produzido um novo filme, sua opinião era aguardada, mas nem sempre ela vinha como era esperado; vinha com pequenos comentários, suscitando nossa atenção a pontos específicos do filme, e sempre tinha um “*não é questão de eu gostar ou não*”. Aos poucos a ansiedade foi diminuindo, embora ainda exista no grupo essa necessidade de ouvir sua opinião – afinal, é a fala do professor da universidade, e seu peso é grande no grupo.

Voltando ao que dizíamos sobre as mudanças que foram ocorrendo na forma de fazer cinema na nossa escola, devemos reafirmar que elas foram surgindo aos poucos. Por exemplo, em relação ao som, passamos a ter um filme aqui e outro lá em que as vozes das crianças começaram a aparecer novamente, a música pronta como fundo musical foi se distanciando e a música começou a surgir na voz das crianças, como no filme *O, de Ó eu Mauro*²¹, quando convidamos um grupo de crianças para cantar a música que havíamos escolhido para compor o filme. Pensando sobre isso, após conversas

²¹ Link para o filme no canal do Cineclube Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=4woBEM98Vt4>

no grupo do Projeto Cineclube, sonoridades de outros tipos passam a ser ouvidas nos filmes. Não que antes não houvessem sido feitos filmes nos quais o som original, as falas das crianças, o som ambiente não apareciam, mas a predominância era de filmes com fundos musicais de diferentes ritmos. Ao permitir que as falas das crianças façam parte da narrativa, o filme tem uma outra potência. É importante reforçar que os filmes com fundos musicais também possuem potência, são apenas formatos diferentes de transmitir uma narrativa ou um conjunto de sensações. Hoje nos parece que, ao conceder espaço às falas das crianças nos filmes, estamos permitindo que suas identidades de produtoras de cultura fiquem mais evidentes, uma vez que suas falas são permeadas de fantasias do imaginário infantil, cheias de simbolismos, nos possibilitando alcançar mais do universo onde circulam suas imaginações.

Assim, aos poucos, temos realizado outros filmes nos quais o som ambiente, os barulhos, os ruídos e, principalmente, a voz das crianças estão presentes nos filmes.

Os filmes estariam recuperando a criatividade? Não nos parece que seria isso, mas notamos que começamos a perder a formatação pela qual o cinema produzido na escola passou, ao “oficializar” o fazer filmes como algo para ser mostrado aos responsáveis e às próprias crianças. Hoje nos perguntamos o porquê das trilhas sonoras, o que nos levou a inserir músicas nos nossos filmes, em detrimento do som original. Lembramos ainda do professor da universidade falando que não havia nada de errado em colocar músicas e que não era proibido fazer uso delas, embora ele não fosse muito incisivo nisso. Notávamos que ele tinha o intuito de nos levar a pensar sobre isso. Acho que demorou para reconhecemos a sua fala como uma indicação de que as produções com trilha sonora de músicas prontas eram algo a ser repensado.

Todavia, o Projeto Cineclube não é imutável, e passa por processos criativos e inventividades que acontecem, nos parece, em cadeia, quando algo de novo surge nas produções, nos filmes. Temos a impressão de que algo contagia-contamina o grupo, e todos passam a fazer daquele jeito²². Por exemplo, foi assim quando quase todos os

²² Talvez esse contágio nos leve a desenvolver um “estilo comum” que pode ter levado ao comentário de uma das participantes do Projeto Cineclube e autoras desse texto. “Ao assistir alguns filmes da escola na Mostra Kino do 21ºCOLE/Unicamp, no dia

filmes tinham trilha sonora musical e por isso se tornou algo comum nos filmes; no momento, estamos indo no sentido inverso e “voltando às origens”, ao início, quando o som ambiente, os ruídos e os barulhos da escola eram preservados nas produções, dando ao filme um ar mais genuíno. Mas os outros, com música que encobria os sons da escola, também eram genuínos à sua maneira. Este seria um movimento de dobras, para fora e para dentro? O filme é lançado, visto, assistido e se desloca, causando mudanças que reverberam em outra produção, num fluxo contínuo de afetação? Afetação que vai produzindo novas intensidades, maneiras de fazer/produzir filmes?

Também o processo de editar filmes foi objeto de mudanças. Inicialmente a edição causava um pequeno desassossego, por conta das filmagens que, quase todas, passavam por uma única educadora para serem editadas. Isso trazia para essa profissional um certo peso, uma responsabilidade, já que cabia a ela produzir um filme com o material bruto que vinha de filmagens realizadas por diferentes profissionais da escola. Mas com tanto material produzido desenfreadamente, horas de gravações tinham que ser descartadas, guardadas para um outro filme, que acabava não sendo feito, pois toda semana havia novas filmagens. Era algo insano – e nos parece que assim continua –, ainda que a ansiedade tenha diminuído um pouco... mas nem tanto.

Enfim, eram muitas filmagens, edições e edições que, a nosso ver, ficavam todas muito com um único jeito de “montar” o filme. Outras

12/07/2018, algo me trouxe uma inquietação. Tive a sensação de que havia uma certa “semelhança” nos filmes produzidos na escola e que foram para aquela Mostra. Contudo só tive esta sensação ao vê-los em meio a tantos outros filmes produzidos em outras escolas. Por que essa sensação só me veio quando vi nossos filmes exibidos com outros filmes? Será que diante da diversidade de filmes apresentados na Mostra, esta sensação aflora, sendo possível “compará-los” com outros estilos de filmes, montagem, maneiras de abordagem do cotidiano escolar? Enfim, a sensação estava ali, e tenho a necessidade de confirmar ou eliminar tal impressão, o que não foi confirmado com as pessoas que ali estavam comigo, mas o “incômodo” permanece e me faz pensar. O que me levou a ter a sensação que os filmes produzidos na nossa escola são parecidos? Sinto que tem algo em comum entre eles, o que será? Seria porque os filmes foram filmados no mesmo espaço, a escola? Dando vazão aos meus instintos, decidi me entregar ao que me acontece. A sensação foi real, algo me tocou. Se há tal semelhança, se existe alguma coisa em comum entre os filmes eu não saberia explicar agora; no momento é apenas uma pergunta a mim mesma, que não sei se chegarei a alguma conclusão”.

profissionais começaram, então, a montar filmes, e notamos que havia outra camada ali, uma maneira distinta na narrativa dos filmes.

Outra ansiedade se fazia notar na montagem-edição, pois os filmes eram montados e logo os assistíamos. Não havia muito tempo para ficar pensando como ele havia sido feito, estávamos em uma linha de montagem, e por isso era algo insano. Isso mudou um pouco, as coisas estão mais tranquilas para alguns dos participantes do Cineclub Regente/Cha.

A edição de filmagens feitas com bebês e crianças pequenas nunca tem um roteiro do tipo “faça isso, monte desse jeito”. Geralmente a montagem é feita na base da intuição, com as imagens que temos ali, do jeito que foram captadas. Descobrimos que a edição não é só recortar e colar, mas é achar um caminho para deixar a montagem (filme) muito próxima do real, do que foi capturado com as crianças, embora saibamos que a edição pode criar, dar um outro sentido, dependendo da montagem. Às vezes, diante de uma quantidade enorme de filmagens sobre um mesmo assunto, temos a possibilidade de fazer uma montagem criando uma narrativa, criando sentidos.

Nesse momento, a antiga responsável por todas as edições está passando por um processo de deixar o filme descansando, marinando. Após fazer uma primeira edição, assiste e analisa o que gostaria de tirar, acrescentar, mas não toma esta decisão no mesmo dia, deixando passar dois, três dias ou até uma semana para voltar ao programa de edição. “Nessa espera, parece que tudo muda, e muda”, nos relatou ela numa reunião do Projeto Cineclub. “Nesse meio tempo”, completou, “vejo coisas que não tinham no filme e vou filmá-las, tiro coisas que achei estavam demais”. Dessa forma, vai fazendo uma composição, uma montagem que pode ser pensada, em que se decide com calma para onde se quer ir, o que se quer mostrar no o filme e com ele, bem como descobrir, às vezes, que não se quer ir ou mostrar nada, só produzir algo, como ocorreu na produção do filme *Belezas*²³. Ele começou com uma ideia de texturas, foram sendo incorporadas outras imagens/filmagens e mudou um pouco de sua ideia inicial: o filme acabou sendo montado em três versões distintas. Na primeira, a voz que foi gravada para compor a trilha sonora foi feita depois, e para isso

²³ Link para o filme no canal do Cineclub Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=19m-wSA7K6U>

gravou-se a voz de crianças maiores, com idade de 5 anos; ao trazer para o filme as falas das crianças, a sensação foi de que a fala estava muito elaborada, já que nessa idade elas têm a fala mais organizada, estruturada, o que criou esse estranhamento, uma vez que, nas imagens do filme, aparecem crianças bem pequenas, bebês ainda, e a voz no filme não parecia “representá-las”. Decidiu-se, então, gravar a voz de crianças menores, com idade de 2,5 a 3 anos, as quais não apresentavam uma fala tão elaborada, tinham outra entonação da voz e ainda não pronunciavam certas sílabas complexas: “é munita” (é bonita), “é peta” (é preta), “é banca” (é branca). Esse tipo de fala aproximava mais as imagens e a sonoridade que a acompanham na versão final.

O que nos faz ter desejo de filmar, editar, produzir filmes com e para as crianças é que tudo se transforma na tela grande. Na tela do computador, quando assistimos às imagens, quando as editamos, ainda não temos a dimensão de quanta emoção elas, as imagens, irão transmitir àqueles que estarão diante delas nas sessões de cinema.

Figura 5. O cineclube e suas escolhas: curadoria para as sessões

Em 2017 realizamos a primeira sessão de cinema para/com as famílias. Foram exibidos filmes produzidos na escola com as crianças. A Mostra, que foi intitulada de “30 minutos de infância”, contou com quatro sessões, distribuídas nos períodos da manhã e da tarde. Mais de 100 famílias participaram da Mostra. Nestes 30 minutos de infância foram exibidos 22 filmes produzidos com as crianças²⁴. A curadoria dessa Mostra foi um desafio para o grupo de profissionais do projeto, pois tínhamos uma grande quantidade de filmes e, portanto, teríamos que fazer uma seleção de quais iriam para a Mostra, deixando de fora dela a maioria. Com a seleção, buscávamos alcançar/mostrar as vivências e as experiências das crianças da educação infantil. Embora este tenha sido o critério principal, outros também foram importantes para a seleção dos filmes para a Mostra, tais como: 1. a variação da faixa etária – a idade das crianças exigiu que selecionássemos filmes das diferentes turmas e professores, para que todas fossem

²⁴ Todos eles estão disponíveis no canal do Cineclube Regente/Cha, o qual pode ser acessado pelo *link* https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A?view_as=subscriber

“representadas” na Mostra; 2. a variedade de situações vividas pelas crianças na escola, nos diferentes lugares/espços precisaria ser exibida; 3. o filme deveria ter alguma graça, despertar risos na plateia; e 4. um critério de exclusão: os filmes que tivessem alguma “situação complicada” – por exemplo, uma criança chorando ou disputando um brinquedo de forma mais hostil²⁵ – não foram selecionados. Estes foram alguns dos critérios, pois havia outras questões em jogo nas escolhas, como preferências individuais e interesses específicos em um ou outro filme.

Um dos filmes exibidos foi o *Bolha*²⁶. Nele, uma menina tenta fazer bolhas de sabão com as mãos e somente após várias tentativas ela consegue produzir a bolha. Após o filme ser exibido às crianças, essa brincadeira virou febre entre elas, e a partir de então, a todo momento viam-se crianças fazendo bolhas de sabão com as mãos. Isto só vem confirmar o que Corsaro (2011, p.19) aponta, quando diz que as crianças são produtoras de cultura, porque “as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”. A criança é um ser inventivo, que cria brincadeiras nas suas vivências cotidianas e, quando elas são filmadas e projetadas em telas para um público mais amplo, algumas dessas brincadeiras poderão viralizar, como ocorreu com a da bolha de sabão feita com as mãos. É a força do cinema como meio de afetação.

Nas sessões de cinema com/para as crianças, suas manifestações se dão através da fala, dos risos, do corpo, que às vezes se manifesta paralisado, inerte diante da telona, diante do que assiste. Há corpos que se manifestam encabulados, quando se veem nas produções feitas com eles. Na maioria das vezes, as manifestações dos corpos são coletivas, como se fossem contagiando um a um, uma a uma das crianças, estabelecendo risos, pequenas conversas e um certo tipo de zombaria uns com os outros, quando veem o amigo na tela; nesses momentos os risos contagiam a todos, criando uma grande movimentação entre eles.

²⁵ Na época, achamos que não podíamos colocar nenhum filme com estas circunstâncias. No entanto, cabe dizer que essa postura foi sendo modificada de lá para cá, devido tanto às conversas sobre as potencialidades do cinema entre os integrantes do Projeto Cineclube quanto ao aumento da confiança e do acolhimento do cinema pelos demais profissionais das duas escolas.

²⁶ Link para o filme no canal do Cineclube Regente/Cha: <https://youtu.be/KsnhnGSGoSo>

O retorno das famílias com relação à Mostra foi muito positivo. Recebemos inúmeras felicitações por mostrar um pouco da infância vivida pelas crianças na educação infantil. Mães, pais, avós, tios, tias, irmãos ... estiveram presentes nestes dois dias de mostra de filmes realizados na escola. Desde então as famílias têm se mostrado muito receptivas com relação ao cineclube e aos convites para assistirem aos filmes produzidos na escola. O Projeto Cineclube e a exibição de filmes produzidos com as crianças possibilitaram evidenciar o trabalho realizado na escola, embora este não tenha sido um dos objetivos do projeto. O que ficou claro para nós como profissionais da educação infantil foi que as famílias se sentiram mais confiantes em deixar seus filhos na escola. Já que elas passam boa parte do dia na escola, quando não, o dia todo, ter acesso ao que se passa/acontece na escola com seus filhos, netos, netas... parece ter aumentado a confiança da família no trabalho realizado pelas profissionais da escola, além de ter aproximado mais família e escola.

As sessões seguiram sendo realizadas para as crianças ou seus familiares, tendo sido exibidos tanto filmes produzidos nas duas escolas quanto curtas-metragens brasileiros selecionados pelos integrantes do Projeto Cineclube, tais como *A menina espantado*²⁷, *Carreto*²⁸, *Cada um com seu cada qual*²⁹, *Caminhando com Tim Tim*³⁰, bem como os já citados *Leonel*, *Pé-de-Vento* e *João, o galo desregulado*.

Neste ano de 2018 já foram realizadas algumas sessões com as crianças e com as famílias. Em uma delas, o local utilizado para a exibição do curta metragem/animação *João, o galo desregulado* foi o corredor da escola que dá acesso às salas de “aula”. Foram realizadas quatro sessões em horários distintos, na entrada das crianças no período da manhã e na entrada do período da tarde e mais uma vez as famílias compareceram para prestigiar, junto com seus filhos, um evento realizado pelo Projeto Cineclube. Para esta sessão foram disponibilizados cadeiras, almofadas e bancos, que ficaram repletos de

²⁷ Direção: Cássio Pereira dos Santos (2008). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yzqsV12knng>

²⁸ Direção: Cláudio Marques; Marília Hughes (2010). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eFYX5fDwpwA>

²⁹ Direção: Flávia Castro (2006). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gSfBvKTQy_Y

³⁰ Direção: Genifer Gerhardt (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>

crianças e familiares que acompanhavam atentos o filme. Em todas as sessões alguns familiares tiveram que ficar de pé, com os filhos no ombro ou no colo, porque não havia mais onde se sentar. Um sucesso!



Fotografias da sessão do cineclub realizado no corredor do CEI Regente Feijó
Fonte: acervo particular de integrante do Projeto Cineclub

Figura 6. O cinema escapa do cineclub: redes pessoais e digitais

*Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...*
José Antonio Machado

As imagens captadas na escola junto às crianças ganham intensidade, daí aquela sensação de que aquela pequena filmagem ganhou potência ao ir para a telona.

A invenção de uma nova relação com o cinema. Ao criar para as crianças e com elas, notamos que o micro se tornou macro, e aqueles pequenos/grandes diálogos das crianças durante as brincadeiras, suas formas de se relacionar, seus gestos tomam uma nova dimensão.

O cinema na escola de educação infantil trouxe inúmeras experiências a cada um(uma), tanto do grupo de pessoas do Projeto Cineclub como para os demais profissionais da unidade.

Estamos inventando/criando um cinema com as crianças pequenas, descobrindo com elas como esse cinema pode potencializar, estreitar relações e afetos entre criança e adulto, criança

e criança, inventando outras formas de relações, despertando desejo de mais cinema. O cinema tem mobilizado desejos, relações, intensidades, sensações, afetos.

As educadoras da unidade, tomadas/contagiadas por essa atmosfera dos registros cinematográficos das vivências e das experiências das crianças, passam a produzir cada vez mais filmes com elas, filmes agora exibidos em reuniões de pais ou postados na página oficial da nossa unidade educacional (Facebook). Esses filmes que mostram o cotidiano das crianças e bebês são agora compartilhados com todas as famílias, ou seja, as produções feitas com as crianças são expostas para além das sessões de cineclube, fortalecendo a relação com as famílias, que conseguem visualizar o trabalho desenvolvido na unidade, potencializando e, muitas vezes, dando/produzindo mais sentido e valor ao trabalho do educador.

Acreditamos que o cinema nos ajudou a (re)descobrir a cultura infantil, suas brincadeiras, seus gestos. Também nos permitiu “perceber” a nossa escola: suas belezas e seus encantos foram potencializados pela telona, ampliada, “grande” em seus pequenos detalhes.

Os filmes feitos com as crianças nos permitiram, também, olhar para as pequenas coisas através do olhar das crianças; descobrimos que eles caçam minhocas, criam brincadeiras, produzem cultura....

O cinema trouxe um movimento transformador entre as educadoras, principalmente entre aqueles e aquelas que viam o cinema como possibilidade de fazer algo novo, sair um pouco da “rotina”, pois o fazer cinema com as crianças e para elas abre essa janela para a inventividade, para uma outra forma de mostrar a educação infantil, ou seja, mostrar o universo infantil dentro de uma escola de educação infantil. Este processo criador mexe nas relações com as crianças, nos sensibiliza e as sensibiliza, nos dá margem para criar algo novo.

O que vemos é o desejo de ter mais cinema para as crianças. Os demais educadores nos pedem mais sessões, dizendo: “*Poderiam passar mais filmes pras crianças toda semana*”. Isto, de alguma forma, nos mostra o quanto o cinema tem despertado uma multiplicidade de desejos, nas crianças e nos adultos. O desejo da criança nos vem quando nos encontram nos corredores e falam: “*Vai ter filme, tia!?*”, e nos vemos respondendo “*Hoje não, outro dia, tá*”. Nesses momentos

percebemos, mais uma vez, a potência do cinema reverberando nas crianças, o que nos tem mostrado seu potencial criador de outras experiências na escola, outras relações entre profissionais e crianças, entre crianças e crianças, entre crianças, profissionais e câmeras.

Figura 7. Somos feitos de retalhos

Inspirados pelo poema “Sou feita de retalhos”³¹, autoria de Cris Pizzimenti, ao pensar no Projeto Cineclube, relacionamos cada retalho, cada pedacinho colorido de tecido com um pequeno vídeo. Quando capturamos as vivências das crianças, esses momentos felizes, uns não tão bonitos, outros maravilhosos, juntos ganham uma importância que antes não era tão valorizada e, “costuradas”, se tornam uma linda colcha de retalhos, cheia de pedacinhos de vida.

Essa experiência tem nos feito repensar o papel da escola e o tempo em que as crianças estão vivenciando suas brincadeiras, em momentos de educar e acolher, que são indissociáveis. Apesar de já habituadas com as câmeras, com os celulares e com toda tecnologia presente nos lares e no âmbito escolar, quando as crianças percebem que estão sendo gravadas, logo vêm com suas mãozinhas e olhares curiosos questionar o que está sendo filmado e fotografado. Nesse momento passamos a ter um debate do quê e quem irá filmar. E, nessas convivências com o celular em todos os espaços, aprendemos a valorizar situações espontâneas das crianças, principalmente seus dizeres, suas conversas e discussões, que antes nada mais eram que tempos livres de criar e imaginar. E após muitas experiências, atrás desses momentos preciosos, percebemos que, para ter os melhores filmes, pensando na imagem e no som do momento, é preciso usar a criatividade e criar meios para colocar as câmeras escondidas para capturar toda essa vida. E assim surgem as câmeras paradas pelo parque, pela sala e em todos os locais onde as crianças agem com maior espontaneidade.

Experimentar com as crianças novas formas de fazer cinema, deixar sua subjetividade transparecer, aparecer.

Sua livre expressão é o nosso cinema, deixá-la interagir com a câmera, deixar que a cultura infantil, suas brincadeiras, seus jeitos de

³¹ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>

ser, de interagir possam vir a ser filme. De diversas maneiras, as relações cotidianas das crianças viraram filmes, e eles nos mostram a subjetividade dessas crianças em seus microcosmos – são, assim, uma forma de escuta da infância.

Na captura de um desses momentos, surgiu o filme *O fogo*. Em dois dias de filmagens, uma de nós conseguiu imagens de muita riqueza da brincadeira de criar, com gravetos e folhas, uma pequena fogueira e discussões de como fazer. Junto a isso, veio o desafio de usar as próprias falas das crianças para compor o filme com essas imagens. Num primeiro momento da edição, feito no próprio celular, *“pensei em colocar músicas infantis, mas não satisfeita com o resultado, busquei na internet falas de crianças de como se faz uma fogueira. Mas nada me agradou. Até que, ao buscar outros áudios no próprio celular, escutei apenas a fala das crianças de uma das filmagens, limpo e mais claro que os outros áudios da segunda filmagem, onde havia muitas falas de educadores”*, relatou, em uma de nossas reuniões do Projeto Cineclubes, a educadora que realizou o filme. E completou: *“Foi então que surgiu a ideia de repetir a fala das crianças durante o filme todo para que ficasse clara a brincadeira dos pequenos”*.

Em meio a esses vários acasos e buscas, o filme ficou pronto, mas, nas palavras de sua realizadora, fica claro que a sensação exasperadora que vai tomando conta de quem assiste ao filme, devido à repetição de uma mesma fala mais de uma dezena de vezes, não foi proposital. No entanto, ela dobra sobre o filme a exasperação muitas vezes vivida pelos educadores na escola de educação infantil, devido às infinitas repetições que as crianças fazem em suas brincadeiras. Seria essa matéria viva, inconsciente no corpo de educadora, que, dobrada no filme, ganhou ali expressão? Esse pequeno filme estaria dando passagem para essa matéria viva que já compunha o corpo da educadora, ainda que não lhe fosse sensível? O filme, então, tornou sensível aquilo que já compunha a ela (e também a outros educadores)? Nos parece que sim, que esse filme “deu linguagem” para que uma matéria viva na escola (nos corpos dos educadores) ganhasse sua expressão.

É importante indicar que, assim como as repetições das crianças não são meras repetições, mas, sim, realizam pequenas variações naquilo que parece se repetir, também a repetição da fala no filme vai trazendo a ele distintos sentidos e sem sentidos, variando a cada vez

que é pronunciada, da informação sonora registrada quando a ouvimos pela primeira vez até a exasperação quando a escutamos mais adiante no filme e sentimos que ela seguirá sendo ouvida até o final do filme que nós, espectadores, não sabemos quanto durará. Surpresa, estranhamento, desassossego são algumas das sensações que nos atravessam ao longo desse pequeno filme, apontando para a variação de sentidos que ele alcança pela ampliação da intensidade da repetição.

Este desafio do som no cinema gerou grande questionamento entre nós, participantes do Cineclub Regente/Cha. E não só no momento da edição dele junto com as imagens, pois, mesmo nos momentos de filmagem, alguns constrangimentos têm ocorrido. Por exemplo, muitas falas dos educadores da escola são captadas durante as filmagens, por terem sido pronunciadas próximas ao celular que gravava. No entanto, elas não fazem parte daquilo que se buscava filmar. Será preciso excluí-las dos filmes. Para além dessa preocupação mais cinematográfica, algumas dessas falas que foram gravadas por acaso podem, inclusive, ser relativas a fatos corriqueiros – *“pode olhar as crianças para que eu vá ao banheiro?”* – ou reclamações relativas à rotina escolar ou a algum fato específico da vida cotidiana, as quais podem vir a constranger quem as falou, por terem sido gravadas frases momentâneas e contextuais que elas não gostariam de ter divulgadas a outras pessoas e contextos. Em outras palavras, da mesma maneira que as filmagens não devem vir a ser um grande olho que vê tudo em busca de controle e vigilância, as gravações sonoras não podem vir a ser um grande ouvido voltado ao controle dos corpos e falas na escola. Para isso, temos inventado novas negociações e cuidados para a realização das filmagens em locais onde não estamos sós. Mas isso não impede que incômodos e rusgas venham a ocorrer, afinal a experiência do cinema na escola inventa outras práticas e somente quando elas ocorrem é que emergem questões e incômodos que antes não havia.

Essas questões relativas ao som emergiram recentemente e em certos momentos têm sido bastante constrangedoras das relações entre nós, filmadores, e outros funcionários da escola. Por outro lado, elas têm nos levado a repensar nosso papel como educadoras no momento das brincadeiras livres pelo parque, onde estão, simultaneamente, crianças e educadores de várias turmas.

Figura 8. Cara a cara com a infância: alguns filmes e os sentidos e sem sentidos que emergem deles



Fonte: frame do filme *Só rindo*, realizado pelo Projeto Cineclubes

*Só rindo*³² foi produzido por uma das educadoras do Projeto Cineclubes quando ela se deparou com uma situação de brincadeira entre dois meninos de cerca de um ano, ou seja, o filme não se deu como resultado de um roteiro nem de algo que o adulto já sabia que iria acontecer. Aqui a educadora captou o inusitado, algo que constitui muito da matéria-prima dos filmes realizados nas duas escolas. Inusitado que nos coloca frente a dois bebês que se desafiam em uma brincadeira que podemos assemelhar com esconde-esconde em uma casinha; um dentro, outro fora, se assemelhando também com as brincadeiras de perseguição. A brincadeira vai se fazendo na própria experimentação, por ambos, daquilo que têm diante de si – a casinha de plástico, a janela que abre e fecha, a insistência do outro em seguir realizando os mesmos gestos e, depois, a desistência de um que inventa outro gesto... na possibilidade de dar a volta na casinha e entrar pela porta –; assim a brincadeira vai acontecendo durante as ações e as verbalizações dos dois meninos, durante a construção de um diálogo que se dá através de gritos, risos, provocações gestuais

³² Link para o filme no canal do Cineclubes Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=fCjyw-wt8Kg&t=7s>

entre abrir e fechar a janela... Dois meninos que, neste filme, nos desvelam uma primeira infância onde há interações que não se dão através da fala, mas sim através de um processo de comunicação estabelecido por meio de “produções verbais: uma criança lança uma mensagem (com ajuda da postura, de gestos, mímicas e vocalizações) que outra criança ‘decodifica’ e ‘responde’” (STAMBAK et al., 2011, p.45, destaques do original).

Ao se dar para essa captação de imagem o caráter de um filme sobre a infância vivida na escola, estaria a equipe educativa dizendo, em palavras suspensas, que os espaços e os tempos da instituição e os princípios educativos adotados em seu projeto pedagógico, possibilitam que variadas relações na primeira infância se deem, reconhecendo que bebês são sujeitos ativos, têm suas culturas brincantes e as (re)constroem o tempo todo? Princípios esses que seriam abortados, se, ao se deparar com tal cena, houvesse a preocupação de se parar de filmar para impedir a brincadeira, com receio de que ocorresse algum acidente. Podemos pensar também que o filme não existiria em uma escola em que as janelas são retiradas para se evitar acidentes entre os bebês.



Fonte: frame do filme *O tempo não para*, realizado pelo Projeto Cineclubes



Fonte: frame do filme *Fogo no parque*, realizado pelo Projeto Cineclube

O que pode uma câmera parada, colocada no chão do parque em uma escola de Educação Infantil? Pode muito... as imagens captadas podem gerar filmes como *O tempo não para*³³ e *Fogo no parque*³⁴. No primeiro, o local escolhido para colocar a câmera captava um grupo de crianças que brinca em uma balança, enquanto outro grupo delas corre ao fundo. Quando duas meninas, com galhos na mão, vêm passando e acham o celular no chão, se aproximam, se veem e uma se abaixa e sorri... para si mesma? Para a câmera? Para quem verá o filme? Esse filme nos mostra que crianças não passam simplesmente pelos espaços; crianças percorrem e conhecem todos os recantos de uma área externa, veem com os olhos de exploração, de pesquisa, de quem procura cada vez mais apreender o mundo; um mundo feito também de instrumentos que produzem imagens sobre esse mundo e sobre elas mesmas. As materialidades do parque (pedras, galhos, pedaços de brinquedos esquecidos, flores, folhas, penas dos galos e das galinhas, ovos botados por estas em canteiros, terra, areia etc.) são elementos para a imaginação criadora que se desenrola nas brincadeiras que se constroem nas relações entre elas. Lembrando de Bachelard (1988), as qualidades dessas materialidades estão ligadas para além da ação

³³ Link para o filme no canal do Cineclube Regente/Cha: https://www.youtube.com/watch?v=_ZzACoIRkoQ

³⁴ Link para o filme no canal do Cineclube Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=X6ECXdcw980>

perceptiva, à atitude lúdica de curiosidade e observação, em que as crianças são, ao mesmo tempo, cientistas e artistas experimentando a variedade do mundo.

Em *Fogo no parque*, dois momentos de câmera parada captam pequenos grupos de meninos em volta de pauzinhos e areia, na produção de fogo; nas falas surge a disputa sobre quem acendeu o fogo primeiro... Novamente, as materialidades presentes, numa brincadeira que dura mais que um dia, assim como o diálogo que se repete no filme, em sua edição. *Fogo no parque* nos coloca cara a cara com a criança e sua atitude de imaginação criadora, vinculada às materialidades naturais, aqui a terra e os galhos e o fogo, “desafiada pela matéria a agir e a reagir [em um] momento intenso de experiências materialistas através de seus jogos de ficção e construção” (RICHTER, 2008, p.30). Ao vermos este filme, nos perguntamos: onde viram alguém fazendo fogo com galhos secos? Por que estão brincando disso?



Fonte: frame do filme *Quem quer casar*, realizado pelo Projeto Cineclubes

Pois é... o cinema tem nos mostrado que as crianças têm percorrido territórios que não imaginamos que percorram; que elas têm suas culturas atravessadas pelas culturas familiares e de outros âmbitos sociais, como as culturas audiovisuais da televisão e do cinema; que elas têm suas vivências e experiências fora da escola, seus saberes dos quais achamos que temos domínio... Que infância é esta

que o cinema feito na escola tem nos apresentado?! Aprendendo sobre cinema também aprendemos, ou melhor, passamos a conhecer melhor a infância, tão presente em nosso cotidiano.

O que pode um dispositivo³⁵ que exige câmera fixa, quando ela é fixada em um brinquedo giratório? Pode muito... pode fazer árvores girarem; pode nos tontear diante da tela; pode captar um plano que gira em torno de um eixo complementado por vozes de crianças que cantam uma canção tradicional e se provocam entre gritos e risos, ao final... Um dos filmes resultantes da experimentação de tal dispositivo nas escolas, *Quem quer casar*³⁶, foi várias vezes escolhido para ser a abertura da sessão de cinema para as famílias, escolha dada numa negociação de sensações e emoções, em que não fica claro, pelo menos verbalmente, o porquê da escolha... em conversas sobre filmes, parece que nem tudo consegue ou é passível de ser dito, expresso de forma clara.

No filme as crianças estão no extracampo, podendo ser todas e qualquer criança; no caso, as vozes mais ouvidas são de meninas... estaria aqui o motivo da escolha do filme para abrir todas as Mostras: a sensação de que ele nos suga para o tempo da infância? Esse filme falaria de todas nós? Esse filme mostraria a infância com a qual vivemos, atuamos, para e com a qual planejamos, mas que é sempre um enigma? Esse filme nos proporciona uma experiência estética com a infância, uma experiência estética com o lugar da infância, o qual

³⁵ Dispositivos têm sido entendidos por nós, na esteira do Projeto Inventar com a Diferença – <http://www.inventarcomadiferenca.org/> e <https://www.facebook.com/inventarcomadiferenca/> – como estratégias de criação de imagens que, grosso modo, visam, a um só tempo: 1. estabelecer um “corte” nos modos habituais de filmagem, evitando que sejamos capturados pelos clichês de como filmar e 2. estabelecer experimentações de outras miradas para o mundo através de outros modos de filmar. Nesse sentido, um dispositivo de criação de imagem seria “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura” (MIGLIORIN, 2015, p.79). Na primeira delas, uma linha dura, busca-se estabelecer o “corte” no hábito e, na segunda, uma linha flexível, busca-se deixar livre as escolhas dos filmadores, dentro dos limites estabelecidos pela linha dura. O dispositivo citado no texto é conhecido como Minuto Lumière, cuja linha dura é filmar um minuto com câmera fixa.

³⁶ Link para o filme no canal do Cineclub Regente/Cha: https://www.youtube.com/watch?v=uCL4qNmy_0I

muitas vezes não alcançamos em nossas ações educativas? A fratura do tempo, como nos diz Abramowicz (2011)?

A criança habita em uma espécie de fratura do tempo que faz com que o tempo não se assemelhe e nem se junte. Ou seja, a criança ao nascer, indica-nos em relação ao tempo que ele não é igual ao que foi, e nem é, continuidade. A criança está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura. A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. [...]

Mas ela é também o presente do qual todos nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que criança. [...]

Mas também, a criança é um passado, pois ao nascer traz uma infância, na qual de certa forma nos reconhecemos. [...]

Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está... (ABRAMOWICZ, 2011, p.19-21)

Em todas as experimentações com cinema que têm sido realizadas nas duas escolas que participam do Cineclub Regente/Cha, essa fratura do tempo emerge quando assistimos às filmagens. Seja naquelas em que a câmera se volta a acompanhar uma situação inusitada onde estão as crianças, seja naquelas em que a câmera é colocada sobre algo fixo para filmar uma situação entre crianças e, de repente, capta outra coisa, seja, ainda, naquelas em que as filmagens foram realizadas por exigência de um dispositivo – quando a câmera não segue as situações entre crianças, mas busca fazer emergir algo novo na própria imagem realizada, com ou sem crianças –; o tempo aparece fraturado não só porque faz emergir uma outra infância, mas porque faz emergir uma outra escola, um outro lugar onde um outro conjunto de possíveis se faz entrever nas fissuras provocadas pela fratura no tempo do registro. Diante de nós não temos somente o registro das situações ou da escola, mas há também ali algo que “*apareceu quando vimos o filme*”, uma vez que esses filmes partilham de outra maneira o sensível (RANCIÈRE, 2000) da escola e da infância ali vivida. Uma partilha – e um sensível – onde as sensações se equivalem ou ultrapassam, em potência e intensidade, as informações

que neles nos são expressas, que deles emergem porque, como foi repetidas vezes apontado acima, o cinema pode muito numa escola de educação infantil.

E as câmeras ainda pouco estiveram nas mãos e corpos das crianças...³⁷ Chegaremos lá. Sem pressa, para que o tempo se preserve fraturado nas filmagens e nos filmes que vierem a acontecer nas duas escolas.

Figura 9 – Referências citadas

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BACHELARD, G. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAPTISTA, L. L. *Filmagem e primeira infância: o que podemos aprender com a prática audiovisual de crianças de 3 anos?*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Cinema e Audiovisual) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LÓPEZ, M. V. Filmar a escola: teoria da escola, In: LARROSA, J. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

OLIVEIRA JR, W. M. Entre imagens e pessoas – percursos de formação e criação. *ETD-Educação Temática Digital*, v.19, n. 2, p.306-306, abr./jun. 2017.

³⁷ As potências que emergirão daí já têm sido ensaiadas em outras escolas, como a CEI Agostinho Pattaro, da mesma rede municipal de Campinas, e pesquisas, como a de Liana Lobo Baptista (2018).

- RANCIÈRE, J. *Estética e política – a partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- RICHTER, S. *Criança e pintura – ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- STAMBAK, M. et al. *Os bebês entre eles – descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TADEU, T. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: TADEU, T. (Org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. (Org.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Parte 5

Perspectivas sociológicas para o estudo dos bebês e suas experiências cotidianas

19. Contribuições Sociológicas para o estudo dos bebês na perspectiva das relações étnico-raciais¹

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet²
Paulo Fabrício Roquete³,
Natália Lopes dos Santos⁴,
Michele Brandão Sebastião⁵,
Arlete Bonifácio⁶
Leonardo Lacerda Campos⁷

Uma perspectiva sociológica das relações ético-raciais tem sido desenvolvida no Brasil desde meados do século XX⁸. Nesse período,

¹ Revisão: Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha.

² Pedagoga. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

³ Pós-Graduando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Servidor efetivo do Instituto Federal de São Paulo, Campus Jundiaí. Membro do NEABI/IFSP. Sua pesquisa se insere no âmbito do projeto de pesquisa coordenado pela profa. Gabriela Tebet e intitulado “Educação e Diferenças”.

⁴ Pedagoga. Especialista em Docência da Educação Infantil, Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da profa. Dra. Gabriela Tebet e Docente da rede municipal de educação de Barretos. Sua pesquisa de mestrado integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

⁵ Pedagoga. Participante do grupo de estudos BebÊEducação, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet

⁶ Pedagoga. Participante do grupo de estudos BebÊEducação.

⁷ Historiador. Mestre em Educação pela UNICAMP e Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Seguro – BA, atualmente exercendo a Coordenação da Promoção da Igualdade Racial e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação. Docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL. Sua pesquisa se insere no âmbito do projeto de pesquisa coordenado pela profa. Gabriela Tebet e intitulado “Educação e Diferenças”.

⁸ De acordo com Campos (2018, p. 79), “A década de 1950 foi um marco na elaboração da pesquisa social, tendo como propósito o combate as concepções presentes na sociedade brasileira da existência de uma democracia racial. Neste sentido, podemos

registramos o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, financiado pela Unesco, sobre a questão racial e o racismo e uma ampliação de debates sobre o tema no campo das Ciências Sociais visando compreender melhor as relações raciais no Brasil.

Contudo, uma parte significativa das primeiras pesquisas sobre relações raciais no campo das Ciências Sociais acabou por reproduzir um conjunto de preconceitos e estigmas que marcavam (e ainda marcam) nossa sociedade. Nesse sentido, importa ressaltar a relevância de Alberto Guerreiro Ramos, um pesquisador negro, oriundo de família pobre do recôncavo baiano, mas que teve a oportunidade de graduar-se em Ciências e em Direito no Rio de Janeiro.

De acordo com Campos (2018, 76):

No campo da produção intelectual, Guerreiro Ramos empreendeu duras críticas à sociologia e ao pensamento sociológico brasileiro, por considerar que havia a necessidade dos intelectuais desenvolverem pesquisas capazes de analisar a situação dos marginalizados, pensando nos fatores que contribuíam com tal processo e rompendo com paradigma edificado e concretizado sobre a égide da ideologia dominante que ditava as regras das pesquisas no campo social com base em conceitos oriundos dos Estados Unidos e da Europa, composto por uma visão ocidentalizada e carregada de vícios que dificultava o entendimento das relações sociais e raciais brasileira.

O autor destaca ainda que:

Em relação aos estudos sociológicos que englobava o negro no Brasil, Guerreiro Ramos aponta três vertentes. A primeira delas, denominada de monográfica, apresentava uma característica passiva e estática de nação, onde os negros eram tratados como objeto passivo, exótico, pitoresco, anedótico, problemático, desconectado da dinâmica nacional. Para o autor, se enquadrava nessa categoria os seguintes pensadores: Nina Rodrigues, Roger Bastide, Oscar Freire, Arthur Ramos e Gilberto Freire.

[...]

apontar como importante contribuição o pensamento sociológico implementado por Roger Bastide na Universidade de São Paulo, embora tenha sido criticado por Guerreiro Ramos, não podemos perder de vista a sua contribuição, especialmente na formação dos novos cientistas sociais brasileiros que tiveram o contato com aportes teóricos de valorização da formação crítica”.

A segunda corrente, crítico-assimilativa, tinha como característica um movimento mais dinâmico e ativo no que concerne às ações na qual preocupava-se com a formulação de uma teoria étnica eminentemente brasileira, tendo como principais pensadores Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Vianna.

Ao analisar as obras desses pensadores, por vezes pontuou vários equívocos de cunho racista, porém acreditava que parte desses equívocos estavam relacionados com a precariedade da ciência social naquele período.

[...]

A terceira corrente foi a denominada de prática transformadora do Teatro Experimental do Negro, que defendia a urgente necessidade dos negros deixarem de ser objetos passivos de estudos dos brancos. Assim, estavam mais preocupados e engajados para a transformação e inserção social dos negros.

Por meio da apresentação dessas três correntes de pensamento que tratou as relações raciais no Brasil do final do século XIX até meados do XX, Guerreiro Ramos incumbiu-se analiticamente de apontar quais pensadores de fato estavam preocupados em romper com o pensamento eurocêntrico e passar a emplacar uma investigação endógena e autêntica para compreender de fato os elementos necessários para conduzir a tão desejada inserção do negro na sociedade brasileira. (CAMPOS, 2018, p. 77- 79)

Importa ao estudo de bebês na perspectiva sociológica destacar que Guerreiro Ramos atuou como professor de Problemas Econômicos e Sociais do Brasil no Curso de Puericultura e de Administração dos Serviços de Amparo à Maternidade, à Infância e à Adolescência no Departamento Nacional da Criança. Suas primeiras publicações nos oferecem importantes contribuições para uma perspectiva sociológica dos bebês e das crianças e têm sido caracterizadas como sociologia da saúde ou sociologia da mortalidade infantil (SOARES, 2006).

Em referência às primeiras aulas de Guerreiro Ramos no DNC, publicadas no livro Aspectos sociológicos da puericultura (1944), o médico Gastão de Figueiredo, chefe da Divisão de Cooperação Federal daquele órgão, assinalou a importância de se considerar a dimensão social dos problemas da infância a fim de que esta fosse “acudida de modo integral”, para além do “âmbito restrito da higiene e da medicina” (Figueiredo, 1944). Na visão desses médicos, a sociologia corroborava a tese de que os problemas da criança eram de natureza complexa,

exigindo a compreensão não apenas do indivíduo como organismo biológico, mas das contingências e características de seu entorno. (Lopes;Maio, 2018, p. 367)

Foi na condição de professor do curso de puericultura que ele começou a questionar o caráter eugênico e racista dos problemas da saúde infantil, destacando “a relevância do estudo sobre a estrutura econômica e social do país para a real compreensão da mortalidade infantil enquanto problema social” (MAIO, 2009, p. 6). Guerreiro Ramos se opunha às compreensões darwinistas que associavam os problemas de saúde à constituição genética do povo, e afirmava que:

[...] a saúde não é um dom definitivo concedido pelos deuses ou pela natureza aos indivíduos. Desta maneira não há populações inatamente sadias e populações inatamente enfermas, como insinua a ideologia médica. É a maneira como se distribuem o poder aquisitivo e a cultura (a palavra cultura entendida aqui em sua acepção sociológica, como um repertório de ajustamentos do indivíduo ao universo) que condiciona decisivamente os índices de saúde de uma população. (GUERREIRO RAMOS, 1951, p. 10, *apud* MAIO; LOPES, 2009, p. 6)

Maio e Lopes (2009) destacam ainda que essa concepção biológica determinista era compreendida por Guerreiro Ramos como uma visão racista da saúde. Em outra publicação, Lopes (2012) afirma que o pensamento de Guerreiro Ramos, nessa interface entre Sociologia e Puericultura, era marcado pelo interesse no processo de socialização, por vezes também nomeado como aculturação, iniciado no nascimento, e também pelo interesse nos elementos socioculturais e econômicos que impactavam nas condições de vida e na possibilidade de sobrevivência de bebês, crianças e jovens. Nesse sentido, Lopes apresenta-nos uma publicação de 1949, feita pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) com ideias de Guerreiro Ramos e coautoria de Evaldo da Silva Garcia.

Reunindo as súmulas das aulas que ambos ministraram em 1948, o livro se estrutura em torno de três eixos: análise do processo de socialização, por meio do qual o recém-nascido entra em contato com o ambiente sócio-cultural; relação de dados demográficos, notadamente sobre mortalidade infantil; e estudo das condições sócio-econômicas da população brasileira, enfocando especialmente o estudo do padrão de vida. (Guerreiro Ramos, 1949, citado por Lopes, 2012, p 62).

A relevância da figura do bebê nas primeiras publicações de Guerreiro Ramos é evidente, seja pelo aspecto da saúde e pelo interesse na compreensão da mortalidade infantil, seja do ponto de vista do seu interesse no estudo dos processos de socialização desde o nascimento.

Outra pesquisadora de suma importância no que se refere à consolidação de uma sociologia das relações étnico-raciais foi a socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo, cujo trabalho tem sido reconhecido como um dos pioneiros da área, ao dialogar também com o campo da educação e assumir as crianças como sujeitos sociais, relevantes fontes de informação em pesquisas sociológicas. De acordo com Santos (2018, p. 1194), o trabalho de Bicudo (1955) sobre atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas, “pode ser lido como um dos primeiros que enfatizaram a singularidade das atitudes raciais infantis, sendo as próprias crianças as principais informantes e participantes, por meio de entrevistas”.

No campo da Sociologia, outros autores com importantes contribuições para o estudo racial merecem ser apontados.

Guimarães (2003, p. 103), em seu texto sobre como trabalhar com “raça” em Sociologia, afirma que a análise da categoria “cor”, no Brasil,

nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das “subespécies humanas”.

Para Guimarães (2003, p. 104), “se pensarmos em ‘raça’ como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico”. O texto do autor nos oferece

uma história dos significados da categoria “raça” no Brasil e das diversas explicações do caráter das relações entre brancos e negros avançadas pela Sociologia: desde o trabalho pioneiro de Donald Pierson, nos anos 1940, passando pelos estudos da Unesco, nos anos 1950, os trabalhos da chamada “escola paulista”, nos anos 1960, e a retomada da teoria da

“democracia racial” nos anos mais recentes, em estreito diálogo com os movimentos negros. (GUIMARÃES, 2003, p. 93)

De modo geral, podemos afirmar que a raça sempre foi um marcador utilizado para imprimir diferenças entre as pessoas. Até o século XIX o conceito foi empregado como forma de legitimar a supremacia de uma categoria sobre a outra, isto é, acreditava-se numa superioridade branca sobre as demais raças. A raça não serviu apenas para marcar as diferenças, mas para hierarquizar e estabelecer uma escala de valores. Segundo o antropólogo e professor Kabengele Munanga (2003), houve um movimento que erigiu uma relação muito próxima entre o biológico e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Os indivíduos pertencentes à raça branca eram tidos coletivamente como superiores àqueles que pertenciam às raças negra e amarela. Essa supremacia se balizou nas características físicas hereditárias como a cor clara da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que os naturalistas viam como sinônimo de beleza, inteligência e honestidade. Por essa razão, também se considerava que os indivíduos com essas características, portanto brancos, estavam mais aptos para dominar as outras raças, principalmente a negra, que, por ter a pele mais escura era tida como mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente, logo mais susceptível à escravidão e a todas as formas de dominação.

Esse pensamento foi por muito tempo afirmado por pesquisas como a publicada por Stephen Jay Gould (2004) intitulada “A falsa medida do homem”, que defendia que o caráter, a honestidade e a propensão à criminalidade seriam características inerentes aos indivíduos negros. O estudo se baseava principalmente nas características físicas e na tonalidade da pele dos indivíduos.

Segundo Hofbauer (2003), as interpretações naturalizadas das diferenças humanas ganharam fôlego na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o conceito de raça biologizada serviu como argumento básico para a hierarquização da humanidade, tendo como pano de fundo a necessidade de justificar e validar os sistemas de dominação racial, que refletiram no surgimento de leis segregacionistas nos EUA e na África do Sul. Além disso, esses pensamentos foram responsáveis pela legitimação de barbáries como o holocausto na Alemanha-Áustria nazista.

Essas ideias duraram até o século XX, quando, graças aos avanços da genética, descobriram-se marcadores genéticos no sangue que permitiram aos pesquisadores chegar à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito cientificamente inválido para explicar a diversidade humana. Isso inviabilizou a divisão dos seres humanos em raças, pois, biologicamente, elas não existem. Um exemplo disso são os transplantes de órgãos. Para os médicos, para o receptor e seus familiares, a cor da pele do doador não interfere no procedimento.

O conceito biológico de raças humanas atualmente não tem valor científico, embora essa questão ainda seja muito forte no senso comum, ou seja, os resquícios deste pensamento de alguma forma ainda reverberam nos dias atuais, principalmente porque, a partir dele e aliado a outros fatores, ainda se sustentam alguns argumentos racistas. Pesquisadores de diversos campos como Antropologia, Ciências sociais e Educação defendem que a raça é uma construção social. Conforme veremos a seguir.

Munanga (2003), no texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, afirma que o conceito de raça nada tem a ver com questões biológicas. Para ele, é uma conceituação político-ideológica, ou seja, para geneticistas contemporâneos ou mesmo para biólogos moleculares, a raça não existe, contudo no imaginário e nas representações coletivas de diversas populações há as raças fictícias ou sociais, a partir das quais se reproduz o racismo.

O termo “raça” é muito utilizado nos estudos sociológicos como forma de apresentar uma realidade social e política. De acordo com Hofbauer (2003, p.66-67), autores das áreas de Sociologia e Antropologia “afirmam que ‘raça’ não deve ser entendida como um ‘dado biológico’, mas como uma ‘construção social’”. Hofbauer (idem, p. 67), no entanto, propõe analisar denominações de cor/raça como “construções ideológicas nos contextos econômicos, históricos e sociais específicos”. Bernardino-Costa, Santos e Silvério (2009) e Guimarães (1999) também compreendem o conceito de raça como sendo uma construção social. Eles dizem existir no Brasil o racismo, que seria a existência de um sistema de classificação social que supõe a existência de raças como categorias somente no plano das relações

sociais, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos das classes dominantes.

Mbembe (2014) comenta que será um desafio conseguir sobreviver aos que inventaram o ser negro como pessoas de menor valor. Não será tarefa fácil mudar a maneira de vida pela qual até hoje têm sido submetidas as marcas da escravidão. Para o autor, “se aprofundarmos a questão, a raça será um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas, sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes”.(MBEMBE, 2014, p. 25)

Do mesmo modo, a argumentação de Gomes (2005) no artigo “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão” corrobora os conceitos apresentados por Guimarães e Bernardino-Costa, Santos e Silvério. Para ela, as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais, produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Ainda segundo Gomes (2005), a conceituação de raça amplamente discutida nas diversas áreas da ciência, como Antropologia e Ciências Sociais, possibilita ter uma visão sobre os termos, mas é extremamente importante que se compreenda:

[...] o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge. (GOMES, 2005, p. 45)

O olhar de Nilma Gomes sobre a perspectiva dos movimentos negros do Brasil nos possibilita entender que o termo raça é utilizado por este movimento na dimensão social e política, ou seja,

usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à

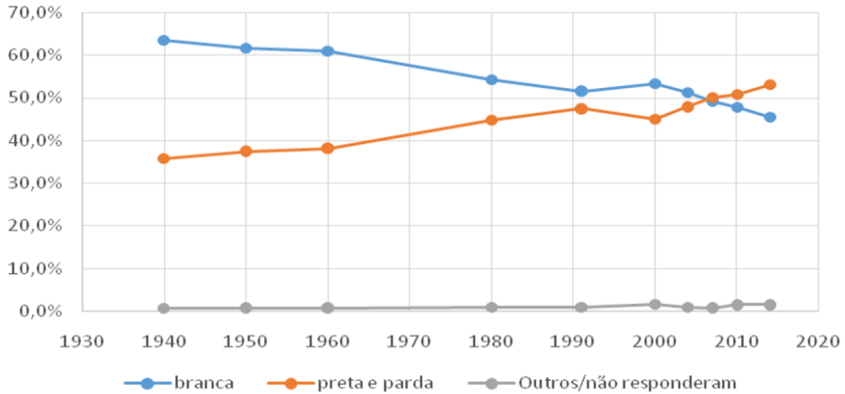
relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Uma vez entendido que o conceito de raça se limita a uma construção sociológica que também é responsável pelo racismo, vejamos de que forma as classificações raciais são definidas no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a classificação da população brasileira por raça/cor se define da seguinte forma: branco; asiático/amarelo; indígena; pardo e preto e a denominação negro, também, de acordo com o IBGE, corresponde à junção de pardos e pretos. Assim sendo, quando se afirma algo sobre os negros no Brasil, estão sendo agrupadas informações daqueles que se declaram pardos e também dos que se declaram pretos. Além disso, é importante salientar que, no Brasil, o critério para identificação de raça/cor é definido por autodeclaração, ou seja, cada indivíduo diz a forma como se identifica, não cabendo ao outro a atribuição da raça/cor.

Todavia, quando pensamos nos bebês, a declaração racial é sempre feita pela família. Tendo como referência a declaração racial das famílias, em relação aos seus bebês, bem como a composição racial geral da população brasileira, instiga-nos pensar que, se por um lado, desde 2008 a população negra (pretos e pardos) compõe a maioria da população brasileira, conforme o Gráfico 1, por outro lado, os bebês negros estão longe de ser a maioria nas creches (vide Gráfico 2). Que fatores poderão estar contribuindo para tal situação? Essa é uma questão que merece ser explorada com as lentes sociológicas em interface com a Educação.

Gráfico 1

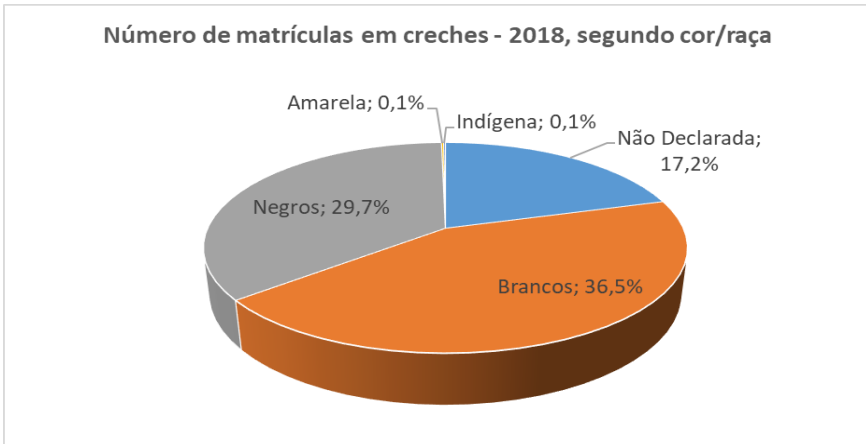
Composição da população brasileira na história recente segundo cor/raça



Fonte: Campos e Tebet (2018)

Gráfico 2

Número de matrículas em creches - 2018, segundo cor/raça



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018 (INEP⁹)

Outro elemento que merece nossa atenção no Gráfico 2 diz respeito ao número de matrículas em creches com origem étnico-racial “não declarada”. O que será que essa estatística tem a nos dizer sobre a nossa sociedade e sobre o pertencimento étnico dos bebês que

⁹ Dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

frequentam a creche? E que outros dados poderiam nos oferecer uma ideia sobre os bebês que não estão nas creches?

Mais ainda: se a cor/raça inserida no sistema de matrícula de um bebê não pode ser alterada durante sua trajetória escolar, como fica a questão ética da hetero-definição racial dos bebês? Isto é, o fato de eles não poderem se autodeclararem quanto à sua identidade.

Em um país cuja demografia populacional é marcada por um histórico de imigrações em massa de povos advindos dos continentes africano, asiático e europeu, o uso da autoatribuição como ferramenta para sistematizar a proporção dos grupos populacionais de negro, brancos, amarelos e indígenas gera, no campo sociológico, algumas tensões. Embora disponhamos de total liberdade para eleger o grupo populacional ao qual nos consideramos pertencentes, há de se considerar a existência de algumas variantes que entrelaçam aspectos nas dimensões política, social, cultural e histórica e catalisam a escolha e o enquadramento nas categorias definidas pelo sistema classificatório do IBGE. Dessa maneira, far-se-á necessário expor, brevemente, os elementos que legitimam a identificação racial dos indivíduos que se consideram pretos, pardos, indígenas, amarelos e brancos.

Nos últimos anos, uma vasta produção acadêmica produzida por referências nacionais (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2003), tem defendido a tese de que, no Brasil, a categorização racial é uma ação empregada na percepção de aspectos externos e evidentes. Atribui-se a raça a partir dos traços físicos que se expressam na cor da pele, na textura do cabelo e no formato do nariz. Características socioeconômicas também são levadas em conta. Contudo, o uso generalizado da palavra etnia no sentido de visão sociocultural e psicológica faz com que pessoas com traços de branquitude se sintam motivadas a se autodeclararem como negras, e pessoas com traços de negritude, receosas de sofrerem com o preconceito de marca, se categorizem como brancos.

Reconhecendo os avanços da genética humana, Osório (2003, p. 8) nos informa que, por meio de procedimentos biológicos, é possível identificar o genótipo predominante na herança genética que a pessoa carrega na estrutura do seu DNA. No entanto, de acordo com o autor, o uso desse método como forma de enquadramento para identificação racial aparenta ser inadequado por uma seguinte razão:

“[...]não existe correspondência direta e necessária entre os grupos “raciais” que podem ser definidos pelo emprego desses métodos e os grupos “raciais” que as sociedades reconhecem e usam para distinguir e hierarquizar seus membros. A sociedade não precisa saber quão negra é uma pessoa ou o são seus ancestrais, basta saber se, em seu contexto relacional, sua aparência a torna passível de ser enquadrada nessa categoria para considerá-la uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais. Nunca se teve notícia de um porteiro de prédio que exigisse um laudo técnico ou um microscópio eletrônico para decidir mandar o sujeito que considerou mais escuro entrar pela entrada de serviço.

Uma vez descartada a classificação racial por análise de material genético e estabelecido o conceito de raça como uma construção social, aderir a mecanismos para recrutar informações acerca da origem ancestral como forma de categorizar os indivíduos não só ecoa como um procedimento sem respaldo científico, como também pode parecer convergente a atribuição de pertença racial com base nas informações genética. Segundo Pena (*apud* OSÓRIO,2003), o estudo dos dados biológicos de um grupo de brasileiros brancos revelou a existência de uma descendência africana, europeia e indígena, porém a população africana não os legitimou como membros da população negra por não se constituírem sujeitos suscetíveis à discriminação. Todavia, é interessante considerar a pesquisa genética como via de identificação de genótipos. Isso nos ajuda a pensar que, mesmo tendo o conhecimento de que um homem aparentemente branco possa carregar em seu corpo genes semelhantes ao de uma pessoa negra, ainda assim, isso não contribui para a liquidificação do racismo.

A genética não interessa para discriminar, apenas o que se pode ver – ainda mais onde prepondera o preconceito de marca –, e o DNA só se enquadra nessa categoria de objetos para os geneticistas. Ao branco racista comum, pouco importa o fato de geneticamente ser praticamente igual ao negro que discrimina: bastam as diferenças visíveis da cor da pele, do cabelo e das feições. Essas características que permitem identificar a raça são extrapoladas como determinantes de uma série de outros atributos, mas a biologia por si não autoriza essa extrapolção. Esta é cultural e sua presença é justamente o que indica que há racismo em uma sociedade. (OSÓRIO, 2003, p. 11)

Ajustando essas discordâncias, percebemos que o “conceito raça é um conceito carregado de ideologia, pois como toda ideologia, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003, p.6).

É o que se observa na cena relatada em Retratos - A Revista do IBGE (2018, p. 14):

De mãe preta e pai branco, Danielle Cavadas se considera parda. Quando sai com sua filha, de pele bem branca e cabelos claros, muitas vezes é tratada por estranhos como a babá da criança. Certo dia, estava no mercado e reprimiu a filha por uma pirraça. Foi, então, abordada por uma senhora, que disse: “A mãe da menina sabe que você fala com ela assim?”.

Há sempre uma relação de poder e uma expectativa social no que se refere ao lugar dos negros na relação com os brancos. Isso impacta na produção da subjetividade e faz com que uma pessoa que tenha traços fenotípicos comumente associados aos negros nem sempre se perceba e se declare como negra. Isto certamente se relaciona com o lugar social que a história do Brasil tem destinado aos negros.

De acordo com Souza (1983, p.77),

[...]no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico, que através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

A partir desses debates, o Brasil tem adotado como critério de identificação racial a autodeclaração, reconhecendo a complexa trama que implica no modo como cada ser humano constitui a sua identidade racial. Destacamos, ainda, o papel dos movimentos negros e dos espaços de cultura e religiosidade mantidos pelas populações negras

na produção e na valorização daquilo que podemos denominar como “identidades negras”. As políticas de ação afirmativa implementadas no Brasil na última década também têm contribuído nesse sentido.

Contudo, para além da autodeclaração, é evidente que o modo como cada ser humano é percebido racialmente pelos que o cercam também influencia nas relações sociais em que se envolve. Tomemos como exemplo uma situação em que envolva uma mãe negra com um(a) filho(a) branco(a). É comum ela ser tratada pelas pessoas ao seu redor como a babá dele(a). Por outro lado, em uma situação envolvendo uma mãe branca com um(a) filho(a) negro(a), ela recorrentemente terá que responder às pessoas ao seu redor se seu(sua) filho(a) foi adotado(a).

No que se refere aos bebês em especial, importa evidenciar que o debate racial apresenta nuances que não podem ser desconsideradas. Estudos sobre raça em contexto de creche, como o desenvolvido por Oliveira (2004), revelam que o modo como profissionais da Educação Infantil se relacionam com os bebês é diferente, de acordo com suas características físicas. No âmbito da saúde, dados oficiais de 2015 mostram que o índice de mortalidade materna foi de 60 mulheres para cada 100 mil nascidos vivos e, dessas, mais da metade (cerca de 57%) era negra (MACHADO, 2018). A autora aponta ainda que “são comprovadamente as mulheres negras que mais sofrem com dificuldade de acesso ao pré-natal [...] [e] algum tipo de violência obstétrica” (MACHADO, 2018, p.5). Se esses dados evidenciam o modo como o racismo estrutural impacta sobre a vida dos bebês, na medida em que atingem suas mães, o que dizer dos dados de mortalidade infantil, quando adotamos um critério racial de análise?

A reportagem produzida por Machado (2018) revela que:

Entre agosto de 2009 e julho de 2010, o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) e o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) do Ministério da Saúde já haviam destacado um cenário semelhante: enquanto entre as mulheres brancas a taxa de mortalidade infantil foi de 15,2, entre pretas e pardas foi de 29,1 e 16,6, respectivamente.

Raça, portanto, tem se configurado como um fator que impacta inclusive na perspectiva de vida dos bebês, mesmo quando sua

identidade racial ainda não foi constituída por eles próprios, no sentido apontado por Souza (1983).

No contexto da Educação Infantil, os bebês (brancos, negros, indígenas, estrangeiros, etc.) também estão sujeitos à identificação racial, a partir da estética corporal. O conceito raça se faz presente neste lugar para definir uma realidade social, de modo a construir as relações sociais:

[...]sem crer em raças biológicas, aceitar que as “raças sociais” (ou seja, a construção social das identidades e classificações raciais) são epifenômenos permanentes, que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer. Trata-se de uma posição pragmática. [...]. Continuamos a nos classificar em raças, independente do que nos diga a genética. Pragmaticamente, portanto, as pessoas que adotam tal postura anti-racista, também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que as raças sociais são construções sociais permanentes, sobre as quais deve-se organizar a luta anti-racista. (GUIMARÃES, 2002, p. 52)

De acordo com os relatos a seguir, narrados e vivenciados por Sebastião (2016), situações de preconceitos raciais também são presenciadas por educadores nas rotinas de ambientes educacionais de instituições infantis.

A autora atuou como auxiliar de uma turma do berçário que atendia bebês de 7 a 9 meses. Dentre eles, havia o Samuel, um bebê de 9 meses que possuía pele de tom mais escura que os demais bebês da turma. Após a adaptação dele, ele ficou muito apegado à presença da educadora negra, que afirma que:

Sempre quando eu me ausentava da sala ele chorava, fato recorrente que fez com que minhas companheiras de trabalho dissessem que ele era meu filho, que eu era a mãe preta dele – no caso a mãe branca seria a professora, que se declara como branca. Então quando ele começava a chorar por outro motivo que não fosse minha ausência, a professora da turma às vezes dizia:

- Não chora Samuel... vai lá com sua mãe preta, vai! – a fim de eu acalmá-lo (SEBASTIÃO, 2016, p. 38).

Sebastião relata ainda que:

Certo dia ele chegou com uma pulseira dourada em seu pulso, gravada com o seu nome. Ao ver tal acessório as minhas companheiras de trabalho falavam que ele estava parecendo um “pagodeiro”, que isso (uso do acessório) só poderia ser ideia do pai, quem elas já tinham ouvido histórias sobre o seu gosto musical ser samba e afins. Enquanto ele ficou vindo para a escola com esta pulseira as professoras e auxiliares sempre diziam quando o viam:

- Olha lá, lá vem o pagodeiro! – às vezes seguido de algum elogio ou de alguma forma de batuque no pandeiro, atitude que tirava diversos sorrisos de Samuel. (SEBASTIÃO, idem, p.38)

Relatos como esses no qual a cor da pele foi a característica que falou mais alto para caracterizar e definir o bebê Samuel não são raros. Por ser um bebê de pele mais escura que os outros da turma, foi associado ao pagode, ao invés de ser associado à riqueza ou à vaidade, por exemplo.

Outra ação muito frequente que observamos nos espaços da Educação Infantil é a não valorização do corpo negro, do cabelo crespo e suas variadas formas de uso. A experiência das autoras e do autor deste texto (como profissionais, estudantes e/ou familiares) permite afirmar que é muito comum as professoras de berçário defenderem a ideia de que toda menina com o cabelo crespo deve chegar na creche com ele amarrado ou trançado. Na fala entre as docentes, o cabelo crespo é considerado difícil de ser penteado, exige tempo e esforço e ainda tem a pré-concepção de que ele tem maior probabilidade de contrair ou repassar piolhos. Em contrapartida, os cabelos lisos e cacheados recebem mais atenção e dedicação por parte das docentes e auxiliares, podendo ora estar preso, ora estar solto e devidamente penteado. Quando questionadas sobre estes dizeres, a crença prevalente entre as professoras que atuam nas creches é a de que essas ações (amarrar o cabelo crespo) remetem ao cuidado e à higiene pessoal da criança negra, não enxergam a tendenciosidade discriminatória e preconceituosa que há por trás desses gestos. Para elas, o cabelo crespo preso é sinônimo de asseio pessoal, denota uma aparência socialmente aceita, e é assim que o cabelo crespo deve estar em todos os dias e em todos os momentos.

Uma cena vivenciada por Santos reforça o embranquecimento que as creches muitas vezes ainda buscam efetuar nos sujeitos. A relação com o cabelo negro é apenas uma das pontas desse problema.

A cena em questão ocorre quando a professora (negra) recém contratada chega à creche com os cabelos trançados com aplique tipo Kanekalon. Ela é recebida pela equipe da creche, e, após alguns minutos de diálogo, ouve um comentário feito por uma colega de trabalho sobre suas tranças: *“Agora que você terá um bom salário poderá cuidar melhor do seu cabelo, esse não é um cabelo de professora, né?!”*.

Uma análise de livros infantis voltados para bebês e crianças de até 3 anos de idade, bem como uma análise dos principais filmes destinados ao público infantil (DIAS, 2015; SANTOS, 2016) do mesmo modo revelam a prevalência dessa estética branca, quando observamos o perfil dos personagens principais.

Compete refletirmos sobre as implicações para os bebês negros desse modelo estético que prevalece nas creches e que apaga ou desvaloriza qualquer marca de negritude.

As mordidas também são eventualidades que podem servir como termômetro para aferir quem é branco e quem é negro no berçário. Quando uma criança branca é mordida, a grande preocupação que se tem é amenizar a gravidade da mordida e evitar marcas. Assim, procedimentos como massagem, bolsa de gelo, uso de pomadas e etc. são adotados para que o hematoma não fique tão aparente. De uma certa maneira, podemos dizer que tais procedimentos são ações que ajudam a amenizar a dor de uma mordida, ou seja, o bebê branco quando mordido recebe uma atenção que torna o momento menos doloroso. Para o bebê negro, devido ao tom de pele escura, essas técnicas dificilmente são empregadas, pois não são vistas como necessárias. O hematoma pode até não aparecer, mas a intensidade da dor de uma mordida é equivalente para ambos, no entanto, para alguns a ocorrência não implica em acolhimento, colo e cuidados, muito pelo contrário. Quando em uma situação de mordida, é comum que as educadoras digam a um bebê negro: *“Não foi nada. Já passou!”*. Enquanto um bebê branco ganha colo e ouve: *“Coitadinho....Olha o que fizeram com você!!!!!”*

O estudo produzido por Oliveira (2004), sob orientação de Anete Abramowicz, teve como objetivo analisar as práticas educativas que ocorrem no contexto de uma creche e como essas práticas produzem e revelam as questões raciais. A pesquisa indicou que as crianças negras estão submetidas desde muito cedo a situações discriminatórias. A autora descreve algumas situações que evidenciam a diferenciação no trato com os bebês negros(as) e a preferência das professoras de berçários por

crianças brancas. Os resultados da pesquisa, também explorados por Oliveira e Abramowicz (2010), são discutidos a partir do conceito “paparicação” para classificar esta preferência, ou seja, os bebês brancos(as) são mais paparicados(as), passam mais tempo no colo, recebem os apelidos mais carinhosos, a eles(as) são atribuídas avaliações de bom comportamento e bons elogios. Tais privilégios induzem a criança negra desde a tenra idade a compreender que é mais vantajoso ser branco nos espaços educativos institucionalizados e, ao longo do tempo, ela vai acumulando um conjunto de elementos e experiências que impactam negativamente em seu processo de construção de identidade negra, resultando na desapropriação e na rejeição do seu grupo de pertencimento étnico-racial.

Gomes (2003, p. 171-172), dialogando sobre educação, identidade negra e formação de professores elucida que,

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Outro trabalho que merece destaque aqui é o artigo de Marques e Dornelles (2018, p. 56), que revela um trabalho envolvendo estudantes de Pedagogia em creches. O relato evidencia uma proposta de oferta de “materiais alusivos às culturas africanas e afro-brasileiras, tais como bonecas princesas, fantoches, dedoches, tapetes, cortinas, livros de histórias e músicas”, valorizando, assim, elementos das culturas africanas e afro-brasileiras. De acordo com as autoras,

a pesquisa possibilitou que ficássemos cada vez mais atentas ao “como” os bebês se manifestavam em suas diferentes linguagens para expressarem aquilo que entendiam sobre experiências com materiais tão diferentes daqueles que a visualidade da escola cotidianamente apresentava. Mostraram o quanto a vivência com tais visualidades torna-se um campo privilegiado para as intervenções pedagógicas que buscam uma educação antirracista e mais humana. (MARQUES; DORNELLES, 2018, p.57).

Assim sendo, cumpre ressaltar que a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é desenvolver os aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). É neste espaço conhecido como ambiente não doméstico, que os bebês vão saborear e estabelecer suas primeiras relações sociais com crianças e adultos oriundos de diversas classes sociais, etnias e culturas. Silva Jr. (2011), entende esta fase da vida como o alicerce da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Portanto, quanto mais positivas forem as experiências vivenciadas neste espaço, maior será a probabilidade de os bebês e as crianças pequenas desenvolverem, ao longo da vida, atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante o (a) educador (a) /professor (a) /monitor (a) auxiliar que trabalha com bebês e crianças pequenas compreender que as práticas educativas relativas aos bebês negros (as) e aos bebês brancos (as) influenciam demasiadamente na construção de identidade e na autoestima de ambos os grupos. Os espaços destinados à Educação Infantil não devem continuar contribuindo para a manutenção dos processos de hierarquização social vigentes na sociedade capitalista que tem, por obstinação, efetivar a exclusão, o apagamento e a desvalorização das singularidades dos sujeitos que fazem dos brasileiros uma nação tão plural. Antes, nos interessemos mais pela promoção do debate e da reflexão acerca das concepções, das práticas educativas, semióticas e ideologias que, fundamentadas na diferença, possam subsidiar ações mais democráticas e equitativas no contexto da Educação Infantil. Ao finalizar este texto, gostaríamos de convidar os leitores e as leitoras a identificar novas questões e perspectivas que nos ajudem a refletir sociologicamente sobre as relações que envolvem bebês negros e negras em diferentes contextos e as implicações de tais relações para a constituição de suas identidades e do lugar social ocupado por eles.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto dos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações raciais em perspectiva. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p.215-222, jul. / dez. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; TEBET, Gabriela Guarnieri. Movimentos negros e o direito à educação: das lutas pelo acesso à implementação da lei 10.639/2003 no contexto escolar brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** (ABPN), v. 10, n. Ed. especial, p. 355-380, 2018.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas públicas de ações afirmativas: um Estudo da Implementação da Lei 10.639/2003 e as suas Implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2018.

DIAS, Caroline Letícia. **A imagem de crianças e bebês em animações indicadas ao Oscar**. Trabalho (Conclusão de Curso) - Faculdade de Pedagogia, Unicamp. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 - 62

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2004. 384 p.

GUERREIRO RAMOS. Alberto. **Aspectos sociológicos da puericultura**. Rio de Janeiro, 1944.

_____. **Problemas Econômicos e Sociais do Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1949

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raça e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. 195 p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 933-107, jan./jun. 2003.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases Ideológicas do Racismo Brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, n. 42 - 43, jan./jul. 2003.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

LOPES, T. da C. **Sociologia e Puericultura no Pensamento de Guerreiro Ramos**: Diálogos com a Escola de Chicago (1943-1948). Dissertação de Mestrado em História das Ciências e da Saúde. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz/Casa de Oswaldo Cruz, 2012.

LOPES, Thiago da Costa; MAIO, Marcos Chor. Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940). **Tempo**, v. 24, n. 2, p. 349-368, 2018.

MACHADO, Kátia. **O racismo em três séculos de escravidão**. Reportagem publicada em 11 de maio de 2018 em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-racismo-em-tres-seculos-de-escravidao>. Acesso em: 7 de janeiro de 2019

MAIO, Marcos Chor; LOPES, Thiago da Costa. Saúde e infância na sociologia de Guerreiro Ramos (1943-1952). **Simpósio Nacional de História**, v. 25, 2009.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês?. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 48-59, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, **Anais...** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 05 jun.2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Instituto de Pesquisa Aplicada. Brasília, 2003.

RETRATOS A REVISTA DO IBGE: Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas. Rio de Janeiro: Ibge, n. 11, 01 maio 2018. Mensal. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>.

Acesso em: 01 abr. 2019.

SANTOS, Natália Lopes. **A importância da literatura infantil na construção de identidade da criança negra**. Monografia (Conclusão de curso) - Especialização em Docência da Educação Infantil, UFSCar, 2016

SANTOS, Elisângela da Silva. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1194-1217, 2018.

SEBASTIÃO, Michelle Brandão. **Um olhar para as relações raciais na educação infantil: A questão da Identidade Negra**. Trabalho (Conclusão de Curso) - Faculdade de Pedagogia, Unicamp, 2016.

SILVA JR., Hédio. Educação infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR, Hédio (orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Ceert, 2011, p. 11-13.

SOARES, Luiz Antônio Alves. **A Sociologia Crítica de Guerreiro Ramos: um estudo sobre um sociólogo polêmico**. Rio de Janeiro: CRA-RJ, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da Identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

20. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?¹

Liane Mozère²

Como mapear, a partir das conceitualizações de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a forma como se desdobram as micropolíticas? Não sendo filósofa, vou fundamentar-me numa pesquisa sociológica de campo que venho conduzindo há vários anos, mas que, ultimamente, venho centrando numa pergunta: como aceder ao desejo das crianças pequenas (0 a 6 anos) e como abrir espaços-tempos que favoreçam sua expressão, seu desdobramento numa proliferação rizomática³?

Marcos históricos

A primeira creche foi fundada em Paris em 1847 por Firmin Marbeau, um filantropo, que criou a *Œuvre nouvelle*⁴ da creche parisiense. Esses estabelecimentos, igualmente criados por outras

¹ Este texto foi originalmente publicado na revista Pro-posições e Traduzido do francês por Dorothee de Bruchard. A referência original do texto é: MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 31-44, jan. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642515/10036>>. Acesso em: 13 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300003>

² Viveu de 1939 a 2013. Atuou na Universidade Paul Verlaine, Metz, França. Foi Socióloga e economista, PhD, Professora emérita. É reconhecida por suas pesquisas sociológicas com bebês. De acordo com Delgado (2013), em texto intitulado “Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância”, a socióloga Liane Mozère dedicou-se por mais de trinta anos às pesquisas com crianças de zero a três anos e com profissionais de creches. Ela tem várias publicações sobre infância e gênero e, desde 2002, começou a pôr em evidência, nos seus estudos, os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, com os quais trabalhou durante anos, além das referências decorrentes de seus encontros com Michel Foucault e René Schérer”.

³ Trabalho há mais de quarenta anos nas creches de um departamento nas cercanias de Paris.

⁴ N.T. “Obra nova” – *Œuvre Nouvelle des Crèches Parisiennes*, associação de creches ativa ainda hoje.

instituições de caridade de todos os credos, visavam moralizar os filhos de operários, mas constituíam igualmente, para quem os patrocinava, uma marca de distinção em termos de prestígio e uma engrenagem nas relações extremamente complexas entre as diversas instâncias políticas, morais e religiosas. Para que uma criança fosse aceita na creche, deviam ser preenchidas certas condições: seus pais tinham de ser casados, sóbrios e gozar de excelente reputação. Antes da descoberta da assepsia por Pasteur, a mortalidade infantil era extremamente alta nessas creches: encontraram-se nos arquivos documentos em que o médico da creche recomenda a supressão do aquecedor, a fim de evitar o contato com suas emanções (Maury, 1984). Em termos de mortalidade infantil, as consequências foram, como se pode imaginar, catastróficas. Seguiu-se, então, um período, que eu qualificaria de higienista, em que a preocupação primeira era o combate aos micróbios e a instauração da primazia da higiene. As creches se tornaram, então, um local purificado de todo miasma, constantemente faxinado⁵. Para o psiquiatra Stanislas Tomkiewicz, a concepção que se tinha da criança fazia com que ela fosse vista como um mero tubo digestivo. Inteiramente despida assim que chegava à creche, a criança era ali introduzida, nua, por um guichê, criando-se assim uma fronteira intransponível entre um exterior considerado sujo e um interior asseptizado. Uma tabuleta avisava claramente: “É proibida aos pais a entrada nas dependências da creche”. Uma sala de amamentação era o único espaço em que as mães podiam, em horas marcadas, entrar para amamentar seu bebê.

Tal organização higienista veio naturalmente acompanhada de uma estrutura hierárquica piramidal rígida, dominada pelos médicos, em que o diálogo se reduzia a ordens às funcionárias e recomendações aos pais. Um autêntico dispositivo de saber e poder, tal como descrito por Foucault (1975). Uma vez transposto o milagroso limiar, a criança era banhada, coberta de talco e vaselina, prontamente envolta em fraldas e vestida com uma camisola. Imaculadamente branco, aquele era o mundo do silêncio, das mulheres submissas, das crianças apartadas umas das outras por cortinas brancas desde a mais tenra

⁵ Luisia, uma auxiliar de puericultura, dirá que, muito tempo depois das transformações de que falarei mais adiante, a diretora, ao entrar, apanhava rapidamente uma vassoura para não dar a impressão de estar sem fazer nada, mesmo quando conversando com uma das crianças.

idade e, quando mais velhas, confinadas num imenso cercado, legítima arena de disputas, por não haver brinquedos em quantidade suficiente. Alguns psicólogos, a partir do final dos anos cinquenta, iriam se inquietar com a apatia e a falta de estimulação das crianças e que se conversasse com elas, se organizassem brincadeiras, se cantassem cantigas. Algumas auxiliares de puericultura⁶ atuavam “nos bastidores”, para usar a terminologia de Goffman, embalando as crianças, organizando cirandas e contações de histórias. De modo geral, porém, a situação das crianças era inapropriada.

O que se passa?

Vemos operar aquilo que Deleuze e Guattari denominam “segmentos duros”, que funcionam em modo de oposições biunívocas:

O interior / o exterior sujo, além de perigoso,
O sábio (médico) / o leigo representado pelas “virtudes” “naturais” das funcionárias;
A creche enquanto instituição / seu papel injuntivo (Chevallier, 1972)⁷.

O corpo da criança era então considerado e tratado apenas como um organismo e seu desenvolvimento era previsível (Piaget, 1985; Freud, 1999; Lacan, 1980). Convém, aliás, acrescentar que o corpo das auxiliares de puericultura era igualmente reificado: também eram corpos forçados a efetuar os gestos apropriados, as posturas corporais adequadas, a fim de disciplinar as crianças (a colher virada na boca, o guardanapo debaixo do prato). O sistema de estratificação punha ênfase num organismo unificado e em cuidados padronizados e idênticos para todas as crianças da mesma idade, no mesmo momento. Esse organismo unificado não podia romper-se, desviar-se. Todos os órgãos se achavam em seu devido lugar, sem dedos no nariz, sem mãos dentro das calças. Esse sistema se encontrava *embedded*

⁶ A equipe que atende as crianças recebeu basicamente uma breve formação paramédica de um ano de duração.

⁷ No final da tarde era servida uma sopa, o que, por um lado, pressupunha incompetência ou negligência por parte dos pais e, por outro, visava à difusão de práticas alimentares.

(embutido) em vários subsistemas de segmentação dura: autoridades locais, nacionais, organizações profissionais e segmentações sociais (as creches eram, obviamente, destinadas aos “pobres”).

Tal dispositivo gerou, no entanto, e como que à revelia, subconjuntos laterais em que outros roteiros podiam ser seguidos, que o sistema molar (segmentação dura) não lograva reprimir totalmente: a aliança entre uma cozinheira e uma auxiliar, momentos de vacuidade e silêncio repentinamente rompidos por um riso que contagiava adultos e crianças. Essas “pequenas invenções”, para usar um termo de Gabriel Tarde, só eram possíveis desde que, por outro lado, e de modo não contraditório, coexistissem com o dispositivo, sem que se acionasse o sistema de alarme da máquina molar. Uma espécie de clandestinidade maquínica adjacente aos mecanismos institucionais pesados. Existiria, assim, uma rigorosa oposição entre molar e molecular, ou seja, entre dois tipos de segmentaridade? Afirmam Deleuze e Guattari (1980, p. 259-260):

Não basta, porém, opor duas segmentaridades, uma flexível e primitiva, e outra moderna e endurecida. Pois as duas, embora bem distintas, são inseparáveis, emaranhadas uma na outra, uma dentro da outra... Toda sociedade, e também todo indivíduo, são simultaneamente penetrados por essas duas segmentaridades. [...] Tudo é político, mas toda política é, a um só tempo, macro e micropolítica.

Os centros de poder não conseguem manter um controle absoluto sobre o sistema. Citando Tarde (1999): “Em que momento os camponeses de tal região deixaram de saudar os ricos proprietários?”. Esses microeventos têm origem sempre que alguém desenvolve uma ideia ou inventa um objeto, e é imitado por outro alguém. Pela propagação dessa ideia ou desse objeto, argumenta Tarde, é que ocorrem as mudanças. Em outras palavras, um detalhe minúsculo começa a crescer. “A imitação é a propagação de um fluxo; a oposição é a binarização dos fluxos; a invenção é uma combinação, ou conexão, de fluxos diversos. [...] E o que é um fluxo, para Tarde? É crença ou desejo (os dois aspectos de todo agenciamento)” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 267). Tarde (1999), que, em vão, se opôs ao positivismo de Durkheim, insiste:

Do himeneu do monótono com o homogêneo, o que poderá nascer senão o tédio? Se tudo advém, se tudo visa e tudo vai para a identidade, qual é a fonte deste rio de variedades que nos ofusca? O certo é que o fundo das coisas não é tão apagado, tão desbotado como se supõe⁸.

Maio de 1968

Qual o primeiro estudante que, no dia 3 de maio, começou a erigir uma minibarricada no *boulevard Saint Michel*, gritando “*Liberdade para os nossos colegas*”? Eu vinha passando por ali, saindo de um curso que estava dando na Faculdade de Direito, e vi outros jovens se juntarem em resposta àquele primeiro gesto (no sentido de uma canção de gesta), reforçando a barricada. Fui imediatamente juntar-me a eles, embora fosse dez anos mais velha. As forças policiais lançaram granadas de gás lacrimogêneo, e voltei para casa dizendo “*Algo está se passando*”⁹. E, de fato, na manhã seguinte à grande noite das barricadas de 10 de maio, uma videasta britânica filmou um documentário entrevistando os moradores: estavam todos chocados com a brutalidade da intervenção policial. O que os estudantes e outros tinham impulsionado e vivido naquela noite adquirira uma consistência subjetiva para os moradores, inclusive para aqueles cujos carros tinham sido queimados (hoje sabemos que foi a polícia quem ateou o fogo). Era um agenciamento. Agenciamento é o que mantém unidos elementos muito heterogêneos – um som, uma cor, um gesto, uma posição, etc., naturezas e artifícios: é uma questão de consistência que precede os comportamentos... Como é que as coisas adquirem consistência? Entre coisas muito distintas, pode haver uma continuidade intensiva (um platô como zona de continuidade intensiva) (Deleuze, 1980, p.165). Em 1968, não houve, entre as maiores figuras da macropolítica (partidos, sindicatos), quem soubesse tocar a partitura, que elas tinham, na verdade, perdido – estavam cegas e surdas, mesmo porque ninguém podia posar de dono daquele estranho e desvairado movimento.

⁸ A edição original (1983) desta obra de Gabriel Tarde está digitalizada em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/monadologie/monadologie.html> . Esta citação está na página 38. (Nota dos organizadores do dossiê)

⁹ Em *Mille plateaux* [Mil platôs], um deles se intitula “Trois nouvelles ou ‘Que s’est-il passé?’” [“Três novelas ou ‘O que se passou?’”] (1980, p. 235).

E nas creches?

Quanto às creches, vou agora tentar mapear de que forma se deram, se desenharam, esses emaranhados molares e moleculares; analisar se Maio de 68 teve um impacto significativo no modo como as crianças pequenas passaram a ser vistas e tratadas a partir de então. Maio de 68 foi um momento mágico, em que todos e todas podiam aceder àquilo que Hirschman (1995) chama de “voice”, e os anglo-saxões, de *agency* ou poder de agir, por meio da pergunta spinozista: o que pode um corpo? O mais importante talvez fosse que mais ninguém, além de mim, poderia falar “em meu nome”. Creche da Sorbonne: o que fazer com os filhos, enquanto os pais manifestavam? Uma professora primária, Françoise Lenoble Prédines, aparece na Sorbonne, onde algumas estudantes tinham organizado uma creche *selvagem*¹⁰. E ali se instala. Passa um jornalista, atônito ante a presença de crianças de todas as idades, brincando ali mesmo, no chão. “*Estão precisando de alguma coisa?*”, pergunta. De colchões, fraldas, mamadeiras. O apelo é veiculado na imprensa, e vizinhos e transeuntes não demoram a levar material e brinquedos. A vida se organiza alegremente. Françoise Dolto, que passava por ali, observa que as crianças, naquela animada desordem, estão tranquilas e apaziguadas. Um pequeno milagre. Há que se mudar, ao sabor das investidas policiais. Homens e mulheres se revezam: refeições, sestas, brincadeiras se organizam em meio a um provisório despido de ansiedade; instaura-se uma espécie de rodízio: uma experiência que promove agenciamentos e encontros (Mozère, 1992).

Nas creches tradicionais, em que o único registro de linguagem era, até então, a injunção e o assentimento, a “libertação da palavra” foi difícil e demorada. Diz Sylvaine, por exemplo, uma auxiliar de puericultura: “*Levei anos para conseguir conversar ‘normalmente’ com a sra. Kolos.*”. Com um dos grupos do CERFI¹¹ criados por Félix Guattari, eu dera início a uma pesquisa-ação em que, longe de julgar os efeitos nocivos e dessocializantes da creche geralmente apontados pelos “especialistas”, fomos à escola das auxiliares. Graças a um

¹⁰ Selvagem no sentido de fúria, mas também de erva daninha, erva selvagem. [Erva daninha, no original *mauvaise herbe*, adquire em francês, ao se falar de crianças, o sentido de travessa, malcomportada. (N.T.)].

¹¹ Coletivo de pesquisa autogerido, fundado em 1966.

agenciamento coletivo de enunciação associando uma médica-chefe – ex-integrante da Resistência, que ouvira o *slogan* “É proibido proibir” e abriu as portas das creches para os pais –; de um psicanalista trotskista lacaniano que escutava, cachimbo na boca, o silêncio ensurdecedor das auxiliares solicitadas a expressar seu anseio; das greves – de psicólogas, inclusive –, pipocando por toda parte, e em seguida a chegada do CERFI, algumas palavras romperam o silêncio, alguns passos de esguelha se esboçaram, alguns gestos se soltaram, escapando ao jugo utilitarista: uma carícia no lugar de uma luva de banho asperamente esfregada numa carinha coberta de geleia, cantigas suavemente murmuradas. Um clima. Um estilo. Sentavam-se no chão (“é sujo”, dizia-se até então). Aquelas mulheres com habilidades vernáculas produzidas na imanência de uma prática que se libertava das imposições costuraram almofadas; transformaram seus corpos em promontórios, em penínsulas, em vastas planícies onde se podiam aconchegar, aninhar, enfiar as crianças, que descobriam o próprio corpo no contato com materiais diversos, transpondo limiões até então proibidos. Chafurdavam na água; pintavam com os dedos; exploravam o próprio corpo nu; escorria areia, arroz; experimentavam sensações táteis, auditivas, olfativas. Linhas de fuga que abriam a possibilidade de uma economia do desejo. Forças do desejo se atualizavam também para as auxiliares. Eram aqueles os anos ricos, no sentido colocado por Gilles Deleuze em *Abécédaire* (1988-1989), mas era também uma época em que se acreditava no mundo presente.

O que é um grupo-sujeito?

Abriram-se, portanto, na creche, espaços-tempos em que se podiam atualizar virtualidades impensáveis, inesperadas, totalmente improváveis: pais e profissionais se encontravam fora da creche; organizavam-se piqueniques, fluxos de afetos, mas também de amor. Claude e Dominique viveram, juntas, uma história de amor propriamente impensável. Parecia ser *Paradise now*¹² ou o terceiro gênero de conhecimento. Tratava-se de um agenciamento coletivo de enunciação. Neste ponto, gostaria de interromper um instante minha argumentação. Em 1965, Félix Guattari descreveu dois tipos de grupos,

¹² Título de uma peça emblemática epônima do *Living Theatre*, grupo de teatro engajado que promovia a participação dos espectadores.

os grupos sujeitados e os grupos sujeitos. Foi quando ele conceitualizou pela primeira vez aquilo que, com Gilles Deleuze, denominaria “agenciamento coletivo de enunciação”. Um grupo sujeitado é um conjunto fechado, sujeito à lei hierárquica de seu funcionamento, com um objetivo que o excede e transcende, e cujo propósito é manter-se como tal, a qualquer preço. Um grupo sujeitado possui rituais, estatutos, funções estritamente demarcadas. É foco de incontáveis microfascismos. O grupo-sujeito, pelo contrário, constitui-se de forma pragmática, é um grupo *ad hoc* que se cria em função de um propósito imanente e temporário. Tal grupo se encontra direta e imediatamente conectado com o externo. Uma vez cumprido seu propósito, pode se fragmentar, se reconfigurar, se conectar com outros. Funciona como um rizoma. O que acontecia ali, naquela creche, tinha toda aparência de um grupo-sujeito.

No entanto, como vimos acima, Deleuze e Guattari não cessam de apontar para o extremo emaranhamento dos dispositivos molares e dos movimentos moleculares. As linhas de fuga não teriam nenhum efeito, se não repassassem pelas organizações molares, retrabalhando seus segmentos, suas distribuições binárias em relação aos sexos, às classes, aos partidos políticos e aos sindicatos. Essas organizações molares foram paulatinamente exercendo uma influência mais e mais perceptível, uma vez que toda linha de fuga traz consigo alguns perigos. Mapear esses perigos está no cerne do que Deleuze e Guattari (1980, p. 277) chamam de “objeto da pragmática ou da esquizoanálise”, em que não se trata de interpretar ou representar, “mas tão somente de desenhar mapas e traçar linhas”. O perigo maior é o medo.

Temos, o tempo todo, medo de perder. A segurança da grande organização molar que nos sustenta, as arborescências a que nos agarramos, as máquinas binárias que nos fornecem um estatuto bem definido, as ressonâncias em que entramos, o sistema de supercodificação que nos domina: nós queremos tudo isso... Fugimos diante da fuga, endurecemos nossos segmentos, entregamo-nos à lógica binária. (Deleuze; Guattari, 1980, p. 277)

Também na creche o enquistamento assume a forma do medo; estaria o grupo voltando a ser sujeitado? Oposições binárias são reinjetadas: os pais não são intercambiáveis com as profissionais, o externo deve ser contido em limites, as duas mulheres apaixonadas são

excluídas e, sorrateiramente, isoladas dos demais. As portas, antes abertas, a fim de facilitar passeios, excursões e até deambulações solitárias, fechavam-se de repente – inicialmente, a pretexto de que as crianças estavam ficando ansiosas, com tantos caminhos percorridos, caminhos indecifráveis traçados na imanência de uma situação contextualizada, situada, diriam as feministas. Auxiliares passavam a criticar o que, de repente, soava como negligência, desleixo. Babette: *“Afiml, tínhamos criado nossos próprios filhos do jeito como era antes”*. O medo subjacente sendo, obviamente: *“Será que agimos errado com nossos filhos?”*. Reterritorializações, fixações, obrigações contaminavam o espaço, momentaneamente liso, da creche. Faziam-se muitas reuniões, discussões improvisadas, às pressas, acordos arranjados.

Mas o grupo, apesar das barreiras, das portas que se fechavam subrepticamente, permanecia um grupo-sujeito. Ele “viajava”, visitando outras creches, relatando sua experiência de turmas de idades mistas, sem omitir as dificuldades enfrentadas pelo caminho, filmando e permanecendo aberto para o externo. As crianças do pré-primário visitavam as do maternal para lhes mostrar o universo que seria o seu. Mas a organização molar se apoderou dessa vida, infestou-a, contaminou-a, de certa forma, por meio de mudanças que afetavam o contexto local (a médica-chefe se aposentou, novas disposições regulamentares surgiram, o CERFI investiu em outras áreas de pesquisa), nacional (novas diretrizes) e internacional (crise do petróleo). Dez anos depois, deparamos com todos os segmentos duros que tinham sido momentaneamente flexibilizados e transformados (meu território, minhas raízes): novas barreiras foram erguidas, as designações se fizeram mais rígidas na repartição dos funcionários. Essa creche fossilizou-se, de certa forma; tornou-se, inclusive, um grupo sujeitado à imagem que tinham dela as demais creches do departamento¹³; tornou-se, de algum modo, um modelo a ser seguido.

Insubmersível, porém, flui o desejo...

Ora, toda experimentação é singular, não reproduzível, cada nova experimentação tem seus próprios caminhos a serem seguidos, seus próprios percursos, que ela traça em meio à imanência, conforme o

¹³ N. T. Subdivisão administrativa do território francês

que mexe com o desejo de todos os envolvidos. Ora, eis que a máquina molar se apossou do modelo: todas as creches foram intimadas a praticar a mistura de idades nas turmas, tal como experimentada, num longo processo de maturação, em Aubervilliers – o que equivale a negligenciar o que Félix Guattari chama de trabalho institucional, com sua dimensão inconsciente e micropolítica; ou, em outras palavras, a desconhecer o caráter processual e singular de toda micropolítica. Ao invés, assistimos a “(uma) interiorização dos valores capitalísticos”.

Há trinta anos, quando iniciamos o trabalho na clínica de La Borde (num contexto de estrutura tradicional em suas relações com os poderes de Estado, com a Seguridade Social), vivenciamos, não raro com paixão e entusiasmo, microprocessos de transformações. Nesse contexto, La Borde empreendeu diversas pequenas mudanças que lograram certo grau de eficácia no sentido de transformar as relações entre técnicos e pacientes, e entre os próprios técnicos... Este processo, porém, não conseguiu abrir uma brecha no paredão do Estado: ricocheteou. (Guattari, 2011, p. 67).

As transformações foram, porém, consideráveis: rodízio de tarefas, grupos de análise reunindo “profissionais” e leigos – os camponeses do Loir et Cher. “O puxador da porta”, diz Oury¹⁴, “tem de ser terapêutico”.

Trinta anos depois, Irène Jonas e eu conduzimos uma pesquisa-ação nesse mesmo departamento, em que grupos reflexivos congregavam auxiliares voluntárias em reuniões mensais por um período de dois anos. Estivemos com 80 auxiliares. E esses grupos funcionaram um pouco ao modo dos grupos de conscientização iniciados pelas feministas americanas. Nesse grupo, em que todas as intervenções dos participantes eram anonimizadas, gravadas, depois decodificadas; em que não se impunha qualquer posição hierárquica, uma vez que era exclusivamente composto por auxiliares, observamos uma prodigiosa falta de reconhecimento por seu trabalho e engajamento.

¹⁴ Jean Oury, fundador da clínica de La Borde. Esta frase é incessantemente repetida na La Borde, desde sua criação, em 1953, até os dias de hoje.

Mas o mais impressionante era, por outro lado, a manifestação de uma “inteligência comum” que, de certa forma, sobrevivera aos anos setenta, inclusive entre as auxiliares mais jovens que não os tinham vivido. Através dos relatos (o que as americanas chamaram de “narrativas”) podiam-se ouvir, ou mesmo ver, literalmente, incríveis criações improvisadas, produzidas por essas mulheres atentas ao desejo das crianças e, portanto, ao seu próprio desejo. Apresentamos, então, uma hipótese: não poderíamos dizer que algo vivo e singular flui por baixo das recuperações molares; das serializações denunciadas por Sartre; dos enquistamentos – algo da ordem de uma memória comum, um meio em que se cristalizam os processos moleculares? Um rastro, de certa forma, de grupos-sujeitos ocorridos no passado? E não se atualiza essa memória comum, no ponto em que, tanto as antigas – conhecidas em 1970 –, como as mais recentes, podiam apreender pelo centro¹⁵ aquilo que, para além do tempo e das peripécias históricas impostas pelos dispositivos molares, impele-as, de súbito, para um agenciamento coletivo de enunciação? Citemos alguns exemplos do que elas denominaram “momentos mágicos”. A invenção de uma menininha, que resistia a comer o espinafre que sobrara em seu prato e, conversa vai conversa vem, acabou pedindo para ir ao banheiro, de modo a se livrar dos legumes, que levou escondidos na meia. A brincadeira de Dany com um gatinho que outra criança trazia escondido na mão: Dany “tomava conta” dele pela manhã; na hora da sesta, perguntou se ela o queria de volta; e a menina adormeceu com o gatinho na mão. Esther, enfim, que, num dia de chuva, convidou as crianças para tomar um banho de mar, as crianças ligaram para os pais, que levaram roupas e toalhas de banho, protetor solar. A turminha toda seguiu para a estação de trem, comprou os bilhetes, admirou a paisagem desfilando pela janela e chegou, finalmente, à praia. Trocaram de roupa, passaram protetor, jogaram-se na água, quando a pequena Dorothee disse a Esther: “Puxa, você jogou água em mim!”. Ainda estavam todos na sala da creche, e chovia lá fora! (Mozère; Jonas, 2011). Para concluir, embora provisoriamente, voltemos às possíveis origens dessa memória comum, da reativação desses agenciamentos coletivos de enunciação.

¹⁵ Em *Mille plateaux*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) afirmam que aquilo que advém surge pelo centro. “Cai-se”, literalmente, num agenciamento, cai-se em cheio, de certa forma.

Para melhor compreender, voltemos um pouco no tempo. Anos depois de minha primeira pesquisa, em 1971, na creche de Pont Blanc, descobri que tinha havido uma crise gravíssima, de que eu não tivera conhecimento, embora a visitasse praticamente todo dia. Trata-se da “crise da surra”. Uma educadora infantil, Bernadette, que tinha vivido em Israel e depois fugido para a Jordânia junto com os refugiados palestinos, trabalhara em jardins de infância obviamente distantes dos padrões então em vigor na Europa. Ao chegar a essa creche, ficara perturbada com a rigidez do funcionamento; com o ilimitado poder hierárquico constituído pelo binômio diretora-educadoras infantis – do qual ela ainda não fazia parte –; com a disciplina imposta às crianças. Tentara, então, tímidas aproximações, buscando tecer conivências, alianças, alguns sorrisos, fiapos de frases. Mas a máquina é implacável. Certo dia, Bernadette veio ter com a diretora, chorando: “Ela bateu numa criança, de novo”. Referia-se a uma auxiliar que surrava regularmente as crianças. Os pequenos sinais que esta última emitira tinham, afinal, produzido essa aliança. A diretora, rígida, sem dúvida, havia participado do grupo com o psicanalista de cachimbo e tinha se perturbado, ou até despertado para a necessidade de aceder, mesmo parcialmente, ao desejo das crianças. Convocou imediatamente uma reunião tumultuosa, ou pior, dramática: houve choro, palavras duras, mas também palavras apaziguadoras, abraços, gestos de consolo. Expressão das palavras e dos corpos. A diretora compreendeu, então, que era preciso ir até o fim do processo, ou a creche inteira estaria arriscada a cair num buraco negro. Instaurou-se uma nova relação de forças, consensual e inclusiva. A auxiliar acusada saiu aos prantos da reunião e, em seguida, da creche; mas o caminho estava outra vez aberto para novos possíveis (Mozère; Aubert, 1977). Não seria, então, adequado dizer que processos moleculares, uma vez surgidos, permanecem ocultos, enquanto vigorar a relação de poder imposta pelas máquinas molares, mas, na primeira oportunidade, essas forças do desejo tornam propriamente à vida, reconectam-se sem qualquer mediação ou, em outras palavras, atualizam novos possíveis? “Atualizar o virtual... A realização depende de um ato de criação que é inseparável de sua atualização... e, no entanto, não pode ser pensado... Esgotando o possível é que o criamos” (Zourabichvili, 1995,

p. 356). A saber, um *occursus*¹⁶ em que o processo de singularização pode evadir-se. “Acreditar, não num outro mundo, mas no vínculo entre o homem e o mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável: ‘o possível, senão sufoco’.” (Deleuze apud Zourabichvili, 1998, p. 221). Não estariam essas microcriações que acabo de mencionar sinalizando uma das mil maneiras de mapear essa economia do desejo?

Referências

- CHEVALLIER, L. *Classes laborieuses, classes dangereuses pendant la première moitié du XIXè siècle*. 1972.
- DELEUZE, G. *Abécédaire*. Diretor: Pierre-André Boutang. França, 1988-1989. Entrevistas televisivas com Gilles Deleuze e Claire Parnet.
- DELEUZE, Gilles. *Deux régimes de fous*. Conversa com Catherine Clément. Paris, Minuit, 1980, p.165.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- GUATTARI, F. *De Leros à La Borde*. Fécamp, France: Éditions Lignes, 2011.
- HIRSCHMAN, A. O. *Défection et prise de parole*. Paris: Fayard, 1995.
- MAURY, H. *Puériculture et état de guerre*. Paris: Rapport Ministère de la Recherche, 1984.
- MOZÈRE, L. *Le printemps des crèches. Histoire d'un mouvement*. Paris: L'Harmattan, 1992.
- MOZÈRE, L.; AUBERT, G. Babillages... Des crèches aux multiplicités d'enfants. *Recherches*, Paris, n. 27, maio 1977.
- MOZÈRE, L.; JONAS, I. *On «garde» des vaches mais pas les enfants. Paroles d'auxiliaires de puériculture*. Paris: Érès, 2011.
- TARDE, G. *Monadologie et Sociologie*. Paris: Institut Synthelabo, 1999. (Coleção Les empêcheurs de penser en rond).
- ZOURABICHVILI, F. Deleuze et le possible (de l'involontarisme en politique). In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze une vie philosophique*. Paris: Institut Synthelabo, 1998. p. 336-357. (Coleção Les empêcheurs de penser en rond).

¹⁶ N.T. Encontro

21. Os bebês e a formação de redes - diálogos com Bruno Latour e a teoria do Ator-Rede

Loani Cristina Buzo Pontes¹

“Não vamos tentar disciplinar vocês, enquadrá-los em nossas categorias; deixaremos que se atenham a seus próprios mundos e só então pediremos sua explicação sobre o modo como os estabeleceram” (Latour, 2012, p. 44)

Este capítulo, enquanto parte de um conjunto de estudos onde o tema central seja o diálogo entre diferentes perspectivas no campo de estudos de bebês, propõe ao leitor, já de partida, "trocar os óculos" e "desarmar-se" do ferramentário o qual nos apegamos e carregamos continuamente em nossas pesquisas e práticas, como imagem de segurança e estabilidade tanto no campo da Sociologia da Infância, como principalmente no que tange o campo de estudos de bebês.

Dentro do campo dos Estudos das Ciências Sociais, e principalmente aqueles relacionados aos Estudos da Infância há uma tendência de "extensão conceitual" (Tebet, 2013), das teorias e metodologia de pesquisa que tratam crianças na tentativa de abarcar os bebês. Entretanto a condição pré-individual, singular e não individuada (Tebet, 2013) do bebê, que, diferente da condição da criança que já possui uma identidade geracional² requer de nós, cientistas sociais, pesquisadores e educadores, uma reconstrução teórica que reconheça e dialogue com a especificidade do bebê.

Alan Prout (2010) afirma que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido, constituído mediante o que Latour chama de “redes heterogêneas do social”.

¹ Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP/SP sob orientação da profa. Gabriela Tebet; Diretora de Escola Municipal de Educação Básica - educação infantil a 7 anos –da Secretaria Municipal de Educação do município de Jundiaí/SP.

² E também etária, de gênero, de pertencimento cultural, étnico-racial, etc. Ver Tebet (2013).

Estas são, segundo ele, “simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade” (Latour, 1993, p.6). (Prout, 2010, p. 740).

Essas ideias são desenvolvidas por Prout no livro "O futuro da infância", publicado em 2005 em que ele esboça "uma posição parecida, apoiando-me não apenas em Latour e na teoria do ator-rede, mas também nas noções de extensão e reunião, emprestadas de Deleuze e Guattari".

A partir da leitura de Tebet e Prout, nos perguntamos se o diálogo com Latour e a Teoria do Ator-Rede não seria útil também para pensar os bebês. E nesse sentido, apresentamos neste capítulo alguns argumentos e reflexões sobre o assunto.

A Teoria do Ator-rede e uma nova perspectiva sobre o social

A Teoria do Ator-Rede ou Actor-Network Theory, conhecidas também pela sigla TAR³, tradução em português e ANT⁴, original do inglês, desenvolveu-se inicialmente nos Estudos da Ciência e Tecnologia⁵. Considerada originalmente como uma possibilidade de pensar o papel desempenhado isoladamente pelos humanos ou pelo objetos dentro da abordagem da sociologia na compreensão do desenvolvimento e mudanças tecnológicas⁶

É considerada uma teoria pós-estruturalista⁷ e pós-humanista⁸ por buscar diluir a dicotomia entre o social e o natural, além de inserir numa mesma perspectiva analítica a noção de atores, sendo eles humanos ou não-humanos⁹.

³ Teoria do Ator-Rede

⁴ Actor-Network Theory a qual usaremos o acrônimo ANT, que em inglês significa FORMIGA metáfora significativa para Latour neste contexto, uma vez que, em sua obra apela para sua experiência e se compara com a formiga: míope, viciado em trabalho, farejador de trilhas.

⁵ Button, 1993; Edge, 1994, 1996; Grint; Wollgar, 1997; Mackenzie; Wajcman, 1999; Pinch; Bijker, 1984, 1987; Williams.

⁶ Ver Latour (1987) *Science in Action: How to Follow Scientist and Engineers through Society*, Cambridge, Mss., Harvard University Press.

⁷ Alcadiani; Tureta, 2009

⁸ Selgas, 2008

⁹ Para Latour (2012) há uma tendência antropocêntrica neste termo, mas o utiliza por falta de outro que melhor.

Temos no campo da sociologia, antropologia e filosofia, como principais autores dessa teoria: Bruno Latour (1981), Michel Callon (1981) e Jonh Law (1986), focalizando principalmente os estudos de Latour (2012) como possibilidade de dialogar com os bebês e seus aspectos sociais.

Bruno Latour é antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência francesa, apesar de ser pouco reconhecido em seu país de origem. Doutor em filosofia e professor do Institut d'Etudes Politiques de Paris.

Na sua busca de reagregar o social dialoga com Gabriel Tarde (1843-1904)¹⁰, o qual sustenta veementemente que o social não era um domínio especial da realidade, e sim um princípio de conexões. Além disso, defende que a sociologia não deve romper com outras ciências, sendo que ela também se constrói a partir das conexões com as outras.

Enquanto um dos fundadores dos chamados Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, sua principal contribuição teórica também vinculada ao desenvolvimento da ANT é o fato de considerar tanto os atores humanos como os não humanos enquanto relações que se estabelecem no social.

O termo originalmente em Francês como “Acteur Reseau” e que posteriormente foi traduzido para o inglês como Actor-Network Theory, também sob a sigla ANT criou um campo de tensão paradoxal e intencional, colocando como ponto central o diálogo do social, não como uma espécie de material ou domínio, mas como algo diluído por toda parte, onde não há nada específico na ordem social que o determine, mas como um tipo de conexão entre coisas que não são *a priori*, sociais.

A proposição central de Latour é o abandono da sociologia como ciência da sociedade e a adoção de uma ‘ciência das associações’. Argumenta o autor que é necessário remontar o significado do social tornando novamente capaz de rastrear conexões não necessariamente homogêneas. Coloca como tarefa da sociologia a busca por ‘associações’, ‘reassociações’ e ‘reconfigurações’ entre ‘agentes humanos e não humanos’, que compõem o mundo. Essa

¹⁰ Ver Tarde (1899/2000) em *Social Laws: An Outline of Sociology* disponível online em: https://monoskop.org/images/f/f8/Tarde_Gabriel_Social_Laws_An_Outline_of_Sociology.pdf

coletividade busca traduzir o que acontece em nosso meio: as relações entre pessoas e materialidades nas práticas cotidianas.

A grande provocação de Latour (2012) a partir da teoria do ator-rede é refletir sobre o universo das ciências, do exato e dos fundamentos. Seu principal objetivo é promover ideias e noções outras acerca da ciência do social. Sua proposta inicial a partir da perspectiva da ANT é redefinir a noção de social, retornando às raízes do conceito e que possibilitem o estabelecimento de conexões.

Para Latour (2012) o social "não é uma cola que pode fixar tudo, inclusive o que as outras não fixam; é *aquilo que outros tipos de conectores amalgamam*". (2012, p. 22). Dessa forma o termo social e o que considera como agregados sociais não são capazes de explicar algo, "lançar luz sobre aspectos residuais" (LATOUR, 2012, p. 22), mas como algo a ser explicado por associações fornecidas pelas redes. Nesse sentido o social não é algo que designa uma coisa entre outras, mas um tipo de conexão entre essas coisas que não são *de largada*, sociais.

Ainda segundo Latour (2012):

"...outra noção de social tem de ser descoberta: *bem mais ampla* do que usualmente chamada por esse nome e, ao mesmo tempo, *estritamente limitada* à busca de novas associações e aos esboços de seus agregados. Este é o motivo pelo qual definirei o social, não como um domínio especial, uma esfera exclusiva ou um objeto particular, mas apenas como um movimento peculiar de reassociação e reagregação." (Latour, 2012, p. 25, grifos do autor)

Ainda segundo Latour (2012), os postulados dessa crítica é a possibilidade de pensar a sociologia sob uma nova ótica do que ele traz como a sociologia das associações¹¹, em contraponto ao que ele denomina como sociologia do social¹².

Para Latour (2012), não podemos ignorar os matizes das ciências sociais, mas de pensar esse mesmo social, fora da fixação tradicional. Neste sentido ele diferencia a sociologia do social enquanto "repertório ao qual outros cientistas sociais se limitam com excessiva

¹¹ Termo que Latour (2012) utiliza para designar essa nova perspectiva sociológica que a ANT propõe.

¹² Termo que Latour (2012) utiliza para se referir a sociologia padrão.

condescendência". (2012, p. 28). Já a sociologia das associações sendo o lugar onde o social deixa de ser um conceito fixo ou uma "roupa a qual tudo se veste e se explica" e passa-se a olhar como um constituído essencialmente por vínculos sociais, associações entres elementos heterogêneos.

Descolar a ideia do sociólogo como aquele que se limita num único domínio, mas como um "buscador" de associações heterogêneas. Sendo este social algo que está sempre a disposição e que só se deixa ver pelos traços que vai deixando (experimentalmente) quando uma nova associação se constitui. (Latour, 2012)

A sociologia da associação dialoga com a possibilidade de se pensar o social a partir do novo, onde nenhuma substância está dada *a priori* "e cuja existência precisa ser constantemente reafirmada para que possa continuar a existir". (2012, p. 14). Fazer ciência social no diálogo com a ANT é tratar as incertezas, tanto em relação à natureza dos grupos, da ação, das coisas, dos fatos e sobre o modo de conhecer e escrever sobre o social.

A partir dessa nova perspectiva de pensar a teoria do ator-rede e principalmente na possibilidade de dialogar com as singularidades dos bebês, consideramos dentre várias publicações sobre o tema, principalmente a obra de Latour (2012) "Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede", onde é possível pensar nos três aspectos chaves que distinguem a ANT das correntes teóricas tradicionais da sociologia.

O primeiro aspecto refere-se a uma crítica em relação aos dualismos a partir de pensamento originários de um novo tratado semiótico¹³. Para Law (2013), essa característica se manifesta na busca de superação das divisões entre, por exemplo, agência e estrutura, micro e macro, antes e depois, humano e não humano, conteúdo e contexto, materialidade e sociedade, além de colocar em discussão aquilo que a sociologia postula como social. Busca-se assim suprimir dualismos essencialistas, fixação de conceitos e pressupostos analíticos daquilo que compõe o social:

“Isso não significa dizer que não existam divisões, mas elas são entendidas como efeitos da associação de elementos heterogêneos (humanos e não-humanos) e não algo estabelecido a priori [LAW, 1999,

¹³ Ver Law, 2013; e Latour, 2001; 2005

p. 3]. O contexto varia em cada caso empírico e depende das práticas e das redes de relações.” (Alcadipani e Tureta, 2009)

A ANT tornou-se assim uma perspectiva possível para pensar aquilo que não está definido *a priori*, mas que é parte dos resultados das relações que se estabelecem dentro dessa rede. Dessa forma pensar os agregados e fatores sociais é fugir da lógica da representação, das potencialidades e daquilo que é fixo.

Nesse movimento de pensar o social como redes, sob as quais nenhuma suposição está dada, é que vemos a crítica dessa abordagem ao que Latour (2012) chama de sociologia do social, como um lugar da ciência onde habitam os conceitos tradicionais da sociologia, os quais são fundamentados em categorias sociais pré-estabelecidas e na rígida divisão entre social e natural. Todavia, ao pensar o social sob a ótica da sociologia pós paradigmática ou sociologia das associações, como o próprio Latour (2012) denomina, compreende-se que suas bases se estabelecem sobre as incertezas que até então tem garantido certa segurança a essa "ciência do social":

“Aparentemente ele não pretende nada mais, nada menos que retirar da sociologia a segurança da imutabilidade de seu objeto de estudo bem como as fórmulas que se deve empregar para melhor explicá-lo.” (Latour, 2012, p. 13)

O segundo aspecto está ligado ao modo de pensamento em que para se conhecer e se perceber a realidade é preciso seguir os atores e as suas ações. Pensar a partir dessa perspectiva, é compreender que o mundo social é desenhado se seguirmos as marcas feitas pelos atores, tornando-se esse, segundo Latour (2012), um dos principais deveres do cientista social:

“Para empregar um slogan da ANT, cumpre 'seguir os próprios atores', ou seja, tentar entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer.” (Latour, 2012, p. 31)

O terceiro aspecto, sob o qual passaremos a refletir com maior intensidade neste capítulo está no fato de que não se define *a priori* o que é um ator ou quais elementos ele agrega (Latour, 2012). Callon (1999) afirma que, mesmo em meio as controvérsias e críticas, este aspecto representa o ponto de maior força e relevância dentro da ANT, onde passa-se a reconhecer a possibilidade de termos atores mesmo numa configuração não-humana e simultaneamente a ação destes sobre outros atores.

E é sobre esse aspecto que debruçamos nosso olhar e reflexão em torno dos bebês, de forma a compreender como se estabelecem suas associações nesse contexto. É tentar achar um terreno firme em meio areias movediças, onde ao invés da busca por quadros de referências estáveis, sustenta-se a necessidade de seguir os traços deixados por essas associações, deixar os atores livres, para assim desdobrar a incomensurabilidade das ações dos bebês enquanto atores nas redes.

Cabe aqui salientar que no tocante das pesquisas que dialogam nessa perspectivas, atualmente não encontramos referências brasileiras que apoiariam esse diálogo da Teoria do Ator-Rede para pensar os bebês no campo das Ciências Sociais¹⁴. Contudo trazemos algumas problematizações acerca das associações encontradas em pesquisas internacionais como possibilidade potente no campo dos estudos de bebês.

Pensando o bebê como Ator a partir do diálogo com a ANT

“Ator é aquilo que muitos outros levam a agir” (Latour, 2012, p. 75)

Ao utilizar o termo ator, e sua expressão hifenizada de ator-rede, Latour (2012) pensou em tirar do foco central a noção de personagem, tão sugerida na sociologia, sob a qual já se está estipulado uma função, um papel social, como por exemplo, um personagem professor, um personagem garçom e assim por diante.

O caminho que Latour (2012) propõem ao pensar os atores, traz de partida a controvérsia enquanto “qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença”. Portanto pensar nessa relação da ação de

¹⁴ Levantamento realizado a partir da busca realizada por palavra-chave: ator-rede na base de dados do Google Acadêmico e Scielo em 09 de novembro de 2018.

um agente é pensar "se ele faz diferença no curso da ação de outro agente ou não?" (Latour, 2012). E o grande desafio é como detectar essa diferença. Nesse sentido, é evidente que os bebês são atores.

Mas na perspectiva da ANT, nenhum ator age sozinho. Isso significa que existem redes a partir dos quais essa atuação se torna possível e visível, seja ela um cenário, outras pessoas, as instituições, as políticas públicas de educação e saúde ou até mesmo uma temática.

Dessa forma o bebê, pode ser compreendido como aquele que exerce uma ação, desempenha uma atividade, tem influência e produz efeito sobre algo ou alguém, potencializando o diálogo com a ANT e com uma das suas principais controvérsias.

Na perspectiva da ANT, ao olharmos para as redes, somos capazes de compreender a importância que elementos diversos (humanos e não humanos) podem assumir em uma associação e conseqüentemente na produção de redes.

Latour (2012) nos desafia. E é nessa captura da diferença na ação dos atores que se assenta a proposta em busca dessa Sociologia das Associações, uma vez que não podemos limitá-la ao desempenho de papéis ou apenas como informantes de casos e tipos bem conhecidos, mas no que se trata dos atores, "é preciso desenvolver-lhes a capacidade de elaborar suas próprias teorias sobre a constituição social".(Latour, 2012, p. 31)

Ainda seguindo esse movimento de pensamento, Latour (2012) defendendo a ideia de que os atores não são meros informantes, destaca:

"A ação não ocorre sob o pleno controle da consciência; a ação deve ser encarada, antes, como um nó, uma ligadura, um conglomerado de muitos e surpreendentes conjuntos de funções que só podem ser desemaranhados aos poucos. É essa venerável fonte de incerteza que desejamos restaurar com a bizarra expressão ator-rede." (Latour, 2012, p.72)

Nesse sentido, cumpre-nos seguir os bebês, pensá-los enquanto atores-rede, para assim descobrir o que a existência (individual e coletiva) se tornou em suas mãos, e tentar compreender de maneira mais abrangente como se estabelecem as associações.

É necessário abandonar o que está fixo, esse quadro pronto, sobre o qual a tudo tentamos organizar, dar nomes, conceitos. É

preciso deixar os bebês enquanto atores livres para desdobrar as relações que se estabelecem a partir das suas próprias ações e sob as quais os mundos são feitos.

“Que posso fazer com a ANT?’ Eu respondi: nada de explicação estruturalista. As duas coisas são totalmente incompatíveis. Ou você tem atores que realizam potencialidades e, portanto, não são atores, ou descreve atores que concretizam virtualidades (esse é, por sinal, o linguajar de Deleuze) e exigem textos bastantes específicos.” (Latour, 2012, p. 224)

As potencialidades das quais Latour (2012) trata no trecho acima, e sob o qual nega que o desenvolvimento dessas potencialidades sejam realizadas por atores, pensa a potencialidade tal como desenvolvida pela teoria estrutural dentro do conceito de geração.

Para compreender o conceito de geração, assim como pensar o bebê como uma categoria geracional, temos Mannheim (1982), que desenvolveu a ideia de geração positivista, onde o progresso humano é diretamente influenciado pela velocidade em que as gerações se sucedem. Nesse sentido, os bebês e demais indivíduos interligados por uma geração compartilham um determinado posicionamento de classe, inseridos numa cultura. Isso não significa que eles preservem uma uniformidade de pensamento dos membros da mesma geração, mas "a existência de uma referência que se coloca como realidade objetiva para os indivíduos", algo pronto, que está dado *a priori* como potência de ser.¹⁵

Já, ao conceber o bebê como ator a partir do diálogo das virtualidades¹⁶, tomando como referência o movimento de pensamento deleuziano sob o qual o virtual não configura-se como uma oposição do real, mas como parte ao atual. O virtual enquanto insistência do que não é dado, aquilo que não está definido *a priori*, mas sob uma forma possível do campo da experiência. Ele se concebe enquanto campo da transcendência e se estabelece sob as bases de que nem tudo está dado, nem passível de ser dado, mas como forças criadoras, transcendência. Dessa forma a ação dos bebês enquanto

¹⁵ Ver Doll, 2012 ou o capítulo de Tebet, neste livro.

¹⁶ Para aprofundamento desse conceito ver François Zourabichvili (2004), "O Vocabulário de Deleuze".

atores não é algo previsível, estrutural ou objetivista, mas um movimento de forças.

Nesse quadro, deslocamos as bases teóricas estruturais sobre geração na qual tudo é potencialidade, numa perspectiva de vir a ser, para o campo da virtualidade, uma vez que para Latour “Um ator que não faz diferença não é um ator. Um ator (...) é justamente aquilo que não se pode substituir. Constitui um evento único” (p.221).

“Se quero ter atores no meu relato, eles precisam fazer coisas, não ficar no lugar de outros; se fazem alguma coisa, fazem também alguma diferença. Se isso não acontecer, jogue-os fora e recomece a descrição.” (Latour, 2012, p. 222)

Todavia, mesmo que numa primeira leitura, nos pareça óbvio as questões relacionadas ao conceito de ator nessa perspectiva, a ANT - ou nem tanto quando tensionamos essa discussão no campo dos estudos de bebês, pensando que as bases teóricas sob as quais esses estudos tem se sustentado até hoje, na sua grande maioria, abarcam o bebê sobre os aspectos fisiológicos ou psicológicos - nos leva a navegar em águas mais profundas quando nos coloca como uma das suas controvérsias sobre o que nos leva a agir, ou a fazer coisas.

Dessa forma, pensar o bebê enquanto ator no diálogo com a ANT significa ampliar nosso olhar, inibir nossa intensa capacidade de interpretação, e seguir o rastro que as diferentes associações estabelecem nessa rede.

Se para Tarde “Existir é diferir” precisamos desdobrar o leque de agências que os bebês estabelecem e que os levam a agir, assim como flutuar no movimento sobre o qual o bebê leva a outros atores a agirem, diferindo e produzindo modos de existência.

Seguindo os bebês...tornando visível o social

*“Contente-se em descrever o estado de coisas que tem diante dos olhos”
Bruno Latour, 2012 (p. 209)*

Ao imergir nesse movimento da ANT em busca de reagregar o social, sob a ótica em que esse social não está dado *a priori* e que essa teoria a nada responde, apenas descreve o que está diante dos olhos, nos coloca sob o desafio de pensar os bebês dentro da controvérsia

sobre a natureza da ação enquanto atores, uma das incertezas de Latour (2012) na ANT.

Os bebês fazem a diferença? O bebê é um ator-rede? O bebê leva outro ator a agir? Estabelece redes, sejam elas na família, na creche, nas políticas públicas, na cidade e nos diferentes movimentos em torno dessas relações? Para Latour, uma rede é tecida por um bom relato. De acordo com o autor:

“Em palavras simples, um bom relato ANT é uma narrativa, ou descrição, ou uma proposição, na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando (...) Tão logo sejam tratados, não como intermediários¹⁷, mas como mediadores¹⁸, os atores tornam visível ao leitor, o movimento do social (...) O texto, em nossa definição de ciência social, versa portanto sobre quantos atores o escritor consegue encarar como mediadores e sobre até que ponto logra realizar o social” (Latour, 2012, p. 189)

Nesse sentido, pensando assim como Latour (2012) que o texto não é uma história bonita, mas sim o equivalente a um laboratório, lugar para testes, experimentos e simulações e que reconhecer o ator ou uma rede dependerá do que vai acontecer ali, uma vez que, nessa perspectiva, nada está definido do ponto de partida, e que a rede se forma a partir da relação de atores humanos e não-humanos. Assim pretendo somar a essa discussão algumas perspectivas em torno dos bebês pensadas a partir da ANT:

“...rede é uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir. Rede é conceito, não coisa. É uma ferramenta que nos ajuda a descrever algo, não algo que esteja sendo descrito.” (Latour, 2012, p. 192)

¹⁷ É aquilo que transporta significado ou força sem transforma-los - definir o que entra já define o que sai. Ver em Latour (2012, p.65) "...um intermediário pode ser considerado não apenas como uma caixa-preta, mas uma caixa-preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes."

¹⁸ Não pode ser contado como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou por uma infinidade. Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam. Ver em Latour (2012, p.65): "Um mediador, apesar de sua aparência simples, pode se revelar complexo e arrastar-nos em muitas direções que modificarão os relatos contraditórios atribuídos a seu papel."

A ação na ANT não pode ser algo invisível, uma força oculta, mas deve ser visível e explorada a fundo, por mais difíceis que sejam, de maneira a não tentar simplificar a tarefa de reunir o coletivo.

Se somarmos a ideia dessa equivalência de laboratório para reconhecer os atores e assim tecer as redes que se interligam dentro do social, tomamos como nosso principal laboratório, o bebê.

Agora que você leitor chegou até este ponto do livro, deve estar sedento por imagens e relatos que tragam à luz os bebês, sua ação, as maneiras como produzem diferença, os modos como as redes se estabelecem e assim tomando-os atores completos. Calma! Pois é meu papel neste momento dizer que relatos-rede, assim como o conjunto de atores que as minhas descrições e o "meu laboratório" foram capazes de tornar visíveis até este momento não podem ser encaradas como modelo ou ferramenta para a construção de outros relatos-rede na perspectiva da ANT, mas como uma possibilidade potente de diálogo nessa perspectiva.

Tomemos como exemplo a amamentação do bebê numa situação cotidiana no seio da família, seja essa ação por meio de sucção pelo bebê diretamente do seio da mãe ou utilizando-se da mamadeira, reconhecemos que o ato de amamentar ocorre a partir de alguma reação do bebê, principalmente a demonstração de desconforto por meio do choro. Nesse momento podemos dizer que a ação do bebê muda a ação da mãe? A resposta é um sonoro sim, pois a ação do bebê sobre a mãe altera o curso da ação desta, que para o que está fazendo para alimentar o bebê, ou ao menos busca formas de se adaptar diante das suas necessidades. Somados a esta disposição, a mãe, sempre que possível, utiliza-se de roupas, lingerie e outros itens que facilitem essa ação e minimizem os impactos no fluxo das suas ações no cotidiano. Por sua vez, o setor de mercado que olha para essas necessidades, elabora e produz diariamente ferramentas, estratégias e materiais que supram essa demanda, sob os quais debruce o desejo da mãe em adquiri-los.

Ainda sobre esse relato-rede, podemos constatar o quanto este ato, quando realizado em local público age sobre outros atores e os levam a agir, como por exemplo, a pessoa que ao observar a amamentação se incomoda com essa ação e busca meios de se expressar sobre esse incômodo, até mesmo utilizando-se de meios legais para isso. Não é novidade os inúmeros projetos de lei que

tramitam visando inibir a proibição do ato de amamentar em público. Quem se incomoda, argumenta, em geral, que a mulher expõe parte do seu corpo (que deveria ser guardado apenas para locais privativos) o que pode gerar constrangimento a outras pessoas.

Em contrapartida, encontramos atores que apoiam o ato, não apenas atores indivíduos, mas como organizações, movimentos sociais e redes sociais que agem de maneira a garantir que essa ação e essa rede ocorra como direito da mãe e do bebê, negando os argumentos em contrário.

A partir dessa narrativa temos um campo de compreensão e do movimento entre atores e actantes, que não estão dados *a priori*, mas que tecem redes enquanto são envolvidas por outras.

Se olharmos para o contexto institucional destinado ao cuidado dos bebês, como a creche, por exemplo, temos uma série de regras e normas determinadas por diversos setores da sociedade (legislativo, sanitário, médicos, etc.) sobre como deve ser o cuidado e educação dos bebês nessas instituições, além da formação mínima a ser exigida e cumprida por atores que demonstrem o desejo de atuar nesta área, levando-os a agir de determinada maneira para tal atuação. certamente há varios atores envolvidos nessa rede, mas é inegável o impacto do ator bebê nessa rede. No contexto mais cotidianos das relações nas creches, tomemos como exemplo uma cena em que um bebê morde um colega. Alguém poderia alegar que essa não é uma ação que muda o curso das coisas e que impacta em outros atores que configuram a rede?

Já num olhar mais direcionado, temos a professora que destinou parte da sua força, tempo e reflexão para elaborar uma rotina de atividades a serem desenvolvidas com os bebês, entre a mais comum e rotineira, temos a contação de história. Cuidadosamente ela seleciona o livro antecipadamente na biblioteca da creche, lê a história, cria diferentes estratégias para realizar essa ação (muda o tom de voz, utiliza-se de fantoches, etc.). Mas ao estar diante dos bebês nesta ação constata que um deles evacuou. A ação deste bebê muda o curso da ação e da professora que para seu planejamento para atender a necessidade de troca dessa criança ou ao menos solicitar que algum outro ator o faça. Por desdobramento da rede o bebê ao ser levado para outra ação, não participa por alguns momentos da contação de história, entretanto age e é levado a agir numa outra rede que se estabelece no momento da troca, redefinindo assim suas experiências.

Este relato muito simples, mas vivenciado diariamente nos espaços da creche, traz à tona os diferentes atores e actante envolvidos na rede:

"Nessa altura, o interessante não é decidir quem está agindo e como, mas passar de uma certeza para uma incerteza em relação a ação: determinar o que age e de que maneira." (Latour, 2012, p.94)

Ainda na perspectiva ANT no diálogo com o bebê, o social e as vivências diárias e sua ação na produção do social, temos em recente artigo publicado em inglês, e traduzido neste mesmo livro em português, sob o título "*Desdobramento do carrinho de passeio. Mobilidade infantil e tecnologias cotidianas*" das pesquisadoras britânicas Christensen e Cortés-Morales (2014)¹⁹ um recorte da pesquisa e as observações realizadas em relação a mobilidade infantil enquanto efeito (ou produto) de múltiplas relações entre humanos e não humanos, incluindo as relações sociais e materiais, além dos dispositivos tecnológicos como por exemplo o carrinho de passeio.

Nessa perspectiva, Christensen e Cortés-Morales (2014), utilizam a abordagem da ANT para demonstrar, que assim como o carrinho de passeio, outros elementos humanos e não-humanos somam-se a essa experiência enquanto extensão de nós mesmos, sendo considerados mediadores da rede de relacionamento e tornando-se assim parte dela. Elas apresentam a capacidade de traduzir, transportar, definir, redefinir as experiências dos bebês em suas experiências de mobilidade.

Somando a essa perspectiva de associação entre elementos heterogêneos enquanto mediadores dessas redes temos em recente pesquisa publicada, De Grande (2016) em seu artigo "*Desenhado para bebês. Objetos e práticas en el primer año de vida*"²⁰ onde ele

¹⁹ Para texto original em inglês ver Christensen e Cortés-Morales em "*Unfolding the pushchair. Children's mobilities and everyday Technologies*" publicado na *Research on Education and Media*, vol. 1, n.2 em Dezembro de 2014. Disponível online em: http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/rem_en/article/view/1407 ou em versão traduzida em capítulo neste mesmo livro.

²⁰ Para texto original ver De Grande P. (2016) *Disenhado para bebês. Objetos y prácticas en el primer año de vida*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*. 14(1). pp. 287-300. Disponível online em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000100020&script=sci_abstract&tlng=pt

problematiza a sociabilidade do bebê em seu primeiro ano de vida a partir do uso de objetos desenhados para eles em oposição a escolha de objetos de uso geral.

A partir dos seus estudos baseados em Latour e na ANT, traz a discussão a ação desses objetos e sua vinculação com o bebê habilitando os pais a realizarem outras atividades simultâneas ao cuidado, agindo na produção de redes.

Entre os principais objetos De Grande (2016) cita a mamadeira, as fórmulas alimentares, a chupeta, os vídeos e músicas produzidos para os bebês como associações que agem nessas redes viabilizando aos pais a realização de outras tarefas simultâneas ao cuidado e socialização do bebê.

É possível compreender o quanto as relações materiais e não-humanas, como o carrinho de passeio, a própria estrutura material do trajeto e da cidade e os objetos produzidos para os bebês agem como extensões de nós mesmos, criando, mudando, (des)estabilizando, (re)associando as redes de interações que compõem o social.

Compreende-se a partir desse movimento que os bebês não são seres isolados, mas sim analiticamente conectados com o social mais amplo, através de formas mais complexas de circulação, mobilidade, socialização, tendo a agência como efeitos desses processos. (Christensen, P.; Cortés-Morales, S., 2014, p. 12)

“Os contextos particulares e conexões entre entidades humanas e não-humanas são finalmente construídas e reconstruídas, da mesma forma que o que significa ser criança não é uma entidade estável e imutável.” (Prout, 2005: 120 apud Christensen, P.; Cortés-Morales, S., 2014, p. 14, tradução livre)²¹

Mapeando os bebês e suas controvérsias: a ANT como possibilidade de diálogo com os estudos de bebês.

"Registrar e não filtrar, descrever e não disciplinar: essas são as Leis e os Profetas." (Latour, 2012, p.87)

²¹ “The particular contexts and connections between human and non-human entities are endlessly constructed and reconstructed, in the same way that what it means to be a child is not an unchanging, stable entity” (Prout, 2005: 120 apud CHRISTENSEN, P.; CORTÉS-MORALES, S., 2014, p. 14)

Se a sociologia do social tenta manter reunidos, de maneira tão firme e estável, pelo maior tempo possível, elementos que ela afirma serem feitos "do" ou "no" social de maneira homogênea, e a sociologia da infância busca repensar suas bases a fim de encontrar seu próprio espaço em meio a opostos e proliferação de dicotomias. A sociologia das associações proposta a partir da Teoria do Ator-Rede em Latour (2012) tenta entender e mapear as controvérsias sobre o âmbito de elementos heterogêneos que podem ser associados. Entretanto na ANT, não é possível saber do que o social é feito, nem definir *a priori* quem o constitui e principalmente quem o produz.

Dessa maneira, a ANT, como possibilidade promissora de diálogo com os estudos de bebês propõe desdobrar todo o âmbito de controvérsias sobre as quais associações são possíveis, além disso, ser capaz de mostrar por quais meios essas controvérsias se estabelecem e assim poder ajudar a definir os procedimentos corretos para a composição do coletivo.

Nesse processo, os bebês enquanto atores e nós, enquanto cientistas do social, estamos intrigados pelas questões relativas a identidade, participação, coletivo, sociedade, política e etc. Entretanto imersos em caminhos e rastros deixados no "formigueiro" desenhado pelos bebês a partir das redes que participam e estabelecem.

A ação, nesse contexto, passa a ser um enigma para ambos, entretanto visível, isto porque ela é bem mais distribuída, variada, múltipla e deslocada do que parece se tomarmos como ponto inicial os conceitos da sociologia tradicional. E seguir os bebês, é segui-los em seu entrelaçamento com as coisas, pois estas também agem. E ao refletir sobre essa ação passamos a perceber que elas "autorizam, permitem, proporcionam, encorajam, sugerem, influenciam, dificultam, bloqueiam, etc." (Latour, 2012)

A ANT, pura e simplesmente, não considera sua função estabilizar o social em nome das pessoas que estuda, nem se aplicar a algo ou algum campo de estudos específico. Ao contrário, considera este o dever dos próprios atores. Longe de se mostrar estável e sólida, esta é apenas uma pequena fagulha gerada a partir do deslocamento heterogêneo entre aqueles considerados sociais e outros fenômenos não sociais *a priori*, tornando uma perspectiva possível de olhar para os bebês, atores, de forma a reconhecer essa rede complexa de associações.

Seguir os bebês enquanto ator-rede, é dar-lhes espaço para se expressarem e nos mostrar como as redes e o próprio social é produzido. Essa é a potência e o sentido da ANT no campo de estudos de bebês. Tentar olhar o todo (que envolve o bebê e no qual é envolvido) sem isolar as partes e assim acompanhar a sequência dos elementos que parecem totalmente incomensuráveis. Tão incomensuráveis como a ação dos próprios bebês.

Não precisamos da teoria do Ator-Rede para afirmar que as coisas e as pessoas, assim como os bebês, estão ligadas por redes complexas e heterogêneas, mas sem ela ignoramos as conexões, sob e sobre as quais os bebês estão agrupados.

Se a reação do leitor, neste ponto do texto for: "Por favor, me dê mais detalhes", compartilho da máxima utilizada por Latour (2012) "Siga os atores". Pois, ao tentar dialogar com a Teoria do Ator-Rede, para pensar os bebês percebemos que ela não é uma mera ferramenta a ser aplicada, mas uma maneira de pensar "uma ciência da vida em comum". Assim como, a possibilidade de reformular a sociologia e o campo de estudos de bebês para que se tornem sensíveis ao barulho que eles fazem ao "bater a nossa porta" na busca de encontrar um lugar para eles.

"Enquanto isso, meu conselho é levar a menor mala possível, não esquecer de comprar a passagem e estar preparado para os atrasos."
(Latour, 2012, p.47)

Referências

- ALCADIPANI, R.; TURETA, C. *"Teoria ator-rede e análise organizacional: contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil"*. Organizações & Sociedade, v. 16, n. 51, p. 647-664, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302009000400003&script=sci_abstract&tlng=pt
- CORTÉS-MORALES, Susana; CHRISTENSEN, Pia. *"Unfolding the pushchair. Children's mobilities and every technologies"*. Research on Education and Media, Vol. 1, n. 2, Dezembro 2014. Disponível em: http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/rem_en/article/view/1407
- BRUNO, Latour. *"Jamais fomos modernos"*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993

_____. "On actor-network theory: a few clarifications". *Soziale Welt*, v. 47, n. 4, p. 369-381, 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40878163?seq=1#page_scan_tab_contents

_____. "Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede". Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

DE GRANDE, Pablo. "Diseñado para bebés. Obtecos y prácticas en el primer año de vida." *Revista Latinoamericana de Ciências Sociales. Niñez y Juventud*. 14 (1). pp. 287-300. Disponível online em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000100020&script=sci_abstract&tlng=pt

LAW, John. "Notas sobre a Teoria do Ator-Rede: ordenamento, estratégia, e heterogeneidade". Vol. X, n. 20. Pelotas, RS: Editora da UFPEL, 2013. <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teori%20Ator-Rede.htm>.

PROUT, Alan. "Reconsiderando a nova sociologia da infância." *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Tradução Fatima Murad. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04>

SELGAS, F. J. G. "Posthumanismo(s) y ciencias sociales: una introducción. *Política e Sociedad*". v. 45, n. 3, p. 7-15, 2008. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSOo808330007A>

TARDE, Gabriel. "Social Laws: An Outline of Sociology". Batoche Books. Kitchener, 2000. Disponível online em: https://monoskop.org/images/f/f8/Tarde_Gabriel_Social_Laws_An_Outline_of_Sociology.pdf

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. "Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.". Tese de Doutorado, São Carlos, UFSCar, 2013.

_____, ABRAMOVICZ, Anete. "O bebê interroga a sociologia da infância". *Linhas Críticas*. 20 (41): 43-61, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606004>

ZOURABICHVILLI, F. "Dicionário de Deleuze". Tradução André Telles. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2004. Disponível em: <http://escola.nomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>

22. Sociologia da experiência e diálogos com François Dubet¹

Amanda R. do Valle²

Por décadas a sociologia clássica ocupou-se de elaborar teorias e debruçar-se sobre a relação do homem com a sociedade e as transformações que decorrem dessa interação. Buscando resolver os questionamentos existentes nessas relações, ela trilhou um caminho de estruturação teórica a respeito da sociedade, do indivíduo e de como este interage e modifica o espaço social. As mudanças causadas pela industrialização, pela urbanização e pelo desenvolvimento do capitalismo foram essenciais para perceber a necessidade de criar bases científicas à sociologia, estabelecendo-a como um campo autônomo, com métodos próprios.

É neste contexto de estruturação da sociologia que importantes teóricos, de Comte a Durkheim, passando por Marx e Weber, começaram a delimitar os traços da ação do homem e perceber a sociedade não somente como afetada por ele, mas também como ente modulador de posturas e ações humanas. Para Marx, por exemplo, sendo a ordem econômica a única capaz de promover mudança social, a ação é analisada a partir da luta de classes. O indivíduo é um ser social, e a sociedade se constitui não por uma consciência comum, mas por um trabalho comum, sendo suas forças produtivas uma infraestrutura de sua existência. Já para Weber, além do fator econômico, as ideias e os valores também possuem importância. Segundo ele, a sociedade é compreendida através do conjunto de ações individuais humanas que, quando estabelecem uma comunicação com demais ações, se configuram como “ação social”. Durkheim, por sua vez, trabalhava com a ideia de ação dentro de uma sociedade estabelecida, ou seja, uma sociedade externa aos indivíduos, que determinava suas condutas e interações. Os fatos

¹ Revisão de Texto: Leda Farah

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP/SP sob orientação da profa. Gabriela Tebet.

sociais, para este sociólogo, são então anteriores e exteriores aos indivíduos, estabelecendo um papel coercitivo nas ações individuais.

Essas diferenciações conceituais de sociedade, indivíduo e ação foram importantes para as teorizações a respeito da sociedade moderna e das mudanças que caracterizaram esse período, especialmente o processo de industrialização, o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização. No entanto, passada essa conjuntura, as sociedades encontram-se em um novo estágio, no qual o capitalismo já se estabeleceu como hegemônico e a industrialização já alcançou escalas mundiais, trazendo aos seus indivíduos novos questionamentos. As mudanças por quais tem passado a atual sociedade afetam diretamente a análise sociológica. Se antes a sociologia clássica ocupava-se de analisar o espaço social, o homem, e elaborar conceitos e teorias que se ajustassem à realidade, agora este campo passa por uma mudança de paradigma nos questionamentos sobre os quais se debruça.

É diante dessa busca por uma sociologia que responda aos novos questionamentos que o sociólogo François Dubet parte de uma decomposição da sociologia clássica para construir sua sociologia da experiência. Sociólogo e professor da Université Bordeaux II e da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris, França, Dubet apresenta em suas obras uma sociologia da experiência como teoria e método para melhor compreender a sociedade em que vivemos. Aliando sempre a pesquisa empírica ao seu trabalho teórico, Dubet parte da visão dos indivíduos envolvidos para, através dessa inversão de objeto de análise, dar conta das novas demandas que não são mais respondidas pela sociologia clássica. Segundo ele:

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da “sociedade” já não é adequada, no caso em que os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas de ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é já então “um” sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autónomos (...) A experiência social, na medida em que a sua unidade não é dada, gera necessariamente uma actividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. (DUBET, 94, p.94, grifo do autor).

Nessa trajetória de estruturação, Dubet questiona alguns conceitos da sociologia clássica, por exemplo, a ideia de evolução

como algo linear e ascendente que se desenvolve naturalmente, já que as sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento continuam apresentando problemas de ordem econômica, social e política, que não são simplesmente ultrapassados no avanço da linha evolutiva. Ademais, a ideia de progresso e de resistência mostraram-se demasiado dicotômicas, já que analisam a sociedade como o resultado entre essas forças, ignorando uma série de rupturas e contradições que nos mostram a multiplicidade dos processos de mudança e modernização. O evolucionismo sociológico foi colocado em xeque, na medida em que o progresso não solucionou questões comuns a sociedades tidas como em diferentes estágios de desenvolvimento, advindos da internacionalização da economia e da cultura, da globalização e da industrialização, entre outros fatores.

Juntamente com a questão do desenvolvimento da sociedade, há também alguns fatores que, segundo Dubet, colaboraram com a crise na ideia de sociedade. Entre eles está o enfraquecimento do funcionalismo sociológico, que compreende a sociedade como um todo funcional, orgânico, e que se mantém a partir da integração entre os elementos que a compõem. Essa ideia é colocada em risco quando se confronta a verdadeira necessidade de cada órgão como mantenedor do sistema, por exemplo. Além disso, o Estado nacional deixa de ser compreendido como quadro político e cultural natural, e perde sua força a partir de novos fenômenos, como a internacionalização da cultura e, principalmente, da economia. A sociedade industrial, por sua vez, começa a sofrer com a dissolução da consciência de classe, à medida que outros princípios de identificação começam a se tornar mais latentes, como sexo, formação acadêmica, raça, entre outros. Em um artigo que trata da sociologia da experiência, ao falar a respeito das novas configurações sociais, que abarcam todos os países independentemente do desenvolvimento econômico, a professora e doutora em sociologia Anne Marie Wautier (2003, p.175, grifo do autor) acrescenta:

Enfim, a diferença aparece também nas aparentes contradições ou incoerências que pontuam essas mudanças; os movimentos de libertação nacional assemelham-se mais a retrocessos comunitários do que a avanços democráticos (País Basco, Afeganistão, Indonésia), os últimos bastiões comunistas abrem as portas aos maiores símbolos capitalistas (Bolsas de Valores, “fast-foods”); recrudescência dos

movimentos carismáticos, gerenciados como negócios rentáveis (ingressos à venda para uma “missa-show” de um conhecido padre, comércio dos “anjinhos”, etc.).

Essas transformações sociais pelas quais temos passado nos trazem, segundo Dubet, a necessidade de uma ruptura com a compreensão da sociedade como um sistema único, caracterizado por um modo de produção, e com um Estado nacional, que modula inteiramente a ação social. Com o declínio das instituições, o sujeito passa a refletir sobre si e a buscar construir, através de sua experiência e da reflexão, uma identidade em um processo de subjetivação. Os novos fatores e racionalidades que passam a operar nas ações dos indivíduos nos mostram a necessidade de observar, em cada sujeito, a intersecção entre diferentes forças, sua consciência a respeito delas, e o resultado que elas exprimem em suas ações e experiências. Portanto, o ponto de partida da análise passa a ser a experiência de cada indivíduo, relatada e observada particularmente.

Dubet propõe uma inversão do objeto de análise quando, ao desconfiar desses modelos ideológicos, passa a ouvir as pessoas diretamente envolvidas no processo. É a partir das vivências dos atores que Dubet elabora sua linha teórica e readéqua a sociologia e o modo de fazer sociológico à nova sociedade em que nos encontramos. Ao partir das experiências dos atores sociais, não baseia suas pesquisas em teorias sociológicas que evidenciem questões como o caráter ideológico das escolas, por exemplo, mas toma por base entrevistas com os alunos e o que estes lhe contam sobre suas experiências no espaço escolar. Com a introdução da noção de experiência social, a sociedade continua desempenhando um papel na estruturação das lógicas de ações dos indivíduos, mas a escolha individual de sua trajetória e o sentido a ela conferido passam a ser considerados na equação.

Escritor de diversas obras, com destaque para *Sociologie de l'expérience* (1994) e *Le travail des sociétés* (2009), Dubet parte dos indivíduos para buscar compreender nossa sociedade, trabalhando ao longo de sua carreira com diversos campos de análise, como o da educação, da justiça social e dos movimentos sociais, dentro do qual estabeleceu uma produtiva parceria com o sociólogo Alain Touraine. Juntos, realizaram uma série de trabalhos e estabeleceram

importantes diálogos com sociologia moderna. Touraine, embora tivesse se debruçado mais especificamente sobre a sociologia do trabalho e os movimentos sociais, teve grande influência durante toda a produção de Dubet, especialmente na elaboração dessa teoria e desse método de análise em que a percepção dos atores sobre suas próprias trajetórias de vida, em meio a diferentes experiências e lógicas, é o elemento central a ser pesquisado.

A especificidade dos novos tempos, em que o capitalismo e a industrialização já se estabeleceram mundialmente, traz mudanças nos valores e nas ações que fogem aos arquétipos estipulados pela sociologia clássica. Dubet parte da desconstrução da análise sociológica clássica para estabelecer uma nova forma de compreender a sociedade nos moldes atuais. Para Dubet, é através da ação individual e coletiva que se molda a sociedade; e o ator, que na tradição clássica interiorizava as normas sociais e as obrigações que o conduziam a determinadas ações, passa a ser compreendido como construtor de sua identidade, desempenhando um papel ativo. Segundo Dubet (1994, p.107):

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflectividade.

A sociedade, para Dubet, não é um conjunto social com um princípio homogêneo, mas a justaposição de três sistemas autônomos: comunidade, competição e cultura. Para o sociólogo, cada um desses sistemas é orientado por uma lógica de ação própria e se integram à medida que se relacionam em uma formação social determinada. A combinação das três distintas lógicas, integração, estratégia e subjetivação, fundamenta esses sistemas e organiza a experiência social.

Na lógica da integração, a construção da identidade é definida através de sua relação com a comunidade. A identidade do indivíduo é construída através da interiorização dos valores institucionais, e, à medida que se integra à sociedade, o indivíduo torna-se um ser social. Sua identidade é compreendida a partir de seu papel social em um meio integrado. No caso da lógica da estratégia, o indivíduo utiliza a construção de sua identidade para concorrer no mercado, não só

econômico, mas também no das atividades sociais, e seu reconhecimento ocorre de acordo com seu poder de influência. A lógica de definição de sua identidade é relacional e se dá à medida que o ator compete por um lugar. Nesse sentido, o papel social dá lugar à posição social que o indivíduo ocupa nas relações de competição em que ele está inserido. A diferença entre as duas lógicas de identidade é sutil, porém: “os ‘motivos’ da acção integradora têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da acção estratégica são sustentados por uma racionalidade limitada que visa fins ‘concorrenciais’”. (DUBET, 94, p.123, grifo do autor).

Já na Subjetivação, o indivíduo é caracterizado pela reflexão, pela percepção de interesses e pela busca da formação de sua identidade, orientando suas ações. Nesse processo, o ator reflete a respeito de si e de sua capacidade de ação e busca tornar-se sujeito, reconhecendo-se, reivindicando seu reconhecimento e afirmando-se como ator de sua trajetória. Na busca por sua identidade, o sujeito se afasta das amarras sociais e da lógica de mercado e passa operar através de sua subjetivação. O indivíduo sente que não corresponde aos papéis sociais que lhe são impostos e passa a buscar sua identidade em meio às tensões que experiencia. Ele passa, então, para uma reflexão de sua experiência, conscientizando-se como ator de sua trajetória, afastando-se criticamente dos elementos sociais coercitivos e construindo sua identidade autônoma. A respeito desse processo de subjetivação, Wautier (2012, p.14) completa:

Podemos observar o quanto forte é o vínculo entre identidade e subjetividade. Se na modernidade identidade era sinônimo de identificação a um coletivo de vida ou de trabalho, hoje, a redefinição do conceito acentua o problema da especificidade e da diferença na construção de si e na transformação da sociedade em campos diversificados.

Ao abrir mão das lógicas de integração e estratégia, o sujeito reflete criticamente sobre sua atuação e abandona uma posição de apenas cumprir seus papéis sociais ou manter sua posição. Diante de uma realidade composta pela multiplicidade de fatores heterogêneos, a separação das diferentes esferas da vida facilita o aparecimento da subjetividade de cada indivíduo e nos desafia a buscar maneiras de melhor lidar com esse

processo. É a partir da subjetivação que cada um vai moldando sua experiência social e ressignificando suas ações e interpretações.

Nesse sentido, Dubet alerta para a importância de compreendermos que a socialização, ou seja, as condutas internalizadas pelos indivíduos, difere da subjetivação, que parte da reflexão e da consciência de si, na busca pela construção de sua identidade. O processo de subjetivação passa pela estruturação do ser individual a partir de suas experiências e pela interseção entre diferentes aspectos de sua identidade. Assim, diferenças de gênero, raça, sexualidade, entre outras, se sobrepõem estruturalmente na formação da identidade, fragmentando essa construção, antes compreendida apenas através da socialização.

As instituições não são mais compreendidas como capazes de oferecer estabilidade social nem são responsáveis por moldar por completo as ações individuais. A socialização deixa, portanto, de ser compreendida como a única responsável pelo processo de construção da identidade, para tornar-se mais uma entre outros fatores, como a subjetivação, influenciando a experiência social de cada indivíduo. Analisando as instituições escola, Igreja e família, Dubet afirma que a integração social não pode mais ser garantida pelos valores institucionais, que agora concorrem com a lógica de mercado e com a reivindicação pela subjetividade pelos indivíduos. A construção da identidade passa também a regular a ação e, quanto mais orientada por ela, menor o papel da socialização no processo de subjetivação. Portanto, dentro dessa construção “existe simultaneamente uma luta de classes e uma luta por lugares no meio de uma multiplicação dos níveis de participação à sociedade de consumo de massa” (DUBET, 1994, p. 22).

A fragmentação da identidade e o enfraquecimento dos valores institucionais demandam novas formas de articulação entre indivíduo e sociedade, que contribuam para integração social. A experiência social moderna é caracterizada pela diversidade de lógicas de ação, ao contrário da teoria sociológica clássica, que analisa a ação submetida a uma sociedade homogênea, funcional e produtora de condutas institucionalizadas. A representação da sociedade perdeu sua forma, e a autonomia individual passou a ganhar espaço nas atuais configurações sociais. Segundo Dubet, a partir da realização de entrevistas com os atores sociais, é possível notar a necessidade dos indivíduos de justificar suas ações, o que nos mostra um

distanciamento crítico da sociedade e deles próprios. Os indivíduos começam a refletir sobre seus papéis, enquanto se distanciam da sociedade e de suas determinações, em busca de tornar-se sujeitos de sua ação, atores em meio a uma intersecção de fatores, ações e espaços sociais, não se limitando ao papel de fantoches na mão da sociedade homogênea da tradição clássica.

Utilizando as discussões trazidas por Dubet na perspectiva da sociologia da experiência, como a busca por identidade, a interseção entre lógicas distintas e a reivindicação pela subjetivação, podemos repensar a educação infantil e sua importância nesse processo de construção da identidade do indivíduo. Primeiramente, é importante ressaltar que devemos abandonar por completo o caráter assistencial atribuído à creche durante muitos anos. Sua importância para questões como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a garantia de alimentação para bebês de famílias muito pobres é inegável. Porém, os estudos a respeito desse segmento educacional, sua importância pedagógica para os bebês e sua conquista como espaço de direito da criança não param de avançar e já superaram o caráter historicamente assistencialista.

Compreendendo o espaço da creche como um ambiente de aprendizagem, vivências e convivências importantes para a construção de identidade dos bebês, os conceitos apresentados por Dubet podem nos abrir um amplo leque de possibilidades para pesquisa. Na primeiríssima infância, após terem contato com a primeira socialização através da família, a creche passa a ter uma grande importância na socialização e no processo de subjetivação dos bebês. É neste espaço que a criança começa a ter contato com outras pessoas, que não sua família, e a tomar consciência de si e do outro. No entanto, o processo de desinstitucionalização da escola, que incide também nas creches, e a ressignificação de papéis sociais desempenhados pelos atores escolares acirraram as disputas entre as lógicas de ação e conferem aos indivíduos a tarefa de atribuir novos significados àquelas experiências escolares. O indivíduo passa a refletir acerca do espaço, de quem são os atores nele inseridos e de como se dão as relações sociais nesse ambiente, resultando em uma ação voltada para aceitação ou negação das regras sociais impostas. Com a decadência da escola como poder institucionalizado, temos a oportunidade de repensar esse espaço, aprofundando as pesquisas e atribuindo

significações mais críticas a ele. Além da busca por oferecer estímulos e vivências mais significativas aos bebês, as pesquisas nessa área podem também caminhar na procura de novas possibilidades de ação dos professores em meio a esses processos. Dessa forma, a crise na instituição e no papel de seus atores deve ser encarada como força que impulsiona a busca por práticas mais significativas, permitindo aos indivíduos maior experimentação e reflexão sobre si mesmos, sobre seus papéis e sobre o mundo.

Analisar a creche a partir da experiência de cada bebê nos permite compreendê-los como indivíduos únicos, que vêm de uma determinada família e, conseqüentemente, de um modelo de socialização específico. Nesse sentido, a creche deve buscar acolhê-los em suas especificidades, oportunizando diferentes vivências, estímulos e interações que complementem e superem aquelas ofertadas pela família. Cada configuração familiar fornece, através da relação social entre seus indivíduos, diferentes estímulos e possibilidades aos bebês. A escola, por sua vez, tem o importante papel de ir além dessa oferta, ampliando o leque de subsídios para construção de identidade de seus indivíduos e superando possíveis desigualdades nessas ofertas. A cultura vinda da socialização em famílias mais pobres não deve ser desvalorizada ou rejeitada pela escola, mas deve encontrar, no espaço escolar, a ampliação de subsídios formativos. Acolher as diferentes famílias e ampliar as pesquisas na direção de compreender quais influências elas exercem na formação das crianças é um caminho vasto a ser aprofundado, a fim de buscar um olhar mais completo sobre a experiência escolar dos indivíduos.

A partir do momento em que a creche promove aos bebês diversificadas experiências e interações que ultrapassam a inculcação de valores sociais rígidos e irreflexíveis, ela oferece também novos subsídios que enriquecem o processo de construção identitária e de subjetivação de cada criança. No que diz respeito a esses processos, a sociologia da experiência pode nos trazer uma nova forma de olhar os bebês, compreendendo-os a partir de suas experiências, e produzir material teórico, para finalmente avançarmos nos estudos relativos a essa fase da vida, por décadas menosprezada. Com a recente preocupação em ampliar a criticidade no olhar sobre a primeira infância, sobre as leis que a protegem e o assistencialismo que marcava os espaços educacionais, temos a oportunidade de compreender os bebês como indivíduos singulares, que possuem suas

histórias individuais e suas experiências, que os fazem trilhar caminhos próprios de subjetivação. Segundo Dubet, o ator nunca está totalmente socializado, já que existe uma distância entre sua subjetividade e a objetividade de sua ação e do sistema. Essa incompletude na socialização permite o distanciamento do sujeito das normas sociais, e, conseqüentemente, abre-se um espaço para a crítica a elas. Nesse sentido, as creches devem valorizar as produções de suas crianças e considerar suas falas e percepções, ao construir suas autoanálises e ao elaborar seus projetos e políticas pedagógicas. A tomada da experiência de cada indivíduo como ponto de partida deve abranger não só as crianças, mas também outros atores escolares, como pais, professores e todos da equipe escolar. Ouvir esses indivíduos e analisar a escola a partir de suas experiências pode ser um caminho rico para garantir novos meios de integração e uma escola mais acolhedora, democrática e que respeita as diferenças.

As contribuições de Dubet abrem uma série de caminhos para aprofundarmos a reflexão acerca dos processos de subjetivação e de construção da identidade e da importância de dar voz às experiências dos indivíduos. Sua sociologia da experiência, não apenas como teoria, mas também como método, mostra-se uma possibilidade promissora de análise também nos estudos com bebês, trazendo diversas possibilidades de pesquisas e de ações na busca por práticas educacionais mais significativas. Portanto, compreender cada bebê a partir de sua experiência, de intersecção entre diferentes lógicas de ação a que ele, mesmo desconhecendo, está submetido, e dar subsídios para uma construção de identidade que promova autonomia individual e potência coletiva são questões ainda a serem aprofundadas e que muito podem contribuir com as discussões a respeito da sociologia dos bebês e das práticas escolares.

Referências

- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. *Mediações*, Londrina, v.14, n.1, p. 275-290, jan./jun. 2009.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 09, p. 174-214, jan./jun. 2003.

WAUTIER, Anne Marie. O trabalho em perspectiva: identidade e subjetividade. *Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v.2, n.02, p 149-173, jul./dez. 2012.

23. A Sociologia das Emoções, em diálogo com os bebês¹

Pablo del Grande²

O objetivo deste capítulo é explorar a relação entre bebês e emoções, a fim de dar um tratamento adequado a esse nível de experiência em estudos sobre bebês.

Minha perspectiva empírica a respeito da maternidade, paternidade e infâncias derivou de investigar, na Cidade de Buenos Aires, formas contemporâneas de sociabilidade das famílias com seus bebês entre os anos de 2013 e 2018. Neste período, falei com mães e pais, de setores médios profissionais e de setores não profissionais, sobre suas experiências com seus filhos de até um ano de idade. Pessoalmente, tive, junto de minha esposa, a sorte de acompanhar o crescimento das minhas três filhas pequenas, que nasceram nos últimos 8 anos, e alimentaram meu interesse pela dinâmica social com a qual as pessoas iniciam suas vidas na sociedade.

Para problematizar a relação entre bebês e emoções, acredito que podemos começar introduzindo uma tensão que atravessou boa parte do imaginário ocidental em relação aos bebês ao longo do século XX. Por um lado, postulou-se a importância de se conseguir uma intensificação máxima do vínculo afetivo dos filhos com suas mães (Nari, 2004): diferentemente do observado em períodos anteriores, agora deveriam ser as mães quem cuidam dos seus filhos no âmbito doméstico (Loredo Narciandi e Jiménez Alonso, 2014, Zoila, 2007). Por outro lado, sabemos que esse modelo sustentou sua legitimidade nas emergentes disciplinas científicas da primeira infância (pediatria, puericultura e psicologia do desenvolvimento), que, em grande parte,

¹ Tradução do espanhol para o português feita por Thalia Vianna Silva. Revisão Técnica: Gabriela Tebet. Este capítulo foi extraído do livro “Estudos de Bebês e Diálogos com a Sociologia”, organizado por Gabriela Tebet e publicado pela editora Pedro e João, em 2019 com recursos CAPES/PROAP destinados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

² Doutor em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade de Quilmes. Licenciado em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires. Pesquisador do Instituto de Pesquisas em Ciências Sociais (IDCISO) e professor do Seminário de Sociologia das Relações Sociais do curso de Sociologia da Universidad del Salvador, na Argentina

patrocinado pelos Estados Nacionais, tornaram público o chamado a esta privatização da criança (Pereira, 2006, Bonilha, 2004, p.60). Dessa forma, passaram a insistir na importância de considerar o bebê como objeto exclusivo das famílias conjugais e de sua esfera privada (Lima, 2012), ao mesmo tempo em que articulavam mecanismos para a administração e o governo da infância e da maternidade.

Do nascimento institucionalizado (Nagahama e Santiago, 2005; De Grande, 2017) seguindo os exames médicos maternos, neonatais e pediátricos (Costa et al., 2004); a invenção da fórmula do leite; a progressiva redução da existência de crianças colocadas em circulação em diferentes formas e arranjos assistenciais, excluindo-se papéis muito frequentes nas primeiras décadas do século XX, como as amas ou mães de leite³ (Pereira, 2006, p.80), promovendo o lar como o ambiente ideal para as crianças.

Neste capítulo, tentaremos abordar a partir da sociologia das emoções algumas pistas para abordar a emocionalidade no estudo dos bebês. A intenção de trabalhar neste diálogo é permitir ver pontes possíveis entre os dois campos do conhecimento, sem estar localizado nos extremos mencionados, isto é, sem atribuir à imagem do bebê, a de um ser cujo significado não pode ser outro senão a realização emocional de sua mãe ou de seus pais (Zelizer, 1994), tampouco assume uma relação que supõe um vínculo descontente do significado emotivo das experiências, subsidiária do cálculo de custos e benefícios da administração dos cuidados.

Sociologia e Emoções

A sociologia clássica apontou a emocionalidade como um elemento necessário na análise da vida social (Ariza, 2016, p.10). Noções como o desencantamento Weberiano do mundo que caracteriza a modernidade (Weber, 1978, p.96), o sofrimento anômico crônico das sociedades industriais na obra de Émile Durkheim (2006, p.365), ou indolência como uma adaptação para vida urbana em

³ As amas de leites eram mulheres que tiveram bebês sob seus cuidados durante o período de amamentação. Sem serem suas mães biológicas, lhes alimentavam pela impossibilidade ou recusa da mãe em fazê-lo, formando um relacionamento que muitas vezes se prolongava pelo resto de sua vida, sendo consideradas “mães de leite”.

George Simmel (2005), são marcas da impressão de sentimento na sociologia clássica.

Neste sentido, *O Suicídio* de Émile Durkheim (2006) é uma obra fundamental na sociologia, que disputa com a psicologia pela explicação causal da decisão, com uma alta carga emocional, de tirar a própria vida, até então vista como uma espécie de ordem individual e "psicológica". Quanto à *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de Max Weber (1997), é também um texto clássico, que coloca a emoção (o fervor da religiosidade ascética) como base de outras estruturas sociais complexas e impessoais (o sistema de produção capitalista-produtivista).

Raymond Boudon aponta que, de acordo com Vilfredo Pareto - um proeminente sociólogo italiano do início do século XX - a sociologia seria a ciência que procura explicar as ações "não-lógicas" das pessoas. Essas ações, também melhor referidas como "irracionais", seriam aquelas ações que não podem ser explicadas por critérios de maximização dos benefícios do ator (1981, p.16).

Embora não considere essa definição satisfatória⁴, Boudon reconhece na máxima de Pareto a virtude de apontar um elemento recorrente nas intenções de grande parte da sociologia: questionar os limites das explicações econômicas da ação. Ao inserir o contexto ritual, emocional e avaliativo da ação, a sociologia procura explicar as ações complexas das quais as pessoas participam (Boudon, 1981, p.21). Os sistemas de interação nos quais eles são encontrados - os "campos" na terminologia de Bourdieu - e suas implicações simbólicas, afetivas e materiais, nos permitem recuperar esses contextos, dando melhor conta das motivações e dinâmicas situadas da prática (Boudon, 1981, p.21).

Deve-se notar que, mesmo que a presença dessa característica seja clara nos autores clássicos da disciplina, relacionando ação e emoção, é possível argumentar que ao longo do século XX produziu um distanciamento da sociologia nessa dimensão.

Nesse período, as emoções recebiam pouca atenção e perdiam proeminência em relação a outros problemas, como a análise normativa, a preocupação com a dominação e a exploração e o

⁴ É a priori difícil chegar a uma definição de ação "não-lógica": muitas vezes o cálculo não produz resultados ótimos e, pelo contrário, a superstição, a emoção e a tradição podem muitas vezes inspirar ações com melhores consequências.

reconhecimento da interação como um processo consciente e estratégico.

Nesse aspecto, foi no último quarto do século passado que a afetividade e sua dinâmica tiveram um novo impulso. Desde então, teorias específicas relacionadas a fenômenos emocionais começaram a emergir como uma dimensão da dinâmica social e mecanismos de interação (Tenouten, 2006, Bericat, 2000, Hochschild, 1975), bem como um maior número de pesquisas ligadas a esses fenômenos (Thoits, 1989).

Do corpo às emoções

Esse campo de investigação disciplinar - a sociologia das emoções - compartilha fronteiras difusas com a sociologia dos corpos (Scribano, 2012) e a antropologia das emoções (Lutz e White, 1986). Em ambos os casos, a preocupação com o caráter situado dos atores e a dimensão corporal e prática da experiência articulam-se com os estudos das emoções em sua oposição às perspectivas sustentadas pela ideia de um ser humano racional-formal desvinculado dos processos vitais e materiais em que habita (Luna, 2000).

Essa localização no nível subjetivo-emocional produziu no nível micro-social novos objetos e linhas de pesquisa, transformando o corpo (Shilling, 2003, Sheets-Johnstone, 1990), a interação (Powell e Dépelteau, 2013) e afetividade (Ariza, 2015; Ticineto e Halley, 2007; Tenouten, 2006) em campos de desenvolvimento teórico e empírico abundantes.

No nível macrossocial, também há investigações que caracterizaram a estruturação histórica e social da emocionalidade coletiva, como é o caso de Zelizer (1994) sobre a avaliação emocional de bebês nos Estados Unidos, o trabalho de Phillip Ariès (1962), sobre a sensibilidade para a família e a infância na França, a pesquisa de Pierre Bourdieu sobre a formação social dos critérios gustativos (Bourdieu, 2012) e o trabalho de Michel Foucault sobre a genealogia dos sentimentos coletivos em relação à punição e tortura (Foucault, 1995).

André Turmel aponta que durante grande parte do século XX, por critérios de organização disciplinar, as crianças e a infância foram estudadas exclusivamente pela psicologia e ciências biológicas

(Turmel, 2008, p.18), enquanto a sociologia abordaria tópicos como “família 'ou' educação”.

No caso das emoções, um destino semelhante parece ter ocorrido, até o recente 'giro afetivo' que permitiu a chegada de um trabalho interdisciplinar e temático mais amplo e complexo sobre eles (Block, 1957, Prinz, 2004).

Que as crianças, primeiro, e agora os bebês e as emoções, voltam a entrar como sujeitos sociológicos de pleno direito, assumem diferentes relações com outros campos do conhecimento por parte da disciplina. Implica também um distanciamento da ideia de "homem social" (civilizado) como alguém que rompeu com a natureza - e com suas "paixões" - para se inserir em uma vida social-racional (Le Breton, p.106).

As pessoas que hoje se dizem seres sexuais e sexuados, jovens ou envelhecidos, sofrendo ou se divertindo, apontam os limites de ter abraçado uma separação radical entre natureza e sociedade nos fundamentos dos primórdios da modernidade, que agora se torna um obstáculo epistemológico e, isso se encontra na base da divisão do trabalho científico, herdeiro em parte da referida dicotomia (Latour, 2007).

Para uma sociologia com domesticidade

Essas mudanças também ocorreram em diálogo com a produção dos estudos feministas que defendiam - entre outras coisas - a visibilidade de áreas da atividade humana tradicionalmente relegadas às ciências sociais por vieses patriarcais, industriais e etnocêntricos (Flores e Tena, 2014; Maffía, 2007, Matos, 2008).

Nesse desafio político colocado ao campo acadêmico, o doméstico, o emocional e o infantil foram identificados como instâncias historicamente deslocadas da produção hegemônica do conhecimento social (Gilligan, 1982). Uma série de conceitos (privado-feminino-infantil) se relacionam para tornar natural a invisibilidade⁵ dos bebês no quadro mais geral da invisibilidade da ontologia do doméstico (Radkau, 1986).

⁵ Com invisibilidade nos referimos em particular a uma sub-representação desses fenômenos na produção acadêmica com relação à prevalência do referente empírico em questão.

No plano interno, como um lugar de reprodução e atribuição da família nuclear, que levou seu sentido moderno na Argentina, Brasil e outros países da América entre o final do século XIX e início do século XX (Aguilar, 2013)⁶. Nesse período, discursos higienistas convergiram para uma definição de 'casa', onde a casa deveria ser o refúgio moral e físico dos trabalhadores, lugar de cultivo de crianças e da reclusão de mulheres (como mães e como 'donas de casa') (Fuller, 2001). Ao mesmo tempo que se instalaram esses discursos sobre o lar virtuoso e a família trabalhadora (Nari, 2004), diferenciados dos cortiços e habitações multifamiliares, este campo foi acrescido ao nível do 'privado' e do 'íntimo'. Assim, enquanto as ciências sociais orientaram boa parte de suas questões a temas como a política, o Estado ou o mercado de trabalho, as mulheres em suas casas - junto crianças e jovens serão vistas por esses saberes como economicamente 'inativas' (Liernur, 1994, p.4) e como um fator de risco para seus filhos em termos de saúde e cuidados (Rosemberg, 1994, Allemandi, 2017).

Isso explica um duplo movimento pelo qual foi instituído publicamente um novo modelo de reprodução social intra-habitacional (higienista, capitalista, patriarcal), enquanto os domicílios são designados como espaço privado e, como consequência, alheio à grande parte do escrutínio social e político. A família nuclear torna-se um quintal onde são alimentados e reproduzidos os sujeitos da vida pública, urbana e industrial (Santos Alves, 2013).

Os bebês, estando com suas mães como o esquema mais frequente de cuidado, estão localizados de forma vital no espaço da domesticidade. Em consequência disso, os bebês tradicionalmente sofreram nas agendas da pesquisa social uma subalternidade que derivou, em primeiro lugar, de não serem adultos e, por dependerem funcionalmente de um ator por si mesmo relegado, como as mulheres e especialmente aquelas eles estão em seus espaços domésticos e familiares (Gottlieb, 2000).

Um grande impulso contra essa invisibilização do doméstico foi representado pelo surgimento da historiografia da vida cotidiana

⁶ Phillip Ariès aponta que o modelo doméstico, onde "a casa" funciona como um espaço relativamente fechado, torna-se o lugar onde um grupo familiar concentra suas energias no crescimento das crianças que ali vivem, contrasta com as formas medievais de organização social, e começa a aparecer nas classes nobres e melhor posicionadas economicamente na Europa para o século XVIII (Áries, 1962, 404).

(Vainfas, 1996) e das linhas de pesquisa em economia feminista e economia do cuidado (Orozco, 2006, Zelizer, 2010).

Esses trabalhos lançaram primeiro os fundamentos para o estudo do cotidiano, em seguida a domesticidade, em ambos os casos produzindo uma maior presença de mulheres na representação do mundo social pesquisado academicamente. Neste contexto, estes novos campos de investigação deram pistas para quebrar velhas dicotomias entre razão e emoção, o individual e o coletivo, o familiar e o trabalho, o privado e o público (Cerri e Alamillo, 2012; Hochschild e Machung, 1989).

Para uma sociologia da interação com emoções

Arlie Hochschild é uma autora que apoiou uma linha de pesquisa relacionando emoções, domesticidade, trabalho e cuidado. Nesse contexto, ele introduziu os conceitos de *regras do sentimento e do trabalho emocional* (Hochschild, 1975, 1979), buscando lidar teoricamente com fenômenos ligados à emocionalidade a partir de uma perspectiva situada na interação.

Expôs a necessidade de uma sociologia *com emoções* (e não *das emoções*) sustentando, como David Le Breton (1999, p.11), que a emocionalidade é uma parte constitutiva da experiência. As pessoas percebem suas próprias emoções e as dos outros, e se orientam por elas para avaliar as situações em que se encontram e decidir que suas ações. Consequentemente, não é viável ou desejável investigar as emoções como um domínio independente, mas articulado com as outras dimensões da experiência e a análise do social (Hochschild, 1975).

Hochschild identifica e questiona duas formas de entender a emotividade em atores das ciências sociais;

O primeiro aponta como característica do trabalho de Erving Goffman, onde prevalece uma imagem dos atores como seres conscientes e racionais, que colocam em prática estratégias para maximizar os resultados individuais ou coletivos de suas interações sociais: eles escondem suas características socialmente vistas como negativas, disfarçam as ações defeituosas dos outros, interpretam suas próprias falhas e as dos outros para entender melhor os contextos (Goffman, 1971). A emocionalidade aqui estaria ausente, ou permaneceria como um elemento motivacional para a ação racional:

os atores podem, por exemplo, manipular as impressões que causam para evitar a humilhação ou o desejo de ser recompensados positivamente pelo grupo.

A segunda forma, a qual se relaciona com Sigmund Freud, seria postular a imagem de um ator em quem prevalece o emocional como um guia de sua ação, mas inconscientemente. Desejos e impressões afetivas teriam grande protagonismo, por serem abertamente acessíveis àqueles que são portadores delas. A emotividade estaria presente aqui para explicar as ações, embora com um princípio de opacidade para a consciência individual (Hochschild, 1975, p.281).

Hochschild contrasta as duas imagens com a possibilidade de considerar as pessoas como sujeitos que possuem um grau significativo de compreensão sobre suas emoções e seus parentes próximos. As expectativas conhecidas e o repertório social das emoções com que lidam permitem-lhes tentar reconhecer e dar sentido às expressões e modulações vivenciadas na primeira pessoa e observadas nas outras. Trata-se de atores emocionais e conscientes.

Dessa forma, diariamente, os atores reagem, mas também implementam ações para gerenciar e sugerir a si mesmos em seu nível emocional. A noção de "trabalho emocional" de Hochschild (Bericat, 2000) aponta que, em muitas profissões, mas também na vida pessoal, é comum orientar o humor para as exigências do contexto⁷. Em profissões de serviço, mas também em tarefas de cuidado familiar, o tom de voz, a expressão facial e o sentimento geral podem exigir disposições (como calor, empatia ou bondade) que se apresentam como requisitos emocionais (como *regras de sentimento*) para cumprir tais papéis. Segundo Hochschild, os processos "mentais" funcionam simultaneamente com as lógicas "emocionais", ambas estruturadas historicamente e socialmente (Hochschild, 1979).

As emoções esperadas

Tanto no final de *regras do sentir* de Arlie Hochschild, como no indivíduo que faz parte das *alegrias e tristezas coletivas*⁸ de Émile

⁷ Hochschild usa o termo "trabalho emocional" (1975, p.290) em analogia com a idéia de Goffman de "trabalho de expressão" (1971).

⁸ Durkheim diz: "o indivíduo, quando firmemente ligado à sociedade da qual ele faz parte, sente-se moralmente obrigado a participar de suas tristezas e alegrias; ser

Durkheim, ou a idéia de *sociogênese* das emoções de Norbert Elias⁹, a sociologia é convergente em termos de colocar os atores dentro de uma rede ou teia de expectativas sociais em relação ao sentimento pessoal.

Assim, é possível reconhecer as emoções esperadas na presença de um bebê, com tudo o que elas diferem de um contexto social para outro e de um tempo histórico para outro. Estas expectativas variam por grupo social, e nossa cultura não tem a mesma empatia e expressividade que se espera para mulheres e para homens, de adultos do que crianças, parentes de outros parentes (De Loache e Gottlieb, 2000).

As mães e os pais dos filhos, em virtude de seu parentesco, estão sujeitos a regulamentos diversos e específicos. Particularmente no Ocidente, e com mais pragnância nos setores médios, dirige-se aos bebês com frases e tons de voz que estão situados entre o lúdico e o carinhoso (Schnack de 2007), bem como experimentar emoções extremamente negativas a respeito do bebê, assim como buscar espontâneamente por cuidados e bem-estar.

A positivação avaliativa sobre os bebês discutida anteriormente (foi instituído os mandatos pelos quais as crianças devem ser vistas como "a razão de suas mães" e "o futuro da nação" [Fuller, 2001]) produz demandas singulares e distribuídas com uma matriz de gênero bem marcada. Para a mãe, pode ser desconfortável, por exemplo, dizer que ela não está feliz com uma nova maternidade, mesmo que possa ter causado desconforto durante a gravidez, dores no parto, distúrbios no sono ou abandono de atividades devido às demandas do cuidado infantil.

Nas famílias que conheci durante minha pesquisa na cidade de Buenos Aires, a presença de um bebê muitas vezes envolvia mudanças nas rotinas: outras vezes para alimentação e sono, reajustes nos esquemas de participação no trabalho, novos tópicos de conversa e formas de relacionamento com familiares e amigos (De Grande, 2015).

desinteressado seria quebrar os laços que o ligam à coletividade; seria renunciar a amá-lo e a contradizer-se a si mesmo" (1993, p. 611).

⁹ Lemos em Elias: "A criança que não consegue atingir o nível de configuração emocional socialmente requerida é considerada "doente", "anormal", "criminosa" ou simplesmente "impossível" em diferentes gradações e sempre do ponto de vista de uma certa casta ou classe cuja vida, conseqüentemente, é excluída" (1989, p.182).

Essas mudanças, dadas em períodos relativamente curtos, dotaram a experiência de uma intensidade emocional nem sempre prevista e muitas vezes condicionando as formas de organização e avaliação da experiência (Donath, 2015).

Deve-se notar também que a relocação da mãe e do bebê como um par doméstico "ideal" de reprodução humana (Nari, 2004) foi mantida - no início do século 21 - juntamente com a persistência de infraestruturas inadequadas para transporte público, trabalho ou o passeio com crianças pequenas. Escritórios, universidades, escolas e fábricas dificilmente admitem a possibilidade de que aqueles que participam desses espaços possam fazê-lo com crianças sob seus cuidados (Hochschild e Machung, 1989).

O cultivo de emoções

A experiência emocional daqueles ao redor de um bebê é transformada pela presença destes. Aos sentimentos mais íntimos - ainda que sociais - que cada um percebe, é necessário acrescentar que as requisições somam as questões e comentários onipresentes do ambiente, que dão sinais das fronteiras da desejabilidade e das valorações coletivas. A irmãzinha está com ciúmes? A mãe é feliz? O pai estava esperando outra garota?

No entanto, não apenas no ambiente podemos encontrar um campo de investigação sobre a experiência emocional. Desde o seu nascimento, o bebê aparece como uma nova pessoa que progressivamente mudará suas emoções e ações em ritmos, significados e conteúdos que estão de alguma forma ajustados ao seu ambiente social histórico (Elias, 1982, 1990, 1989; McCarthy, 1989).

Berger e Luckman salientam que talvez a frase que mães e pais dizem com mais frequência para seus filhos quando eles se machucam seja "está tudo bem" (Berger e Luckman, 2001, p. 172), o que diz muito sobre isso. A interação diária com os bebês não só atende às suas necessidades de alimento, calor e proteção, mas instala, às vezes por pequenos gestos e cenas cotidianas, definições de mundo emocional, começando com a clivagem mais básica pela qual devemos distinguir quando "as coisas estão bem" quando " não estão". Esses critérios para interpretar questões tão "objetivas" como uma queda ao chão que afeta tanto o sentimento atual quanto a montagem de esquemas

classificatórios (Hochschild, 1979, p.505). Além disso, não só os eventos atuais afetam o sentido emocional atribuído às experiências futuras, mas também ocorre em sentido inverso, quando as emoções ligadas à experiência prévia podem se ressignificar à luz de novas informações com que a pessoa entre em contato em dias, meses ou anos posteriores (Le Bretón, 1999, p.109).

Além dessas indicações, que servem de exemplo em relação a algumas tensões e estruturas de interação sob as quais a presença de bebês pode ser organizada, não é intenção deste texto avaliar quais são as emoções esperadas de maneira típica em uma cultura ou época específica. A antropologia da infância e a história da infância contribuíram e continuarão a fornecer muitas evidências de quão dinâmico e variável tudo isso pode ser (De Loache e Gottlieb, 2000, Turmel, 2008).

No escopo deste texto, apenas interessa perceber que nos espaços com bebês - como em outros espaços, mas aqui talvez com alguma intensidade singular - muitas emoções são postas em jogo, e que a articulação delas com a estrutura social e com o significado prático é complexo e dinâmico.

A expressão das emoções

Emoções são percebidas dentro de nós, mas de muitas maneiras elas se manifestam para os outros. Vários autores refletiram sobre isso, observando que esse processo está longe de ser linear (Hochschild, 1975, Labanyi, 2010, Le Breton, 1999).

As emoções são expressas e decodificadas na interação face a face, embora também seja possível analisar a comunicação de afetividades dentro de processos mais extensos no tempo e no espaço.

No nível micro-social, podemos observar que as maneiras pelas quais as emoções são percebidas e expressas de maneira regular e sustentada em qualquer conversa ou interação. É possível notar, nesse contexto, que muitas vezes uma pessoa pode tentar ajustar seu estado emocional ao que acreditar que deveria ser ou se expressar, ao não sentir, por exemplo, dor ou sofrimento suficiente perante a morte de um ser próximo, ou alegria suficiente em uma festa para a qual tenha sido convidada (Le Breton, 1999, p.131).

Isso pode conduzir a instrumentalizar formas de ativar essas emoções ou sentir desconforto por não fazê-lo. Eventualmente, também pode transmitir uma imagem alterada que mascara sentimentos genuinamente experimentados. Este processo de 'mapear sentimentos e expressões' (Hochschild, 1975, p. 293) ocorre em um jogo relacional em que duas ou mais pessoas expressam e decodificam expressões alheias, perguntando-se pela verdade, as intenções e o significado das mesmas.

O processo pelo qual os pais transitam na interação com seus bebês (Bordoni, espanhol e De Grande, 2016; Carter e espanhol, 2016), dando sentido aos gestos, sons, movimentos e prantos que se manifestam, é uma maneira em que o bebê também começa a tentar compreender e se expressar com seus pais, e nunca será uma experiência de interpretação inteiramente certa ou unívoca (Cavalcante, 2000).

Entre os pais e seus filhos, muito antes de aprenderem a falar, é possível estabelecer um repertório de expressões suficientemente amplo para expressar desejos e sentimentos. Sonho, alegria, fome, dor, solidão, raiva, fadiga, desgosto, prazer, medo, são alguns dos muitos estados emocionais que os bebês transmitem ou recebem em suas interações diárias, sejam elas 'básicas' ou mais complexas (Prinz de 2004).

No nível macro-social - e no tempo histórico mais amplo - as emoções podem ser projetadas fora do plano privado e da interação face a face. Voltaremos a colocar em perspectiva dois exemplos de expressão de emoções em relação aos bebês que circularam publicamente de maneira relativamente recente.

Quando, durante a última década, vários países receberam pela primeira vez em sua história, bebês em suas câmaras legislativas (Figura 1), a mídia espalhou essas imagens com a expectativa de que elas produziriam emoções (de admiração, de rejeição, de modéstia, de solidariedade, etc.) forte o suficiente em seus leitores para justificar sua distribuição.

Figura 1. Parlamentares com seus bebês



Da esquerda para a direita, a senadora australiana Larissa Waters, a deputada argentina Victoria Donda, a deputada chilena Camila Vallejos, a deputada brasileira Manuela d'Ávila, junto a suas filhas pequenas.

Da mesma forma, historicamente, a vontade de controlar a emoção pública através de meios de retórica e propaganda tem percorrido um caminho bem extenso (Cárdenas Mejía, 2015, Álvarez, 2013, Sacramento, 2009). Recentemente, com mais ou menos naturalidade, a comunicação de diversas campanhas e resultados de gestão tem apelado a mostrar características da 'afetividade' dos governantes ali representados através da divulgação de fotos de seu contato com bebês.

Desta forma, os números de líderes masculinos com bebês filhos de estranhos têm sido um recurso comunicativo recorrente em

campanhas políticas e coberturas de gestão nas duas últimas décadas (Figura 2).

Figura 2. Presidentes com bebês de estranhos



Da esquerda para a direita, George W. Bush ajuda a alimentar um bebê durante a campanha presidencial do ano 2000, Nicolas Sarkozy levanta um bebê recém-nascido durante uma visita a uma maternidade em 2008, Barack Obama faz uma careta ao bebê que visita a Casa Branca, presidente da Espanha, Mariano Rajoy, em 2016.

Regras de sentimento e subjetividade

Uma última nota sobre emoções. Que existem emoções esperadas e emoções voluntariamente expressas; que existem emoções emanadas ou que são "cultivadas" (sociais, históricas), isto não deve nos incitar a uma ideia equivocada de que a sociologia das emoções, ou os estudos dos bebês, não precisam mergulhar na

subjetividade dos atores para explicar suas emoções: quem são? que fazem? O que eles sentem e com quem?

A compreensão das emoções de cada bebê, criança ou adulto, excede a decodificação da linguagem emocional de um ambiente social, de estruturas sociais ou da explicitação das regras do sentir. Essas regras viriam a representar as margens, mas acima de tudo, e principalmente, os ingredientes que compõem as experiências, trajetórias e sentidos que cada sujeito coloca no jogo de sua subjetividade.

Isto se remete ao fato de que os atores desempenham/atuam (metaforicamente dito e metaforicamente personificado) a partir de regras cognoscíveis, sua realidade subjetiva e social (Bourdieu, 2000; Elias, 1982, p 85; Goffman, 1971)¹⁰. Utilizando esta imagem lúdica/teatral não se deve subestimar toda a realidade que pode resultar de um jogo a ser jogado, todo o caráter imprevisível, pessoal e sério que o jogo pode ter no que diz respeito aos nossos mundos internos e nossa expressividade. Georg Simmel insistiu em destacar a dupla relação de distância entre o jogo e a realidade onde, como na arte, é possível fugir da realidade, a fim de ver melhor¹¹ (Simmel, 2002, p. 99).

É importante neste momento evitar duas posições que considero problemáticas, e que podemos descrever como a redução do jogo à agência e a redução do jogo às regras.

Por um lado, eu creio que devemos evitar dizer que os atores têm “agência” em sua emotividade, como se a “agência” pudesse parecer objetivar isoladamente um dom para ser livre que os sujeitos teriam 'para além de qualquer estrutura ou regra'. Isso parece aceitar o dualismo pelo qual os sujeitos existiriam separadamente do social, como se o indivíduo e a sociedade fossem, de fato, coisas que poderiam ser tomadas separadamente para sua compreensão (idéia amplamente discutida por Elias, 1982). A condição de agir (de ser um agente) com emotividade não seria, portanto, um 'recurso' ou

¹⁰ A perspectiva de teatralidade em Erving Goffman (os atores são apresentados na cena social [1971]) está intimamente relacionado com a idéia de jogar na obra de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, sobreposição, incluindo o fato de que na língua inglesa, o jogo denota tanto o ato de atuar como o de tocar uma música.

¹¹ Simmel diz: "No entanto, a fonte subterrânea que alimenta as mobilidades deste reino [através do jogo da sociabilidade], não é para ser procurada nestas formas auto-determinantes, mas apenas na vivacidade de os indivíduos reais, em seus sentimentos e atrações, na abundância de seus impulsos e convicções "(Simmel, 2002, p.99).

'capacidade', que poderia se ter fora do tecido social, mas uma implicação de estar em sociedade e de ser, nela, um sujeito afetivo

Em segundo lugar, se vamos fazer uso da metáfora das regras, penso que é conveniente rejeitar, embora pareça óbvio, a assimilação das regras com o jogo. Se existem regras do sentimento, sua análise não representa - a respeito do sentimento que ocorreu em uma ou várias pessoas - mais do que poderia representar a análise das regras de algum esporte para conhecer o desenvolvimento de uma partida realmente jogada. O jogo continua - e eventualmente viola - as regras, embora seja um produto original e único pelo qual seus atores falam.

As regras e linguagens da emotividade compartilhadas desde a infância permitem desenvolver um senso de sentimento - seguindo a ideia de sentido de jogo de Pierre Bourdieu¹² - que permite ser, observar-se, expressar-se, impressionar os outros e comover-se de maneiras singulares e criativas ao colocar em jogo a subjetividade emocional. A investigação dessas subjetividades históricas, situadas e pessoais, pode suscitar uma investigação mais ampla do que a de suas regras, mesmo que se estendam com referência e em interação com elas.

Conclusões

Imaginar-nos como bebês e entre bebês convida-nos a sentir a arbitrariedade das fronteiras de muitos dos nossos esquemas sociais. Destaca as conexões intensas de nossos corpos com outros corpos; da chamada vida adulta e infância; da história e do pulsar dos nossos desejos e medos.

Enquanto os adultos às vezes aparecem nas ciências sociais como 'indivíduos' sem tempo (a idade é um atributo, não um processo) e sem espaço (supostamente globalizado), cada bebê reinscreve sua comunidade como um coletivo que muda e isso é feito em um aqui e agora (lembrando que é preciso uma aldeia para criar um filho).

¹² No que se refere à liberdade dos atores, diz Bourdieu: "Este sentido de jogo, como se diz em francês, é o que permite um número infinito de 'golpes' [para jogos de tênis] adaptados para o número infinito de possíveis situações que nenhuma regra, por mais complexa que seja, poderia ser prevista "(Bourdieu, 2000, p.22, livre tradução). A mesma margem de possibilidades poderia ser indicada entre linguagem emocional e experiência emocional.

Olhar fixamente para um bebê; levantá-lo; sentir seu calor; reagir ao seu choro, inunda a experiência de dimensões que a teoria e o conhecimento acadêmico do habitual relegam ou escondem.

Nesta linha, propõe-se não apenas descrever os bebês a partir de seus espaços tradicionalmente marginalizados (o privado, o feminino, o infantil), mas questionar essas clivagens como categorias corretas para a compreensão da realidade social como um todo.

Assim, outra pesquisa indicou que o doméstico não é necessariamente um lugar privado (Collin, 1993), o trabalho não é necessariamente algo estranho ao mundo da casa (Hochschild, 1997), e a infância não decorre como uma experiência necessariamente separada da idade adulta (Hagesta e Uhlenberg, 2005).

A pesquisa social parece ter mostrado suficientemente que certos dualismos prevalentes em grande parte das ciências sociais começam a desintegrar-se¹³. Desta forma, perguntas como por que não há mulheres em seu relato? Onde seus atores moram, dormem e comem? Como eles nascem? E quanto às suas emoções? Por que você só vê adultos em sua pesquisa? Talvez sejam questões que podemos perguntar cada vez mais sobre qualquer projeto ou resultado de pesquisa social que tentamos realizar ou que nos sejam apresentadas.

Não parece seguro dizer, nesse sentido, que os bebês facilitam pontes e motivações para compreender e integrar a presença, nem sempre traduzida das emoções, do doméstico, da interação, do gênero e da infância, como chaves analíticas relevantes para iniciar-se em uma melhor compreensão do mundo social em que vivemos.

Referências

AGUILAR, P. Domesticidad e intervención: el "hogar" en los debates de la cuestión social (1890-1940). *Debate Público*; 3 (6), 2013, pp. 43-58.

¹³ A partir de um momento na história dos modernos sistemas de educação nacional a questão relevante não era mais 'porque não há escolas para as mulheres?', Mas 'porque as escolas não são misturadas?' (Almeida, 2007). O 'hibridização' (como em Latour, 2007), ou 'mistura' (como em Hesse-Biber, 2012) parecem noções de interesse para superar os problemas de certas estruturas interpretativas e hierarquização dualista.

- ALLEMANDI, C. *Sirvientes, criados y nodrizas. Una historia del servicio doméstico en la ciudad de Buenos Aires (fines del siglo XIX y principios del XX)*. Buenos Aires: Teseo, 2017
- ALMEIDA, J. S. de. Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo–1870-1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 86, 2007, pp. 213-214.
- ÁLVAREZ, L. Engaño, política y performance en Gorgias y Aristófanes. *Ordía Prima*, 11/12, 2013, pp. 43-78.
- ARIÈS, P. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- ARIZA, M. La sociología de las emociones como plataforma de la investigación social en *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina* editado por Ariza, Marina. México D.F.: UNAM, 2015.
- BALTAR, M. I.. *Política demográfica e parlamento. Debates e Decisões sobre o Controle da Natalidade*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BERGER P. y Luckman, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001
- BERICAT ALASTUEY, E. La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62. 2000, pp. 145-176.
- BLOCK, J. Studies in the phenomenology of emotions. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 54(3), 1957, pp. 358-363.
- BONILHA, L. R. *Puericultura: olhares e discursos no tempo*. 93 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2004.
- BORDONI, M., Español, S. y De Grande, P. La incidencia del entonamiento afectivo y la imitación en el involucramiento visual-social temprano. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34, 2016, pp. 487-503.
- BOUDON, R. *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*. Madrid: Ediciones RIALP, 1981.
- BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 2012.

- CÁRDENAS MEJÍA, L. *Retórica y emociones. La constitución de la experiencia humana del lugar*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015.
- CARRETERO, S. y Español, S. Multimodal Study of Adult-Infant Interaction: A Review of Its Origins and Its Current Status. *Paidéia*, 26 (65), 2016, p. 377-385.
- CAVALCANTE, M. Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. *Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, 1, 2000, p.157-168.
- COLLIN, F. Espacio doméstico. Espacio público. Vida privada. En Adriana Bisquert Santiago (comp.). *Urbanismo y mujer: nuevas visiones del espacio público y privado*. Malaga: Seminario Permanente Ciudad y Mujer, 1993, p.231-237.
- COSTA, T., Stotz, E., Grynszpan, D. y Souza, M. Naturalização e medicalização do corpo feminino: o controle social por meio da reprodução. *Interface (Botucatu)*, 10 (20), 2006, pp.363-380.
- DE GRANDE, P. Bebé a bordo. Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos en la Argentina. *Infancias Imágenes*, 14 (1), 2015, pp. 7-22.
- DE GRANDE, P. Evolución del parto domiciliario en la Ciudad de Buenos Aires (2003-2013). *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 2, 2017, pp. 93-105.
- DE LOACHE, J. y Gottlieb, A. *A World of Babies*. Cambridge (EE. UU.): Cambridge University Press, 2000.
- DONATH, O. Regretting Motherhood: A Sociopolitical Analysis. *Signs*, 40 (2), 2015, pp. 343-367.
- DURKHEIM, E. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza editorial, 1993.
- DURKHEIM, E. *El suicidio*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- ELIAS, N. *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa, 1982.
- ELIAS, N. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de cultura económica, 1989.
- ELIAS, N. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1990.
- FLORES ÁNGELES, R. y Tena Guerrero, O. Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión *Iconos*. *Revista de Ciencias Sociales*, 50, 2014, pp. 27-42.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, 1995.

- FULLER, N. Maternidad e identidad femenina: relato de sus desencuentros. En Donas, S. (comp.) *Adolescencia y juventud en America Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001, pp. 225-242.
- GILLIGAN, C. *In a Different Voice*. Cambridge (EE. UU.): Harvard University Press, 1982.
- GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo, 1970.
- GOFFMAN, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1971.
- GOFFMAN, E. *En Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.
- GOTTLIEB, A. Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, 73(3), 2000, pp.121-132.
- HAGESTAD, G. y Uhlenberg, P. The Social Separation of Old and Young: A Root of Ageism. *Journal of Social Issues*, 61(2), 2005, pp. 343-360.
- HESSE-BIBER, S. Feminist Approaches to Triangulation: Uncovering Subjugated Knowledge and Fostering Social Change in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 20(10), 2012, pp. 1-10.
- HOCHSCHILD, A. The sociology of feeling and emotion: Selected possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2-3), 1975, pp. 280-307.
- HOCHSCHILD, A. Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 1979, pp. 551-575
- HOCHSCHILD, A. *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. Nueva York: Metropolitan Books, 1997.
- HOCHSCHILD, A. y Machung, A. *The Second Shift*. Nueva York: Penguin., 1989
- LABANYI, Jo. Doing things: Emotion, Affect, and Materiality *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11(3-4), 2010, pp. 223-233.
- LATOURET, B. *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 200.
- Le Breton, D. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.
- LIERNUR, J. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1930). *Semanario de crítica*, 53, 1994.
- LIMA, A. O normal e o patológico na relação mãe-bebê: um estudo a partir de manuais de puericultura publicados no Brasil (1919-2009). *Estilos Da Clínica. Revista Sobre a Infância Com Problemas*, 17(2), 2012, 324-343.

LOREDO NARCIANDI, J. y Jiménez Alonso, B. Pequeños ciudadanos: la construcción de la subjetividad infantil en la primera puericultura española e hispanoamericana. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2014, pp. 1955-1965.

LUNA ZAMORA, R.. Introducción a la Sociología de las Emociones. *Revista Universidad de Guadalajara*, 18, 2000.

LUTZ, C. y White, G. The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15, 1986.

MAFFÍA, D. Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), 2007, pp. 63-98.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciencias. *Estudos Feministas*, 16 (2), 2008, pp. 333-357.

MCCARTHY, E. Emotions are social things: an essay in the sociology of emotions. En Franks, D. y McCarthy, E. (eds.) *The Sociology of Emotions: Original Essays and Research Papers*. Greenwich, EE.UU.: JAI Press, 1989.

NAGAHAMA, E. y Santiago, S. A institucionalização médica do parto no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 3, 2005, pp.651-657

NARI, M. *Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires: Biblos, 2004.

OROZCO, A. *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social, 2006.

PEREIRA, J. História da pediatria no Brasil de final dos século XIX a meadosdo século XX. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Doutora em História, 2006.

POWELL, C. y Dépelteau, F. (eds.). *Conceptualizing Relational Sociology*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2013.

PRINZ, J. Which emotions are basic? *Emotion, evolution, and rationality*, 69, 2004, pp.88-106.

RADKAU, V. Hacia una historiografía de la mujer. *Nueva Antropología*, 8 (30), 1986, pp. 77-94.

ROSEMBERG, F. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 1994.

SACRAMENTO, I.. A midiatização da retórica. *Fronteiras*, 11 (2), 2009, p. 89-102.

- SANTOS ALVES, A. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11 (2), 2013, pp. 271-298.
- SCHNACK, C. Baby talk: uma fala de adulto direcionada à criança. Que criança? Que adulto? *Calidoscópico*, 5 (2), 2007, p. 115-124.
- SCRIBANO, A. Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 2012, pp. 93-113.
- SHEETS-JOHNSTONE, M. *The Roots of Thinking*. Philadelphia, Penn: Temple University Press, 1990.
- SHILLING, C. *The Body and Social Theory*. Londres: Sage, 2003.
- SIMMEL, G. La sociabilidad. En Simmel, G., *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa. 2002, pp. 77-102
- SIMMEL, G. La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 4, 2005.
- TENOUTEN, W. *A general theory of emotions and social life*. Nueva York: Routledge, 2006
- THOITS, P. The Sociology of Emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 1989, pp. 317-342.
- TICINETO CLOUGH, P. y Halley, J. *The affective turn*. Durham (Estados Unidos): Durham University Press, 2007.
- TURMEL, A. *A Historical Sociology of Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- VAINFAS, R. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material*, 4(1), 1996, pp. 9-27.
- WEBER, M.. *Sociología de la religión*. Buenos Aires: La pléyade, 1978.
- WEBER, M.. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península., 1997
- ZELIZER, V. *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press, 1994.
- ZELIZER, V. A economia do care. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 10 (3), pp. 375-391, 2010.
- ZOILA, S. Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, 11-12, 2007 pp. 31-50.

24. Bebê, Sociologia e Gabriel Tarde: por uma relação infinitesimal*

Gustavo de Almeida Barros¹

“Hypotheses fingo: existir é diferir”
Gabriel Tarde

No trabalho que segue pretendemos trazer para os Estudos dos Bebês um grande pensador francês do final do século XIX e início do século XX chamado Gabriel Tarde, que teria tido uma influência muito grande para a constituição da Sociologia, mas que, como veremos, caiu no esquecimento no decorrer dos anos e, sobretudo, após a constituição da própria Sociologia como uma ciência autônoma e encabeçada por Émile Durkheim.

Poderíamos afirmar que o principal tema de Tarde era a Diferença, o que de certa forma o coloca em um circuito muito fechado de pensadores que emergem no século XIX e que além de terem a Diferença em comum, opõem-se ao Idealismo e a dialética de Hegel, sem participar do movimento anti-hegeliano, que acabou prolongando as próprias questões de Hegel. Opõem-se também ao binarismo e à identidade.

Além de Gabriel Tarde, falamos dos filósofos: Max Stirner (1806-1856); Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855); Friedrich Nietzsche (1844-1900); Henri Bergson (1859-1941); Martin Heidegger (1889-1976). Que irão, principalmente Nietzsche, influenciar decisivamente quatro pensadores franceses: Jean-François Lyotard (1924-1998); Gilles Deleuze (1925-1995); Michel Foucault (1926-1984); (Jacques Derrida (1930-2004). Estes irão constituir o que chamamos hoje de Filosofia da Diferença ou Pós-Estruturalismo.

Sabemos que tais ideias fecundam o pensamento de muitos dos teóricos que compõem hoje o que chamamos de Sociologia da Infância

* Revisão de texto realizada por José Antônio Bartholomeu.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Paulo. Sob a Orientação da Professora Doutora Anete Abramowicz.

- surgida no final da década de 80 e início da década de 90, cujo tema disparador foi a afirmação de Philippe Ariès, de que a infância é uma invenção Moderna. Temos a consciência de que tais estudos têm contribuído para sairmos do vício do Pensamento Científico Positivista e aumentar a potencialidade da criança. Nesse sentido, destacamos que o pensamento de Gabriel Tarde pode ser lido no âmbito de um pensamento Sociológico não hegemônico: o pensamento da Diferença. Suas ideias serão aqui mobilizadas para nos ajudar a pensar a Potencialidade nos (e dos) bebês.

Gabriel Tarde

Jean-Gabriel Tarde, de origem nobre, nasceu no dia 12 de março de 1843, na cidade Francesa de Sarlat, e veio a falecer em Paris, no dia 12 de maio de 1904. Estudou em sua cidade natal até obter os diplomas de bacharelado em Letras e Ciências no início de 1860. Consta que devido a problemas oftalmológicos, Tarde se viu proibido de ingressar na Escola Politécnica e prosseguiu seus estudos em outra área, o que não o desestimulou.

Nos anos que se seguiram, Tarde matriculou-se no Curso de Direito na Université de Toulouse – França, mas teve que se transferir para Paris, onde só se graduaria no ano de 1866, devido a consequências de seu problema oftalmológico. Uma vez formado em direito, Tarde assumiu o cargo de secretário assistente do judiciário em 1867. Entretanto, sua carreira na Magistratura começou quando assumiu o cargo de Juiz suplente em sua cidade natal, no ano de 1869.

Foi apenas no ano de 1875 que Tarde assumiu o cargo de Juiz de instrução, que tanto almejou e esperou. Tal função estendeu-se até o ano de 1894, pois nesse ano fora nomeado Diretor do Serviço de Estatística Judiciária do Ministério da Justiça em Paris, atividade que exerceu até sua morte. Em paralelo ao desenvolvimento de seu pensamento sociológico.

A chegada de Tarde a Paris possibilitou a diminuição do distanciamento que tivera antes com a academia. No ano de 1896, tornou-se conferencista da École Libre de Sciences Politiques e do Collège Libre des Sciences Sociales. Mais tarde, no ano de 1900, imortalizou-se na academia ao passar a fazer parte permanente do corpo de docentes, tornando-se professor da cadeira de Filosofia

Moderna no Collège de France, cargo que ele disputava com ninguém menos que Henri Bergson (1859-1941), que assumiria no mesmo ano a cadeira de História da Filosofia Antiga.

Com uma vida intensa de estudos, não demorou muito para se envolver com a vida intelectual parisiense, que além de levá-lo a escrever poesias, o “incentivava” aos estudos de filosofia, que de certa forma acompanharam todo o seu pensamento, inclusive justificando a cadeira no Collège de France. Circundado por essa atmosfera intelectual, entregou-se também aos novos saberes que borbulhavam na Europa do final do século XX.

São esses estudos que permeiam a sua formação, que o tornam tão atraente e conferem a sua obra um imenso valor para a época, resultando em escritos nas áreas da Criminologia, da Psicologia, da Economia, da Filosofia e da própria Sociologia. Assim, no prelúdio da Sociologia, Gabriel Tarde era tido como um grande teórico, o que lhe faria respeitado e conhecido por seus contemporâneos.

Vale ressaltar que de seus primeiros estudos os textos que mais nos interessam são aqueles em que é possível encontrar um Gabriel Tarde corajoso, ousado, chegando a causar um desconforto na própria academia. Tais produções muitas vezes eram tachadas como “delirantes” pelo crivo da academia. Motivo pelo qual muitos o desacreditaram, se não por uma ousadia impensável na academia, por se distanciar de uma Ciência Positivista que estava em expansão na época e que mais tarde iria moldar e transformar a própria Sociologia.

Obviamente que esses seus primeiros escritos o acompanham e são responsáveis pela constituição de todo o seu pensamento. Mesmo com toda crítica de sua época, ele irá desenvolver o que chamou de o “Ponto de Vista Sociológico Universal”, para desenvolver um pensamento acerca da renovação da Monadologia, que sistematizará de certa forma todo o seu pensamento. Presente na obra “*Monadologia e Sociedade*”, escrita em 1894, conforma uma de suas principais produções.

A sociedade passaria a ser pensada a partir do conceito de Mônadas, que foi desenvolvida na filosofia de alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), e que contemplará uma de suas maiores preocupações. Já percorria toda a sua produção acadêmica a questão de pensar a sociedade pela ação dos indivíduos e nos indivíduos, demonstrada na obra “*As Leis da Imitação*”. Tal ponto torna-se crucial

em seu pensamento e lhe diferenciara radicalmente dos demais teóricos desse prelúdio da Sociologia.

Como se sabe, em Leibniz as mônadas são as partículas elementares, as substâncias simples do que os compostos são feitos: elas são, portanto, diferenciadas (dotadas de qualidades que as singularizam uma com relação às outras) e diferenciantes (animadas por uma potência imanente de mudança contínua ou de diferenciação). Além disso, ou por isso mesmo, elas dizem respeito às nuances, ao infinitamente pequeno, ao infinitesimal, que constitui toda (a) diferença. Em Tarde, as mônadas serão tudo isso e ainda algo mais, [...]. Pelo menos, cabe proceder contra-intuitivamente e reconhecer que, em Tarde, o universal só pode ser alcançado por mediação do elemental, do infinitesimal. É essa lição que aprende de Leibniz. É essa a lição monadológica (VARGAS, 2007, p.12-13).

O fato dele recorrer a um conceito filosófico para se pensar uma sociologia o levou a ser chamado de metafísico e de incorrer nos mesmos erros e vícios da filosofia, enquanto o que Tarde propõe é uma assimilação de alguns elementos filosóficos por uma nova ciência que ali despontava, isto é, a Sociologia Infinitesimal. E que hoje, embora durante muitos anos esquecida, rende a Tarde o título de pai da microsociologia. Mas o que ele realmente pretendia era uma

teoria social que retenha o princípio da continuidade (que fundamenta o cálculo infinitesimal) e o dos indiscerníveis (ou da diferença imanente), ao mesmo tempo que ele abre mão dos princípios da clausura e da harmonia preestabelecida (em suma, da hipótese de Deus) em que Leibniz havia encerrado as mônadas (VARGAS, 2007, p. 14).

Esse distanciamento para com a filosofia, embora partindo de um de seus conceitos e da tentativa de pensar uma nova ciência, coloca-o diretamente em conflito com o pensamento científico de sua época, que era Positivista; outro fator que teria contribuído para a ascensão de Durkheim e de sua queda. Tal oposição ao pensamento positivista já estaria presente em diversas de suas obras, mas fica mais explícito na obra “Os Possíveis;”, publicada postumamente em 1910.

Mas sem dúvida nenhuma a obra mais importante para o desenvolvimento de seu pensamento, inclusive acerca de uma Monadologia, foi “As Leis da Imitação”. O impacto desta obra foi tão

significativo que influenciou a constituição da Teoria da Ação Social, de Max Weber, e a tese de Gilles Deleuze. Em tal obra evidencia-se a concepção de sociedade para Tarde, onde a vida em sociedade se resumiria em imitações, isto é, um indivíduo imitava o outro indivíduo.

Mas as imitações ou repetições, como ele mesmo chamava, não se dão de forma idêntica, pois o indivíduo, ao imitar o outro indivíduo, apresentara em si uma diferenciação que lhe é singular, tal diferenciação, segundo Tarde, é sempre uma criação, invenção. Era essa diferenciação que interessava a Tarde, as ações infinitesimais, embora muitas das vezes essa repetição se perdia no próprio fluxo que a originou. Para Tarde, essa ação de imitação é a Condição da Sociedade. Outras vezes, porém, essa diferenciação passaria a ser seguida por outros indivíduos, tornando-se a nova repetição.

Essa nova repetição é chamada por Tarde de Oposição. Vale realçar que o que ele chama de oposição já é a diferença, isto é, o novo, portanto, não estamos falando de uma dialética, não é a oposição da qual se gerará o novo, a síntese, a oposição aqui é o próprio novo. E obviamente se a condição da sociedade se dá pela repetição, quando se tem uma nova imitação, a própria sociedade passou por uma diferenciação, tornando-se ela mesma uma nova sociedade. É o que Tarde chamava de Adaptação. Assim, para ele, as Leis da Imitação operam por: *Repetição, Oposição e Adaptação*.

É este o interesse de Tarde: pelas ações que se dão entre os indivíduos e no próprio indivíduo, *Imitação e Diferença*. Assim, a sociedade de sua época o interpretava como psicólogo ou o acusava de fazer uma psicologia social, ao invés de Sociologia. De grande teórico de sua época, com uma vasta produção, foi engolido pelo pensamento positivista e por Durkheim, que constitui, assim, uma Sociologia Positivista.

Com o passar do tempo, principalmente com a obra póstuma “*Curso de Linguística Geral*” de 1916, de Ferdinand Saussure (1857-1913), o pensamento de Tarde é digerido no início do século XX pelo pensamento Estruturalista que se estabelece.

A Sociologia e Gabriel Tarde

Podemos observar que esse período que chamamos de *Prelúdio da Sociologia* foi muito mais um campo em disputa do que um

movimento harmônico propenso a uma evolução, ou desenvolvimento do próprio pensamento do que viria a ser chamado de Sociologia. Como vimos, as obras de Auguste Comte e os avanços do pensamento científico tiveram uma grande influência não só na constituição da própria Sociologia, mas em todo período histórico.

Esse pensamento positivista pode ser visto em quase toda a produção científica da época, o que não seria diferente nos textos que antecedem a sociologia propriamente dita. Um caso exemplar é a obra “The Philadelphia Negro” de Du Bois, que traz em si traços marcantes do pensamento positivista. O que não o impede de marcar um antagonismo histórico dentro da própria sociologia. Como já dito, a Tradição Negra da Sociologia ao longo dos anos tem sido subjugada pela Tradição Branca da Sociologia.

Mas, ao aceitar a cátedra de Sociologia, Durkheim não só institucionaliza-a como também a torna de uma vez por todas uma ciência puramente Positiva². Seu pensamento que se apega as grandes representações coletivas e geralmente binárias, como diria Deleuze (2012), torna também a Sociologia de Durkheim identitária. Principalmente ao compreender os “desvios sociais”, por assim dizer, por *Anomalias*, coroados assim, o pensamento de Auguste Comte acerca do positivismo.

Mas a constituição do saber possui uma índole social, uma vez que ele se organiza em vista do homem, essa classificação subverte-se do ponto de vista de seu significado histórico e antropológico, ocupando a sociologia – a mais complexa, a menos geral e a mais nova das ciências – a posição mais destacada (ABRÃO, 2004, p. 397).

Talvez seja esse ponto, o de terem tornado a Sociologia uma ciência Positiva, o principal responsável pelo esquecimento de Gabriel Tarde no decorrer dos anos. Como Deleuze (2012, p. 107) nos diz:

² Essa nossa afirmação se dá referente a uma Sociologia que se faz hegemônica, uma vez que, as disputas que se deram nesse período que aqui chamamos de prelúdio da Sociologia não sumiu de uma hora para outra com a institucionalização da Sociologia. E devemos considerar também que ao longo dos anos o pensamento positivista embora tenha prevalecido na Sociologia encontrou oposições. Um exemplo é a própria Microssociologia que teria surgido a partir do pensamento do próprio Gabriel Tarde.

Tarde objecta que as representações coletivas supõem aquilo que é preciso explicar, isto é, “a similitude de milhões de homens” É por isso que Tarde se interessa mais pelo mundo do detalhe ou do infinitesimal: as pequenas imitações, oposições e invenções, que constituem toda uma matéria sub-representativa.

Deleuze demonstra o interesse de Tarde diretamente pelo indivíduo e suas relações, remetendo assim a um pensamento micro. Não se trata de abandonar a sociedade- o pensamento macro, e se preocupar simplesmente com o indivíduo, mas sim se preocupar especificamente com as suas “relações infinitesimais de repetição, oposição e adaptação que se desenvolvem entre os indivíduos, ou melhor, num plano onde não faz sentido algum distinguir o social e o individual” (VARGAS, 2007, p. 10) de uma representação social identitária e com uma visão direcionada ao macro. Sendo essas, de início, as características que irão marcar o pensamento de Tarde.

Não se trata, portanto, de fazer psicologia como o acusaram, e nem mesmo de ser metafísico, mas como Deleuze (2012) nos diz, de procurar os fluxos que permeiam e atravessam as segmentaridade que compõe a sociedade e que se apresenta da origem ao longo dos estudos Sociológicos por uma visão do Macro. Pois na perspectiva de Tarde, não se deve pensar a sociedade pelo macro, mas sim nas relações infinitesimais. “Diz-se erroneamente (sobretudo no marxismo) que uma sociedade se define por suas contradições”. Mas isso só é verdade em grande escala. Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga”. (Deleuze, 2012, p. 103)

E o que seria esse fluxo se não linhas, linhas de fuga, o que vaza, escapa do que se tem por padrões, normas, naturalizações, são pequenas diferenças singulares criadas nas microrepetições.

E o que é fluxo, segundo Tarde? É crença ou desejo (os dois aspectos de todo agenciamento); um fluxo é sempre de crença e de desejo. As crenças e os desejos são o fundo de toda sociedade, porque são fluxos "quantificáveis" enquanto tais, verdadeiras Quantidades sociais, enquanto que as sensações são qualitativas e as representações, simples resultantes. [...] Enquanto que as representações definem de antemão grandes conjuntos ou segmentos determinados numa linha, as crenças e os desejos são fluxos marcados de quanta, que se criam, se esgotam ou

se modificam, e que se somam, se subtraem ou se combinam. (Deleuze, 2012, p. 107-108)

O que Tarde procura nos demonstrar é que nas relações infinitesimais as repetições e as imitações realizadas pelo indivíduo frente a outro indivíduo, ou nas repetições e nas imitações, frente ao próprio indivíduo, são sempre uma criação, uma invenção que não só o diferencia como também escapa das macro-representações sociais. E isso só é possível devido às conexões que se dão pelos desejos³ e pelas crenças.

Pode ser que essas diferenciações aconteçam e que tais fluxos apenas passem por entre a segmentaridade, e por ali se excluam; pode ser que tais fluxos sejam reprimidos pelas macro-representações sociais ou pelas relações identitárias e assim abolidos. Pode ser também que tais fluxos sejam capturados e que a partir deles se deem novas representações sociais, identidades, e modifiquem as segmentaridades. Pois é nesse movimento de fluxos que se inicia o micro, em uma microfísica, uma micropolítica e que constitui todo tecido social. Inclusive transformando a sociedade, como dito anteriormente. Mesmo que só conseguimos à primeira vista compreendê-lo de forma mais simples no macro.

O fato é que ambos, o micro e o macro, são indissociáveis, e coexistem, não dando para negar um em detrimento do outro, como faz uma ciência Positiva. Tarde sabia disso. As relações infinitesimais se dão de forma singular, e isso se compreende não apenas nas relações entre os indivíduos, mas também no próprio indivíduo, diferenciando-o dos demais e possivelmente diferenciando as novas imitações. Evidenciando também, dessa forma, a oposição do pensamento de Tarde ao próprio pensamento Positivista.

Uma vez que a diferença que se dá a partir das repetições, imitações, de um indivíduo é sempre uma criação, uma invenção. Não dá nem para afirmar que aí existe um relativismo, é sempre uma

³ Quando aqui falamos em desejo não estamos nos referindo ao desejo psicanalítico que afirma que o homem deseja o que lhe falta. Muito pelo contrário, o desejo aqui referido está no interior da Filosofia da Diferença proposta pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), que o compreende como aquilo que compõe, não desejamos o objeto em si, desejamos as conexões que tal objeto nos proporciona, isto é, desejamos os mundos possíveis que esse objeto nos oferece.

resposta singular, o que diferenciará sempre uma resposta da outra, mesmo os indivíduos vivenciando a mesma situação problema, isto é, cada indivíduo responderá por meio de uma criação, de uma invenção singular às suas vivências, impossibilitando assim a existência de uma representação coletiva ou de uma identidade que se dá no positivismo.

Como todo mundo sabe, o Positivismo busca criar as suas Leis Universais, o que lhe torna uma ciência que privilegia o Ato, isto é, como em Aristóteles, existe nas coisas um Ato em *Potência*. E esse Ato nada mais é que uma finalidade, ou uma determinação. Sendo assim, se um método for seguido, tal Ato sempre se efetuará. O problema é que privilegiar o Ato acaba aprisionando a diferença e força a todos a agirem da mesma forma, seguindo a um padrão externo a eles. O que acabaria com a criação e a invenção que se dão na singularidade, e assim negando-a. Fato que possibilita a ciência agir a partir de uma ordem moral sobre a vida.

Não é por acaso que Comte também chama seu pensamento de Física Social, pois espelha as análises sociais às análises realizadas nas Ciências Exatas e Naturais. Um exemplo simples que podemos dar é o ponto de ebulição da água. Sabe-se que a água pura ferve a 100° C em uma atmosfera. Isto é, se um indivíduo ferver a água ao nível do mar e se ela for pura, ferve a 100° C. Isto é o que chamamos de uma Lei Universal das Ciências Exatas e Naturais.

O problema é que a água pura não existe na natureza. Para que se ferva a água a 100° C em uma atmosfera, a água tem que ser purificada. O que isso quer dizer é que é preciso tirar todas as suas impurezas e controlar as suas variáveis. Praticamente estamos eliminando as singularidades e as diferenças existentes nas águas. Pois mesmo que purificar a água é uma de suas *Potências*, pois se não fosse, não seria possível purificá-la, tal ato exclui, elimina, todas as outras *Potências* existentes na água.

É esse o mesmo procedimento que uma Sociologia Positivista, a partir de Durkheim, pretende realizar na sociedade, excluir todas as *Possibilidades* existentes. O que lhe possibilitará padronizar a sociedade frente às macro-representações, pois a mesma é compreendida como Ato. Isto posto, o que destoar e diferenciar deverá ser corrigido a partir das Leis Universais criadas de forma exata e precisa, para que o que destoou ou se diferenciou atinja o Ato assim esperado, moldando a uma realidade única, certa e aceita.

É esse pensamento que Tarde não só se opõe como também denuncia.

Em princípio, toda realidade é concebida como contendo essencialmente um excesso da *potência* sobre o *ato*. É justamente esse excesso de potência sobre o ato que constitui, a nosso ver, o conjunto dos possíveis não realizáveis ou, se quiserem, das certezas condicionais. Por conseguinte, o possível faz parte do íntimo do real, embora ele não seja o real: e esses dois termos são solidários. A inteligência dos fatos exige, portanto, o conhecimento dos possíveis (TARDE, 2007b, p. 200).

Percebe-se que dessa forma mesmo a diferenciação que o indivíduo imprime sobre a sua repetição, imitação é apenas uma de muitas outras possíveis existentes. O que se fez em *Ato* deve-se muito mais a incerteza e a indeterminação de um encontro do que a qualquer determinação ou interferência externas em tal encontro. Impossibilitando, assim, as tentativas de uma ciência que busca a identidade entre o *Ato* e a *Potência*, de modo que determinaria o *Estado de Coisa* como a única e certa realidade que deve ser aceita e que a todo o momento busca realizá-lo.

Vão esforços, essas infrutíferas tentativas de ver nos fatos apenas fatos, na realidade apenas ela mesma, e de definir toda realidade, desde a mais humilde e equívoca até a mais elevada e brilhante, desde o espaço e o tempo até o eu, afastando absolutamente a idéia de virtualidade, esvaziando os possíveis (TARDE, 2007b, p. 200).

Tarde, uma outra Soci o que?

Vimos que Gabriel Tarde opõe-se às ideias que foram responsáveis pela constituição da Sociologia como uma ciência autônoma, no final do século XVIII, o que nos possibilita afirmar que se tal ciência seguisse o pensamento de Tarde, pelo menos no campo hipotético, teríamos outra Sociologia e, quiçá, outra sociedade. A questão é que, ao ser acusado de filósofo, metafísico, psicólogo e saberemos mais o que, isso só evidencia sua oposição às representações sociais e a uma ciência que privilegia o *Ato* em detrimento da *Potência*. Sem se referir ao pensamento binário, identitário e esquadrinhado.

Embora Tarde se oponha desde o início a uma Sociologia que opera segundo um pensamento Positivista, não significa, como dito anteriormente, que ele seja contra a ciência, muito pelo contrário. Ele assume os limites da filosofia e assume utilizando-a, compreendendo e assimilando a sua importância e eficiência em criar conceitos e principalmente na elaboração de hipóteses, tornando-o assim “o mais filósofo dos sociólogos, ou o mais sociólogo dos filósofos” (VARGAS, 2007, p, 11). Com isso, buscando na ciência suprir o que a filosofia não alcança.

O fato é que ele busca uma ciência que não nega que a realidade seja composta por um excesso de *Potência* sobre o *Ato*, o que demonstra que a realidade não compõe em si uma única forma possível a que ela se apresenta. Isto é, que além dessa forma apresentada pela realidade, existem outras *Possíveis*, outros *Mundos Possíveis*, outras formas de existência que não esta; e se ela se apresenta desta forma é apenas devido aos encontros que aconteceram, pois se houvesse ocorrido outros encontros, a realidade se apresentaria de forma distinta. Sendo assim, Tarde propõe uma ciência que privilegiava a *Potência* e não o *Ato*, sendo a *Ato* algo provisório.

Uma ciência que olharia as relações infinitesimais, isto é, que se preocupa com o que ocorre no micro, com as linhas de fuga e com os fluxos que o compõem. É o que propõe com a sua *Monadologia* renovada.

Seja como for, seria então os verdadeiros *agentes* esses pequenos seres que dizemos serem infinitesimais, seriam as verdadeiras *ações* essas pequenas variações que dizemos serem infinitesimais. [...] parece mesmo resultar que esses agentes são autônomos, que essas variações se chocam e se obstruem tanto quanto cooperam. Se tudo parte do infinitesimal é porque um elemento, um elemento único, tem a iniciativa de uma mudança qualquer, movimento, evolução vital, transformação mental ou social (TARDE, 2007a, p.61)

Uma Sociologia Tardeana não iria pensar a sociedade como uma totalidade, não apresentaria uma macro-visão rejeitando o micro. Não daria importância as representações sociais e suas identidades. Teríamos uma Sociologia que acompanharia os fluxos, as multidões, não seria uma sociologia do indivíduo ao invés de uma sociologia da

sociedade, mas sim uma sociologia das relações que se dão entre os indivíduos e neles próprios, as ações infinitesimais, as repetições, imitações, criações e invenções das infinitas mônadas que comportam em si infinitos possíveis.

O que também não significa que teríamos uma ciência do que não é, ou do que não existe, uma vez que tal ciência respeita todos os possíveis não realizados, pois sabe-se que os possíveis só são algo quando se efetuam, isto é, quando se realizam. Pois sem eles se tornarem realizáveis, não são nada e, assim, não interferem em nada na constituição do indivíduo ou mesmo do social.

Tornando uma ciência que concebe que o *estado de coisa* é apenas uma realidade passageira, indefinida e precária e não seria a única possibilidade existente e, portanto, impossível de se constituir Leis Universais. Nem por isso, tal ciência negaria a constituição de um tecido social que se apresenta de uma forma macro, mas não totalizante da qual a sociedade se comporia, mas que compreende que o macro é constituído pelos fluxos que permeiam seus próprios segmentos.

Por esta razão, não teríamos Leis Universais, padrões comportamentais, estratificações e normalidades que sustentariam uma totalidade que compõe o tecido social, mas sim um tecido social movediço, que captura os fluxos, as linhas, as criações e invenções das ações infinitesimais, mas que não se cristaliza ou torna-se hegemônico. Uma sociedade que conhece as relações que a constitui.

Não que tal sociedade seria pura modificação, pura mudança, que nada se estenderia ou se comporia. Pois como o próprio Tarde nos demonstra, as Mônadas se chocam e se obstruem tanto quando se colaboram. O que significa é que elas mesmas exercem uma resistência entre si, mas tal resistência não nega a singularidade ou prende a diferença como as Leis Universais, os padrões comportamentais, as estratificações e as normalizações presentes nas ações de uma Ciência Positivista.

Além do mais, uma Sociologia dentro do pensamento de Tarde, por não considerar as macro-representações sociais e as identidades, negaria também o binarismo onde elas operam, valorizando assim a diferença que se dá nas relações infinitesimais nas repetições, imitações, nas criações e nas invenções. De modo que o que mais

importaria para tal ciência não é a repetição em si, mas a diferença singular que surge a cada microrepetição.

Por que Gabriel Tarde nos estudos de bebê?

Pensar os Estudos de Bebês a partir de uma Sociologia que tenha como base o pensamento de Gabriel Tarde não nos parece forçar nenhuma situação que, de certa forma, já não esteja dada, isto é, estamos propondo estudar o bebê a partir da Diferença. Mas que fique bem claro que não estamos falando de uma diferença adquirida, isto é, uma diferença subjetiva, pessoal, que deriva das escolhas e gostos individuais. Falamos da singularidade de cada *Ser*, que é impessoal e *Pré-Individual*.

Concordamos com Tarde quando ele afirma que na realidade existe um excesso de *Potência* sobre o Ato. E por nós não estarmos apenas na realidade, mas sim compô-la, podemos afirmar que também em nós existe um excesso de *Potência* sobre o Ato. Isto é, embora um *Ser* se apresente de determinada maneira, não significa que essa maneira seja a única possível. Apenas que ela se deu a partir dos encontros que determinado *Ser* vivenciou e dessa forma se efetuaram apenas a(s) *Potência(s)* que lhe resulta(m), excluindo uma infinidade de *Potências* não realizadas.

Nota-se que Gabriel Tarde nos evidencia que existe uma infinidade de *Mundos Possíveis* além daquele que nós apresentamos e vivemos. Que para nos tornarmos o que somos hoje, excluímos e desconhecemos o que poderia ter sido, mas não foi. Muitas vezes esses possíveis não se realizaram devido à forma singular que nos relacionamos com um problema e por isso criamos/inventamos uma solução. Lembremos que tal invenção e criação não são conscientes, pois são singulares; e o singular é *Pré-Individual* e impessoal, diferenciando o *Ser* dos demais seres. Como Tarde nos diz, a invenção resulta de uma *Imitação* entre os indivíduos, que diferencia o *Ser* a partir de suas relações Infinitesimais.

Outras vezes esses possíveis não se efetuaram devido às resistências que colocamos, nós apregoamos identidade no *Ser*. Operamos um processo de *Bricolagem*, imprimimos no *Ser* elementos externos a ele como gênero, raça, etnia, filiação, etc. Temos também as tradições, sejam elas familiares, religiosas, sociais, culturais, etc.

Chegamos ao cúmulo de criamos uma nação e dizemos que pertencemos a ela. Sem dizer nos conceitos pai/mãe, padre/freira, professor/professora, entre tantas outras; que seguem toda uma semiótica binária e dominante.

Podemos perceber também que quando colocamos a consciência como balizadora ou mediadora do que estamos falando existe uma dualidade no Ser que propomos pensar aqui, como se o ser fosse composto por duas partes. Uma parte “conhecida”, que seria o indivíduo, ou a parte de como o ser se apresenta, isto é, a parte do(s) Possível(is) que se efetuarão. A outra parte é “desconhecida”, e compõe o Ser juntamente com a parte desconhecida. É a parte onde estariam todos os possíveis, todos os mundos possíveis. Tanto os que até então não se tornaram realizáveis e os que podem ainda se realizar, mas vale frisar que não há uma determinação, apenas criação/invenção frente a uma vivência do Ser.

Embora essas duas realidades que aqui chamamos de parte “conhecida” e parte “desconhecida” não se comunicam entre si fora da ação da singularidade de criação/invenção de uma solução frente a um problema vivenciado e por isso que não a conhecemos conscientemente tal realidade, não quer dizer que ela não pertence ao Ser. Ou que compõe uma dualidade.

Significa apenas que o Ser é composto por duas realidades que coexistem ao ser. Uma vez que o que chamamos de parte desconhecida nada mais é que uma potência que estava presente na parte desconhecida que se efetuoou. O que nos possibilita afirmar que o indivíduo – parte conhecida – que se constitui das efetuações das potências – parte desconhecida – nada mais é do que a expressão da própria potência.

O fato é que o Pensamento Moderno a partir do confronto entre Francis Bacon (1561-1626) – Método Indutivo – e René Descartes (1596-1650) – Método Dedutivo – transformara as questões *Antropológicas*⁴ em mera questão *Epistemológica*. E principalmente pelo “Penso, logo existo” de Descartes, o conhecimento parece que toma a frente das relações, dando uma autonomia a consciência da qual ela é incapaz de assumir por fazer parte do Ser e não o reger. Sendo que o nosso maior engano ao pensar o Ser foi atribuir a algo transcendente o que é do

⁴ Hoje chamada de *Antropologia filosófica* devido à criação da *Antropologia* como área do conhecimento no final do século XIX e início do século XX.

próprio ser. Apenas por sermos incapazes de conhecê-lo conscientemente.

Como podemos observar em Agamben (2007, p. 17): “A espiritualidade – afirmou-se – é, sobretudo, essa consciência do fato de que o ser identificado não está totalmente identificado, mas ainda contém certa carga de realidade não identificada, que importa não apenas conservar, mas também respeitar e de algum modo, honrar”. Dessa forma, “Compreender a concepção de homem [...] equivale a compreender que o homem não é apenas Eu e consciência individual, mas que, desde nascimento até a morte, ele convive com um elemento impessoal e pré-individual (2007, p. 16)⁵.”

Essa condição de coexistência de uma realidade *Pré-Individual* que emerge em si infinitas possibilidades, não só antecede o indivíduo, como também é sua gênese, tal realidade não se esgota ou desaparece, nem pelas efetuações dos possíveis e nem pelo passar do tempo. Mesmo frente às identidades que tomamos para nós.

Agora, voltamos aos bebês, que estão começando a vivenciar o mundo. O que eles têm se não uma realidade povoada por mundos possíveis? Se na realidade existe um excesso de *Potência* sobre o *Ato*. E o *Ato*, assim de início, não existe no bebê. Sendo assim, o bebê é *Potência Pura*. Compreendemos que esse foi o esforço de Tebet (2013) ao conceituar os bebês fora da categoria infância. De acordo com a autora,

Compreender os bebês a partir dos conceitos de vida singular e imanência é, portanto, compreendê-los como seres pré-individuais, tendo em vista que, de acordo com “Deleuze, é a singularidade que marca a condição pré-individual do ser. O autor afirma:

⁵ Obviamente que Agamben está se referindo ao princípio de individuação proposto pelo filósofo francês Gilbert Simondon (1924-1989). E quando ele se refere à carga de realidade não identificada está se referindo ao Conceito de Pré-Individual. E faz a relação de tal conceito com o conceito de Singularidade que aqui usamos e que foi desenvolvido pelo filósofo francês Gilles Deleuze (2011, p. 55). “A singularidade é essencialmente pré-individual, não pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e as suas oposições”. Para saber mais a respeito da proposta do princípio de individuação de Gilbert Simondon, sugerimos a leitura do artigo: “*Simondon e Infância: outros possíveis para a educação Infantil*”, de Gustavo de Almeida Barros, pela aproximação com o tema do atual artigo.

Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação (...) Mundo imbricado de singularidades discretas, tanto mais imbricado quanto mais estas não estejam ainda se comunicando ou não estejam tomadas numa individualidade: é este o primeiro momento do ser” (DELEUZE, 2010, p. 118).

Este primeiro momento do ser ao qual o autor se remete pode ser denominado como “natureza”, tal como indica Simondon, se essa for entendida no sentido pré-socrático, como a condição do possível e do indeterminado e não como o contrário do homem. Natureza compreendida como a primeira etapa da vida humana, como a condição do ser pré-individual. O conceito de bebê que constituímos, portanto, é o conceito de bebê como ser singular⁵², pré-individual. Os bebês são o devir, são exemplo de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza (Simondon), porque ainda não assimilaram as regras e restrições sociais do “plano de organização”, porque ainda não se configuraram como indivíduos. Estão imersos num plano de imanência e de possibilidades (TEBET, 2013, p. 63-64)⁶.

E como podemos ver na própria Tebet, não há nenhuma transcendência, apenas imanência, da qual inunda o próprio bebê. Como Leclercq (2002, p.24) nos fala.

O plano é composto unicamente de puras imanências, na medida em que seus objetos são atravessados pela imanência em si, isto é, pela Vida. Sobre o plano de imanência só existe esse tipo de elementos que, ao caírem fora dele, se encarnarão em um sujeito ou um objeto. [...] O bebê é, sobre o plano, um objeto desse tipo. E ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, cai necessariamente fora desse plano. Ele se torna uma entidade subjetiva, que pertence à vida. Ele não é mais a vida: ele pertence à vida

É neste ponto que retornamos a Sociologia pensada por Gabriel Tarde, que se preocupa exatamente com a imanência, isto é, as ações

⁶ Na citação mencionada pode-se perceber que a autora utiliza uma nota de rodapé numerada como 52, da qual ela disse. “Há de se destacar aqui que a noção de singular nada tem a ver com o debate entre infância plural ou singular travado entre os sociólogos da infância de língua inglesa. No interior desse debate a compreensão da singularidade do bebê implica pensar o conjunto dos bebês como plural e nunca como singular” (TEBET, 2013, p. 64).

infinitesimais entre os indivíduos e com eles mesmo. Se aqui, de início, compreendemos o bebê como *Pré-Individual*, não significa que ele não irá se tornar indivíduo, mas que é indivíduo em *Potencial* e sem dúvida o indivíduo que irá se tornar não está pré-determinado, mas vai depender de suas ações infinitesimais, criações e invenções, isto é, das suas *Imitações*, *Contradições* e *Adaptações*, como diria Tarde.

E isso se dará no micro, em suas relações com os pais, irmãs, avós, etc. (quando houver). E sem dúvida é visível quando se há um bebê em uma família a potência da Imitação, como nos diz Tarde, pois a diferença e a mudança frente as relações infinitesimais do bebê são visíveis, como a efetuação de novas potências impensáveis antes da existência do bebê tornando evidente outros possíveis ao se realizarem. Tanto que é comum ouvirmos afirmações como. “Só ele – o bebê – para nos fazer mudar tanto assim”. Quando na realidade é uma relação infinitesimal entre os indivíduos e no próprio indivíduo, como propõe Tarde.

É óbvio, como dizemos, que essa sociedade da qual o bebê nasce, mesmo o núcleo familiar, possui um tecido social macro, estruturado, binário e identitário, como a sociedade do qual esta família está inserida. Mas como vimos, toda sociedade - macro – se define não pelas suas contradições, mas por suas linhas de fuga. Que podem se perder, podem diferenciar os seres e até modificar a própria Sociedade.

Acreditamos que essa é a grande contribuição que Tarde nos possibilita ao estudar os bebês, não apenas a forma de se pensar *Imitação* e *Diferença*, mas que junto a Tebet, nos fica claro que deveríamos traçar a cartografia das linhas que constituem as relações infinitesimais em que os bebês estão imersos. São sempre três linhas: os fluxos, linhas de fuga; as linhas flexíveis e as linhas duras, não submetendo uma em detrimento de outra.

Não se trata de identificar ou mesmo significar as linhas que compõem as relações dos bebês, mas como Deleuze (2002) diria, é importante que realizemos o mapa dos afetos, pois assim conheceremos os encontros que os potencializam, que os compõem, tal como os encontros que os despotencializam, que os decompõem. Descobrir quais afetos lhe são alimentos e quais os afetos lhe são venenos. E por se tratar de relações imanentes, não podemos deixar as relações, por mais simples que elas sejam nas mãos do acaso.

Pois não há como saber de antemão o que pode cada corpo, como Spinoza nos diz:

Preposição 2. Nem o corpo pode determinar a mente a pensar e nem a mente determinar o corpo ao movimento ou ao repouso, ou a qualquer outro estado (se é que isso existe).. [...] O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo [...] o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente.

Pois como vimos, por mais que apregoamos em nós identidades, estamos expostos a individualizações, mesmo que quanto mais identidades possuímos, mais resistência às individualizações estamos dispostos. E como o nosso indivíduo, o que somos, é sempre expressão da potência, isto é, do pré-individual, não somos seres pré-definidos e sim resultado do incerto, do indefinido, do provisório. Como o próprio Tarde (2007, p. 201) nos demonstra.

A cadeia de lembranças mais ou menos distintas e vaporosas que se chama *nosso passado é nossa*, mas não é nós, pois poderia ter sido outra; com efeito, as leis da natureza humana nos obrigam a afirmar que, se as circunstâncias de nossa vida tivessem sido diferentes, nosso estado de consciência teria variado. Poderíamos ter tido outros passados que não tivemos; e a afirmação desses passados hipotéticos, necessários sob condição, faz parte integrante de nossa verdadeira definição.

Referências

- AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução de Selvino Jose Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BACK, L. **For a sociological reconstruction: W.E.B Du Bois, Stuart Hall and the Intellectual Racial Barrier**. In: AULA INAUGURAL DAS QUARTAS SOCIOLOGICAS. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2018.
- BARROS, G. A. Simondon e Infância: Outros possíveis para a educação Infantil. In. Anete Abramowicz e Gabriela Teboet (org). *Infância e Pós Estruturalismo*. São Paulo, Porto de ideias, 2017, .pp 185-208.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.

- DELEUZE, G. **Espinosa Filosofia Prática**. Tradução de Daniel Lins, Fabien Pascal Lins. Revisão de Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002
- DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas. Revisão de Mary Amazonas Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DELEUZE, G. A imanência: uma vida... In: VASCONCELLOS, J.; ROCHA FRAGOSO, E. (Org.). **Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência**. Londrina: UEL, 1997. pp 9-18.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rounik. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- SIMONDON, G. **La Individuación**. Tradução de Pablo Ires. Buenos Aires: ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009.
- TARDE, G. **Monadologia e Sociologia**. In. Gabriel Tarde. *Monadologia e Sociologia – e outros escritos*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 51-131
- TARDE, G. **Os Possíveis**. In. Gabriel Tarde. *Monadologia e Sociologia – e outros escritos*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 191-233.
- TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** 2013. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos São Carlos.
- TEBET, G. G. C; ABRAMOWICZ, A. **Constituindo o Bebê Como um Conceito Teórico no Interior da Sociologia da Infância**. Trabalho apresentado na 36 RA da ANPED, Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf
- VARGAS, E. V. **Antes Tarde do que nunca. Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 2000.
- VARGAS, E. V. **Gabriel Tarde e a diferença infinitesimal**. In. Gabriel Tarde. *Monadologia e Sociologia – e outros escritos*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 7-44.

25. Bebês, indivíduos e individuações: perspectivas sociológicas¹

Sabrina de Oliveira²

Estudos sociológicos sobre o indivíduo

Uma das vertentes da Sociologia visa a desvendar os movimentos coletivos, estudando a vida social a partir da interação de indivíduos em grupos. A Sociologia tem a peculiaridade de refletir sobre a realidade social e, portanto, compreende processos, relações e estruturas responsáveis pelos movimentos da sociedade (Lanni, 1989).

No entanto, há correntes de pensamento paralelas à Sociologia que direcionam seus estudos ao social a partir do indivíduo, ao mesmo tempo em que buscam a relação entre ambos. Araújo e Martuccelli (2010) consideram que o indivíduo é o horizonte de sua percepção social, e relevam processos de individuação, bem como a constituição dos indivíduos. Para os autores, tais processos referem-se a estruturas às quais os indivíduos estão sujeitos, em diferentes escalas. Esses processos são atravessados pela história, cultura, e experiências sociais e pessoais. Para os autores, o indivíduo se constitui enquanto resultado de suas experiências.

Em um diálogo com Martuccelli, Maria da Graça Setton (2015) considera que há relações indissociáveis entre contexto socializador e processos de individuação. Para a autora, essa corrente serviria como uma alternativa complementar de interpretação da realidade social, pois interroga sobre o tipo de indivíduo estruturalmente produzido por uma sociedade em determinado período histórico. Sob outra

¹ Revisão de texto realizada por Annelize Godinho Jacoby.

² Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP/SP sob orientação da profa. Gabriela Tebet; Professora de Educação Infantil - Campinas/SP. Sua pesquisa de mestrado integra o projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8, coordenado pela Profa. Gabriela G. de C. Tebet, docente do programa de Pós-Graduação em educação da UNICAMP).

perspectiva, Lahire (2005) estuda o social individualizado. Ao trabalhar a Sociologia em escala individual, defende a realidade social na forma interiorizada, considerando o indivíduo enquanto produto complexo de múltiplos processos de socialização que, ao mesmo tempo, possui traços singulares.

Setton (2015) menciona que a construção da identidade é uma individuação em processo. Para a autora, há interdependência entre os processos de socialização e individuação, de modo que as escolhas resultam de um contínuo e são produto de uma intersubjetividade. Alves e Maciel (2017) também conferem uma predominância maior ao indivíduo em sua análise sociológica, evidenciando que há uma capacidade individual de trabalhar sobre si mesmo e atuar no mundo social mesmo que seja caracterizado por disposições múltiplas e plurais.

Contudo, há outras concepções que sobrepõem o indivíduo e pensam sua relação com a sociedade, externas à perspectiva sociológica. Diversos estudos situados na área da Filosofia e Psicologia problematizam o indivíduo, os processos de individuação que eles vivenciam e sua imersão em um coletivo.

O conceito Individuação Coletiva, fundamentado por Gilbert Simondon (1958), é parte de uma corrente filosófica de pensamento que contribui para a compreensão do indivíduo na sociedade. O autor teoriza processos de individuação físicos, vitais, psíquicos e coletivos. Esse último é aquele que, associado à Sociologia que estuda o indivíduo, traz uma reflexão sobre sua posição na sociedade.

Primeiramente, torna-se imprescindível compreender o que Simondon (1958) esclarece sobre os diferentes tipos de Individuação para que possamos chegar à Individuação Coletiva, diante da qual se debruça este trabalho. O autor desenvolve o conceito de Individuação ao explanar de que modo o indivíduo se constitui. Para ele, todos os seres são resultado da individuação, inclusive os seres físicos. Contudo, a individuação dos seres vivos não é consumada de uma vez. De acordo com Simondon (1958), o ser vivo resulta de problemas, não somente se adaptando, ou seja, modificando sua relação com o meio, mas modificando a si mesmo, inventando estruturas internas novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais. Os seres vivos são biológicos, vitais, e sofrem processos de individuação desde sua formação. Tais processos são contínuos e os

acompanham ao longo de toda a vida – o que, para Simondon (1958), significa que conservam em nós uma atividade de individuação permanente.

A unidade, ou o ser individuado, é resultado de processos de individuação que constituíram o indivíduo como tal. Simondon (1958) afirma que o ser é maior que a unidade, e que esta, por sua vez, é apenas uma fase do ser. Dessa forma, é possível compreender que o ser é composto por diversas fases, e o indivíduo constituído é apenas uma delas. Toda individuação é uma transformação no ser, que pode ter se originado tanto de fatores internos quanto externos.

A partir da constituição do indivíduo, é então possível considerar que os processos de individuação vital são inseparáveis do meio em que ele se encontra. Ao se adaptar ou modificar o meio, o indivíduo também se modifica a si mesmo. Assim, cria-se uma relação entre os seres vitais e, conseqüentemente, uma integração entre eles.

Conforme exposto, Simondon (1958) aborda diferentes regimes de individuação, nos campos: material, vital, psíquico e social. “O ser passa da individuação física à orgânica, da individuação orgânica à individuação psíquica e da individuação psíquica à transindividual” (Simondon, 1958, p. 10).

Segundo Morfino (2008), o conceito de transindividual é introduzido para abranger precisamente esta dúplici individuação, psíquica e coletiva, que ocorre a um só tempo. Desse modo, as individuações psíquica e coletiva não são sucessivas, mas sincrônicas em um mesmo processo.

Ao mesmo tempo em que se individua como ser psíquico que ultrapassa os limites do ser vivo individuado e o incorpora em um sistema do mundo e do sujeito, permite a participação sob forma de condição de individuação do coletivo (Simondon, 1958, p. 06).

O autor revela que o psiquismo não pode se resolver apenas ao nível do ser individuado, já que ele é o fundamento da participação em uma individuação mais vasta, aquela do coletivo. “Ao coletivo tomado como axiomática resolvendo a problemática psíquica, corresponde a noção de transindividual” (Simondon, 1958, p. 07).

Situadas na área de psicologia, Escóssia e Kastrup (2005) também dialogam com Simondon (1958) e trazem estudos muito pertinentes para a reflexão dos movimentos coletivos ao questionarem o dualismo

entre indivíduo e sociedade. As autoras exprimem a não oposição entre sociedade e indivíduo, pois essa é uma forma dicotômica de pensar a realidade como fragmentada e hierárquica. Desse modo, o coletivo é apreendido como relação, como agenciamento.

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois (Escóssia, 2009, p. 692).

Nesse sentido, é possível conferir que não há uma separação entre indivíduo e sociedade, pois ambos estão engendrados.

O coletivo transindividual deve ser apreendido, portanto, como a reunião de sujeitos – portadores de realidade individuada e pré individuada. Não se trata de um meio exterior ao indivíduo, mas de uma rede de conexões da qual ele faz parte e que se exprime sob a forma de realidade transindividual: nem interior nem exterior ao indivíduo, tal realidade se constitui como espaço limite entre exterioridade e interioridade, um fora interior, cuja relação com o indivíduo é de prolongamento e não de oposição (Escóssia, 2010, p. 17).

A Individuação Coletiva aproxima-se da Sociologia em escala individual na medida em que se pensa em um indivíduo inserido em uma sociedade a qual transforma e é por ela transformado. Isso pode ser constatado através dos estudos de Lahire (2005), que descreve que a economia psíquica está associada aos quadros da vida social, ao mesmo tempo em que não negligencia as bases individuais do mundo social. Assim, ao invés de analisar somente grupos e estruturas sociais, essa sociologia se encarrega de estudar os indivíduos em seus aspectos singulares.

Sob outra perspectiva social, Setton (2015) aponta que a construção da identidade é uma individuação em processo. Para Simondon (1958), os processos de individuação constituem o indivíduo, assim como a sua identidade. Esta última está associada a processos externos ao ser, e carregam uma significação histórica, cultural, de gênero, classe e pertencimento social.

Dessa forma, há semelhanças entre processos de socialização abordados por Lahire (2005) e a Individuação Coletiva estudada por Simondon (1958), embora tenham sido concebidos em contextos e áreas distintas. O ser, individuado coletivamente e composto por uma série de fatores externos, permanece com uma singularidade. Lahire (2005) compartilha desta informação ao comentar que os indivíduos socializados podem ter interiorizado ao longo do tempo um certo número de hábitos e, no entanto, não terem nenhuma vontade particular de os colocar em prática. Torna-se compreensível, portanto, que embora o indivíduo esteja inserido em uma sociedade, afetá-la e ser afetado por ela, é um processo singular. O estudo de bebês, conforme veremos a seguir, contribui para essa abordagem, pois estes, inseridos em uma coletividade, manifestam a sua singularidade a todo o momento.

Individuação Coletiva e os bebês

As correntes de pensamento da Sociologia que abordam a Individuação, atreladas à filosofia de Simondon (1958), contribuem para o estudo de bebês, pois, além de darem visibilidade à constituição dos indivíduos, evidenciam os processos de individuação em contextos sociais. Isso porque os bebês são seres que também sofrem tais processos de individuação continuamente. Assim como os adultos, após a individuação física e vital, eles se unem ao meio externo e sofrem os processos de individuação psíquica e coletiva. Entretanto, a condição do bebê não é de indivíduo, pois não carrega em si uma identidade constituída. Após inúmeros processos e a construção da identidade, a condição de bebê já não passa a pertencer ao seu ser, o que o caracteriza enquanto criança.

Todavia, os bebês vivenciam Individuações Coletivas, pois inseridos no meio familiar e escolar, por exemplo, compartilham individuações com indivíduos de seu grupo social. Em um contexto de Educação Infantil, eles vivenciam individuações coletivas continuamente. A chegada do bebê à creche é um processo de individuação que o transformará em todos os sentidos. O contato com outros bebês, crianças e adultos na creche é também atravessado por uma Individuação Coletiva, pois todos vivenciam simultaneamente uma lógica institucional, com horários para brincar, comer, dormir, etc.

Apoiado nos estudos de Simondon (1958), Caio Cabral (2017) discute que o coletivo é tomado como uma associação de seres, na qual cada ação individual possui um sentido para os demais indivíduos. “No coletivo, cada ação é significação porque, além de resolver os problemas de cada indivíduo, ela se erige como símbolo de ação para todos os demais”. Ainda:

a individuação sob forma de coletivo faz do indivíduo um indivíduo de grupo, associado ao grupo pela realidade pré-individual que ele traz em si e que, reunida à dos outros indivíduos, se *individua em unidade coletiva* (Simondon, 1958, p. 06).

Mesmo sofrendo com os processos externos, o ser, antes de qualquer individuação, é um ser pré-individual, atravessado por potenciais que não se esgotam, bem como de um devir (Simondon, 1958). Em um contexto de Educação Infantil, o bebê, apesar de interado em um coletivo, manifesta diferenças, uma vez que possui uma singularidade que é manifestada com muita evidência. Por dizer que singularidade se origina na pré-individualidade, é possível conferir que o bebê é pré-individual ao mesmo tempo em que é integrado a um grupo.

A carga pré individual de cada ser constitui o princípio de “transindividual”, pois ela se comunica diretamente com as outras cargas ou realidades pré-individuais dos outros indivíduos. Dá-se, por meio do transindividual, a criação do “grupo” e a ação, a partir disso, passa a ser um intercâmbio entre os indivíduos (Cabral, 2016, p. 158).

Diante disso, fica evidente que a pré-individualidade é condição para a Individuação Coletiva, já que esta primeira é o que delimitará a conexão entre os seres e a formação do coletivo enquanto sistema que se individua. Para Cabral (2017), as cargas pré-individuais de cada ser se unem ao coletivo, que passa a ser uma realidade ou totalidade individuada mais vasta. Se em adultos os processos de Individuação Coletiva requerem uma carga de pré-individualidade, conforme descrito, nos bebês essa carga é manifestada com muito mais intensidade.

As experiências proporcionadas na Educação Infantil podem ser ricas para os bebês, pois fazem emergir novas relações, tanto com o

espaço, com os objetos e com pessoas que os rodeiam. Entretanto, as experiências só podem ser significativas se há a possibilidade de o bebê vivenciá-las a seu modo: sem uma padronização e tentativa de encaixá-lo em um modelo. Os bebês possuem formas singulares de se relacionarem com o mundo, por isso são transgressores a todo o momento.

Nesse sentido, imersos em um coletivo, os bebês são singulares, e vivenciam a rotina escolar de modo muito individual, guiados pelo desejo pessoal. Um bebê, ao ser submetido a uma atividade com brinquedos, por exemplo, na qual ele deveria explorar os objetos de um determinado modo, e decide fazê-lo de outra maneira, através de sua singularização, está atravessado por um devir, por linhas de fuga que determinam que ele reinvente o espaço, os objetos, as relações. Um devir não tem ponto de chegada nem saída, não tem começo nem fim (Deleuze, 1980), assim como os bebês: eles experimentam sem ter aonde chegar, sem uma finalidade objetiva.

Considerações Finais

É possível conferir que os estudos sociológicos trazidos neste trabalho não negam o caráter de uma sociedade que contribui para a constituição dos indivíduos através de fatores externos. Pelo contrário: eles evidenciam que os indivíduos são afetados por suas socializações com o coletivo; contudo, por tratarem de uma Sociologia à escala individual, consideram que tal indivíduo, em meio a muitas pluralidades, possui manifestações singulares. Lahire (2015) acrescenta que, em percursos sociais, é importante contextualizar as trajetórias individuais, pois essas interferem nas experiências e tomadas de decisões dos indivíduos.

Os estudos sociológicos e a filosofia de Simondon contribuem para a compreensão da Individuação Coletiva e para o estudo de bebês inseridos em contextos sociais. Ficou evidente que os bebês vivem o aqui e agora e, por isso, são guiados por sua singularidade. Imersos em seu estado pré-individual, experimentam o mundo e se completam com a experiência. Na realidade, os bebês têm muito a nos ensinar.

Referências

- ARAUJO, Kathya. MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de lós individuos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo (36) n. especial, pp. 77-91, 2010.
- CABRAL, Caio C. A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- DELEUZE, Gilles. *A imanência: uma vida...* Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Publicado originalmente em *Philosophie*, nº 47, 1995. pp. 3-7. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7182897/Deleuze-Gilles-A-Imanencia-Uma-Vida>.
- ESCÓSSIA, Liliana da. A Invenção Técnica: transindividualidade e agenciamento coletivo. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre (13) 2, jul./dez. 2010.
- ESCÓSSIA, Liliana da. O coletivo como plano de criação na Saúde Pública. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, 13 (1), pp. 689-94, 2009.
- ESCÓSSIA, Liliana da. KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo e sociedade. *Psicologia em estudo*. Maringá 10 (2), pp. 295-304, mai/ago, 2005.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*. n.49, pp. 11-42, 2005.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41, n. especial, pp. 1393-1404, dez, 2015.
- LANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo soc.*, São Paulo, 1 (1), pp. 7-27, Junho, 1989.
- MORFINO, Vittorio. Simondon e o Transindividual. *Il Protagonista*, 36 (12), pp. 395-400, 2008.
- SETTON, Maria da G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41 n. especial, pp. 1405-1418, dez., 2015.
- SIMONDON, Gilbert. 2005. Introduction. In: *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Tradução de Pedro P. Ferreira e Francisco A. Caminati. Paris: Édition Jérôme Millon, pp. 23-36, 1958.

Parte 6

Temas contemporâneos nas pesquisas sociológicas sobre bebês

26. Os bebês pervertem os tabus sociais: diálogos com estudos de gênero e teorias sociológicas feministas ¹.

Fernanda Theodoro Roveri²

O convite para escrever um texto no qual estivessem presentes os bebês nas discussões de gênero e nas teorias feministas causou em mim um rebuliço. Professora de crianças e de bebês, pesquisadora na área dos estudos culturais, deparei-me com a possibilidade de provocar a sociologia e as teorias feministas a olharem para esses sujeitos tão pequeninos em suas complexidades, inquietudes e singularidades, capazes de desafiar nossas certezas. Tanto os estudos de bebês quanto os de gênero muitas vezes encontram-se às margens das pesquisas acadêmicas. Além disso, as questões de gênero emergem em constantes disputas e embates nas diversas esferas da sociedade, daí a relevância das abordagens trazidas neste livro.

Apresentaremos brevemente algumas contribuições dos estudos de gênero e das teorias feministas para a sociologia e, em seguida, as problematizações que esses campos possibilitam aos estudos de bebês. Cabe-nos registrar aqui a importância dessa discussão para a formação dos(as) profissionais que atuam na infância, visto que, nos últimos anos, quando a temática de gênero é abordada no campo da educação, diversos setores têm procurado coibi-la por considerá-la uma ameaça moral, sinônimo de perversão e de malícia.

Convido então a leitora e o leitor a trilharem esse campo ainda em formação, tentando perceber caminhos, possibilidades e desafios para a construção de um maior número de estudos voltados aos que estiveram, por muito tempo, silenciados das vozes sociais.

As teorias feministas e os estudos de gênero trouxeram novos conceitos e temáticas significativas para o campo das ciências sociais. Podemos dizer que uma *sociologia feminista* tem como aporte as

¹ Revisão de texto realizada por Bruna Sanchez Moreno.

² É doutora e mestre em educação pela Unicamp, na linha Educação e História Cultural. Concluiu o curso de Graduação em Pedagogia pela mesma universidade e é professora da Educação Básica desde 2001.

teorias feministas³ em diálogo com a filosofia, as ciências humanas, exatas e biológicas, ampliando as inúmeras abordagens para as questões de gênero presentes em nossa sociedade e que nos provocam.

Dessa forma, a partir de uma perspectiva crítica, a sociologia feminista tem se comprometido com ações políticas e movimentos de combate das relações de dominação, tais como violência, machismo, desigualdades entre homens e mulheres nas esferas sociais, além das questões ligadas a sexualidade, raça, etnia e classe social. Silvana Mariano (2008) destaca que os questionamentos trazidos pelo feminismo “têm colocado em suspenso a validade de muitas categorias com as quais a sociologia estava habituada a operar” (MARIANO, 2008, p. 349). No mesmo sentido, Lucila Scavone (2008) percebe o quanto o diálogo das teorias feministas com a sociologia, a antropologia, a história, a filosofia e a política evidencia as relações de poder e de dominação entre os sexos. Para a autora, a análise das desigualdades de gênero nas questões relacionadas à saúde, à violência, ao trabalho, à religião, à cultura, dentre outros temas, deve considerar também outras relações sociais, como as de classe, raça e etnia.

É possível dizer que o campo de investigação científico sobre gênero emergiu na década de 1960, principalmente durante as transformações sociais que marcaram a Europa e os Estados Unidos no pós-guerra, sendo primeiramente denominado de estudos sobre mulheres⁴. Ao mesmo tempo, nas ciências sociais, muitos autores contribuíram para importantes rupturas, buscando abordagens não totalizantes⁵. Nesse período, o campo de investigação sobre as mulheres ampliou-se, configurado por fortes relações entre os movimentos sociais e os estudos feministas (SCAVONE, 2008; MARIANO, 2008). Vale destacar, assim,

³ Podemos destacar algumas pesquisadoras desse campo, tais como Simone de Beauvoir, Joan Scott, Daniele Kergoat, Nancy Fraser, Judith Butler, Carole Pateman, dentre outras.

⁴ Vale ressaltar que esses estudos também foram influenciados pelas importantes lutas feministas ao longo dos dois últimos séculos.

⁵ Por exemplo, na sociologia, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Bruno Latour, dentre outros.

[...] que esse feminismo teve como substrato material a sociedade urbano-industrial moderna, cuja configuração se acelerou justamente nesse período e foi marcada pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, a qual se ampliou progressivamente no decorrer do século XX. Aos poucos, as mulheres passaram a ter uma dupla jornada de trabalho (doméstica e extradoméstica) e, com isto, a nova responsabilidade de conciliar vida profissional com vida familiar. Outro fator importante foi o advento da contracepção medicalizada e segura nos anos 1960, dando possibilidade às mulheres de escolherem o número de filho/as que desejavam e romperem com o determinismo biológico e social da maternidade (SCAVONE, 2008, p. 176).

Muitos desses estudos já eram realizados desde a década de 1940 com as pioneiras Madeleine Guilbert, Margaret Mead e Simone de Beauvoir, esta na filosofia e na literatura, e as outras duas, na sociologia. A relevância dada por Simone de Beauvoir ao fator social na constituição dos sujeitos masculinos e femininos abriu um caminho para os estudos de gênero, repercutindo uma nova etapa do feminismo. A autora, em seu livro *O segundo sexo*, contestou as fundamentações religiosas e o determinismo biológico na constituição dos sexos e defendeu a ideia de que não se nasce mulher, mas torna-se mulher (BEAUVOIR, 2009). Durante a década de 1970, as teóricas feministas debruçaram-se sobre esse pressuposto para definir gênero como uma categoria analítica, ou seja, uma ferramenta para romper com o determinismo biológico que naturaliza a constituição de mulheres e homens, permitindo problematizações acerca das relações desiguais e de dominação.

Nos anos de 1990, a filósofa Judith Butler problematizou as ideias de Beauvoir tentando romper com a compreensão dicotômica que definiria sexo como fator biológico e gênero como fator social. Ao seu ver, as análises feministas decorrentes das reflexões de Beauvoir acabavam por reproduzir diferenças binárias acerca de homens e mulheres, de uma maneira bastante normativa, desconsiderando que os sujeitos nem sempre correspondem a um dos gêneros binários. Butler (2003) propôs, assim, uma análise que considerasse as diversas relações implicadas na constituição social dos sujeitos.

O conceito de gênero foi também bastante ressignificado pelas feministas pós-estruturalistas, fundamentadas nas teorias de Michel Foucault e Gilles Deleuze. A historiadora Joan W. Scott, no final dos

anos de 1980, contribuiu para a compreensão e a ampliação de gênero ao definir o caráter relacional e variável dessa categoria, pontuando que as várias formas de relações sociais e de poder são constitutivas das diferenças percebidas entre os sexos, sendo gênero um elemento que permite decodificar os significados históricos, culturais e políticos das relações humanas (SCOTT, 1995). A partir dessa perspectiva, as teóricas feministas abriram outras questões sobre a produção da subjetividade, ampliando o conceito como constitutivo por fatores não apenas sociais e culturais, mas também linguísticos, o que implica analisar os discursos de poder que atravessam os sujeitos⁶.

Como lembra Marlise Matos (2008), as inúmeras análises em torno do conceito de gênero não só possibilitaram entender e explicitar as formas de subordinação da mulher ao homem, como também abriram espaço “para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução”(MATOS, 2008, p. 337).

Tais estudos aparecem no Brasil na década de 1980, num contexto de movimentos de redemocratização do país e marcados por problematizações, sobretudo acerca das relações desiguais no trabalho, na política e na família. Margareth Rago (1998), ao refletir sobre a trajetória vivida pelas pesquisadoras feministas diante da emergência desse novo conceito, lembra o quanto a compreensão de gênero foi desafiadora para as diversas áreas das ciências humanas. Ela destaca que essa nova categoria

[...] permitiu nomear campos das práticas sociais e individuais que conhecemos mal, mas que intuimos de algum modo. (...) Fundamentalmente, passamos a perceber que o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século 19, mas sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente (RAGO, 1998, p. 92).

⁶ Cláudia Vianna (2018) assinala que a elaboração do conceito de gênero foi e ainda é perpassada pelas contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a linguística, a psicologia, a psicanálise, a história e a antropologia.

Um aspecto significativo desses estudos no Brasil foi a incorporação da dimensão do poder do discurso e das representações culturais. Durante as últimas décadas, as pesquisas ampliaram nossa compreensão acerca dos modos de ser dos sexos, vistos como uma construção social e fundada em atos de linguagem. Nesse aspecto, Guacira Lopes Louro (2003) trouxe intensas discussões a partir dessa perspectiva, refletindo que as diversas instâncias da sociedade, tais como as instituições, os símbolos, as normas, as leis, as políticas, dentre outras, são constituídas por representações e pressupostos de feminino e de masculino (LOURO, 2003).

Ao olhar para as relações de gênero no campo da educação física escolar, Helena Altmann (2015) destaca que as mudanças ocorridas no Brasil durante a década de 1990 foram acompanhadas pela consolidação dos estudos de gênero, os quais impactaram significativamente as políticas públicas de educação no país. A autora assinala as mudanças nas legislações e nas práticas escolares que abriram caminho para a interação entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física, as quais antes lhes eram segregadas:

A mudança na organização das aulas de Educação Física coincidiu com o surgimento dos estudos de gênero no Brasil. Se, antes, uma única turma precisava de dois professores, geralmente um para os meninos e outro para as meninas, agora apenas um(a) seria suficiente. Gênero foi uma ferramenta analítica importante para os debates e as intervenções em torno dessa questão (ALTMANN, 2015, p. 21).

O campo de estudos de gênero no país é, portanto, bastante dinâmico e fértil aos que desejam realizar pesquisas que problematizem as questões sociais, culturais e políticas do nosso momento. Ainda assim, como discute Miriam Adelman (2003), consiste em um grande desafio incluir as discussões sobre relações de gênero e a teoria feminista em outras disciplinas do meio acadêmico, o que certamente poderia tornar as perspectivas teóricas mais polifônicas.

Afinal, o que os estudos de gênero permitem compreender sobre os bebês?

Os bebês e as crianças participam da vida social e vivenciam relações de gênero, de classe e étnico-raciais em diversas instâncias da

sociedade, como nas famílias, nas instituições religiosas, nos espaços de consumo, nas esferas educativas e da saúde, dentre outras. Sendo assim, poderíamos refletir: como os estudos de gênero nos ajudam a olhar para os bebês? E como os bebês possibilitam outras abordagens para a categoria de gênero?

Para isso, buscamos na sociologia da infância uma forma de olhar para as crianças e para os bebês numa perspectiva social, percebendo de que modo estão marcados pela pluralidade de relações culturais e sócio-históricas que os constituem. Os bebês, em suas diversidades étnico-raciais, de gênero e de classe, são sujeitos que ocupam distintos espaços, deles participando e deixando as marcas de suas singularidades. Não são, portanto, seres passivos; seus modos peculiares de interagir e de se expressar nos colocam o desafio de escutá-los e acolher suas necessidades, o que muitas vezes não é tarefa fácil para nós adultos.

Ao abordar o surgimento da sociologia da infância nas décadas de 1980 e 1990, Alan Prout (2010) discute que a sociologia, por muito tempo, ignorou a infância. O desafio para esse campo é o rompimento com a dicotomia entre natureza e cultura, visto que a infância perpassa essas duas esferas. Para Prout (2010), a sociologia da infância surge com “uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733). O autor defende, assim, a necessidade de interdisciplinaridade no campo de estudos da infância, a fim de percebê-la como uma categoria enredada em diversos artefatos materiais (PROUT, 2010).

Nesse sentido, ao aproximarmos as categorias de gênero e infância, contribuímos para que as análises do campo da sociologia da infância sejam ainda mais multiformes. Em relação aos estudos de bebês, a abordagem sociológica nos permite perceber a competência social dos bebês nas relações entre seus pares. Ângela Coutinho (2009) mostra a necessidade de considerarmos os bebês nessas relações, interpretando os modos singulares como eles se comunicam com o corpo, tais como o choro, o olhar, o balbucio, o sorriso e os gestos. Como afirmam Gabriela Tebet e Anete Abramowicz (2014), considerar os bebês como uma categoria analítica da sociologia da infância implica reconhecer suas especificidades na tessitura social, os

seus movimentos e os seus modos próprios de ocuparem os espaços e de interagirem com o outro.

A seguir, apresentaremos algumas narrativas vividas com bebês e crianças pequenas no espaço das creches e pré-escolas, analisando como, em suas interações, as fronteiras determinadas são rompidas, novos trajetos são traçados em distintas espacialidades e percursos, produzindo ações inventivas. Para isso, reconhecemos nossa dificuldade, como adultos, de olhar para as diversas relações na infância, já que nelas circulam sentidos diversos. O desafio, assim, é significar o cotidiano vivido com os bebês, de modo a perceber sua potencialidade para os estudos de gênero.

Possibilidades para pensarmos gênero e sexualidade nas relações com os bebês

O cotidiano de creches e pré-escolas é constituído por relações amplas, nas quais outros adultos, bebês e crianças pequenas participam conjuntamente dos cuidados e da educação, o que faz das instituições de Educação Infantil um lugar diferente do espaço familiar ao qual um bebê pertence. Discutir o conceito de gênero e suas implicações nos estudos dos bebês envolve olharmos para esse conceito no campo dessas relações, já que a diversidade de sujeitos que protagonizam o dia a dia das creches e pré-escolas, com suas crenças, valores e modos de conceber a educação, suas identidades e a infância são aspectos que tornam os cotidianos fluidos e plurais.

As crianças pequenas aprendem na família, na escola, nas mídias e em outras instituições distintos modos de se relacionar e de perceber a si próprias e ao outro. A manifestação de suas preferências, seus gostos e seus desejos muitas vezes reproduz as diversas narrativas sociais que definem o que é ou o que não é permitido, tanto para meninos quanto para meninas (ROVERI, 2012). De outro modo, em relação aos bebês, podemos dizer que suas ações de descobrirem o mundo, os seus corpos e os seus pares apresentam particularidades que não estão atreladas ao modo de ser dos sexos.

Os bebês ainda não identificam as dicotomias de gênero, pois é na relação com a linguagem e a cultura que vão construindo suas identidades. Desse modo, podemos dizer que primeiramente é o adulto quem produz narrativas que definem o ser menino e o ser

menina a um bebê, fazendo com que as diferenças de gênero sejam naturalizadas desde o nascimento. No dia a dia das creches, podemos visualizar como essas narrativas acontecem, fazendo com que muitas vezes os bebês sejam privados de manifestar as atitudes e os sentimentos que não correspondem às representações sociais de gênero. Muitas de suas experiências corporais são revestidas de controle e de submissão por parte dos adultos e dos objetos que compõem a organização dos espaços educativos.

Por exemplo, no cotidiano de uma creche, notamos situações em que os bebês são dispostos em colchonetes que demarcam seus lugares com o uso de lençóis de cores rosa ou azul, bem como outros objetos de uso diário que reforçam práticas sexistas. Desde cedo, os bebês aprendem a se situar em um universo preparado de acordo com seu sexo biológico. O corpo do bebê é, assim, enquadrado por atos de linguagem que definem pertencimentos e modos de ser generificados, como se os atributos e comportamentos femininos e masculinos fossem naturais.

Ora, se há bebês que escapam das características físicas que normatizam os atributos femininos ou masculinos em seus corpos, há um incômodo por parte de muitos adultos. Um exemplo frequentemente visto nos espaços educativos é quando um bebê apresenta traços físicos que remetem àquilo que socialmente é identificado como sendo pertencente ao sexo oposto. Em uma das situações vividas na creche, presenciamos o desconforto das educadoras ao receberem um bebê do sexo masculino com cabelo comprido, o que culturalmente seria atribuído a meninas. Falas como “esse bebê está parecendo uma menina!” ou “é tão chorão e manhoso que nem parece um menino” demarcam estereótipos de gênero.

A forma de organização dos tempos e dos espaços, bem como as propostas pedagógicas são instâncias pelas quais o poder se exerce. Se olharmos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos um documento forjado entre disputas de poder, fruto de um intenso debate que, durante sua elaboração e aprovação, suprimiu as temáticas de gênero e de sexualidade. Como resultado, no documento da Educação Infantil, aprovado em 2017, as sexualidades não aparecem como uma das dimensões do campo de experiência denominado “Corpo”. O documento não só se esquivava das discussões sobre essas temáticas, como reforça uma concepção sexista na

Educação Infantil. Uma das propostas apresentadas no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, identificada pelo código Elo2ET08, prescreve uma prática para a professora ensinar os bebês a definirem os sexos, o que é ainda mais estranho se pensarmos que os bebês ainda estão em processo de descoberta de seus próprios corpos. A atividade, indicada para ser realizada com bebês de apenas 1 ano e 7 meses, propõe que a professora faça a contagem, em roda, dos(as) presentes e ausentes, classificando-os em dois grupos distintos: meninos ou meninas. Assim,

Se o objetivo parece ser ensinar matemática para bebês, a prática escolhida para classificar crianças tão pequenininhas e que ainda estão em processo de verbalização e de descoberta de seus corpos revela outro objetivo implícito: espera-se que os sujeitos da mais tenra idade adentrem diariamente as creches e logo aprendam a se identificar e a se relacionar por meio da dicotomia de gênero (ROVERI, 2018, p. 119).

Os mais minuciosos gestos, choros e outras expressões recebem interpretações que definem, no corpo dos bebês, o ser menino ou menina. À medida que crescem, nem sempre as crianças compreendem essas inscrições forjadas nos documentos oficiais ou nas diversas instâncias da sociedade, visto que as marcas de gênero não são naturais, como podemos perceber no relato a seguir.

A cena descrita aconteceu no ano de 2012, em uma turma de crianças de 2 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil, em Campinas-SP. Algumas crianças usavam fralda e a maior parte estava aprendendo a usar o banheiro. Em um momento do dia, íamos juntos nesse espaço fazer a higiene:

Enquanto estava ajudando as crianças a lavarem as mãos, Lorena, próxima a um dos vasos sanitários, gritou: “Professora, tem um menino aqui no banheiro!”. O tom de preocupação me fez pensar que Lorena queria denunciar uma infração gravíssima, como se para ela meninas e meninos não pudessem frequentar o mesmo banheiro. Logo sua fala causou-me estranhamento, já que aquela sempre foi uma prática diária e as crianças estavam acostumadas a olharem umas às outras nesse momento de higiene. Então aproximei-me dela e vi que Gabriel estava em pé ao seu lado, apertando a descarga, pois tinha acabado de fazer xixi. Ele estava sem a cueca, com o pipi aparecendo. Diante da cena, resolvi perguntar à Lorena: “É mesmo, Lorena, tem um menino aqui? E

como você sabe disso?” Imediatamente Lorena ergueu a camiseta do uniforme de Gabriel, que deixava transparecer uma outra blusa por baixo e disse: “Olha aqui, ó!”, apontando para os desenhos de carros que estampavam sua roupa (Registro pessoal, 2012).

O uniforme de Gabriel escondia um menino. Para Lorena, sua masculinidade se definia debaixo da camiseta, camuflada nas estampas do carro, não em sua genitália à mostra, liberta da cueca. Naquele instante, Lorena havia identificado uma diferença atrelada a uma identidade de gênero. Essa percepção nos mostra que, entre as crianças pequeninas, o sexo biológico não é o fator que define o sujeito masculino, mas sim os marcadores sociais de gênero, dentre os quais, nesse caso, as cores e as estampas da roupa.

Assim, desde pequenos, os bebês e as crianças estão imbricados nesse processo social e cultural de construção das diferenças, por meio do qual vão aprendendo a definir os distintos modos de ser, de agir, de pensar e de se relacionar, sejam meninos ou meninas. Como discutem Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2011, p. 62),

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta.

É preciso, pois, compreendermos que os modos de ser masculino e feminino inscritos em nossos corpos desde que nascemos não existem naturalmente, mas fazem parte de um processo desejável e comumente aceito como normal em nossa cultura. Torna-se urgente, nos cotidianos educativos com os bebês e as crianças pequenas, refletirmos se estamos inibindo suas vontades e privando-os de descobrirem seus corpos e de se expressarem.

No cotidiano da creche, percebemos o quanto os bebês são ativos e demonstram interesse por conhecerem seus corpos e suas sexualidades, manifestando seus desejos. A cena narrada a seguir envolveu uma experiência com uma turma de bebês e crianças pequenas de 1 ano e meio a 2 anos de uma creche na cidade de

Campinas-SP, na qual foi possível evidenciar o protagonismo dos bebês na relação com os seus pares.

Pietra tinha um ano e meio, sabia andar e usava fralda. Mesmo não sabendo falar, demonstrava autonomia em muitos momentos da rotina, comunicava-se bastante com todos por meio de gestos, choro, sorrisos, balbucios e outras expressões. O trocador ficava dentro do banheiro infantil da creche, no qual as crianças maiores conviviam com as menores e também usavam os vasos sanitários. Quando trocávamos a fralda de Pietra, ela reclamava com sons e fazia movimentos de resistência ao limparmos sua genitália, fosse com lenço umedecido ou a ducha, mostrando um grande desconforto. Por muito tempo, tentamos entender sua sensibilidade, buscando também com a família outras informações de como ela reagia à higiene em casa. Apenas quando nos despimos de nossas práticas cristalizadas e voltamos o olhar e a escuta a Pietra é que outros sentidos puderam ser construídos na relação:

Em um momento em que eu estava fazendo a troca da Pietra, ela relutava, contraía as pernas e reclamava. Resolvi então dar um lenço umedecido para ela, dizendo: “tome, Pietra, você pode se limpar!”. Ela sorriu, pegou o lencinho e passou várias vezes em sua vulva. Pietra estava querendo me dizer que ela mesma queria se limpar, tocar em sua genitália e conhecer seu corpo. O que a incomodava talvez fosse ficar ali deitada no trocador, submetida ao toque do adulto. Esse fato me fez buscar uma outra interação com ela. Toda vez que íamos fazer sua troca, eu tirava a fralda e a deixava ficar em pé, como as crianças maiores, perto do vaso sanitário. Nessa posição, quando dei o lencinho umedecido para que ela se limpasse, no mesmo instante começou a sorrir e a pular de alegria. A partir dessa nova prática, Pietra permitia também que eu a ajudasse a se limpar (Registro pessoal, 2018).

O cotidiano com bebês implica uma abertura às suas manifestações e também ao modo como compreendemos seus corpos e suas sexualidades. Foi importante reconhecer o lugar que eu, adulta, ocupava naquela interação com Pietra: de certa forma, posicionada com autoridade sobre seu corpo, a única capaz de limpá-la, enquanto ela, posicionada como se fosse um bebê passivo, esperava pela higiene. Essa reflexão permitiu-me compreender o quanto suas manifestações de desconforto queriam denunciar que eu estaria

coibindo seu prazer e o seu toque. Concordamos assim com Jeffrey Weeks (1996) quando discute que a sexualidade é parte de um fenômeno social e histórico, formada não só pelo corpo físico quanto por nossas crenças, valores e imaginações, os quais participam da construção de nossas identidades e subjetividades.

Muitas vezes, nós adultos tentamos conformar os corpos dos bebês e suas sensibilidades a partir do que a cultura e outras esferas de poder consideram como o adequado. Ao contrário, Pietra desafia-nos a pensar nos corpos e nas sexualidades para além dos tabus e preconceitos, ou seja, como dimensões humanas de descoberta, de prazer e de autoconhecimento, aspectos importantes na constituição da subjetividade.

Os relatos narrados acima nos mostram que, embora os bebês não falem, não significa que não possam nos dizer nada e nos ensinar, ou que sejam incapazes de se comunicar e de manifestar seus sentimentos e vontades. Da mesma forma, as crianças pequenas, mesmo quando aprendem valores cristalizados e estereótipos, são capazes de romper com as lógicas dos adultos e elaborar formas inventivas de viver e de se relacionar no mundo.

Considerações finais

No decorrer deste texto, procuramos mostrar o quanto os estudos de gênero e as teorias feministas abriram possibilidades para análises menos universalizantes nos diversos campos das ciências humanas, exatas e biológicas. Ao aproximarmos esses estudos da sociologia da infância, abrimos caminhos para o reconhecimento da miríade de relações, de expressões e de movimentos de bebês e crianças, bem como o olhar para os objetos e seus usos, os quais muitas vezes acentuam as dicotomias de gênero. Esperamos, assim, contribuir para novas possibilidades de pesquisas e de práticas educativas voltadas ao acolhimento das manifestações dos bebês e das crianças, à escuta de suas vozes, à compreensão de seus gestos, corpos e desejos, de tal modo que possamos questionar o caráter homogeneizador de muitas práticas educativas.

Temos, assim, um longo caminho a percorrer no que diz respeito à valorização das diferenças, das experiências e das culturas infantis, já que inúmeras relações de poder e de desigualdades ainda se fazem

presentes em nossa sociedade. A atual conjuntura brasileira assinala o aumento de práticas e discursos preconceituosos, sexistas e homofóbicos, disseminados nos documentos oficiais e em políticas públicas, os quais segregam as experiências dos sujeitos e o convívio com as diferenças desde a infância.

O campo da sociologia, ao olhar para os bebês e as crianças em suas diversidades de gênero, étnico-raciais e de classe, desafia-nos a desencadear processos dialógicos e a elaborar estratégias metodológicas que valorizem suas vozes e seus protagonismos nas diversas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Das margens ao centro?: refletindo sobre a teoria feminista e a sociologia acadêmica. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.11, n.1, p. 284-288, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar: Relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 2v. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10889>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: Finco, D. e FARIA, A. L.G. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 54-80.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; SOUZA, J. F. (Org.); GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.41-52.

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 30, p. 345-372, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 out. 2018.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 dez. 2018.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque**. São Paulo: Annablume, 2012.

_____. Gênero e diversidades na infância: Desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 4, n. especial, set.-dez. 2018, p. 115-121. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/589>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 16, p.137-150, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 out. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez.1995.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41,

p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996, p. 35-81.

27. Sociologia Urbana e os Bebês: conversas (im)pertinentes, ou a silenciosa insurgência das crianças pequenas¹

Marcia Aparecida Gobbi²
Maria Cristina Stello Leite³
Juliana Diamante Pito⁴



Fonte: Acervo pessoal, foto elaborada em junho de 2018.

¹ Revisora do texto. Juliana Schiavoni, Bacharela e licenciada em Letras, habilitação Português-Francês, pela USP. Graduada do curso de Ciências Sociais da FFLCH-USP. Preparadora e revisora de textos.

² Cientista Social, professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

³ Cientista Social, doutoranda do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

⁴ Psicóloga, doutoranda do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Que mistério faz com que nossa experiência se concentre em umas imagens e não em outras? Aquelas crianças – cuja quantidade era, naquela época, bem moderada para chegar a chamar atenção – começaram a funcionar na cidade de San Cristóbal como uma espécie de vetor energético, todos estávamos prestando atenção nelas sem nos darmos conta disso.

República Luminosa, Andrés Barba.

A criança, talvez um menino, anda pela calçada de mãos dadas a duas outras pessoas. Ao observar alguns detalhes, como vestimentas ou certas marcas deixadas na blusa bege da pessoa à direita do observador, afirmaríamos que as mãos que seguram a criança são de mulheres. Inferimos tratar de algo relativamente comum. Com certa frequência nos deparamos, a olhos vistos, com a presença das crianças em espaços públicos relacionada à presença das mulheres, como se elas conduzissem e garantissem a presença das crianças nas ruas, independentemente da condição, ora mais, ora menos. O volume de corpos tão juntinhos indicia que estamos num centro urbano ou em alguma manifestação de caráter político ou religioso. Seguem por algum lugar, não se sabe ao certo para onde, mas ao mesmo tempo em que apontam movimentação, ao fincarmos o olhar à esquerda é possível perceber uma pessoa sentada na calçada. Percorrendo a imagem, que visivelmente não cumpriu os rituais da fotografia envolvendo poses, ou mesmo obedecendo a um tempo maior para sua elaboração, somos levados a questionar: onde se passa a cena? O que faz uma criança tão pequena, com, no máximo dois anos, em meio a tantos adultos e adultas? Está sendo guiada ou guia? Ela dita o ritmo ou segue o fluxo de um tempo adulto? Para onde? Compras? Parques? Um passeio com familiares? À direita, vê-se o símbolo dos Correios, o que, a julgar pelo formato e cor, permite inferir que estamos no Brasil. A fotografia aqui é compreendida como documento que guarda grande potencial artístico e documental. Por ora, apenas informamos tratar-se do perímetro histórico, mais conhecido como região central da cidade de São Paulo, ou o centro da cidade.

As imagens, a despeito das técnicas nelas utilizadas, segundo nossa compreensão, são prenes de história, além de estarem

imbricadas no urbano e seu surgimento. Acreditar em seu potencial e naquilo que elas guardam de informações históricas e artísticas pode nos levar a querer especulá-las, esquadrihar para conhecer a fundo o assunto tratado, a imagem criada, o outro. Contudo, não as acreditamos fixas sobre uma superfície, mas capazes de provocar outras narrativas e formas de compreender, e, por que não, de reelaborar imagens. Compõem nosso capítulo em comum acordo com ele, não se encontram, vale ressaltar, como mero lustro de nossa escrita e ainda menos para deixá-lo mais agradável aos olhos, logo de início. Com a fotografia, sabemos, não vemos as crianças nas cidades, elas estão num enquadre. Mas com ela, podemos apreender indícios que nos puxam ou orientam como fios que nos entretecem em possíveis descobertas ou conhecimentos de cidade, nesse caso específico do urbano chegando a esboçar as relações mantidas com o outro. Passamos a ver, de algum modo, as crianças a partir de uma produção imagética.

Partimos dessa imagem fotográfica, que se apresenta com grandes limitações técnicas, para iniciar reflexões sobre a sociologia urbana tentando encontrar suas contribuições para estudos que envolvam, especialmente, os bebês na cidade. Temos o esboço imagético de uma fisionomia da cidade em que a criança, guiada ou guia, está imersa e inteirada na paisagem, ao mesmo tempo em que sua presença a recria. Elas, as imagens, trazem rostos da cidade, talvez numa escrita em segredo, em silêncio ou silenciada. Possibilitam acesso a saberes diversos, quicá a mentalidade de uma época, como afirmou Willi Bolle (1994), apoiado em Walter Benjamin. Assim, partimos de uma imagem na qual identificamos a presença de uma criança tão pequena em meio a tantas outras pessoas. O destino está alimentado pelo desejo de dialogar e conhecer textos da ou sobre a cidade em que estejam arrolados meninas e meninos e de todas as idades. Este será o mote desse capítulo compreendido como busca por apreender estudos sociológicos urbanos e suas contribuições para conhecermos e refletirmos sobre temática tão ampla quanto instigante, qual seja, crianças e cidades.

Intensa e tensionante. A cidade é espaço de experiências sensorial e intelectual e cenário de acontecimentos que se inscrevem de modo concomitante em seus espaços e naqueles que a frequentam e a constroem conferindo-lhe constituições múltiplas: desigual, rica,

miserável, encantadora, espaço para encontro e rechaço de diferentes e muito mais. As cidades preexistem ao urbano. A imagem mostrada traz um fio a que quando seguido aproxima-nos do urbano. A literatura especializada no assunto tem nos mostrado a presença de diferentes agentes sociais ocupando ruas, avenidas, postos de trabalho e de governo, em que suas vozes se fazem valer ou são dissimuladas em meio a outras representadas socialmente como superiores. Há alguns deles cujas presenças não estão a todo momento contempladas, ou mesmo, não se encontram consideradas como agentes propriamente. Entre estes se encontram os negros, as crianças, os LGBTTQIs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers e intersex), as mulheres, constituindo grupos que ainda hoje parecem encobertos por uma névoa que não nos permite vê-los e conhecê-los em sua inteireza, direitos e propósitos.

Para fins da escrita desse capítulo e da abordagem adotada, destacamos as crianças. Sua inegável, mas nuançada presença nas cidades, exige de todos uma observância mais atenta e contemplação de seus ritmos, de suas formas de participação e de se relacionar com o entorno, envolvendo outras crianças ou adultos. Detendo-nos na indissociabilidade entre tempo e espaço, já afirmada por Henri Lefebvre em *A produção do Espaço*, apenas questionamos: o que é possível definir sobre a presença do espaço na composição dos corpos e ritmos dos meninos e das meninas na cidade, e desde bebês? O tempo das cidades fica registrado espacialmente e, por que não, nos corpos daqueles que nelas vivem, como também já afirmou Marcel Mauss, sendo composto e evidenciando certas técnicas corporais aprendidas na lida diária com os outros. É possível considerar a estampa de jeitos diferentes de lidar com a cidade nos diversos tempos históricos? Eles estão impressos nas brincadeiras presentes nas ruas em determinado período? O medo, ou receio de frequentar espaços públicos tão propalado como regulador de seu uso, é capaz de construir corpos e práticas sociais diferenciados? Relacionamo-nos com as pessoas, e as crianças com as demais crianças, a partir dos tempos que temos para aprender a estar com o outro? O tempo do capital dissuade relações mais intensas e estreitas entre as crianças? Elencamos tantas questões, mas sabemos não ser possível respondê-las por aqui. Isso exige outro tempo de exposição e escrita. Contudo, nosso objetivo é justamente relacionar tais questionamentos

aproximando-os de outro campo, qual seja, a sociologia urbana e contribuições de alguns teóricos para compreendermos as crianças – tão diferentes entre seus grupos e posturas – e o urbano. Encaramos essa escrita e reflexões que dela são geradas como princípio de conversa.

Os estudos sociológicos urbanos têm grande amplitude. Devido a isso, chamaremos apenas alguns dos autores que compõem seu campo para um breve diálogo provocador de respostas para as questões referenciadas. Suas pesquisas remontam ao início do século XX, quando o fenômeno urbano chama consideravelmente a atenção graças à dinâmica e às relações que passaram a ser estabelecidas pelas pessoas e o espaço, causando tensões e deslumbres ainda não vistos ou experimentados. Em linhas gerais, podemos afirmar que o urbano torna-se motivador de extenso leque de interesses, sendo intensamente explorado, ensejando pesquisas e escritos cujos resultados têm contribuído para a compreensão de suas tramas e relações complexas envolvendo produtos e coisas, que não se dissociam do ser social, como escreveu Henri Lefebvre, em *A produção do espaço*. Se há uma envolvimento entre ser social e espaço que se reflete na produção da cidade e do urbano, perguntamos em que nível está acontecendo o envolvimento das crianças. O urbano é aqui compreendido como a sociedade que nasce após a industrialização e se mantém em constante transformação, não se apresentando de modo acabado (LEFEBVRE, 2010).

Os corpos são espaços em que as cidades se inscrevem ao mesmo tempo em que são, por eles, criadas e transformadas. Aproveitamos esta afirmação para questionar: em que medida os corpos infantis, em especial dos bebês, estão produzindo e sendo produzidos no urbano? Sua presença no espaço público pode ser compreendida como transformadora? Questões que exigem muitas reflexões. Tentaremos aqui provocá-las elegendo alguns autores consagrados e fundamentais na construção da sociologia urbana. Iniciamos buscando compreender suas contribuições mais amplas e posteriormente aproximando-os da infância, o que, cá entre nós, excetuando Jane Jacobs em *Morte e vida de grandes cidades*, publicado em 1961 nos Estados Unidos, não se trata de tema compreendido nos estudos sociológicos sobre o urbano. Esta ausência é emblemática e permite pensar sobre as crianças e a concepção vigente em determinados períodos e teorias sociológicas.

Exercício a ser feito. Se não a compreendemos em sua inteireza, como sujeito de direitos e agente, por que estariam presentes nos estudos ativamente? Seria, talvez, forçar o poema a desprender-se do limbo, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, ou anacronismo, afirmaria o historiador.

Nesse capítulo, as reflexões são forjadas seguindo as contribuições de Henri Lefebvre, Richard Sennett e David Harvey, grandes expoentes no campo. Escolha ousada das autoras devido à complexidade analítica e propositiva dos autores e suas inúmeras publicações. No entanto, pedimos a devida licença, pois pretendemos tocar de leve e com vigor, aproximando-nos de seus pensamentos e propostas com a pretensão que esse capítulo seja apenas um a iniciar a conversa. Orientamo-nos por duas afirmações: as crianças e os bebês interrogam a cidade, e falar da cidade é também falar das crianças desde que nascem, fala essa que se torna cada vez mais urgente.

Esse capítulo se completa na compostura de algumas etapas. Percorremos caminhos cujos objetivos são abrir outras passagens, não tendo um caráter conclusivo ou finalista. Num primeiro momento, temos *Aproximações: a questão posta*, em que buscamos apresentar aportes em Henri Lefebvre, David Harvey e Richard Sennett em sobrevoo considerando poucas obras, porém fundamentais para iniciar discussões sobre cidade como direito e os espaços e práticas coletivas como fundantes para sua constituição e sobrevivência em processos democráticos. Com base em *O direito à cidade* e *A produção do Espaço*, de Lefebvre, questiona-se a luta pelo direito como resultante também da presença das crianças e estendido a elas. Se a cidade é “obra a ser associada mais com obra de arte do que com o simples produto material” (LEFEBVRE, 2010, p. 52), ela o é também pelas mãos das crianças, portanto, produto da e na infância já que ao ter uma história ela a possui com todos, independentemente, mas também a partir da faixa etária, sexo, gênero, raça, religião, todos, de algum modo, a produzem. Nas obras *Juntos* e *O Declínio do Homem Público*, Richard Sennett permite questionar a importância dos primeiros passos do bebê em direção à diferença e à complexidade da vida e a importância desse cultivo na infância, bem como a relação disto com um amplo processo de transformações históricas que culminam na existência de uma intimidade excludente, que arquiteta cidades fragmentadas e comportamentos destrutivos. David Harvey,

em *Cidades Rebeldes* apresenta sua preocupação com as lutas de classes como constitutivas das cidades e de sua vida cotidiana, assim como questiona sua atual forma de organização. Contribui com nossas reflexões garantindo sua participação nos campos da sociologia urbana, segundo nosso entendimento, embora originalmente seja geógrafo de formação. Importa definir que trataremos aqui de problematizar as crianças, presentes ou ausentes, no espaço público. Este é aqui definido brevemente com nossos autores como forma concreta, social e cultural em que os encontros são priorizados provocando a compreensão das diferenças, dos conflitos e confrontos, do dissenso, das transformações e das lutas sociais em seu vigor e riqueza, espaço democrático por excelência.

Seguimos o trajeto agora em *Pousando o olhar sobre as crianças urbanas, ou a rua como o chão da cidade: pisar para ocupar*, em que propomos o avizinhamo das crianças e caminhar com elas, desde os bebês, refletindo sobre suas presenças em contextos urbanos, num exercício desafiador de fazer novas perguntas a cenários e imagens que parecem repetir-se. Meninas e meninos estão lá, nas ruas, nos shoppings, nas avenidas, dentro e fora dos automóveis, nos colos de mulheres nas praças e ruas onde passamos a pedir coisas e sua presença, como entendemos, impele o já constituído e aparentemente imutável. Urge questioná-los, pois suas presenças, insistentes, indagam-nos ao colocar, em silêncio ou de modo ruidoso, seus dedos nas feridas da cidade urbanizada que implica o valor de troca às relações estabelecidas até mesmo com os bebês. E eis que o bebê ou a bebê da foto segurada pelas mãos adultas volta insurgente como imagem e representação. Por último, nesse trajeto, a reflexão que não se pretende conclusiva, na qual apresentamos o *Estamos todos na cidade. E quem não está?* É na ausência que vamos procurando conhecer a presença. O ausente nos indica o que não foi contemplado, o que é esquecido, ou o que simplesmente não aprendemos a olhar ou a compreender. O ausente se apresenta com força que não podemos deixar passar. Georges Didi-Huberman é aproximado como mote para nossas reflexões, que não são apenas sobre a imagem, mas no que ela permite pensar o cidadão, a urbe e sobre ela. Com este autor, pensamos na fotografia como gesto político e aqui com as crianças.

Esperamos contribuir com os debates em que o urbano possa ser questionado e construído também pelas crianças, desde que nascem.

1. Aproximações: a questão posta

De modo “quase” despretensioso, trazemos questões fundamentais para os estudos urbanos, porém questionando sua relação com os estudos sociais da infância numa intenção de aproximá-los. Isto não é prática original. Desde os anos 1950, Jane Jacobs ao discutir sobre as grandes cidades considera a existência de uma microescala das relações cotidianas, na qual as crianças são consideradas fundamentais para se pensar a vida urbana ocupando e questionando o espaço público e sua viva montagem cotidiana. Diríamos tratar-se da primeira vez em que é possível encontrar preocupações que coadunam a vida na cidade à infância. No Brasil, as crianças surgem em estudos mais recentes evidenciando a preocupação de delineamento de um campo interdisciplinar. Destacamos os importantes trabalhos de Maria Cristina Soares de Gouvea (1990), Lucia Rabello de Castro (2004), Fernanda Muller e Brasilmar Ferreira Nunes (2014) que colocam a lume pesquisas sobre a temática ensejando reflexões fundamentais para o desenvolvimento de investigações na área. Colaboram vivamente para adensar reflexões que considerem as crianças em diferentes espaços e práticas sociais.

Embora reconheçamos a importância de vários estudos e a trajetória que resulta em importantes publicações, optamos por destacar algumas das questões, diríamos fundamentais, que são apresentadas por Henri Lefebvre nos anos 1960 em seu texto seminal *O direito à cidade*, em que a noção de direito é incrementada pelo autor para além de sua concepção jurídica. É espaço de embates e expressões políticas. Lefebvre (2010, p. 22) considera que a “vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade”. Temos um direito humano que é reivindicado pelo autor, ao mesmo tempo em que se propõe a debater sobre o caráter alienante promovido pela vida nas grandes cidades. Lefebvre defendeu o direito à cidade como expansão e ampliação da plena fruição do espaço social. Ele é lugar e fruto de processos criadores. Isto nos interessa particularmente ao nos preocuparmos com as crianças, sobretudo, quando afirma que a lógica da dominação poderá ser combatida e banida ao nos apropriarmos do espaço, não como uso, valor de troca como produto do capital e de suas relações,

mas como expressão da criação que nos inscreve no mundo imaginativamente. A cidade é obra humana derivada de percursos criadores alimentados pela imaginação. Se assim o é, onde estão as crianças nisso? Parece-nos que as contribuições, aqui apenas assinaladas de leve, permitem-nos convocá-las à participação nesse processo, e ainda mais, observá-las em suas complexas ações e práticas sociais e nas sutis maneiras de compor-se e ao espaço. O que há de crianças e suas marcas deixadas no cotidiano? O que suas presenças nos causam e à cidade de modo mais amplo? Alteram algo? Ao conhecer os debates, tão frutíferos, sobre as crianças como sujeitos de direitos, importa ampliarmos essa questão para a criança e seu direito à cidade. Fundamental, especialmente, quando se quer refletir sobre possibilidades mais igualitárias e justas de viver em sociedade.

Em *A produção do espaço*, Henri Lefebvre se dedica a refletir sobre a problemática do espaço como eixo para analisar a complexidade do mundo moderno. A sociedade capitalista produz e legitima a produção e presença de espaços plenos de simplificações redutoras do humano. O autor, porém, afirma que o espaço é social e não receptáculo inerte de imposições que desconsideram a presença de diversos grupos e desejos, ele é fruto de relações e resultado dos diferentes tempos em que são criados, ao mesmo tempo em que intervém em sua produção. Acreditamos que certa ou aparente ausência das crianças na constituição do espaço, ou simplesmente, de termos de nos esforçar para vê-las é revelador de que precisamos “falar mais sobre isso” e não apenas aprender a olhá-la e captar suas presenças. Isso importa. Porém, fomos naturalizando suas ausências e preenchendo-as com representações que a tornam presentes pelas mais diferentes vias e formas, mas que, por vezes, impedem-nos de ter um olhar mais arguto que favoreça compreensões mais profundas, questionadoras. Ao puxar esse fio, percebemos as ricas fontes para nossa compreensão da criança no espaço urbano, ainda pouco exploradas nos estudos sociais da infância. Aproximando-nos brevemente das definições lefebvrianas sobre o espaço, quais sejam, **espaço vivido** com a predominância da imaginação e do simbólico na vivência e experiência material, o que se inventa a partir do vivido e do existente materialmente; **concebido**, que poderia ser definido como aquele dos planejadores, dos códigos e signos; e o **espaço percebido**,

que resulta da experiência material vinculando o cotidiano e o uso do tempo e a realidade urbana com seus fluxos de mercadoria, de pessoas que transitam no espaço. Novamente no exercício de trazer essas noções às investigações sobre as crianças, e com elas, ocupamos de provocar reflexões. Planejadores e especialistas conferem à cidade forte especialização de seus espaços e com isso de quem neles vivem. Há nesse compasso uma redução do espaço público a simples trânsito e local de passagem e não de permanência, descontração e convivência. Em suma, esse espaço não é das pessoas em seu potencial de convivialidade, e, ainda pior, cria expulsões daqueles vistos como inadequados nessa tessitura excludente, empobrecendo-o. As cancelas, os sinais e os tempos aligeirados impedem a apropriação e a construção do sentido de pertencimento, e de modo diferente tendo em vista grupo etário, classe, gênero, religião e raça. No entanto, o que dizer quando isso restringe a circulação de meninas e meninos, em especial quando têm pouquíssima idade, anulando a possibilidade de estabelecerem relações interpessoais, tão caras ao desenvolvimento humano? Inferimos tratar-se de projetos minuciosamente elaborados em que atores sociais são incluídos e excluídos à sua revelia de modo a agraciar alguns grupos em detrimento de outros e de seus direitos.

Voltemos à criança da foto. A imagem nos impele a refletir sobre sua presença que parece colocar o corpo e os passos dados num tempo de passagem pela rua em que é, aparentemente, conduzida pelas adultas. Lefebvre (2008, p. 27) escreverá,

A rua? É o lugar (topia) do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). A rua é desordem? Certamente. Todos os elementos da vida urbana noutra parte congelados numa ordem imóvel e redundante, liberam-se e afluem-se às ruas e por elas em direção aos centros; ali se encontram arrancados de seus lugares fixos. Essa desordem vive. Informa. Surpreende.

Ao mesmo tempo em que supomos que passos serão dados, e, na foto, um dos pés suspensos indicam o desejo e o desafio em acompanhar os demais, queremos propor e pensar juntos sobre o caminhar como potencial alterante temporal do outro, nesse caso, o tempo do adulto alterado pela criança. Inferimos que a presença das

crianças em cenas do cotidiano, muda ou pode mudar, como tantas outras imagens e atos alguns rumos da história. Ao considerar o repetitivo, o aparentemente simples ato de caminhar com as crianças nas ruas pela cidade, ou simplesmente, tê-las andando por certos locais, podem consistir em atos alterantes do cotidiano. Algo aparentemente simples requer ampla consideração: o tempo do passo da criança pequena exige e está implicado a outro tempo, impondo-lhe mudança de ritmo e certamente a transmutação do espaço, ainda que quase imperceptível a olhos desavisados. Desse modo, a criança não é puxada, mas à sua maneira, sutilmente, orienta os passos adultos e dos demais que estão à volta, pequena fissura no cotidiano, ocupação leve de uma brecha que poderia ser imperceptível. Daí sua presença ser vista como inadequada por alguns, levando-a a ser retirada do espaço público, restando-lhe o confinamento e a construção de um corpo conformado aos ritmos alheios. Defende-se que sua presença provoca o despertar dos sentidos. A coação que destina a criança a determinados usos do espaço leva a uma espécie de insurgência silenciosa que exige, do adulto, outras aprendizagens de olhar, acolhimentos e práticas conjuntas. Embora seja ato não deliberado, sua presença no urbano e no espaço público é como um levante, vagaroso, em outro tempo, mas um levante. É como se ela infringisse um acordo tácito de tempo de caminhar na rua, de códigos que somente adultos compreendem – afinal, criados por eles e não pensados com a criança.

Recorre-se aqui à obra *O declínio do homem público*, escrita e publicada por Richard Sennett, nos anos 1970. O autor questiona a intimidade em transformações históricas que convergem para certa inibição de práticas sociais em espaços públicos, vistos e sentidos como expoentes da violência. O homem retraído em sua participação volta-se apenas para os seus, aqueles que estão próximos, seguindo graus de parentesco numa ordem familiar burguesa, aprendendo a rechaçar tudo o que não corresponda a esse padrão. O espaço público é morto e isto, segundo suas palavras, “é uma das razões, e a mais concreta delas, pelas quais as pessoas procurarão um terreno íntimo que em território alheio lhes é negado” (SENNETT, 2016, p. 32). Isso inclui a movimentação nesse espaço que expõe a restrição de direitos. O automóvel é eleito o instrumento por excelência como forma de transitar pela rua urbana. Técnicas vão mostrando formas excludentes

de mobilidade e do tempo de permanência com o outro, que se torna cada vez mais estranho, sabendo que isso é experimentado diferentemente segundo sexo, classe social, raça, etnia, religião, gênero e faixa etária. Dissemina-se a ideia de liberdade de movimentação o que se faz de modo contrário na prática das relações sociais em que são criadas estratégias de vida fora desse espaço ou com limitações. O shopping, as praças, as casas em condomínios vão se fortificando, aproximando-se do que Sennett (2016) chamará de comunidades destrutivas, nas quais pensar e agir de modo a construir uma sociedade mais ampla e igualitária são ações avaliadas como impróprias, baníveis, já que, entre outras coisas, poderia colocar em contato grupos com domínios de diferentes códigos. A incerteza de estar protegido inibe a socialização no espaço público ficando-se restrito ao contexto familiar aparentemente mais seguro.

Esse sentimento de desproteção perante o outro, ainda que este seja criança, é destacado por Andrés Barba (2017) em seu texto ficcional *República Luminosa*. Há uma sofisticada capacidade das crianças em criar uma linguagem própria, propositalmente desconhecida pelos adultos, e que pode, inclusive, aterrorizá-los. O autor elabora uma narrativa em que crianças criam ambientes tidos como hostis por grupos de adultos e passam a roubar as cenas de uma pacata cidade no interior da Argentina. “O mundo infantil havia começado a incomodar a todos” (BARBA, 2017, p. 26), o que não era visto passa a atormentar a vida, o que deveria reduzir-se às moradias e espaços homogeneizadores escapa do programado. Criam coreografias que atentam contra senhoras e linguagens que lhes configuram outro status. Como no episódio em que de “acordo com o agente, as crianças responderam às perguntas ‘em uma língua incompreensível’ e os atacaram quando resolveram levar o menor para a delegacia, um garoto – segundo suas palavras – de dez anos” (BARBA, 2017, p. 33). Em densa narrativa, Andrés Barba apresenta uma concepção de infância não idealizada, mas requintada e que ulcera o cotidiano adulto. Ele traz em seu romance a criança que diz o que não pode ser dito, perseguindo o propósito de fazer sentir experiências de medo e silêncio, mudança e expectativa diante do aparentemente novo, do estranho. O que não é estranho ou não muito? A filha do personagem protagonista do romance que traz o seguro, o familiar, o

igual. O registro ficcional mostra-nos um intrincado tecido em que a infância desregula o banal e gera incertezas.⁵

O mundo da infância nos esmagava com suas ideias preconcebidas, por isso boa parte da raiva que as pessoas sentiram diante das 32 não teve tanto a ver com ser ou não natural que umas crianças tivessem perpetrado um ato violento, mas com a fúria que essas mesmas crianças provocavam por não terem se adequado ao almiscarado estereótipo da infância (BARBA, 2017, p. 89).

Voltamos, após este parágrafo dedicado ao romance de Barba, à criança na cidade. Ela também compõe a chamada comunidade destrutiva à qual se referia Sennett. As crianças, algumas delas, são impróprias. Inadequadas, devem ser escondidas, ensejando ajustes que devem ser produzidos com rigor e vagar. Importa ressaltar que os mesmos são feitos de diferentes formas, acordando-se com os contextos e grupos infantis a que devem se ajustar. As cidades, como textos a serem lidos, expressam acordos em que as crianças ficam circunscritas a determinados espaços e os constroem em consonância com o que é deliberado, ainda que tacitamente. Essa é uma compreensão possível e válida. Contudo, busca-se, nessa urdidura, os escapes que permitem compreender a cidade sob outros pontos de vista, nos processos de criação que revelam as crianças e seus aguçados e argutos modos de imaginar e criar sociedades.

E novamente a fotografia com a qual iniciamos o capítulo retorna e nos indaga. O bebê é guiado ou guia? Em *Juntos*, Richard Sennett reclama uma reconexão que se faz cooperativamente com a comunidade. Caminhando com o autor, podemos inferir que o coletivo alimenta essa reconexão, impossível sem as crianças. Elas, em suas linguagens próprias, em suas peculiares formas de lidar com seus entornos, recriam cidades possibilitando outras gramáticas irreconhecíveis aos adultos. Entendemos seus códigos ou aguardamos ansiosos que se aproximem dos nossos, adultos? Nessas fissuras, mais

⁵A presença do estranho, ainda que não o vejamos, é sentida fortemente, é descrita não apenas na literatura, mas no cinema, embora já conhecidos, destacamos aqui o filme brasileiro *O som ao redor*, Brasil, 2012, dirigido por Kleber Mendonça e o argentino *História del miedo*, Argentina, dirigido por Benjamin Naishat, que tratam brilhantemente da suspensão gerada pelo receio do outro, o que desagrega, desautoriza o já organizado.

ou menos visíveis a olhos nus, meninas e meninos exercem a valiosa capacidade de, a seu modo, evidenciar contradições. Assim, o estar junto, como preconiza Sennett, exige a compreensão desses jeitos próprios e tão complexos de lidar e estar no mundo e na vida coletivamente.

David Harvey contribuirá dando um tom político ao direito, já presente em Lefebvre, e tão urgente quando se busca tratar dos usos do espaço público urbano. A proposta de encarar a vida urbana de modo menos alienado e compreensível ao embate consiste em parte do pensamento de Harvey que adensa sua propositura afirmando as ruas como local por excelência onde surgem as lutas sociais, “um grito de socorro” (HARVEY, 2014, p. 15). Pendular entre vida e morte de pessoas de distintas origens, o pedido de socorro se faz e se dá em distintas formas e nas ruas, ora mais, ora menos organizadamente, saindo de diferentes bocas e nos diferentes corpos que as têm ocupado. As cidades e as ruas expressam estratégias, escancaram a luta de classes e os lugares ocupados por cada uma das pessoas e os grupos aos quais pertencem. Fobias são criadas e alimentadas sob a forma de rechaçar quem não se conformar com o que está colocado, e referimo-nos aqui ao conceito de aporofobia, ou a fobia aos pobres, como eixo condutor de práticas sociais, de resistência e de expulsão cunhado por Adela Cortina. Harvey, contudo, pergunta-nos sobre a cidade que queremos. Que cidade está contida no grito dos pobres, das mulheres, dos LGBTQI+, dos negros? Juntamos e esses grupos as crianças como questionadoras do urbano e de suas formas de expressar-se cotidianamente, também a seu modo, gritam ou reclamam formas de compreensão. O autor adensa sua indagação: a cidade que queremos está conjugada à pessoa que somos, ou, aquelas que nos tornamos e contribuímos com a formação. Aparentemente simples, sua compreensão é bastante exigente, pois retoma a cidade em sua capacidade formadora e dinâmica e manifestação de lutas em movimentos sociais urbanos que buscam,

[...] superar o isolamento e reconfigurar a cidade de modo que ela passe a apresentar uma imagem social diferente daquela que lhe foi dada pelos poderes dos empregadores apoiados pelas finanças, pelo capital empresarial e por um aparato estatal que só parece conceber o mundo em termos de negócios e empreendimento (HARVEY, 2014, p. 49).

Ao final, o autor (2014, p. 49) problematiza: “haverá uma alternativa urbana? Se a resposta for positiva, de onde ela poderá surgir?”. Seu questionamento permite que se pense sobre processos de gentrificação e noutros processos urbanos em que comunidades inteiras são removidas sem qualquer opção por parte dos moradores envolvidos.

Caminhamos com as indagações aqui propostas para estendê-las às crianças e desde bebês, como proposto inicialmente, e as questões retornam. Em que medida elas participam desses processos? Quando são e se são escutadas de maneira que a audição sensível toque os ouvintes e planejadores urbanos para que cumpram suas atividades coletivamente, sem excluir gênero, sexo, classe social, raça que orientam as relações sociais e são interdependentes quando estudamos as crianças? Interseccionalidade usada como referência para pensar as crianças no urbano favorece a compreensão de seus pontos de vista e processos de participação como agentes. Trata-se de questões bastante frequentes, contudo, urge refazê-las conferindo-lhes nuances ainda mais fortes.

“Que mistério faz com que nossa experiência se concentre em umas imagens e não em outras?” (BARBA, 2017, p. 18). Reproduzimos novamente a pergunta com a qual abrimos esse capítulo para propor que pensemos juntos. Não há mistério, como facilmente podemos supor. Mas como é desafiadora a busca. E a imagem do bebê é novamente evocada como provocação e forma de mantê-la viva. Didi-Huberman (2012) reclama a manutenção das imagens e a consequente visualidade como sua qualidade irrefutável. Apesar de tudo devemos/podemos manter a imagem, afirmou o autor referenciando-se a fotografias do holocausto descobertas em Auschwitz – imagens do inferno. Recuperamos sua asserção relacionando-a à fotografia aqui explorada em particular. O autor considera a produção de imagens como ato de resistência ao mesmo tempo em que rejeitar algumas resulta da salutar sobrevivência psíquica diante do horror. Naquilo que estamos explorando aqui, o argumento é que a fotografia do bebê – e tantas outras de crianças sobre as quais poderíamos discorrer – pode ser reconhecida como resistência e afronta aos costumes de questionar o que vemos concentrando-nos em poucas experiências de olhar e apreender o olhado criticamente, sorvendo a imagem. Todavia, fora isso, o assunto dessa fotografia nos infesta. Não

sendo exatamente inusitado, permite deslindar fios curiosos sobre as ocupações dos espaços públicos pelas crianças e acionar teóricos para respondê-los ou elaborar novas questões. É uma imagem do outro enquanto criança na rua, esse espaço urbano rico e complexo e de todos. Sendo de todos é também das meninas e dos meninos, desde bebês, sem excluir qualquer grupo. A experiência de fotografar, contudo, e trazer o registro de certas cenas mostra-nos tanto quanto o que foi elaborado imageticamente. Importa pensar que a presença das crianças em espaços públicos, em ações registráveis fotograficamente, implica sub ou maxi-valorização de algo, de uma cena, do que queremos guardar por um tempo a mais, eternizando, sacralizando. No entanto, a imagem aqui, sempre recuperada, objetiva simplesmente mostrar-nos como caçadoras de brechas na história das crianças no urbano e com elas, que sabemos por muito serem compreendidas como ausentes e afirmadas como invisíveis. Nas azas da cidade, elas aparecem insurgentes e em ações que não são apenas “de crianças” percebidas em sua universalidade, mas como meninas e meninos, negros, brancos, indígenas, bebês, maiorzinhos que colocam os dedos nos vestígios do e no urbano e em nossas feridas, nem sempre suturáveis.

2. Pousando o olhar sobre as crianças no urbano, ou, a rua como o chão da cidade: pisar para ocupar



Junho de 2018. Centro da cidade de São Paulo, Rua Boa Vista. Entre agências bancárias e algumas lojas de comércio popular avistava-

se no caminho, ocupando ruas e calçadas, uma manifestação do MTST– Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. Homens, mulheres, jovens, idosos moradores de regiões distantes passaram, por algumas horas, a circular pela região do perímetro histórico central da cidade em protesto pela garantia do direito à moradia, e entoavam palavras de ordem reivindicando questões pontuais e outras mais amplas. Acostumamo-nos com certa composição imagética em que adultos – no masculino propositadamente – encontram-se protagonizando cenas de luta. No entanto, nessa fotografia particularmente, informamos que o bebê ou a bebê, guiado e/ou sendo guia, de mãos dadas a duas adultas, faz parte do movimento, e, nesse caso, fora levado por seus familiares para estar presente na rua. Um corpo-texto a mais reivindicando direitos. Estar na rua já é, por si, um manifesto. E, com isso, a criança passa a tensionar a cidade.

A elaboração dessa fotografia estava carregada de algumas pretensões. Autoria de Marcia Gobbi, uma das autoras desse capítulo, a intenção primeira era compor o método eleito para pesquisa em andamento cujo objetivo é conhecer as crianças em luta por moradia em diferentes contextos de vida: na rua, nas escolas e, em especial, nas ocupações de edifícios localizadas nas regiões centrais e periféricas da cidade. Caminhar para ver e observar as relações existentes, e que constituem os espaços citadinos, faz parte dos recursos metodológicos da pesquisa.⁶ Crianças, desde bebês, e suas presenças, ora pelas representações imagéticas criadas por eles e elas, ora simplesmente por ocuparem as ruas, são buscadas por nós, não para captar a imagem, tirar uma foto, como a tirar parte do local, objeto ou pessoa fotografados, mas para elaborá-la e, com isso, apurar nossas questões e urdir conhecimentos sobre a infância. As crianças, a seu modo, estão em luta diária, e o espaço público, bem como o doméstico, configuram-se como espaços de aprendizado também político.

O chão da rua é o espaço privilegiado de confrontos, encontros, emparelhamentos de ideias, conflitos e busca por soluções, é, por excelência, de relações entre todos, indistintamente. Parece-nos

⁶ Este capítulo é desdobramento de pesquisa em andamento com financiamento FAPESP, intitulada *Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças*, coordenada Marcia Gobbi, sob número 2017/11440-2017.

inegável que há nas imagens uma rica capacidade política. É possível compreender nas imagens fotográficas e nos desenhos (embora não tenhamos colocado nenhum nesse capítulo) gestos políticos, por sua existência simplesmente, por seus conteúdos, manifestados no interesse em refletir e dialogar sobre sua presença. A todo instante nos perguntávamos: o que faz o bebê em meio a essa manifestação? Seria esse um “lugar” de ou para bebês? Como testemunha ocular dessa história, em 2018, afirmamos que nessa manifestação de caráter político reivindicatório havia bebês meninas e meninos sendo amamentados, outros a engatinhar pela calçada, sentados no chão ou nos colos de adultas, expressando-se, em maneiras nem sempre tão bem recebidas ou compreendidas por todos. Como já mencionado, passamos por um longo aprendizado em que os espaços de intimidade ou privados devem ser reservados às crianças e ainda construímos práticas de rejeição e representações do medo a tudo o que é público, lá é o lugar do perigo e não pode ser frequentado, quando não o lugar das péssimas condições e qualidade de serviços e cuidados.

A recepção dada pela cidade às crianças, em especial bebês, nem sempre é acolhedora restando-lhes o convívio com os iguais aprendendo a ser igual e rechaçar o diferente. São tratadas, quando muito, como figurantes num espaço cuja centralidade são a rapidez, as passadas rápidas e a impessoalidade, embora, deve se admitir que algo tem sido feito para combater e reverter tal condição. Calçadas, espaços onde sentar, onde caminhar, brincar e conhecer outras crianças são escassos, para não escrever inexistentes. Vale destacar a existência de projetos que alimentam a presença de grupos infantis em áreas públicas.⁷ A que atribuímos isso? Qual nosso entendimento sobre a presença de meninas e meninos nas ruas, em avenidas, utilizando

⁷ Destacamos aqui o **Engatinhada Urbana**, plataforma interativa criada pela urbanista Heloisa Barbeiro cuja proposta é discutir a cidade para os bebês em propostas práticas que efetivamente os coloquem nas ruas. Ela afirma: “Isso significa que as cidades devem ser pensadas com o olhar dos bebês, porque, assim, elas abrangerão as necessidades e demandas de todas as pessoas de todas as idades”. Entrevista dada por Heloisa à revista Lunetas, acessada em 12/02/2019 - <https://lunetas.com.br/engatinhada-urbana>. Destaca-se ainda a publicação Brasil Pequeno, de Genifer Gerhardt, 2017, em que a autora destaca várias experiências de uma artista com seu bebê em viagem pelo Brasil. A autora idealizou os vídeos do Tim Tim, pela cidade e muitos outros, acesso em 12/02/2019. Caminhando com Tim Tim <https://youtu.be/UU5-hkBH2rw>.

meios de transportes públicos, usando as praças, frequentando restaurantes, museus, manifestações políticas ou sociais de origens diversas? De que maneiras compreendemos as crianças em seu cotidiano? Vemo-las e, em caso positivo, com quais olhares? Quais ritmos seus corpos, choros, balbucios nos impõem e à cidade? Afirma-se novamente o tensionamento provocado pelas crianças ao estarem presentes nos espaços públicos. Sua presença nos convoca, ainda que tacitamente, para que as olhemos, para que as deixemos passar por caminhos não pensados originalmente para as crianças, reclama o diálogo e a mudança de nossos planos ou trajetos previamente pensados, entre tantas outras coisas, estabelece uma rede de sociabilidade, propondo que as pessoas as conheçam e se relacionem, ainda que de modo fugaz.

Para Nascimento (2018), a modernidade afasta as crianças do mundo adulto, que assume quase que exclusivamente a vida pública, inserindo-as cada vez mais em ambientes privados (família e escola), que se tornam, assim, o “lugar” das crianças. Voltando ao contexto de elaboração da fotografia em questão numa perspectiva histórica, temos a cidade de São Paulo. Uma metrópole que, assim como outras, guarda em sua paisagem urbana marcas de sua história, que viveu na primeira metade do século XX acelerado processo de urbanização coadunado à industrialização, momento de transformações e crescente especialização dos espaços urbanos, quando o centro histórico ainda era símbolo da modernização da urbe. Como parte desta especialização dos espaços tão peculiar à modernidade, as escolas e as creches se consolidaram cada vez mais como o lugar de abrigo as crianças, desde os bebês, embora possamos avaliá-los como locais ricos e garantidores do longo aprendizado da prática e do pensar políticos. Na dinâmica própria da cidade, o cuidado também é especializado e as creches, resultado das lutas das mulheres trabalhadoras, torna-se espaço de acolhimento e proteção diante da impessoalidade que se impõe ao cotidiano das metrópoles. Como afirma Lefebvre (2010) há uma intensa especialização dos espaços que criam, à sua semelhança, grupos padronizados, homogêneos, que pouco ou nada dialogam entre si. Desconhecem-se uns aos outros.

Na citada narrativa de Andrés Barba (2017), a sofisticada capacidade das crianças em criar uma linguagem e usá-la numa república própria aterroriza os adultos. Ora, desta maneira, o

incômodo ou estranhamento com a presença das crianças em lugares considerados impróprios para elas viria da imprevisibilidade de seu uso, exatamente por não ter sido pensado para ou com elas? A tensão criativa inicia desde os balbucios ininteligíveis que se tornam perturbadores diante da incompreensão e do desejo de que “cresçam”, podendo assim ser bons conversadores e companhias decifráveis.

O estranhamento ou incômodo com a presença de crianças, desde bebês, no cotidiano da cidade, para além da escola ou da creche – locais entendidos como próprios às crianças – correspondem, na mesma medida, ao estranhamento e incômodo com a ausência de garantia de seus direitos? Afirmamos que o reconhecimento de seus direitos implica identificar meninas e meninos como sujeitos cujos direitos de acesso ao público superam a frequência à creche e pré-escola. Trata-se de ampliar o leque de direitos incluindo à vida de modo mais amplo e nela o brincar e a imaginação, alimentados coletiva ou individualmente.

O bebê da fotografia que rege nossas reflexões neste texto está, na presença dos adultos que o acompanham, “em luta” pelo seu direito à moradia, seu direito à cidade, deixando-a marcada com sua presença. Sua luta, aliada à dos adultos, é pelo reconhecimento e ampliação de alguns direitos, por vezes desconhecidos da população, alijados que estão de uma vida digna e igualitária e ainda, excluída de uma formação humana voltada aos conhecimentos sobre os direitos sociais, ainda hoje, muitas vezes confundidos com caridade e não fruto de lutas e conquistas sociais. A rua torna-se um lugar estratégico para a observação da vida urbana naquilo que guarda de comum e peculiar. Em referência a Henri Lefebvre, sustentamos sua proposição da rua e do urbano como espaço de encontro e confronto com as diferenças – ainda que seja em tempos de condominialização extremada em que a multiplicidade de pontos de vista é homogeneizada. O mesmo cotidiano que coage o corpo no espaço público, conforme destacado ao longo do texto, com ritmos ordenados pelos planejadores (adultos) urbanos, especialistas em projetar lugares produtivos, produz e pode ser produzido em brechas para a imaginação criadora de outras formas de viver em sociedade e com isso apropriar-se do urbano, da cidade, segundo Henri Lefebvre.

Como observadores da imagem aqui apresentada, somos convidados a compô-la ou talvez a participar de algum modo, já que o observador, a partir de sua biografia, também modifica a imagem vista. Destacamos o uso da rua que se confunde à cidade e ao mesmo tempo se constitui como espaço de pertencimento para alguns e de expulsão e conflito para outros. As manifestações públicas conferem usos do espaço que se modificam pela presença dos manifestantes, seu acontecimento suspende por um período de tempo o ritmo habitual para impor um outro ritmo, quando as pessoas caminham juntas de forma a expressar com seus corpos certa unidade. Como mencionado, é possível observar a tentativa de passadas harmonizadas entre adultas e criança. Um desafio e tanto quando percebemos que caminharem juntas requer a impressão de um mesmo ritmo em convergência entre adultos e crianças, o que é, no mínimo, emblemático. Não é apenas guiar, é ser guiada, ou construir um outro ritmo, distante da voracidade temporal com que compomos nossas passadas.

Embora saibamos que o conceito de direito à cidade de Lefebvre vai além do direito “por coisas” ou “processos”, entendemos que transformar democraticamente a cidade passa pelo direito de ocupar/estar nela, não somente o direito de transitar, visitar ou passar por ela. Nesse sentido, o direito à cidade aponta para o fim das segregações, a reconquista da cidade pelas classes e grupos minoritários dela excluídos, com destaque aqui para as crianças, desde bebês. Trata-se de um direito à vida urbana que ao ser transformada permite e enseja experiências e percepções diversas no espaço, recompondo-o cotidianamente.

Tomando a construção e preservação da memória da cidade como ato político, Herta Franco (2013, p. 28) afirma ser tradição da cidade de São Paulo expulsar os pobres e indesejados para a periferia, distante das vistas da paisagem urbana moderna, “num aumento da exclusão social, da fragmentação do tecido urbano e da supressão da cidadania”. Podemos inferir aqui que o reconhecimento da cidadania se dá no espaço público para aqueles que são vistos e veem. Nesse sentido, ao apartar os bebês do espaço público, suprimimos o exercício da cidadania não apenas dos pequenos, mas também daqueles e daquelas incumbidos pelo cuidar e o educar, seja no contexto da escola seja no âmbito familiar.

Em São Paulo, a apropriação dos espaços públicos é marcada por constantes disputas, mas há que se reconhecer que as crianças estão e fazem parte da cidade, em movimento com a rua, os adultos e outras crianças. Urge refletir sobre essas relações, interrogar sua invisibilidade política e revelar os ruídos da sua silenciosa insurgência.

3. Estamos todos na cidade. E quem não está?

O chão da rua é o espaço da cidade.

Paulo Mendes da Rocha (REVISTA ISTO É 21/09/2018).

Com a afirmação do arquiteto, retomamos a proposta desse capítulo: bebês e cidade a partir das contribuições da Sociologia Urbana e alguns de seus autores e obras, ainda que de modo tão breve. Não há a intenção de recuperar a extensa teoria sobre o assunto, o que não condiz com a finalidade desse capítulo. Retornamos aqui buscando puxar fios como possibilidade de compreensão das relações sociais e sua historicidade. Parece-nos que a presença de crianças tão pequenas em espaços públicos – o que ocorre em maior ou menor escala há tempos em nossa sociedade – atualmente tem rebentado no cotidiano e compondo novas texturas urbanas. Deriva disso a urgência em refletirmos sobre elas. Afinal, em que medida a circulação de seus corpos provoca a circulação de ideias sobre a infância e elaboradas pelas crianças? Indagamos o mesmo quanto ao uso de imagens em que se encontram presentes como assunto. As imagens são criadas, mas defende-se que elas criam aqueles que as olham, assim sua presença poderia incluir as crianças, desde bebês, em debates sobre os usos de espaços públicos, dos quais estão ou não alijadas. O fato é que estamos todos na cidade, morando, usando e participando de uma forma ou de outra do que constitui um modo de vida urbano, afirmaríamos que à nossa moda paulistana, carioca, nordestina, entre tantos. E quem não está, onde se encontra? Pergunta fundamental, pois implica pensar sobre quem é retirado o direito, não apenas da presença física, mas de participar de processos decisórios que envolvem práticas e relações no urbano. Poderíamos, num primeiro momento, inferir que as crianças não constroem o urbano e não participam dele. Contudo, seu aparecimento e frequência ocorrem diferentemente e de acordo com gênero, classe

social, sexo, religião, etnia e raça, ou seja, não estamos todos, embora tenhamos direito, mas de algum modo, nos encontramos, ainda que no improvável. É deste inesperado, porque naturalizado como impossível, que surge a vida das crianças em contextos urbanos. As crianças? Elas estão de um modo ou de outro. Talvez tenhamos desaprendido a vê-las. No entanto, estão confinadas a alguns espaços em que podem contar com a presença de adultos permanentemente em vigília. Deste confinamento, ainda que em momentos tão raros, eclodem sorrisos, insurgências, não como grande e organizados motins, mas como forma complexa de se fazer presente, manifesto originalmente. Ora, isso nos aponta para um estar não estando, já que as relações com o espaço público se dão em constante expulsão de uns para a permanência de outros. E quem permanece? Ensaíamos a resposta que nos parece irrefutável: mantêm-se e sobrevivem alguns grupos cujos códigos lhes permitem lidar bem com o espaço público ou rechaçá-lo por ser inóspito, pouco afeito aos desejos e tempos de seus usuários. Trata-se da transformação em algo mercantil e não dos sentidos ou da imaginação criadora e promotora de processos de apropriação, que não em sua forma capitalista ou liberal. E a imagem retorna em forma de problema a propor reflexões. As crianças na rua, em suas tantas roupagens e condições, insurgem num modo ainda pouco compreendido por nós em sua inteireza. Inspiradas em Didi-Huberman, na apresentação à exposição *Levantes*,⁸ afirmamos aqui que há nas crianças, desde bebês, gestos de insurgência, as vezes, silenciosos, apresentados em suas manifestações estéticas, ao ocuparem espaços públicos, nas imagens em que aparecem, ainda que elaboradas por outros. Não se trata de algo estritamente intencional, sabemos. Todavia, identificamos que ao observarmos encontramos gestos a transformar a quietude em movimento, em luta social. Juntos.

Para finalizar, por enquanto, e propor a continuidade das reflexões que não se esgotam tão facilmente, deixamos mais algumas perguntas, quase proposições: como as crianças fazem as cidades? Em nossa representação sobre o urbano, sobre as formas de se fazer a sociedade, prevalecem suas características institucional, material,

⁸ Exposição com a curadoria de Georges Didi-Huberman, aberta ao público em 18/10/2017 no SESC Pinheiros. Mencionamos aqui a conferência de abertura acessível no endereço https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11440_LEVANTES.

funcional. A partir disso, deparamo-nos com certa ideia de ausência de tudo e todos que não estão incluídos nessa representação de cidade, do urbano. Novamente nos pomos a refletir sobre como as crianças fazem as cidades e o que estas fazem com a criança. O que e a quem formam e como? Há brechas ocupadas? É possível encontrar algum enraizamento que não seja em espaços fechados e mais privados? Há lutas travadas e códigos criados à revelia dos padrões e normas adultas e compreendidos no cotidiano? Elas nos instigam ou as rejeitamos pela mais completa incapacidade de compreendê-las em nossas vidas? A sociologia urbana nos dá excelentes pistas, mas as crianças contribuem imensamente para segui-las e compormos outras mais. Atualmente, estamos diante de novas formas de atuação nas cidades em que as crianças com seus gestos, corpos, olhares e choros fazem-se presentes, exigindo novas coreografias de formas em que se possa estar junto igualmente. Remetendo-nos à fotografia, trata-se de um movimento de luta no urbano do qual as crianças, à sua maneira fazem parte e deixam seus registros de urgentes desejos e tantas necessidades.

Bibliografia

- ANDRADE, Carlos Drummond. A procura da poesia. In: _____. *A Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- BARBA, Andrés. *República Luminosa*. São Paulo, Editora Todavia, 2017.
- BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna*. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 1994.
- CASTRO, Lúcia Rabello. *Aventura Urbana: crianças e jovens do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cascas*. São Paulo Editora 34, 2017.
- _____. *Imagens, apesar de tudo*. Lisboa. Editora KKYM, 2012.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Anjos sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura*. Mestrado em Educação. UFMG. Ano de Obtenção: 1990.
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2014.
- FRANCO, Herta. Políticas de preservação e construção da memória urbana: o caso de Santa Efigênia (SP). *Revista USP*, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *La Produccion del espacio*. Espanha, Madrid. Editora Capitán Swing, 2013.

_____. *O Direito à cidade*. São Paulo, Editora Centauro, 2010.

_____. *A Revolução Urbana*. Minas Gerais, Editora da UFMG, 2008.

MULLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia. (In) Visibilidade das crianças e (n) as cidades: há crianças? Onde estão? *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 23, n.3, p. 737- 754, set.- dez., 2018.

SENNETT, Richard. *O declínio do Homem Público*. Rio de Janeiro. Editora Record, 2016.

SENNETT, Richard. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. São Paulo. Editora Record, 2013

28. Os bebês interrogam a Infância? Um estudo dos bebês sob aportes sociológicos

Andrea B. Moruzzi¹

Giovana Alonso²

Iniciando a conversa...

A proposta deste texto é realizar uma discussão sobre os bebês, centrada em análises que se articulam, de alguma maneira, com abordagens sociológicas. Há uma grande quantidade de produções que discutem os bebês, todavia, temos percebido uma hegemonia de campos teóricos, sendo que em grande parte, as pesquisas estão inseridas nos campos da psicologia, da medicina, da psiquiatria ou da psicanálise. Em uma investigação realizada anteriormente³, foi possível observar que, com o termo de busca “bebê” ou “bebês” temos majoritariamente pesquisas relacionadas a estes campos. Ilustramos a seguir um exemplo desta quantificação:

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. Atua no curso de Pedagogia da UFSCar, nas áreas Educação Infantil e Sociologia da Infância.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, professora de bebês, pesquisa educação infantil e Sociologia da Infância.

³ A pesquisa mencionada foi realizada no *Curso de Especialização em Educação Infantil*, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e foi desenvolvida a partir da exigência do curso em realizar um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). O referido trabalho foi desenvolvido pela aluna Vivian Caroline Juarez em 2014, sob orientação da professora Andrea Moruzzi, docente do curso, sob o título: “*Os bebês nas pesquisas acadêmicas*”. A proposta desta investigação foi a de levantar e analisar a maneira pela qual os bebês estão sendo discutidos nas pesquisas acadêmicas, sem recorte temporal ou de área. O TCC se encontra arquivado no Curso.

| Áreas do conhecimento | Bebê | Bebês | Total |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Antropologia | - | 2 | 2 |
| Educação | 2 | 4 | 6 |
| Psicanálise | 1 | - | 1 |
| Psicologia | 52 | 25 | 77 |
| Psicopatologia Fundamental | 3 | 1 | 4 |
| TOTAL | 58 | 32 | 90 |

4

Estes dados nos indicam que o estudo do(s) bebê(s) está majoritariamente inserido no campo da psicologia, sendo que a maior parte destas pesquisas, se constituem em investigações que tomam o bebê de forma isolada, privilegiando discussões que orbitam em temáticas relacionadas ao bom desenvolvimento cognitivo, físico, motor e aos questionamentos de possíveis ocorrências que afetam tais áreas de desenvolvimento.

Tais resultados nos inquietam e nos motivam. Nos inquietam porque não entendemos o motivo de tanta invisibilidade das pesquisas sobre os bebês no campo da educação, uma vez que os bebês estão inseridos na educação infantil e a ação pedagógica sobre eles desencadeia um modo específico de ser docente, docente de bebês. E nos motivam no sentido de nos provocar a realizar mais investigações, na medida em que tomamos como referência aportes sociológicos para pensar a educação, incluindo nesta dimensão, a educação de bebês. Verificar e analisar os bebês sob este aporte, portanto, contribui para as pesquisas neste campo.

Temos feito um esforço conjunto de pensar então, o que ou de que maneira o(s) bebê(s) podem ser estudados, quando são e se são,

⁴ Tabela 1: Artigos publicados em periódicos de áreas diversas no campo das Ciências Humanas. Este levantamento também quantificou as pesquisas sobre bebês em outras áreas, como a da saúde e a das ciências exatas, entretanto, para este artigo, coube-nos mencionar apenas as pesquisas das ciências humanas, pela relação mais direta com o escopo deste texto.

na perspectiva sociológica. Tebet (2013) já indicava que há uma lacuna nos estudos sociológicos na medida em que, conceitos frequentemente usados para pensar a infância e a criança não são suficientemente adequados para pensarmos os bebês. Cultura Infantil, por exemplo, conceito central dos estudos sociológicos da infância (ou da Sociologia da Infância) não caberia para pensar os bebês: a cultura infantil se elabora na interação entre pares e traz dimensões que são da ordem da reprodução da cultura adulta, mas também da reinterpretação desta cultura ou da criação de novos elementos culturais; nesta perspectiva, não caberia falar em cultura dos bebês, pois, não há um estudo consistente que analise por exemplo, a interação entre bebês e que possam problematizar a cultura por eles produzida⁵.

Pode-se notar que são raros os momentos em que os bebês interagem entre si. Atualmente um dos poucos espaços de interação entre os bebês é a creche. As pesquisas que têm surgido um pouco nesta direção e com este viés sociológico têm, portanto, tomado a creche como lócus especial de interação entre bebês. O mesmo pode ser indicado em relação ao conceito de socialização ou de sociabilidade, que também decorre dos processos de interação dos bebês entre eles e, no caso destes conceitos, também entre outros indivíduos, adultos, ou crianças.

A pesquisa de Tebet (2013) nos indica que os bebês não podem ser entendidos como crianças. “Isto não é uma criança” diz a autora, para reafirmar que bebês não são crianças. Nesta pesquisa de Tebet (2013, p. 141) a autora define que bebês são seres pré-individuais na medida em que não foram ainda individuados, ou seja, não possuem uma identidade (etária, de gênero, de pertencimento cultural, etc), fato este que diferencia os bebês das crianças; tal identidade não estaria dada, no caso dos bebês. Para Tebet (2018), em diálogo com autores como Deleuze e Guattari (1995, 1997) e Deleuze (2002, 2010), os bebês podem ser pensados como virtualidade, imanência e pré-individualidade. Tomando como referência o estudo de Moruzzi (2012) Tebet afirma que *“O bebê é a singularidade que o dispositivo da infância*

⁵ Podemos lembrar do importante estudo “Os bebês entre eles”, um dos primeiros que analisam a interação entre os bebês e a forma de diálogo, aproximação e conflitos existentes entre os bebês quando interagem. Ainda assim, este estudo não problematiza a cultura, tal como faz Tebet (2013).

vai tentar aprisionar” (TEBET, 2018b, p. 153). Em continuidade com estes estudos, tentamos avançar no debate e questionar este ponto de vista de que os bebês não foram ainda inteiramente tomados pelas dinâmicas de produção dos sujeitos e pelos dispositivos de seu tempo. Indo ao encontro desta reflexão, é possível retomar também a ideia desenvolvida por Moruzzi (2012). Nesta pesquisa, a infância é percebida como um dispositivo do poder que emoldura a vida das crianças a partir de uma forma-infância, isto é, a partir de um modelo que se torna referência na educação e no modo de se relacionar das/e com as crianças, transformando-as em sujeitos infantis. Logo, a pergunta central que nos motiva no presente estudo é: os bebês interrogam a infância?

O esforço que tentamos fazer neste texto é o de reunir as pesquisas sobre bebês que tenham como repertórios teóricos uma analítica mais voltada para dimensões sociológicas, que analisam bebês nas creches, ou na interação com outros bebês, na interação com outros indivíduos, adultos e crianças, e que possam nos dizer se e como, os bebês interrogam a infância, esta infância dispositivo, que emoldura a vida das crianças e que as colocam em uma determinada experiência de vida, correlacionada à tudo o que foi projetado para ela como algo específico e adequado para sua vida de criança ou de bebê.

Para realizar este estudo, ainda ensaístico, provisório e exploratório, procuramos levantar artigos científicos, teses e dissertações⁶ que tivessem no resumo, no título ou nas palavras-chaves as expressões Bebê e Bebês. Após um encontro muito prenunciado com uma maioria de pesquisas inseridas no campo da psicologia, filtramos àquelas que de alguma maneira trouxessem algum debate expressivo no campo da sociologia da infância, como por exemplo, cultura, socialização, sociabilidade, interação⁷, agência ou agenciamentos e que foram apresentadas em revistas de escopo

⁶ A princípio escolhemos realizar o levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e posteriormente, a base do Google Acadêmico, os artigos científicos. Filtramos para esta análise os artigos encontramos no Google, uma vez que localizamos alguns dos resultados de teses e dissertações publicadas nesta base de dados, no formato de artigo científico.

⁷ Sabemos que a ideia de interação não emerge no campo sociológico, entretanto, é um conceito repensado de forma particular nestes estudos, saindo do viés interacionista, em alguns casos, para problematizar as marcas sociológicas e culturais que se expressam na interação.

sociológico e/ou educacional. O levantamento que apresentamos nesta discussão não é cabal, mas procura ilustrar um pouco destas dimensões.

Bebê(s) em outros diálogos...

Neste item trazemos como ilustração algumas pesquisas que são realizadas em diálogos sociológicos e que trazem, de alguma maneira, discussões que envolvem o(s) bebê(s). Não trazemos o debate de todo levantamento encontrado, mas sim de alguns estudos que possam nos ajudar a pensar os bebês e sua correlação com a infância nas perspectivas sociológicas. Trata-se aqui de um apanhado de estudos que problematizam conceitos e temas sociológicos. Começamos pela pesquisa de Wart (2005) intitulada “*Fazendo pessoas e fazendo roças entre os Panará do Brasil Central*” que tem como temas centrais a questão da sociabilidade, da formação humana, das trocas intersubjetivas, da organização social de um povo específico, da vivência e experiência que envolve a aprendizagem cultural deste povo e a maneira de se manter viva algumas tradições. O texto não aborda especificamente a temática infantil, tampouco a sociabilidade e educação de bebês, mas se trata de uma pesquisa no campo sociológico e antropológico que procura relatar e apresentar a maneira pela qual a cultura de um povo indígena específico, os Paranás, se adere à vida das pessoas, incluindo neste caso, os bebês. Ao longo do texto são trazidas questões e situações próprias da vivência e experiência desse povo enquanto grupo social e a forma como a produção de novos membros do grupo - a partir do nascimento e criação de bebês - está ligada ao cultivo do amendoim, perpassando questões de gênero, etnia e geração. Há toda uma compreensão cultural que gira em torno da educação e das formas de socialização dos bebês. Em especial, nota-se uma atribuição específica dada às mulheres do grupo no cuidado e trato com os bebês, o que nos indica uma maternagem posicionada nas distinções de gênero. Ressaltamos abaixo um trecho específico deste texto:

Nos primeiros dias de vida de uma criança, mães, avós e tias, literalmente, conformam e moldam a criança. Bebês geralmente nascem com as cabeças cobertas com cabelos pretos, grossos e macios. Quanto mais grossos e longos forem os fios, mais bonito o bebê é considerado. Bebês cujos cabelos descem

até a testa, cobrindo-a com uma franja (*kwajakâri*), são particularmente admirados. Os fios são regularmente alisados sobre a testa, e esforços são feitos para garantir que o redemoinho do cabelo esteja bem no cocuruto. A própria cabeça é suavemente moldada e apertada para que fique redonda. As orelhas são espremidas contra a cabeça e esticadas longitudinalmente, do lóbulo até a extremidade. Os cantos externos dos olhos são puxados para trás, para que estes fiquem menores e amendoados. As pernas são endireitadas, e as partes inferiores delas são alisadas para dentro, de modo que as panturrilhas abauem para trás e não para os lados. A barriga da perna é considerada especialmente bonita, tanto em crianças recém-nascidas como em adultos. Nos primeiros dias, o bebê é todo pintado de vermelho; algodão vermelho é enrolado em torno de suas panturrilhas, logo abaixo do joelho. Às vezes, braçadeiras de contas são postas ao redor dos pulsos e dos tornozelos. Isso estimula os membros a crescerem direito e garante que as panturrilhas fiquem grandes e gordas. Pernas e braços finos são considerados muito feios, e "perna fina" (*te pã*) pode ser empregado como insulto ou acusação, por exemplo, quando há mexerico entre os clãs sobre alguém ter um caso ilícito, ou no momento em que algumas pessoas são acusadas de não trabalhar duro o bastante em alguma tarefa coletiva, como a abertura de roça. Assim, imperfeições físicas têm conotações morais distintas, e produzir um belo corpo está de acordo com ser moralmente correto e socialmente disponível, ser uma pessoa *suakiin*. Durante a primeira infância, o ônus de garantir que a criança adquira feições bonitas é dos pais e, particularmente, das mulheres do clã do bebê (p. 21)

O que se nota neste excerto por nós destacado é que, a forma de realizar e compreender o cuidado para com os bebês está inserida em uma cultura específica, no caso dos indígenas Paraná, sob a qual se entende que, desde muito cedo, as crianças são moldadas. Podemos reiterar a partir desta leitura que há uma infância pensada para as crianças indígenas Paraná, e que os bebês estão inseridos no entendimento desta infância, pois sobre eles recaem uma série de atitudes e cuidados iniciais que asseguram também uma forma de viver, muito expressa na relação com os seus corpos.

Quando o corpo do bebê é desenhado por uma cultura, emoldurado por ela, com artefatos materiais e culturais, um corpo que é coberto de uma certa forma, um corpo que é revestido de uma certa forma e, sobretudo, um corpo que se forma a partir de uma ação específica da cultura (exemplo da cabeça enrolada para ficar arredondada), é possível dizer que este bebê está fora desta infância, ou que a ele lhe escapa o dispositivo da infância?

Coutinho (2009) traz como temas centrais em seu texto “O Estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem

interdisciplinar” a ideia da ação social dos bebês, das relações socioeducativas, da especificidade de crianças bem pequenas, e da escassez de pesquisas sobre e com bebês no campo sociológico, além de discutir os bebês e suas capacidades interativas e afetivas, suas capacidades de reprodução interpretativa, de relações e afetividade.

A partir de uma abordagem interdisciplinar - Educação e Sociologia - Coutinho (2009) apresenta resultados de sua pesquisa de doutoramento. A autora tem por objetivo mapear os trabalhos que tenham como temática os bebês e suas especificidades, procurando fomentar o campo da formação de professores da Educação Infantil em quatro países: França, Itália, Brasil e Portugal, este último como campo empírico para suas pesquisas. Depara-se com uma bibliografia vasta no campo da Educação Infantil sobre os saberes e fazeres, porém escassa quando se trata do trabalho com bebês. Vai-se dando conta de que os bebês não são considerados em suas singularidades, tampouco em suas especificidades e que são, ao contrário, tomados de forma genérica.

Coutinho (2009) identifica que no campo sociológico não há pesquisas que especifiquem o trabalho com bebês, dando subsídios para ações que considerem o ponto de vista dos mesmos, considerando-o criança bem pequena e não aluno e indica o não-lugar dos bebês nos estudos sociológicos. Sinaliza que o campo sociológico tem avançado com o estudo e estruturação de conceitos como *agency* (ação social), sobre o qual se entende e se articula aqui a ação social dos bebês, suas potências e capacidades de agir sobre o mundo, mas indica, ao revés, o campo das práticas, que se baseia em pressupostos de bases médico-higienistas sob as quais os bebês são seres indefesos, dependentes e pouco interativos.

Esse texto de Coutinho nos possibilita perceber algo bastante especial que é, primeiramente a articulação com o campo sociológico e com conceitos derivados deste campo para pensar os bebês, como no caso, o uso do termo *agency*. Segundamente, a percepção de que há também um arsenal interpretativo e discursivo que coloca os bebês numa dimensão específica da infância, como produto e efeito dessa infância higienizada e eugênica produzida na modernidade, tal como descreve Moruzzi (2012), a respeito das práticas médicas que produziram a infância moderna. Os bebês, no caso, sentem os efeitos destas práticas muito temporariamente.

Em “*Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores)*”, publicado por Alma Gottlieb (2000), traduzido e revisado por Carolina Ferreira Fagundes, Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (2009) traça importantes razões para que se compreenda a ausência/negligência dos bebês nos estudos antropológicos. A autora indica que os estudos sobre bebês são limitados, seja no campo educacional, quanto no campo sociológico. No campo antropológico, tais estudos são quase que inexistentes⁸ e é por uma nova postura acerca do tema que Gottlieb (2009) traz suas reivindicações. A autora busca esclarecer as confusões decorrentes dos usos do termo “pequena infância” e “bebês”, aos poucos buscando tornar perceptível a diferença entre ambos termos, uma vez que o termo “pequena infância”, considerada como fase de aquisição da habilidade e independência motora, e que insere crianças que variam até aproximadamente os 5 e 6 anos de idade. Quando os bebês são inseridos nesta pequena infância, não são reconhecidos na especificidade do “ser bebê”, são negligenciados em razão de suas necessidades, de suas singularidades e de todas as características, tornando-se ainda menos visíveis nos estudos pretendidos pelo campo antropológico. Este aspecto é especialmente importante, pois nos sinaliza que as pesquisas sobre bebês podem estar ocorrendo, mas o fato de inserirmos bebês no campo da pequena infância, faz com que estas pesquisas não sejam visibilizadas, não ganhem notoriedade e não fiquem inseridas nos estudos dos bebês.

Além deste fato, Gottlieb (2009) apresenta seis justificativas para o não aparecimento dos bebês nos estudos antropológicos e todos eles colocam esta categoria humana à margem. A falta de fala, a dificuldade de comunicação e conseqüente interpretação, o contato com outros seres humanos também marginalizados – como a mulher –, a falta de “utilidade” e o desgaste físico e emocional desprendidos a partir dos cuidados necessários, são alguns dos caminhos que percorre a autora para compreender o motivo pelo qual os bebês não são considerados nas pesquisas antropológicas, a qual tem por principal objetivo compreender o mundo e sua estrutura.

Os temas centrais abordados neste texto são: historicidade, agência, negligência, novos olhares sobre a pequena infância e sobre os

⁸ Podemos destacar, para elucidar esta percepção de Gottlieb (2009), a tabela exibida no início do presente texto.

bebês e comunicação. Seu objetivo central é suscitar nos pesquisadores da área abordada – a antropologia – o desejo de terem os bebês como objeto ativo de seus estudos, onde *“faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes”* (GOTTLIEB, 2009, p. 322).

“O corpo e a ação social dos bebês na creche”, também de Coutinho (2011), traça importantes contribuições a respeito da ação social das crianças bem pequenas – os bebês – em contextos institucionalizados, no caso as creches. A autora realiza uma pesquisa etnográfica, mapeando a ação de um grupo de bebês de uma creche em Braga – Portugal, trazendo como temas principais de sua pesquisa a ação social de bebês, os estudos da infância e da Sociologia da Infância, reprodução e interpretação a partir dos conceitos de Corsaro (1985) como reprodução interpretativa, experiência e (inter)ação.

Coutinho (2011) explana suas investigações conceituando a ação social dos bebês, tomando o corpo da criança⁹ como matéria de expressão, comunicação e interação, seja com as demais crianças do grupo estudado como com os adultos educadores das mesmas. O corpo é instaurado como uma categoria de análise sobre os bebês, considerados participantes ativos da estrutura social da qual fazem parte. Considera-se que a ação da criança, significada a partir de seu próprio corpo e da relação que estabelece com seu meio e com outros corpos, permite a comunicação, ultrapassando significações biológicas e naturalistas sobre a criança e sobre a infância.

Enfatiza-se no referido texto a conformidade engendrada pelas instituições educacionais, tais como a família e a escola, e o modo como o bebê ainda não está conformado a esta estrutura social composta de regras e padrões sobre como ser e agir socialmente. Coutinho (2011) caminha no sentido da valorização de uma instituição que seja fundamentalmente pensada para a criança, para o bebê, e sua posição intensifica-se quando percebemos que está realizando investigações que almejam, de certa forma, qualificar a atitude e a prática pedagógica docente. Se deparamo-nos com instituições que conformam e que instruem, Coutinho (2011), como docente e pesquisadora, revela o contrário ao demonstrar uma forma de olhar

⁹ É importante ressaltar que várias pesquisas que falam sobre os bebês, referem-se à eles, em muitas circunstâncias, como crianças, como podemos ver por nestas pesquisas mencionadas. Isso nos leva a perceber o problema apontado por Gottlieb.

para os bebês de seu grupo muito particular, numa pesquisa respeitosa e cuidadosa, em que se percebe que os bebês, apesar da pouca idade, escolhem, se posicionam, se relacionam, demonstram suas preferências e *experenciam* o mundo de forma muito particular e peculiar: por meio do corpo. Podemos aqui pressagiar que, o corpo é a gência do bebê.

O texto “*A arte na formação de professores de todas as idades: o teatro é um conto vivo*” de Frabetti (2011) não é um texto acadêmico convencional. Carrega como temas centrais a potencialidade artística, expressão, comunicação, linguagem, linguagem artística, capacidade, cultura da infância, artes e teatro, o autor e artista busca demonstrar, de forma constantemente poética, o poder da expressão artística na educação de crianças pequenas.

O texto não faz referência direta a nenhum campo teórico específico, mas é possível visualizar, nas entrelinhas narradas pelo autor, o quanto sua perspectiva está intrinsecamente inserida nos territórios da Sociologia da Infância. Chegamos a esta conclusão por analisar a forma como Frabetti (2011) faz uso dos termos cultura, autoria, escuta e encontros. É possível perceber que o autor, num movimento dinâmico e receptivo, está colocando-se a disposição das crianças, apresentando-lhes - por meio do teatro - possibilidades de também atuarem, de também construir enredos e interpretações sobre aquilo que vivenciam na experiência artística-teatral. Além disso, em certo momento do texto, Frabetti (2011) menciona que a peça teatral não se dá ao acaso e solitariamente, mas que, para fazer sentido, necessita, da ação e da participação de seu público, no caso, os bebês das creches.

Frabetti (2011) enfatiza a forma como o teatro, realizado de forma livre e não automatizado e mecânico, engendra possibilidades de expressão e comunicação com e de crianças bem pequenas, no caso bebês das creches em que realiza um projeto artístico e teatral chamado “*A creche e o teatro*”. A investida do autor contraria diversas concepções que concebem a criança como um ser em maturação, ainda em desenvolvimento, ainda em construção, considerando-a um ser já em expressão e em comunicação. Podemos conjecturar que existe, ainda que sob outros termos, uma ideia de um bebê-ator social, tal como pressupõem a sociologia da infância em relação às crianças.

Frabetti (2011) possibilita alguns questionamentos importantes, tais como: o que as crianças são capazes quando achamos que não são capazes de nada? É possível dialogar com os bebês? Como reagir diante do “silêncio apresentado” apresentado como resposta dos bebês às nossas investidas? É nesse sentido que o teatro, ou melhor, a experiência artística e teatral vai se apresentando como uma possibilidade de troca e valorização de uma cultura da infância, de uma expressividade e de uma comunicação diferenciada, fundamentada numa aptidão e no exercício da escuta¹⁰.

Carregando como temas centrais a potencialidade artística, a expressão, a comunicação, a linguagem, a linguagem artística, a capacidade, a cultura da infância, artes e teatro, Frabetti (2011) torna possível que compreendamos a possibilidade da criança em expressar-se pela atenção, pelo olhar e pelo silêncio.

Marta Nörnberg (2013) no texto “*Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato*” está almejando, de forma muito audaciosa e coerente, a construção de uma Pedagogia do bebê, baseada fundamentalmente no contato entre os corpos que continuam as instituições de Educação Infantil, no caso os bebês e adultos que compõem os berçários. Em linhas gerais o que a autora busca enfatizar é a potência do berçário para a construção de uma infância para os bebês compartilhada e *experenciada* a partir da vivência, do toque, do cheiro, da escuta e da sensibilidade.

Nörnberg (2013) possui uma abordagem filosófica para construir suas ideias, partindo do sentimento e experiência do estar no mundo, porém, não é possível deixar de notar que todos os seus apontamentos caminham ao encontro de uma postura pedagógica crítica e enraizada também em posições políticas. A autora menciona o quanto o berçário, como segundo local de experiência humana – já que a primeira seria o berço – tende a carregar características transacionais, acolhedoras e a possibilidade do reconhecimento dos bebês. O berçário carrega a experiência da instrução, das primeiras

¹⁰ A respeito da escuta, temos nos inspirado em trabalhos realizados por Carlina Rinaldi para compreender o modo como a escuta sensível, atenciosa e afetuosa é necessária no trabalho com crianças pequenas. Seus estudos, também realizados em um contexto italiano, permitem que se perceba a necessidade de uma nova postura, de um novo olhar e conseqüentemente uma nova forma de escutar as linguagens das crianças. Ver Rinaldi (2012, 2016).

descobertas de mundo e tais descobertas dar-se-ão primeiramente através do corpo.

Realiza-se uma acurada crítica às instituições educacionais modernas, em que as interpelações não são valorizadas, contribuindo dessa forma em processos formativos que não afetam, que não comunicam, que não permitem a experiência, a construção do conhecimento. Nörnberg (2013), sinteticamente falando, almeja a abertura do corpo para os demais corpos. Encontramos como temas centrais neste artigo infância, a experiência, a comunicação, o contato, a relação e a comunicação, da interação entre os bebês, entre os bebês e os adultos cuidadores - interação iniciada com a mãe, no berço e complementada na instituição de Educação Infantil, no berçário. É interessante esta dimensão de extensão que trás a autora a respeito do berço e do berçário, colocando-os como complemento um do outro, complemento este que não aceita rupturas e que por meio do cuidado e do afeto, tornam-se constituintes de uma experiência de bem-estar no mundo aos bebês¹¹.

Tendo como temas centrais atividade social de crianças pequenas, brincadeira, construção de conhecimento, descoberta, solidão como oportunidade de conhecer-se e conhecer o mundo, expressão, elaboração e culturas da infância, “*Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência*” de Coutinho (2013) nos auxilia a compreender o papel dos bebês e de professores nas instituições de Educação Infantil.

Numa abordagem interdisciplinar entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, Coutinho (2013) busca enfatizar a atividade/ação social das crianças, em especial das crianças pequenas, nas instituições de Educação Infantil, dadas em grupo ou como a autora menciona, solitariamente. Neste sentido, fala-se da brincadeira como motivador ao processo de socialização, tomada como principal atividade social e de expressão da criança, entendendo-se que os

¹¹ Apontamos algumas ressalvas a esta interpretação na medida em que, como pesquisadoras da educação infantil e da sociologia da infância, temos nos respaldado em pesquisas que indicam a importância dos bebês terem contato com outros bebês, e de não terem seus movimentos cerceados pelo berço; algumas perspectivas entendem que o berço seja a prisão, a cerca, que inibe a interação, e o berçário seja a relação, a possibilidade de experiências. Essa visão contrasta com a que foi indicada por Marta Nörnberg (2013).

bebês brincam, porém diferentemente de como brincam as crianças maiores. Menciona-se a competência acometida à criança e aos bebês a partir da atividade brincar, onde elaboram situações e constroem conhecimento a partir de seus repertórios culturais, reconhecendo por repertórios tudo aquilo que os bebês vivenciam desde o nascimento: o afeto familiar, os horários, a higiene, a alimentação, as relações que se estabelecem e posteriormente sua inserção na instituição de Educação Infantil. A partir de tudo aquilo que sabe, que observa e que sente, os bebês, nas creches, são capazes de elaborar brincadeiras.

Coutinho (2013) realiza uma crítica a abordagens que consideram que a brincadeira se dá somente a partir de objetos, no caso, brinquedos, afirmando que as crianças, até mesmo as crianças pequenas, possuem a possibilidade de brincarem, se este for o seu desejo, a partir do corpo e do contato com outras crianças, ou até mesmo sozinhas. A creche, como lugar para estar junto e para estar só, é tempo-espaço em que os professores-educadores atentam-se às manifestações infantis e realizam tentativas de aproximação entre suas práticas pedagógicas e as necessidades das crianças.

A leitura e análise de “*Sobre bebês e o totemismo*”, de Machado (2006), faz-nos pensar a respeito da forma como, desde o nascimento do bebê, vamos elaborando e recriando um mundo que seja específico para eles, que seja interessante e que seja de fato atrativo para eles. O significado de totem faz referência a um certo tipo de ritual, culto ou símbolo de uma coletividade. Neste caso, o autor está falando de símbolos de são produzidos propriamente para o grupo geracional dos bebês.

Almejando a recriação do mundo e do próprio universo para o bebê e para os bebês, o totemismo evidencia-se a partir da reprodução de artefatos que sejam característicos a esta faixa etária: animais e automóveis são alguns exemplos evidentes. O que Machado (2006) está tratando é de uma maneira representativa que transforma tais artefatos à uma experiência infantil, pautada em características consideradas infantis e por isso minimalistas. Carrinhos e animaizinhos seriam melhor interpretados, neste caso. Critica-se além de outras coisas, o fato de este totemismo ser convertido em indústria para bebês, a partir da produção de bens de consumo dirigidos a eles.

O texto de Machado (2006) está inserido em nossa discussão por trazer à tona aspectos de uma cultura que não é a cultura do bebê ou dos

bebês, mas uma cultura que é produzida, feita e dirigida aos bebês, que afeta e produz um modo de ser bebê no mundo. É possível considerar que desde o nascimento, os bebês vão sendo direcionados a certas preferências, a certas aptidões, a certos procedimentos que se relacionam ao tipo de estímulo e de oferta que lhes dirigimos. As exposições realizadas no artigo, de modo geral, problematizam a maneira pela qual os bebês são produzidos no interior de uma cultura que é adultocêntrica e que é pensada para eles, e não produzida por eles. Trata-se de uma discussão significativa no sentido de complexificar a ação dos bebês, sua agência, em um mundo que já é, antes mesmo do bebê nascer.

Chegamos ao fim deste ensaio, mas não ao fim do debate. O que queremos destacar para irmos encerrando provisoriamente, é que os textos aqui mencionados não contemplam todas as pesquisas encontradas, entretanto, sinalizam aspectos que podemos destacar como específico no estudo dos bebês em diálogos com perspectivas sociológicas. Em geral, observamos que os textos expressam preocupações relativas a valorização da especificidade dos bebês, mas em muitas circunstâncias referem-se à eles como crianças pequenas ou como parte da pequena infância. Temas como socialização, sociabilidades, interação e agência, são destacados nos debates, articulando-se de forma específica com aportes sociológicos. Observamos ainda que não é indicada uma cultura infantil para os bebês, mas sim uma cultura da infância, o que expressa também algumas particularidades destas pesquisas e análises. Retomaremos esses debates para mobilizar a reflexão proposta: afinal, os bebês interrogam a infância?

Algumas interlocuções provisórias

Afinal, os bebês interrogam a infância? Fomos motivadas a pensar nesta questão a partir de nossas pesquisas e em diálogo com pesquisadoras e colegas da área que entendem que os bebês são seres pré-individuais sobre os quais as tramas do dispositivo da infância ainda não teriam agido efetivamente. Procuramos retomar a discussão sobre a ideia do dispositivo, de forma breve, no sentido de explicitar o conceito e a forma de pensar a infância nesta dimensão. Tentamos olhar e analisar as pesquisas que se debruçam sobre os bebês mas que os tomam a partir de diálogos com os estudos sociológicos ou os

estudos da infância, embora fomos informadas de que, a maneira pela qual tem se estruturado o debate nestes campos e os conceitos por eles utilizados, não são suficientemente adequados para pensarmos nos bebês. Os estudos aqui escolhidos para explicitar os resultados nos indicam algumas problemáticas importantes sobre as quais tecemos algumas interlocuções provisórias.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é o fato de que os bebês estão sendo inseridos, em grande parte das pesquisas, como sujeitos que se integram à nomenclatura “pequena infância” ou “crianças pequenas”. Muitas pesquisas sobre os bebês não estão ganhando notoriedade, pois pelos termos de busca bebê ou bebês, não localizamos estas investigações que tratam deles de forma integrada à pequena infância. Fica explícito, portanto, a necessidade de irmos considerando os bebês de forma singular e específica, tanto no tratamento dado à pesquisa e seus temas, quanto na nomenclatura usada para nos referirmos à eles. Por outro lado, é preciso dizer que o interesse pelos bebês de forma específica e a construção de um campo que os tomem em suas singularidades, é muito recente, quando em diálogo com as abordagens sociológicas. Em geral, pesquisas sobre bebês se inserem em áreas da saúde e quando contemplados nas ciências humanas são ainda majoritárias as pesquisas nos campos da psicologia. Nessa produção discursiva que se localiza na psicologia, bebês sempre foram tomados como seres “em desenvolvimento”, primeira fase do desenvolvimento humano, muitas vezes associados à primitividade e a comportamentos não humanos. Dito de outra forma, estas concepções negativas sobre os bebês fragilizam também as pesquisas que se debruçam sobre eles, bem como, os sujeitos que deles cuidam e educam (docentes de bebês, que em grande parte, são mulheres).

Outro aspecto a ser observado é que as pesquisas “sobre”¹² os bebês têm problematizado o tema das socializações, tão enunciado no campo da sociologia da infância. Ou seja, tem sido entendido que é

¹² Há pesquisas sendo enunciadas como pesquisa “de” bebês ou pesquisas “com” bebês que se colocam como tradutores dos traçados dos bebês, de suas conexões, de suas andanças. Cartografias de bebês que sugerem uma espécie de pesquisa que traduz seus movimentos e acontecimentos. Mas estas pesquisas não entraram nos estudos da presente investigação. Entendemos que é preciso investigá-las e entender em que medida e como se colocam como pesquisas “de” e “com” bebês. Um investimento que faremos futuramente.

possível falar em socialização dos bebês a partir do estudo em locais onde ocorre a interação entre bebês, ou entre bebês e crianças, bebês e adultos. A interação aqui não é tomada com o viés histórico-cultural, mas sim, a partir de um olhar que problematiza a cultura e as marcas sociológicas expressas nestas interações. Essa forma de perceber a interação é um exercício fecundo no sentido de trazer um novo olhar para um termo que é frequentemente estudado no interior de algumas perspectivas da psicologia.

Há também uma parte considerável de pesquisas que expressam um entendimento de que os bebês são “agentes”, isto é, são participantes ativos na dinâmica da cultura, modificam essa cultura, numa espécie de correlação com a definição de “ator-social” feita no campo da sociologia da infância. Há uma espécie de ator-bebê sendo elaborado pelas pesquisas. No tocante a isto, observamos ainda investigações que sinalizam uma espécie de cultura relacionada aos bebês, ainda que seja sob a nomenclatura Cultura da Infância, ao invés de Cultura Infantil¹³.

Agentes, produtores e partícipes da cultura, socializáveis e socializadores. Os bebês nestas pesquisas estão inseridos em todas as problemáticas que são elegidas pela sociologia da infância, o que viria nos indicar que os bebês estão sendo incorporados nos estudos da Infância ou na Sociologia da Infância. A partir destas associações entendemos também os bebês sim, interrogam a infância, pois provocam, agem, se incomodam, gritam, choram, o bebê é um indivíduo que fala pelo corpo. Mas é preciso olhar para eles a partir destas dimensões para entender a maneira pela qual interrogam, é preciso escutar os bebês, entender suas formas particulares de se expressar, é preciso entender o que o corpo do bebê diz, o que expressa sem dizer na linguagem que nós adultos estamos acostumados a escutar.

¹³ Autores têm entendido Cultura da Infância como parte dos artefatos produzidos por adultos para crianças, e cultura infantil como algo produzido pela criança. Se levarmos em conta esta diferenciação, os bebês estão imersos a uma cultura produzida para eles, mas não por eles, o que modifica também a percepção de que eles são agentes, atores sociais. Entretanto, relativizamos essa compreensão por entendermos que esta diferenciação entre cultura da infância e cultura infantil não é algo que teve muita aderência nas pesquisas e entendemos que precisamos nos debruçar mais sobre os termos para compreendermos suas definições a anuências no campo.

Os bebês interrogam a infância sim, assim como as crianças interrogam, assim como adultos *criancistas* e *criançólogos* interrogam, cada qual em suas percepções e forma de se expressar. Mas os bebês não estão aquém da infância (ou das infâncias) no nosso entender. Ao contrário, entendemos que estão imersos nas produções discursivas da infância produzida na modernidade (e também na contemporaneidade), por meio das quais se enunciou (e se enuncia) um modo específico de cuidar, higienizar, manipular, racializar, segregar os sexos dos bebês. Há uma forma-bebê que é dada, que é enunciada e visibilizada no interior do dispositivo da infância e que esteve muito presente, por exemplo, na puericultura, que ganha status de ciência em decorrência de sua articulação com as ciências médicas, nutricional, higienista e eugenista e com a psicologia. Os bebês são massivamente produzidos no interior destas práticas que produziram a infância moderna. Para além desta infância moderna, outras infâncias existem, entremetida em contextos culturais específicos, e que também produzem uma forma específica de se relacionar com os bebês, e uma forma específica de cuidar e educar o seu corpo, subjetivando a sua experiência de bebê.

Lembramo-nos do documentário francês *Babies* (2010). Retratando a vida e experiência de quatro bebês em lugares distintos no mundo, o documentário explicita suas formas de interagir e relacionarem-se com as pessoas, com os objetos e com o ambiente em que vivem e, ao mesmo tempo, a maneira pela qual esse ambiente, esse círculo social, lhe produz uma certa experiência de bebê, fixada na infância produzida neste lugar e neste tempo. Já ressaltaram Lopes e Vasconcellos (2006), a infância é sempre infância de um lugar. O bebê Bayar, por exemplo, nascido em Bayanchandmani, na Mongólia, utiliza o choro para se comunicar com a sua mãe e expressar seu incômodo para com o irmão mais velho. Ponijão, de Opuwo, em Namíbia, retrata a experiência de um bebê que nasce e é educado com mais oito irmãos. A cena em que Hattie, nascida em São Francisco, na Califórnia, aparece descascando uma banana após observar seu pai descascando-a para ela. Todas histórias documentadas enredam a maneira pela qual os bebês estão envolvidos de um cuidado e de uma educação, visibilizam uma certa maneira de entender os bebês em cada território, e que no nosso entender, produz uma experiência específica de ser bebê, temporalizada e entremetida na própria ideia de infância de cada lugar. O palito com a carne espetada dado pela mãe ao bebê da Mongólia, a forma pela qual este bebê passa boa parte de seu tempo

enrolado em um couro, com poucos movimentos e pouca possibilidade de ação, em contraste com o bebê da Namíbia, que vive solto, experimenta o chão, sua dureza e sua liberdade. O bebê da Califórnia e sua vida rodeada de concretos, muros e cercamentos, o pouco contato físico com sua família, sua vida reduzida aos contatos parentais, o bebê do Japão e a virtualidade da vida de seus pais, o nascimento¹⁴ de cada bebê e a forma de acolher cada um deles, tão distintas, ora externalizando o corpo e o contato com a mãe, ora parte dele, acolhido por ele. Os bebês, portanto, são também bebês de um lugar, em um território.

Os bebês ao nascerem (e até mesmo antes disso) recebem um nome, uma roupa, um cuidado, um tudo que é dado para ele, e esse tudo não é alguém da infância produzida em seu círculo social. Na nossa perspectiva que dialoga muito com Foucault, não há um fora, tudo é dentro e enredados nas relações de poder. Mas sim, os bebês interrogam a infância (e as infâncias), pois sendo a infância um dispositivo histórico do poder, sustentamos a ideia de que, onde há poder, há também resistências. E os bebês são o corpo vivo, a tatilidade da resistência. Terminamos aqui indicando a necessidade de olharmos, escutarmos e pesquisarmos os bebês, e tomá-los como agentes, no intuito de perceber, cada vez mais, a maneira pela qual os bebês interrogam a e as infância(s).

REFERÊNCIAS

- BALMÈS, Thomas; CHABAT, Alain. **Bébé(s)**. França, 2010.
- MACHADO, I. J. R. Sobre bebês e totemismo. **Revista Mana**, p. 389-418, 2006.
- COSTA, C. A.; AMORIM, K. S. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 31, n. 1, p. 15-23, 2015.

¹⁴ O documentário “O renascimento do parto”, especialmente o primeiro, retrata a forma pela qual os bebês nascem, problematizando o nascimento pelo parto normal, humanizado ou não, ou pelo parto cesariano. Destaca-se deste documentário a forma pela qual os bebês são recebidos e tratados em cada um dos nascimentos. Importante também para pensarmos a primeira entrada dos bebês no mundo, entrada esta produzida por uma compreensão de parto, de nascimento, e de cuidado para com a gestante e o bebê.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**, v. 4, n. 8, p. 221-233, 2011.

COUTINHO, A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Zero-a-Seis**, p. 18-25, 2009.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... Publicado originalmente em **Philosophie**, n. 47, 1995, p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

DELEUZE, G. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 73-39.

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica [1966]. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida...**Educação & Realidade**, v. 27, no. 2, 2002.

COUTINHO, A. S. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. Da investigação às práticas, p. 31-43, 2013

EWART, E. Fazendo pessoas e fazendo roças entre os Panará do Brasil Central. **Revista de Antropologia**, v. 48, n. 1, p. 9-35, 2005.

FRABETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 39-50, 2011.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, p. 313-336, 2009.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MELCHIORI, L. E.; ALVES, Z. M. M. B. Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. **Paidéia**, p. 51-59, 2000.

MORUZZI, A. B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, v. 4, n. 3, p. 99-113, 2013.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TEBET, G. C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018a.

TEBET, G. G. C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela G. C. (org). **Infância & Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018b, p. 135-156.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013).

Parte 7

Sociologia além dos seus limites disciplinares

29 Balbuciar na própria língua para, enfim, escutá-la: Bebês, Babel e geohistórias de um mundo

Jader Janer Moreira Lopes¹⁵

Marisol Barenco de Mello¹⁶

Luiz Miguel Pereira¹⁷

Algumas palavras para iniciar...

Os campos visivos dos olhos da lebre se cruzam atrás de sua nuca. Condenada a fugir mais que a perseguir, a lebre não se lamenta. Mas estes campos visivos não se cruzam à frente; à frente ela tem só um espaço de invisibilidade. Assim, arrastada pelo impulso, pode se deparar com um obstáculo imprevisto. A lebre vê o mundo de modo diverso do nosso. Na ovelha, os olhos são posicionados de maneira tal que seus campos visivos não se cruzam absolutamente. A ovelha vê dois mundos: um à esquerda e um a direita, que não coincidem nunca. Os diversos tipos de visual geram as imagens/representações específicas. Para não falar do trabalho superior de elaboração que transforma esse visual em olhar (modo de ver) e a seguir em ponto de vista, do momento em que se abandonam lebres e ovelhas para alçar-se o homem com todo o seu contorno de fatores sociais que leva a formular uma visão de mundo. Como é posicionado o olho - nesse caso, o olho do pensamento; como olha este olho - nesse caso, o olho do modo de pensar, como vê este olho, um olho excepcional, o olho de Chaplin, um olho capaz de ver - e de fazer ver - o inferno de Dante ou o capricho goyesco dos Tempos Modernos sob forma de uma alegria despreocupada? Eis o que me comove, eis o que me interessa, eis o que gostaria de tornar explícito, com quais olhos Chaplin volta seu olhar sobre o mundo? (Eisenstein, 2005, p. 2)

¹⁵ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPQ; e-mail: jjanergeo@gmail.com

¹⁶ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisas ATOS/CNPQ; e-mail: sol.barenco@gmail.com

¹⁷ Graduado em Geografia. Doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPQ; e-mail: luizmiguelp@gmail.com

Somos humanos, condenados a ver o mundo de nossa perspectiva. Mas, ao contrário da ovelha e da lebre, temos a capacidade específica da espécie humana de ver *como o outro*. De um modo único na existência viva, não nos circunscrevemos aos nossos limites, ao contrário, os excedemos, e podemos pensar: ver com olhos outros. Eisenstein, nesse excepcional ensaio, realiza no início do século XX o que seria uma análise crítica do cinema de Chaplin, a quem conheceu e que narra, em seu texto. Mas, mais do que isso, Eisenstein nos oferece uma reflexão sobre a relação entre a imagem da infância e a concepção do humor americanos na obra de Charlie Chaplin. O que consegue é um ensaio crítico sobre a relação entre a cultura e a arte, bem como as condições de superação desses entrecruzamentos. Assim, não só nos dá a ver como as concepções sobre a infância americanas de alguma forma estão presentes na constituição do cinema de Chaplin, como nos permite vislumbrar como Chaplin, superando essas visões diretas, escande a cultura, tornando-se o que Eisenstein vai chamar de “Chaplin, o crescido”. Quais são essas visões? De uma infância enquanto inocência e riso pela ignorância dos perigos e verdades, ou seja, o retrato da concepção de uma infância que o autor vai buscar também nas narrativas e piadas da cultura americana, Chaplin desloca-se para a crítica à infância não superada em um ser humano, em sua forma narcísica, egoísta e auto-referente: Hitler em pessoa, na figura da personagem Hynkel, de *O Grande Ditador*.

De uma visão determinada a uma visão que distancia-se para a crítica: Eisenstein nos ensina a ler semioticamente uma obra artística, no caso o cinema de Chaplin, em suas relações filosóficas e sociológicas. Para nós, estudiosos da filosofia da linguagem em muitas frentes, e interessadas e interessados nas infâncias e suas valências semióticas, ou seja, a infância como um signo de entrada na cultura, começar um texto sobre as crianças pequenas e os bebês com Eisenstein é uma tomada de posição: falamos do lugar da linguagem e suas veredas. Acreditamos que a realidade não é tangível em si, e que ao contrário vemos e sabemos sempre o mundo refletido e refratado na linguagem, lembremos Guimarães Rosa em suas “Conversas de Boi” (1980):

O homem é um bicho esmochado, que não devia haver. Nem convém espiar muito para o homem. É o único vulto que faz ficar zozzo, de se

olhar muito. É comprido demais, para cima, e não cabe todo uma vez, dentro dos olhos da gente.

Precisamos ainda dizer que a linguagem é um campo de estudos vasto e não pretendemos dar conta de mais do que um aspecto, nesse presente texto: buscamos compreender como uma abordagem sociológica e filosófica da linguagem dos bebês possa configurar-se como um ponto de pensamento necessário. Nosso argumento é o de que as linguagens, plurais por excelência, são e foram sempre campo de disputa de poder, e que a sua estabilização em sistemas e instituições configura-se, historicamente, como o poder oficial, campeão, aquele que será o padrão contra o qual toda a multiplicidade do mundo será comparada e submetida, mesmo em suas resistências e criações autorais. Ainda, argumentamos que esse poder vem sendo exercido no Ocidente por e através da língua verbal, oral e escrita, associada e vinculada especificamente ao poder - no dizer de Deleuze - "branco cristão masculino adulto cidadão americano ou europeu", em outras palavras, na imagem mesma de Ulisses (Bene; Deleuze, 2018, p. 112). Mignolo (2004) ao nos evocar a pensar sobre os "esplendores e as misérias das ciências" aponta que "as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são [...] (669) e nos recorda que "a colonialidade do poder e do saber veio gerar a colonialidade do ser" (Ibidem). Nessa faceta, a clássica separação entre as dimensões ontológicas e epistêmicas se rompem, fundindo-se na linguagem como a inscrição do humano e de todos os seus fenômenos.

Assim, pensar nas infâncias e suas relações com o mundo se torna tarefa de estudos de e da linguagem, mas mais que isso, para nós se configura em uma pesquisa que busca compreender *como podemos criar formas de combate a essas linguagens estabilizadas e oficiais, abrindo espaços e tempos discursivos outros?* A espacialização das línguas em seu caráter geográfico e a temporalização em seu caráter histórico, criam territórios (quer sejam oficiais e/ou simbólicos, como no caso da língua materna de um estado nação) e fusões de tempos lineares (como as idades diferenciadas do processo de aquisição da linguagem) que sedimentam e cristalizam as cronotopias (Bakhtin, 2014), que alocam as diferenças não em sua riqueza e pluralidade, mas

estados de barbárie e atrasos, naturalizando as geografias e histórias de um mundo.

Esse texto busca uma clareira em que se possam cruzar a linguagem humana, os espaços geográficos, e os tempos contemporâneos e coetâneos, e o faz a partir de um lugar muito simples: o encontro entre bebês e o teatro. Traremos como categoria principal o balbucio: não o balbucio como patologia ou ruído fora da linguagem (como o eram as linguagens ditas bárbaras ou como etapa a ser superada), mas o balbucio na própria linguagem, o balbucio como distanciamento linguístico na linguagem, que nos permite escutá-la, enfim, livres dos sistemas de verdade que nos acompanham e nos agrilhoam, no ato discursivo ele mesmo. Faremos isso a partir de três giradas: o balbucio dos bebês, o balbucio no teatro, os espaços e tempos.

Os bebês, o balbucio e sua escuta

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intrasmixível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava a língua que nem há nesta actual humanidade. Havia que pensasse que ela cantasse. Que se diga, sua voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que havia sempre quem chorasse. (A menina sem palavra, Mia Couto, 2017)

Em anos recentes, o campo de estudos da infância vem recebendo contribuições de muitas áreas, argumentos advindos da História da Infância, da Antropologia da Infância, da Filosofia da Infância, da Geografia da Infância, da Sociologia da Infância e outros campos de conhecimentos, tem colaborado para uma virada epistemológica na forma de se conceber as crianças.

O campo da Sociologia da Infância foi um que influenciou de forma contundente essas novas perspectivas, muitos de seus princípios se tornaram obrigatórios em diversos trabalhos acadêmicos, por exemplo, os citados PROUT e JAMES (1990):

[...] a infância é uma construção social [...] a infância é uma varável de análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia; [...] as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si mesmas, independente das perspectivas dos adultos; [...] as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e daqueles que as rodeiam; [...] os métodos etnográficos são particularmente úteis para os estudos da infância; [...] a infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade (Lopes e Borba, 2018)

Reflexões diversas não faltaram nesses anos, muitas questões surgiram, os próprios autores da sociologia da infância interrogaram suas afirmações, como pode ser percebido nas falas de Lopes e Borba (2018):

Prout aponta que um dos grandes problemas é que se cria um lugar para a infância marcado pelas dicotomias que afligem os diferentes saberes e a própria Sociologia moderna. Essas oposições, apesar de terem propiciado (e continuam propiciando) a produção de muitos estudos, são marcados por desencontros entre estrutura e agência [...] natureza e cultura, ser e devir. Afirma a necessidade de ir além dessas fronteiras que se opõem como margens situadas em diferentes cantos, que negam a comunicação entre si, eliminam pontos de encontros, mediações entre oposições e que, ao se portarem dessa forma, elimina, aspectos fundamentais que formariam as infâncias contemporâneas. (p. 40)

Uma das questões que surgiu foram em relação aos bebês. No Brasil, os estudos de Rosemberg, (como o trabalho encomendado para o GT7 da ANPED, intitulado “Bebês e creche: discursos e políticas”, apresentado em 22 de Outubro de 2012), a tese de Tebet (2013) entre outros, são exemplos de como essas reflexões deixaram de fora os bebês.

Associamos nossos postulados à essas ponderações, mas a elas relacionamos a defesa de que outras áreas, que pouco tem sido referenciadas no campo de estudos dos bebês e as crianças, também tem muito a contribuir com os debates, enriquecendo e ampliando todo o repositório acadêmico e canônico existente. Falamos do teatro

e suas ofertas para aspirarmos a pluralidade de linguagens geohistóricas do mundo, para rompermos a dureza da identidade e nos coloquemos em outro ponto geodésico: o da alteridade. Ponto onde a centralidade não é a afirmação de si, mas a clara expressão das fronteiras com os outros. Falemos do teatro de Carmelo Bene.

Carmelo Bene, o teatro e o balbucio na própria língua

Em 2015, o professor Augusto Ponzio nos presenteou com uma comparação, em uma fala no seu minicurso sobre Roland Barthes, na UFF, em Niterói. Comparação essa já utilizada pelo professor em seus textos, desde a década de 1990, mas sempre viva nas suas palavras, trata-se da relação entre Babel e Pentecostes. Ambas imagens referentes a eventos narrados no âmbito dos livros hebraico-cristãos, a primeira faz referência ao castigo divino à pretensão humana de criar uma torre para alcançar as alturas celestiais: o castigo teria sido a confusão das línguas, ou a ausência de comunicação. Ao contrário, Ponzio considera Babel como o mito da criação da humanidade plural, singular e única, irrepetível em suas múltiplas manifestações. Babel positivamente pensada, a criação da alteridade na linguagem não como castigo mas como estado de variação, pluralidade e invenção da tradução. Onde há linguagem, há pluralidade e tradução.

A segunda imagem, Pentecostes, segundo o professor Ponzio, refere-se à descida da graça divina, do Espírito Santo, sobre os apóstolos e os primeiros cristãos. A partir dessa descida (dessa graça que vem do alto e penetra o humano como um golpe, de fora) os seres passaram a falar e compreender todas as línguas. Na primeira imagem, a divisão, a pluralidade, na segunda a reunião, o multilinguismo. Ambas imagens potentes para se pensar o humano e a pluralidade das linguagens: preferimos Babel a Pentecostes. Babel é a imagem que nos aterroriza, porém. Um mundo onde a diversidade e pluralidade podem impedir a comunicação: se cada um fala uma língua, como poderemos nos compreender? Pois na diferença alteritária viva no mundo, cada um de nós, mesmo os falantes no interior de uma mesma língua, falam linguagens diferentes. Pentecostes nos tranquiliza, porém a nosso ver aproxima-se do desejo ocidental de controlar, em si, todos os sentidos, de eliminar a surpresa alteritária do imprevisto, do que a ovelha tem

sempre adiante de si, através da reunião, da congregação, da identidade, enfim.

Vivemos em um mundo de milhares de linguagens, mas principalmente vivemos em um mundo controlado pela linguagem majoritária, no dizer de Deleuze: a linguagem verbal. Tomada como ponto de chegada do desenvolvimento filo e ontogenético, relacionada tão diretamente às formas racionais ditas “superiores”, é condição de consideração do que é o “humano”, do humano no processo de humanização. A maravilhosa potência da linguagem verbal, em suas formas e variâncias, em seus gêneros orais e escritos é indubitável. O que queremos aqui pensar é que Babel refere-se não só à diversidade linguística, mas à diversidade de linguagens, algumas muito anteriores às formas verbais, e muito mais abrangentes.

No escopo dessa tomada de posição, de certa forma pouco afrontada, desenrola-se nosso problema de pesquisa: os bebês são justamente considerados em sua falta ou em seu processo de aquisição das linguagens verbais - orais e escritas. Nessa abordagem, naturalizada, os bebês seriam aqueles a quem falta a fala, aqueles que não falam, ou que falam outras linguagens ainda não verbais, nitidamente precárias ou deficitárias em relação à fala humana, pré-falas! Voltemos a fusão da ontologia e da epistemologia e ampliando o pesamento de Massey (2008) afirmamos que a forma como imaginamos o conhecimento, os saberes, como concebemos a posição humana no espaço e no tempo, afetam intesamente nossa relação com o outro. Cosmologias que se criam na linguagem e retornam, erguendo geohistórias de um mundo onde muitas diferenças são espiadas à margem de uma fronteira! Reinventamos, constantemente, as paisagens de medos (Tuan, 2006).

Mas seria a fala humana propriamente verbal? Ou o verbal seria aquilo que resta, quando às linguagens humanas se vai progressivamente amputando outras possibilidades e potencialidades, algumas para nós já sequer reconhecíveis?

O balbucio infantil, tomado como linguagem verbal fragmentada, é o centro da pesquisa de um importante e até certo ponto desconhecido pensador - ator, como gostaria de ser narrado - do século XX, Carmelo Bene. Nascido em Lecce, na região da Puglia, na Itália, Bene criou um teatro anti-representacional, que teve justamente no balbucio o centro de sua experimentação. O balbucio não como

saída da linguagem, mas como forma de fazer a linguagem dizer de outra forma. Deleuze foi o filósofo que de uma forma concisa e clara conseguiu reunir as principais ideias de Bene. Pensamos que refletir sobre suas experimentações e lições possa nos guiar nesse caminho, em busca de uma torção cognitiva que permita ver as linguagens dos bebês de modo nunca antes visto.

O livro de Bene e Deleuze se intitula *Sobreposições*. Lemos em sua versão italiana, e nossos apontamentos foram feitos em nossa tradução livre, que trazemos em português para socializar as ideias desses autores.

O livro inicia com a adaptação de Ricardo III, de Shakespeare, por Carmelo Bene. É principalmente a partir dessa experimentação teatral que Deleuze vai compor suas ideias e diálogo - a que Bene responde, no capítulo final. O texto de Ricardo III inicia, pela autoria de Bene, com uma *Nota geral sobre as mulheres*. Em nossa tradução:

Toda vez que vozes de recém-nascidos são ouvidas gemendo, nas laterais do cenário, as senhoras ocupadas no palco são tentadas a sair e às vezes elas realmente vão embora - como mães apreensivas. Caberá a Ricardo deformar-se, assim, como uma coruja, para entreter aqueles pequeninos realmente inoportunos, se ele não quiser atuar sozinho (Bene, in Bene & Deleuze, 2018, p 12).

Justamente o texto começa com uma amputação: Ricardo, o rei, sai de sua ocupação enquanto rei e enquanto protagonista para, como uma coruja, cuidar dos recém-nascidos, para que as mulheres possam continuar ocupadas em seu trabalho de atuação. A força do menor de todos, o que apenas é nato deforma o rei, que aliás já no início da peça perde totalmente os elementos de poder que o mantinham no centro de poder. A essa operação, Carmelo Bene denomina amputação: os elementos de poder são subtraídos, e a peça que resta, sem o peso do que lhe submetia, “talvez (...) oscile, gire sobre si mesma, repouse no outro lado” (idem, p. 87). Bene amputa a obra. Segundo ele, as palavras deixam de fazer “texto”, e a “obra se confunde de início com a fabricação do personagem, a sua preparação, seu nascimento, seu balbúcio, suas variações, seu desenvolvimento” (idem, p. 88).

Bene amputa em seu teatro o protagonista, como no caso do Romeu, o patrão, como em Sade, o sistema real. Na obra em questão, o que resta intacto é Ricardo III e as mulheres. Todos os personagens

de poder e estado são subtraídos. Dessa forma, é outro o desenvolvimento da personagem, e sua constituição é o próprio tema da experimentação do teatro, este mesmo único e irrepitível.

Ao amputar os elementos de poder, os elementos que representam um sistema de poder, como o poder da família, o poder sexual, e o poder de estado, ao mesmo tempo Bene amputa o do teatro mesmo. Diz Deleuze que o ator tradicional tem uma antiga cumplicidade com os príncipes e reis, e o teatro, com o poder.

O ato de eliminar, amputar os elementos de poder no ato da experimentação teatral libera uma forma e potencialidade nova no teatro, segundo Deleuze uma “força não-representativa sempre instável” (idem, p. 92). É interessante como Barthes denunciou, na maioria de seus escritos, essas forças que constroem-nos a dizer, presentes no interior mesmo dos sistemas das línguas. Bene desenvolve um modo único, através de seu teatro, de confrontar, desmontar e recriar essas forças, eliminando as invariâncias e liberando as partes submetidas para ocuparem outras cenas em outras bases.

Deleuze, apaixonado por esse fazer de Bene, mostra como é um ato de “minoração”, na medida em que desaprisiona “os devires contra a História, as vidas contra a cultura, os pensadores contra a doutrina, as graças ou desgraças contra o dogma” (idem, p. 94). A luta é contra a língua maior, de estrutura homogênea e estandardizada, centrada sobre elementos invariantes, de relações igualmente invariantes, constantes e até mesmo universais, elementos esses de natureza fonológica, sintática e semântica:

Uma língua menor implica só um mínimo de constantes e de homogeneidade estruturais. Todavia não é uma desordem, uma mistura de falar, já que encontra as próprias regras na construção de um continuum. De fato, a variação contínua se aplicará a todos os componentes sonoros e linguísticos, em uma espécie de cromatismo generalizado (idem, p. 96).

Para Deleuze, essa variação contínua é inerente a qualquer língua, estando presente no interior das línguas, quanto mais estabilizadas e hegemônicas sejam. Os chamados usos menores tratam-se de linhas de variação no interior das línguas, e não línguas diversas entre si: não se trata de bilinguismo, mas de usos diversos da mesma língua.

A variabilidade contínua não se explica com um bilinguismo, nem com uma mistura de dialetos, mas com a propriedade criativa mais inerente à língua enquanto considerada em um uso menor. E, de certo modo, é o “teatro” da língua (idem, p. 97).

Como podemos entender melhor a variação contínua, cerne desse teatro? O exemplo de Deleuze é o seguinte:

Se dissermos, por exemplo: eu juro. O enunciado não é todavia o mesmo segundo se o diga diante de um tribunal, em uma cena de amor ou em uma situação de infância. E essa variação não afeta só a situação externa, não somente a entonação física, mas afeta ao interno o significado, a sintaxe e os fonemas. Se faz portanto de modo que um enunciado atravessasse todas as variáveis que podem afeta-lo no mais breve espaço de tempo. O enunciado, então, não será outro que a soma das suas próprias variações, que o fazem fugir a cada aparato de poder capaz de fixá-lo, e que os faz esquivar a cada constância. Se construirá assim o “continuum” de *Eu juro*” (idem, p.98).

O teatro de Bene opera segundo uma ação em que a língua é colocada em variação contínua: o enunciado se ergue como mulher, regride como menina, renasce como jovem, tudo o mais rapidamente possível, a velocidade é uma metodologia. Dessa forma um mesmo enunciado abriga, no ato de dizer, diferentes, variadas e infinitas posições, regressões e renascimentos. Manter o enunciado em variação contínua desestabiliza, destrói a estabilidade, impossibilita a fixação, é anti-representacional e plural por excelência. Mais ainda, pela força da entonação, a palavra textual é colocada em estado de música. Livre do sentido oficial, ela oscila e musicalmente entoa quase ao ponto da perda do significado mesmo. Ouvir as gravações disponíveis do teatro de Bene nos dá essa beleza: a palavra livre do seu destino do “bem dizer”, é música antes de tudo.

Assim Deleuze resume a operação crítica completa de Bene: (1) retirar os elementos estáveis do texto, amputar o texto maior; (2) colocar todo o enunciado em variações contínuas; (3) transpor igualmente tudo em menor.

ser bilíngue, mas em uma só língua, em uma língua única... Ser um estrangeiro, mas na própria língua... balbuciar, mas sendo balbuciante na linguagem mesma, e não somente na palavra... Bene acrescenta:

falar a si mesmo, na própria orelha, mas em pleno mercado, na praça pública... (idem, p.100).

Baluciar: desenhar o uso menor, fugir do sistema de poder que estrutura toda a língua, impor à língua a heterogeneidade, a variação, deslizando para fora da padronização, do domínio, do poder que constrange o dizer. Baluciar com Carmelo Bene: fazer de cada ato de fala uma Babel, explodindo em uma miríade de variações contínuas a pretensão de estabilidade do texto, da linguagem oficial, da língua imperial, da fala adulta, do verbal como ponto de chegada.

Assim é o teatro de Bene. Assim também é o teatro com bebês. Assim podemos pensar a relação alteritária com os bebês. Falemos de teatro com bebês.

Batidas de Molière ou terceiro sinal

Os argumentos que envolvem esse ensaio, apresentandos desde sua abertura com a epígrafe de Eisentein até o teatro de Bene, podem, agora serem resgatados em meio a tantos vocábulos: o mistério da origem do discurso; o baluciar como amputação dos textos e dos elementos de poder; um olhar para a pluralidade que ao mesmo tempo revela a língua como estreita e constricta e as potencialidades de coetanidade de diferentes modos de linguagem; a linguagem no/do humano e outros que o leitor irá escolher a partir de nossas palavras grafadas.

Para continuar nossas premissas, fizemos a opção de trazer uma vivência ocorrida com bebês de uma escola localizada na cidade de Niterói, município do estado do Rio de Janeiro, Brasil, mas a faremos de um modo singular: a transcrição livre. Nosso desejo é que a escuta atenta e intensa da narrativa possa permitir o transitar *entre(teatr)ando* todo o exposto até o momento.

Ao chamarmos esta inserção de “Batidas de Molière”, estamos, inicialmente, fazendo uma homenagem ao dramaturgo Jean-Baptiste Poquelin, mais conhecido como Molière, e correlacionando com os

encontros teatro com bebês realizados na Escola Nossa, entre maio e agosto de 2017¹⁸.

Batida de Molière: Uma descrição

- Elementos considerados: o sol do nordeste brasileiro, o solo, a falta de chuva, a migração para o grande centro, o cotidiano da cultura, os sons e outros;

- Tempo: entre 20 e 30 minutos;

- O cenário: no teto, a base da cobertura no estilo lona de circo, com tecido escaline branco, paredes com tecido TNT preto e, para o piso, um tapete de algodão cru com juta.



Figura 01 - Disposição dos objetos de cena. Foto: Luiz Miguel

- Objetos em cena: globo terrestre pequeno, cabaças, uma caixa com dois apitos de madeira e outro de barro, um pequeno borrifador com água, guarda-chuvas verde, carro pequeno de plástico, sineta, pequena alfaia, cabaça, candeeiro de lâmpada led (com gelatina cor âmbar), lanterna, carrossel, duas bandas de cocos secos com terra seca e molhada, outras duas bandas de coco vazias, colar grosso de

¹⁸ As descrições dessa parte de nosso texto fazem parte da tese de doutorado de Luiz Miguel Pereira, defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Ver referências bibliográficas.

argila, pequena lupa, um chocalho indígena (Xingu), reco-reco, tecido voal amarelo 4x1.60m, tecido azul voal 3x1.60m, uma mala verde contendo três bonecas de pano, coberta por um tecido voal branco, cestinha de vime com uma pequena vargem seca de feijão, tecido macio marrom pequeno, quatro metros de tecido tule, chapéu branco, carrinho pequeno de madeira, pequeno pedaço de rocha sedimentar e o livro “O guardador de águas”, de Manoel de Barros.

- Pessoas: 01 adulto no “palco”; bebês e outros educadores

- Áudio: CD player com música atonal de Koellreutter, interpretada pelo pianista Sérgio Vilafranca, num volume baixo, quase inaudível.

Terceira batida. As crianças chegaram!

Falei:

- *Sentem aqui, vou contar uma história pra vocês.*

Deixava explícito que era para elas ficarem perto de mim e dos objetos aos quais eu iria dar vida na narrativa. Catarina começou a explorar os objetos dispostos, Pedro sentou, Miguel Rebelo sentou, Helena, desconfiada, ficou em pé. Dirigi-me para o espaço da narrativa. Enquanto isso, as crianças, quase forçando uma barra, sentaram na minha frente, exceto Catharina que pegou a cestinha de vime com a vargem de feijão e a derrubou, logo após pegou o candeeiro. Pedro e Helena ainda em pé olhavam pra mim e Miguel estava interessado em outra coisa, provavelmente na alfaia. Enquanto isso, eu falava:

- *Vou contar uma história muito bonita para vocês, uma história do Nordeste que fala sobre a seca e o calor. Vou apresentar o sol, bem bonito, olha que interessante.*

Fiquei em pé e, com a ajuda da prof.^a Luana, levantamos o tecido amarelo que estava no chão. Enquanto isso, Catharina se dirigia para outro objeto e as outras três crianças fixaram o olhar na ação que eu realizava. Dirigindo-me para Catharina, falei:

- *Olha que Sol bonito aqui!*

Abrimos o tecido, (figura 02) a cena foi curta e sem criatividade, parecia que eu estava com pressa, deixei o sol no chão e parti para a cuia de coco com terra seca e comecei a mostrar e a falar:



Figura 2 - O Sol

-Estão vendo? Querem botar o dedinho?

Catharina, Miguel Rebelo e Helena tiveram pouco interesse. Pedro, que já estava com a lupa na mão, ficou interessado no sol que repousava no chão. Catharina pegou o candeeiro.

E eu insistia, mostrando a terra seca na metade do coco:

- Aqui é a ação do sol, quando não tem chuva, deixa a terra seca .

Houve curiosidade dos três, exceto de Catharina que insistia em brincar com o candeeiro. Em seguida, peguei a outra cuia com terra seca e repeti o movimento mostrando a cuia. Enquanto levava minha mão para Miguel Rebelo olhar, falava:

- Olha, Miguel, não tem chuva, tá vendo?

Nesse momento (instante-já), Catharina poeticamente riu e botou a mão quase dentro da cuia com terra seca, enquanto levava a cuia com terra seca para Miguel Rebelo olhar. O olhar de Catharina, naquele instante, era de muita intensidade, uma mistura de alegria e satisfação momentânea.

Era impressionante o silêncio das crianças. Seus corpos enunciavam, nesse silêncio, os seus movimentos que estavam por vir. Catharina foi pegar a cuia com terra molhada. Antecipei-me para manter a narrativa, ela continuou com o candeeiro e prossegui:

- E aqui é quando chove, olha como a terra fica molhada.

Dirigi-me para Pedro e falei:

- Bota o dedinho aqui. Ele respondeu:

- Qué não!

Falei com Catharina que botou o dedinho na terra molhada.
(figura 03) Falei:

- *Terra molhada.*



Figura 3- Catharina põe o dedo na cuia

Helena e Miguel ficaram na mesma posição que estavam desde que começara a peça.

Continuei a narrativa.

- *E por que a terra fica molhada?*

Catharina pegou uma cuia de coco vazia e botou no rosto. Pedro apontou para o carrinho de madeira e, como se espantasse, expressou-se:

- **Aanh.**

Continuando a narrativa, respondi a pergunta que tinha feito:

- *Porque tem chuva. Olha chuva!*

Peguei o borrifador com água e comecei a jogar para o alto o orvalho que caía sobre todos nós. Todos olharam para a cena. Pedro, mais uma vez, enunciou seu contentamento com outra palavra:

- **AAAHAAAAA** (figura 04).

Helena sorriu e Miguel Rebelo se sentiu à vontade. Pedro, que estava com a lupa na mão, apontou para o alto procurando a chuva e eu ri com leveza.



Figura 04 - Pedro procurando a chuva com a lupa

A chuva despertou definitivamente o interesse de Helena e Miguel Rebelo.

- *Acabou a chuva, acabou a chuva e o que aconteceu?*

Acendi a luz do candeeiro.

- *A luz, a luz, a luz.*

Levando o candeeiro em direção às crianças, Miguel Rebelo desviou o olhar e ficou com o carrinho de madeira na mão. Falo:

- *Depois que acendemos a luz, resolvemos ouvir uma música.*

Dei corda no carrossel caixa de música e uma música surgiu com os cavalinhos andando. Considerei que a narrativa fora muito apressada. Pedro, imediatamente, botou a lupa sobre o carrossel e Catharina e Helena ficaram escutando e olhando com atenção. Miguel Rebelo, que já havia encontrado o carrinho de madeira, sorriu e também encostou o carrinho no carrossel imitando Pedro. Finalmente, Pedro encontrou a alfaia e começou a tocar. Eu incentivei:

- *E aí a gente começa a fazer música.*

Toco três vezes na alfaia com os dedos sinalizando para os demais. Pedro bate na alfaia com a lupa que não larga por nada. Apresento o chocalho, artefato dos índios do Xingu. Pedro solta outro enunciado de prazer e contentamento:

- **AAHAAAAA.**

Todos os demais prestam a atenção na ação. Digo que tem música na sineta e Pedro vem pegar. Miguel se anima e pega o chocalho.

Continuo a narrativa.-

E aí os pássaros começaram a voar.

Abro a caixa com apitos, mostro o primeiro. Pedro corre para a caixa, mas eu a pego antes dele e lhe ofereço aquele com o qual havia apitado. Apresento o segundo e o terceiro. Pedro aprendeu a soprar e os sons se espalham pelo ambiente. As outras crianças, devido à rapidez dos movimentos, ainda não escolheram o que fazer, mas querem fazer alguma coisa. São muitas novidades. Miguel aceita um apito e aprende a soprar muito rápido.



Figura 5 - Pedro e Miguel apitando

- *E aí* - continuando a narrativa - *esse homem que morava nessa terra que chove pouco, ele decidiu vir para a cidade, para o mundo.*

Mostro o globo. Os sons dos pássaros são ensurdecedores.

- *Esse homem veio de carro* - apresento o carro de plástico amarelo, mas não causa nenhum interesse.

Miguel Rebelo pergunta com seus balbucios:

- **Qui isso?**

Apontando para a cabaça, respondo balançando-a, tirando som das sementes:

E o homem se enfeitou todo para viajar.

Apresento um colar. Sem interesse aparente. Os pássaros continuavam grasnando. Catharina sentada e Helena em pé, ambas quietas naquele espaço/tempo de acontecimentos instantâneos sonorizados pelos apitos soprados por Miguel e Pedro.

Catharina, descobrindo a terra seca na cuia de coco, fez o movimento de levá-la à boca, mas fui mais rápido e coloquei-a mais distante dela. Miguel pegou o candeeiro e perguntou o que era. Pedro se levantou apitando, um momento de vários movimentos sem nenhuma preocupação com o resultado e de uma ordem. Pedro pega e toca a sineta e o apito. Enquanto isso, pego o pano azul e me cubro, tentando fazer uma lona num cirquinho. Isso não provoca nenhuma adesão. Assim, continuo a narrativa:

- *Dentro desta mala aqui nós vamos encontrar as pessoas da cidade.*

Pego as três bonecas de pano, colocando-as em cena e falo:

- *Um monte de gente. O que foi que aconteceu lá na cidade? Começou a chover.*

Peguei bolas pequenas de isopor de joguei para o alto. As crianças começaram a se interessar e começaram a falar entre elas, com suas narrativas individuais, suas quase palavras e seus sorrisos. Catharina pegou uma boneca e botou uma chuva na boca, mordeu, tirando um pedaço da chuva. Embora não fosse possível que ela engolisse a bola de isopor, ela poderia cortá-la com seus dentinhos. Assim, pedi-lhe que ela não colocasse na boca, mas era o que ela queria fazer. Sigo a narrativa:

- *Na cidade tinha muitos carros.* Pequei o carro de plástico amarelo com a lanterna acesa ao lado e fiz sons de motores.

- *É isso, carros, gente, chuva, apito, pássaro, luzes, sininho.*

Pedro continuava apitando sem pausa e finalmente Helena pegou no sininho. Miguel pegou o colar de barro, Catharina, o carro de plástico amarelo, continuando a colocar a bolinha de chuva na boca. Eu insistia em pedir para ela não fazer isso. As crianças perceberam que eu falava com Catharina. Pedro pegou uma pessoa da cidade (boneca).

Apresentei um livro que também havia na cidade. Catharina engatinhou até a bolinha que estava mais longe e ultrapassou o cenário dividido da sala com o tecido TNT. Ela procurava outras curiosidades. Talvez, minha recusa em deixar que ela colocasse a bola de isopor na boca, fez com que ela desejasse ir para outro lugar. Fui atrás dela, peguei-a com carinho. Pedro prorrogava a existência dos pássaros naquele lugar e também jogava as bolinhas para o alto ao mesmo tempo, reproduzindo a chuva. Miguel foi pegar a alfaia e o carrossel. Pedro pegou o chocalho do Xingu e continuava apitando.

Esse instante-já estava muito intenso para Pedro. Helena se interessou por uma boneca e Pedro pelo candeeiro, Catharina comia a chuva e Miguel brincava com o carrossel. Depois de um pássaro grasnar bem forte, Catharina se levantou e anunciou-se:

- **AAAAAAAAAAAAA.**

Ofereci-lhe o chocalho, ela aceitou e tocou. Miguel descobriu o borrifador com água e aprendeu a fazer chuva de verdade, os esguichos foram se intensificando e molhando. (figura 06) Enquanto isso, numa rara pausa para ver a chuva do Miguel, Pedro pegou o candeeiro e gritou como num ritual místico:



Figura 6 - Pedro com candeeiro e Miguel com borrifador

- **PAUPAAA!** – em uma expressão de força. Apitou com toda sua força, enunciando-se enquanto sujeito estético, naquele momento autônomo, irrepetível.

Para me defender da chuva produzida por Miguel, abri o guarda-chuva, conseguindo chamar atenção dos demais. Ele, então, balbuciou comigo algo assim:

- **ELIVEIDEUVAA.**

Falava sobre a chuva, enquanto eu ria daquela situação aparentemente caótica, mas com enunciados individualizados num mesmo espaço/tempo.

Pedro continuava apitando forte e alto, segurando o candeeiro. Miguel, com o borrifador, molhando delicadamente o espaço, Helena, tímida, e Catharina, com o chocalho e tocando a sineta. Eu falava que

era chuva, deixando qualquer coisa acontecer, contanto que não oferecesse riscos para eles.

Dei corda no carrossel e a música não chamava mais atenção. Catharina insistia em andar e ir para detrás do cenário, fazendo tudo com um lindo sorriso. Assim o tempo foi passando com as ações repetidas. Eu, sem tomar iniciativa de recondução da narrativa, deixei que eles se comunicassem e encontrassem os objetos de que tinham gostado e ficassem com eles. As crianças se individualizaram e não dividiram narrativas nem brincadeiras.

Era como se tudo aquilo fosse para elas uma novidade que havia ficado velha. Botei o chapéu branco e troquei o nome de Pedro pelo de Francisco, outra criança que não estava presente. Ele prontamente reivindicou:

- PÉÉÉÉÉU.



Figura 07 - Pedro em pé com candieiro ao lado de Helena

Helena não aparentava interesse em estar ali, passeava calmamente pelo cenário. Essa era a sua forma de se enunciar. Pedro esqueceu o apito temporariamente, deixando-o no chão, e pegou o candeeiro aceso.

Pedro, em seguida, parte para tirar o borrifador que está com Miguel enunciando:

- BABABABEU.

A disputa começou. Miguel segurou o objeto com força e Pedro apelou para a manha. Falei:

- *Ele estava brincando.*

Miguel borrifou Pedro e eu falei:

- *Não é para molhar o coleguinha não.*

Catharina se interessou pelo chapéu e, logo a seguir, derrubou uma parede de pano TNT do cenário que eu havia fixado para dividir o espaço da sala. Peguei-a de volta e botei sobre o tecido tule. Helena pegou uma bola de chuva de forma muito tímida. Pedro recomeçou a apitar e as outras crianças ficaram em busca dos objetos para se relacionar, brincar, enfim.

Miguel conseguiu, após algum esforço, colocar o chapéu na cabeça. Catharina insistia em botar as bolas de isopor na boca e tirar lascas, Miguel continuava molhando com os esguichos de água. (figura 08) Pedro apitava cada vez com mais vigor. No meio dos objetos, apareceu o rói-rói, brinquedo sonoro. Mostrei -lhes como tirar o som dele, mas Catharina não conseguiu fazê-lo.



Figura 08 - Miguel com borrifador, fazendo chover

Finalmente, consegui pegar o borrifador das mãos do Miguel, visto que ele estava pondo em risco o equipamento de vídeo e as roupas das outras crianças. Ao mesmo tempo, peguei os apitos e também os guardei sem ele perceber. Pedro ficou perguntando por eles:

- **KAAADEU.**

Catharina foi para trás do cenário de TNT. Eu ria muito com a situação e perguntava:

- *Cadê o apito?* Entreguei o rói-rói para Pedro, ele tentou tirar o som, mas também não conseguiu.

Mostrei como fazer. Miguel se interessou e pegou o rói-rói, Pedro quis tirar dele e ele balbuciou:

-MEEUU.

- *É nosso* – repliquei.

Helena pegou no chocalho muito despretensiosamente. Troquei o nome de Pedro por Francisco várias vezes. Encerramos o primeiro encontro. As crianças saíram, me despedi e fui desmontar o cenário, embalar nas malas os objetos de cena, os tecidos e os figurinos.

Assim aconteceu nosso primeiro encontro.

Cada encontro realizando o teatro com os bebês consideramos uma batida de Molière, com a qual chamamos atenção para outra maneira de, objetivamente, incluir os bebês no contexto cênico. As transformações na vida social contemporânea sinalizaram outros processos, outras intervenções no campo de estudos dos bebês. Nesse sentido, o teatro com bebês promove aproximações com o desenvolvimento de novidades ofertadas para as crianças de seis meses a três anos.

Somos espectadores e atores de nossas enunciações no teatro com bebês. Carregamos a responsabilidade ética com os bebês. Temos o conhecimento de que a produção de textos teatrais é vasta e, dentro dessa vastidão, inspiramo-nos em alguns autores: Shakespeare, Stanislavski, Grotowsk, Peter Brook, Bertolt Brecht, Tadeusz Kantor, Antonin Artaud, Hans-Thies Lehmann, Augusto Boal, nos autores da tragédia grega, como Ésquilo, Sófocles e Eurípides, entre tantos outros. A cena contemporânea, o teatro das formas animadas - com ênfase nesta pesquisa do teatro de objetos -, as artes visuais e os recursos na produção de teatro foram inspiradores desta realização.

Os bebês e suas teatralidades estão presentes na vida. Propusemo-nos a fazer uma narrativa a partir de um espaço organizado na perspectiva dessas atividades cênicas. Para viver uma das vivências teatrais com os bebês pensamos em criar uma apresentação estética que pudesse levar os estilhaços de uma paisagem às crianças.

Consideramos a intensidade do momento e do lugar, fazemos constantes aproximações com o conceito de quarta parede e distanciamento no teatro épico em BRECHT. A quebra da quarta parede pode simbolizar, no teatro com bebês, a entrada na brincadeira, em que o adulto é a criança ator/atriz que brinca e o outro ator/atriz criança que observa, neste caso, é a plateia.

A quarta parede é a condição necessária para produzir o efeito de distanciamento que, consiste em que o ator se empregue um gesto claro demonstrativo para mostrar o que tem que mostrar. Logicamente deve abandonar a ideia que existe uma quarta parede imaginária que separa ficticiamente o palco do público, e da qual provém à ilusão de o palco existir, na realidade, sem o público, tem de ser naturalmente rejeitada, sem a presença do público. E fundamental que ator encare diretamente o público (BRECHT, 1978, p. 104).

Voltemos aos nossos argumentos, voltemos à descrição: os bebês falam, falam de modo a descontinuar o instituído, amputações, rompimentos de poder, outras falas ditas, a linguagem dos bebês está em variação contínua, contem toda a pluralidade que a cultura vai podar! Aprender a escutar é o caminho para nos livrar da maldição da palavra maior.

A ilha do verbal e o oceano de linguagens outras

E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento - deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo num mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. (BAKHTIN, 2010, p. 101)

Parafraseando Bakhtin, quando se refere ao corpo e a sua abordagem nas perspectivas culturais modernas,

No oceano infinito no espaço e no tempo, que preenche todas as línguas, todas as literaturas, assim como o sistema dos gestos, o cânon corporal que preside à arte e à literatura, o dos ditos decentes dos tempos modernos, constitui apenas uma ilha reduzida e isolada. Aliás, ele jamais dominara na literatura antiga. Foi apenas nos últimos quatro

séculos que ele assumiu um papel preponderante na literatura dos povos europeus (Bakhtin, 2013, p. 279).

poderíamos dizer que nesse mesmo oceano infinito no espaço e no tempo, muitas são e foram as linguagens que conectaram a vida. Muito antes de que um ser humano colocasse uma concha para simbolizar uma sepultura, a vida já criava signos, por toda parte e onde houvesse vida. Thomas Sebeok estudou os sistemas semióticos da vida biológica, e afirma que as linguagens verbais humanas, comparadas com o oceano de linguagens que a vida no planeta produziu, é uma pequena ilha.

Essa não é uma afirmativa extraordinária, já é por nós conhecida. Mas por que ainda não revoluciona nossos sistemas de vida cotidianos, institucionais, sistêmicos, oficiais, formais, baseados na primazia da linguagem verbal, oral e escrita? Qual a função dessa separação hierárquica e qual a função, afinal, da descrição das *mil linguagens das crianças* como ausência de linguagem, na referência submetida, de modo evidente, às linguagens verbais?

Pensamos que de modo explícito a multiplicidade do mundo é interrogada em privilégio dessa pequena ilha tornada majoritária. Uma palavra sobre o majoritário, na reflexão de Deleuze sobre Carmelo Bene, que nos dá a posição justa para o enfrentamento desse colosso que é o Ocidente e suas formas. Ao refletir sobre o escopo de luta do teatro de Bene no mundo político, e compreendendo plenamente que o teatro não faz a revolução, Deleuze se pergunta sobre a luta de fazer valer o trabalho sobre as variações livres e presentes em todo mundo. Traz à leitura a reflexão sobre a maioria e a minoria.

A maioria seria não uma quantidade maior de pessoas, mas um certo “campeão”, modelo que faz as leis e fixa quem é a maioria, com relação ao qual quaisquer outras quantidades são comparadas e descritas como menores. Já a minoria, entretanto, pode ser tomada de duas formas. Na primeira abordagem, a mais simples, a minoria designaria então a situação de qualquer grupo excluído desse grupo “campeão”, ou nele incluído como parte subordinada. Aqui não se tem via de saída, já que toda tomada de posição enquanto minoria subordinada refaz-se na relação com a maioria instituída.

Mas a minoria pode ser tomada também em um segundo sentido, ou abordagem, e é justamente esse o sentido que Deleuze reconhece

em Carmelo Bene. Nesse segundo sentido, a minoria não designaria mais qualquer estado de fato, mas assumiria um devir minoritário. Deleuze diz que justamente no sistema de invariantes majoritário, cada um e cada uma é minoritário em relação a esse modelo, é ele mesmo uma variação em relação ao “campeão”. O autor se pergunta: *não é talvez a variação contínua justamente o devir minoritário de cada um, em oposição ao dado majoritário de Ninguém?* Contra a invariância do oficial, a função anti-representativa do teatro de Bene constitui justamente um lugar de criação de uma imagem da consciência minoritária, como potencialidade de cada um e de cada uma. Contra o despotismo do invariante, a variação é devir minoritário, escopo que diz respeito a cada um, que tem a responsabilidade de construir sua própria variação ao redor da unidade de medida despótica. Com essa criação, pode escapar, correndo de um lado ao outro, de toda forma de tentativa do sistema de poder de torná-lo parte da maioria, parte submetida e menor (no primeiro sentido). A minoria, segundo Deleuze, é nessa abordagem potência de um devir, e a maioria um poder ou a impotência de um estado (idem, p. 115).

A variação é o balbucio, mas na própria língua, o estado de ser estrangeiro na própria língua, não reconhecer-lhe os elementos de poder. Essa a estratégia de Bene e seu teatro: variação contínua dos sentidos do dizer em tantas quantas possam ser as configurações desse dizer na vida. Assunção de Babel como o estado humano e planetário da vida, por excelência, capaz de vencer Pentecostes e seu desejo de estabilização dos sentidos. Se a língua é fascista, no dizer de Barthes, também o é a crença na linguagem verbal como ponto central e de chegada do humano. Centralidade de Ulisses - *Ninguém* - versus o desabrochar permanente da primavera humana permanente, a variação infinita, contínua e irreprímível da vida.

Assim escutamos as crianças pequenas, com sua linguagem plena de possibilidades, ainda não constringidas pela linguagem verbal hegemônica. Momento de limiar, em que a variação é contínua e potente, em um devir-linguagem desconhecido a nós, plural e aberto. A escolha é entre aprender com essa variação contínua presente e característica da linguagem humana ou reduzi-la ao verbal, que vem se configurando como a voz mesma do “campeão”.

Aprender o balbucio como arte da anti-representação, aprender a escuta da linguagem em variação contínua dos bebês como

possibilidade e potência contra a impotência da língua verbal instituída, para lhe fazer dizer outras coisas. Esse é o sentido de nossa reflexão. Nosso ponto de partida. Nosso devir minoritário.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo : Hucitec; Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética: a Teoria do Romance*. 7e. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2015.
- BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. *Sovrapposizioni*. Milano : Quodlibet, 2018.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos Sobre o Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- COUTO, Mia. *A menina sem palavra*. São Paulo: Boa Companhia, 2017.
- EISENSTEIN, Sergei M. *Charlie Chaplin*. Trad. Italiana de Chiara Concina. Milano : SE, 2005.
- LOPES, Jader Janer M.; BORBA, Angela Meyer. ALAN PROUT: novas formas de compreender a infância. In REGO, Teresa Cristina. *Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2018.
- MASSEY, DOREEN. *Pelo espaço: uma nova política da Espacialidade*. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.
- PEREIRA, Luiz Miguel. *Teatro com bebês, enunciações e vivências: Encontros da arte com a vida*. 264 f (Tese de Doutorado em Educação.) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2018.
- PONZIO, Augusto. *La Coda dell’Occhio*. *Lecture del linguaggio letterario senza confini nazionali*. Roma, Aracne Editrice, 2016. (Oggetti e Soggetti, 44).

PROUT, A.; JAMES, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. London: RoutledgeFalmer, 1990.

ROSA, Guimarães. Sagarana. 23.ed. Rio de Janeiro: Liv. J. Olympio Editora, 1980.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2013.

TUAN, Y-FU. *Paisagens do Medo*. São Paulo: UNESP. 2006.

30. Desdobrando o carrinho de passeio do bebê: Mobilidades Infantis e tecnologias do dia-a-dia¹

Susana Cortés-Morales²

Pia Christensen³

Vida das calçadas de bloco. Estamos andando meu filho e eu. Ele tem três anos de idade e agora nos movemos em seu ritmo. Alguns minutos antes, tentei puxá-lo junto comigo - fazendo ruídos e comentários encorajadores: "Vamos, agora vamos!", mas depois fiquei fascinada com sua preocupação com 'ver a superfície das calçadas de bloco' como se fosse a primeira vez. As calçadas de bloco que paramos eram cheias de vida - a vida de algumas formigas correndo em direções diferentes. Meu filho segue uma das formigas com o dedo, talvez em uma tentativa desajeitada de tocá-lo? Isto é para mim um momento mágico do cotidiano, que agora tenho certeza que eu teria saudades se nós dois não tivéssemos olhado para o chão, para os nossos pés, curvando-nos para baixo, tocando e olhando para a vida de muitos ângulos diferentes (Pia Christensen, notas de família, 1987).

"Lisa escolheu andar um pouco. Já por pouco tempo ela tenazmente tentou rastejar para fora do carrinho. Sua mãe Gabrielle tinha acabado para lhe oferecer uma mão de apoio para ficar de pé. Agora em pé ao lado de nós, Gabrielle disse a Lisa para segurar minha mão, encorajadoramente me perguntando: "Você pode segurar a mão dela?" Eu fiz. A calçada era bem estreita, então Gabrielle estava andando na frente com o carrinho carregando Jasmine, que ainda é um bebê nos braços dela. (...) Nosso passeio foi muito lento e muitas vezes interrompido, quando Lisa avistou flores que viu ao lado da estrada: "Olhe essa!" ela disse para mim apontando para uma flor. Eu respondi respeitosamente: "Oh, sim, tulipas! 'ou' oh, flores de laranjeira 'e' flores roxas 'então começando a sentir um envolvimento real na companhia de Lisa e nas flores que encontramos, perguntei: ' Qual delas você mais gosta, Lisa? ', e assim por diante. Em seguida, adicionei "ok, vamos Lisa" como eu estava ciente de que estávamos desacelerando a caminhada para casa. De vez em quando eu

¹ Tradução: Alex Menezes Matsuyama. Revisão Técnica: Gabriela Tebet

² Pós-Graduanda da Universidade de Leeds. Contato: edsrcm@leeds.ac.uk

³ Professora e Pesquisadora da Universidade de Leeds Contato: p.christensen@leeds.ac.uk

observava Gabrielle parando para ver se estávamos alcançando-a (...) Depois de um tempo Gabrielle perguntou a Lisa se ela queria ir no buggy novamente e Lisa concordou. Ela subiu em seu assento (...) Continuamos andando, mas no restante da caminhada percebi como estava conversando com Gabrielle, com quem tinha contato visual direto, e nenhum de nós falava com Lisa, que estava sentada de costas para olhar para a frente na calçada”. Hoje, percebi que muitas vezes eu usei minhas caminhadas de ida e volta para lojas ou grupos de jogos para conversar com os pais - agora, quando todo mundo está andando, a dinâmica de nossos relacionamentos é muito diferente, e o andar é marcada pelo ritmo e pelas experiências das crianças”. (Susana Cortés-Morales, notas de campo, caminhando para o grupo infantil da igreja com Lisa, Jasmine e Gabrielle, 29/04/14).

Introdução

Como uma tecnologia cotidiana, o carrinho permite que adultos e crianças avancem juntos no mesmo ritmo. Nas notas de trabalho de campo acima, torna-se aparente que o carrinho forma uma parte importante de uma 'rede de caminhada' que influencia como a interação entre os humanos acontece e como eles experimentam seu ambiente, incluindo, por exemplo, encontrar flores. Imagine o movimento suave das rodas do carrinho na calçada asfaltada que permite um progresso constante e bastante rápido na estrada. No entanto, quando Lisa (a jovem) está na rua como pedestre, caminhando e de mãos dadas com a pesquisadora, os padrões de movimento e interação mudam. Em vez de sentar-se relativamente passivamente no carrinho, Lisa surge como uma poderosa influência no andar, direção e ritmo da caminhada: parando, avançando, tomando uma nova direção, parando, seguindo em frente. As interações sociais mudam para apontando, olhando e conversando, de forma animada - contrastando com quando ela se senta no carrinho empurrada para frente por sua mãe, quando a comunicação principal se torna uma entre a pesquisadora e sua mãe. Com os dois pés no chão, Lisa também dirige a atenção para as flores, o solo e a superfície asfaltada da rua, mudando assim a visão e a experiência da rua.

Neste artigo, discutimos o papel das tecnologias cotidianas nas mobilidades das crianças, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Ao fazê-lo, utilizamos as perspectivas do social-ator-rede (Latour, 1993, 1999a, 2005), particularmente desenvolvidas por

Alan Prout (2000b, 2005) e André Turmel (2008) em relação à infância e às tecnologias. Do ponto de vista teórico, refletimos sobre dados etnográficos de estudos de mobilidade de crianças. No artigo, nosso ponto de partida é a noção de “mobilidade cotidiana”, embora mais tarde possamos problematizá-la. A mobilidade cotidiana refere-se a todo o espectro de movimentos corporais que as crianças realizam durante suas atividades diárias (OMS, 1998), desde as atividades estacionárias realizadas enquanto permanecem no local até as atividades físicas mais vigorosas feitas em um local (Casey, 1996). Incluindo a noção de mobilidade cotidiana em termos de viagem entre lugares, definida como:

... todas as viagens de casa são realizadas temporariamente. Isso inclui viagens frequentes e regulares, como a viagem para a escola ou para o trabalho; menos frequentes, mas frequentes, para visitar amigos ou parentes, fazer compras, praticar esportes e outras atividades de lazer, incluindo brincadeiras infantis; e viagens realizadas apenas uma ou duas vezes por ano, como feriados e visitas a parentes distantes (Pooley, C., Turnbull, J. & Adams, M. 2005, p. 5).

Pesquisas sobre a mobilidade das crianças nos estudos sociais da infância e das geografias das crianças têm se concentrado principalmente nas jornadas das crianças entre a casa e a escola e, até certo ponto, com o uso mais amplo de suas comunidades locais. Esta pesquisa contribuiu para estabelecer uma base de conhecimento e debate público significativo, argumentando que nas duas últimas gerações os padrões de mobilidade das crianças na Europa e na América do Norte mudaram radicalmente (Hillman et al., 1990; Karsten, 2005; Keim, 2005; O'Brien et al., 2000). Em comparação com a (s) infância (s) de seus avós, crianças na Europa contemporânea e na América do Norte estão sujeitas a restrições marcadamente maiores em seus movimentos cotidianos (Pooley, C., Turnbull, J. & Adams, M. 2005, p. 139-157). Este aumento da regulamentação e o monitoramento das atividades externas das crianças (O'Brien et al., 2000; Valentine, 1997) sob o argumento de que, surgiu de uma maior institucionalização da infância (James et al., 1998; Rasmussen e Smidt, 2003; Smith & Barker, 2000), e aumentou a consciência de risco entre os pais e as próprias crianças (Hillman, Adams, & Whitelegg, 1990; O'Brien, Jones, Sloan e Rustin, 2000; Rissotto e Tonucci, 1999). As observações da crescente dependência das crianças em relação às

jornadas diárias levaram os pesquisadores da infância a defender um foco na mobilidade independente das crianças como um bem comum perdido.

Um conjunto de estudos desenvolvidos no contexto dos novos estudos sociais da infância enfatiza a ideia de agência como um conceito-chave na compreensão das crianças (James e Prout, 1990/1997). A diminuição radical da mobilidade independente das crianças observada, nesse contexto, foi entendida como um fenômeno crítico que prejudica a agência das crianças. Metodologicamente, isso implicava uma preferência por estudar as crianças "por conta própria" (Kraftl, 2013), celebrando implicitamente a ausência física de adultos, como a característica principal da mobilidade independente das crianças (Christensen, 2009). Mas essa abordagem provocou perguntas: Onde está o resto da comunidade, em meio a quem as crianças vivem, e de quem mal podemos ouvir uma voz distorcida, ou ver as pontas dos pés? Onde estão os anciões dessas crianças e como as suas mobilidades se relacionam com as dos filhos?

A ideia de mobilidade independente contribuiu para uma maior compreensão das mudanças sociais que reformularam as práticas de mobilidade das crianças ao longo do tempo. Mas o conceito de "mobilidade independente" tem sido usado sem esclarecer ou questionar seus fundamentos teóricos (Christensen, 2009). A maioria dos estudos baseia-se no pressuposto do desenvolvimento de que as crianças pequenas são essencialmente dependentes de adultos, mas apenas como um estágio a ser superado. Esta é uma suposição que pode muito bem ter contribuído para uma aparente falta de pesquisa relacionada à mobilidade de crianças pequenas. A consequência é que a pesquisa sobre a mobilidade das crianças se concentra na idade em que as crianças devem se movimentar "sozinhas", sem companhia adulta, cortando assim as redes mais amplas em que os movimentos de crianças estão localizados (Christensen, 2009). Este corpo de trabalho vê a mobilidade "das perspectivas dos adultos e não dos próprios significados das crianças (...)" e reflete um foco cultural na individualidade e autonomia" (Christensen, 2009: 39, 40). Tratar a ideia de agência que sustenta a mobilidade independente das crianças como um conceito essencialista e humanista: a agência é aqui compreendida como um atributo humano que pertence a indivíduos (independentes) (Prout, 2005; Turmel, 2008).

A mobilidade é geralmente referida como o movimento físico das pessoas, deixando fora da imagem outras formas de movimento, tais como virtual, comunicativo e imaginário, e o movimento de coisas, ideias e imagens que atualmente são consideradas como parte de uma ampla gama de mobilidades, sociedades contemporâneas (Cresswell, 2010a, 2010b, 2012; Urry, 2007). Estudar a mobilidade das crianças com ênfase nas crianças "por conta própria" tem, como consequência, defendido a compreensão das crianças como seres isolados cujas vidas não estão analiticamente ligadas a processos sociais, econômicos e culturais amplos que ocorrem em escalas não necessariamente imediatas, mas às quais as crianças estão conectadas através de formas mais complexas de circulação e mobilidades. O problema envolvido aqui, argumentamos, se refere a uma abordagem dualista que caracterizou os "novos estudos sociais da infância", particularmente em relação ao conceito de agência e estrutura (Prout, 2005). Neste artigo, nosso objetivo é repensar as mobilidades das crianças com base na ANT e, particularmente, em algumas doutrinas recentes dos estudos sobre a infância da nova onda, que tentam levar o estudo da infância para além das dicotomias tradicionais (Ansell, 2009; Kraftl, 2013; Prout, 2000a, 2005; Ryan, 2012; Turmel, 2008).

1. O social como associações de entidades heterogêneas

A agência⁴ tem sido geralmente entendida como um atributo que certos humanos ou grupos de humanos podem possuir, em oposição às forças do poder estrutural. Essa imagem da sociedade faz sentido no quadro de hierarquias pré-definidas de relações de poder. A Teoria Ator-Rede (ANT) é uma das tentativas de entender a sociedade de uma forma diferente, em que a circulação, e não a estrutura, é a metáfora para visualizar como o coletivo é organizado, modificado e estabilizado. Entre suas principais proposições, a ANT adota o princípio da assimetria, argumentando que a análise social precisa nivelar a distinção entre diversos atores em termos de poder ou posição na sociedade, mas também em termos de sua "natureza": humanos e não humanos, sociais e tecnológicos, e por extensão lógica adultos e

⁴ Nota da revisão técnica: No original as autoras adotam o termo "agency", que tem sido traduzido como agência, mas também poderia ser traduzido como a capacidade de ação, ou como a ação social.

crianças (Turmel, 2008). Esse princípio visa, ao final, registrar diferenças ou assimetrias que compõem o tecido social, desvelando os meios práticos pelos quais alguns coletivos dominam outros (Latour, 1993), mas não os assumindo desde logo: as desigualdades devem aparecer como resultado pesquisa empírica sociológica, não como o ponto de partida deles (Latour, 2005; Prout, 2005; Turmel, 2008). Como resultado do nivelamento do status de diferentes atores, as entidades heterogêneas - humanas e não humanas - que fazem parte do tecido social tornam-se visíveis e seu papel como entidades circulantes se desvela. As entidades não-humanas são vistas não como intermediários entre os atores humanos, mas como "extensões do eu" (Strathern 1999, em Turmel, 2008) consideradas mediadoras na rede de relações das quais fazem parte. Como mediadores, essas entidades não-humanas têm a "capacidade de traduzir o que transportam, redefinir, redistribuir e traír" (Latour, 1993: 81). Turmel refere-se a dispositivos técnicos como a extensão do *self*, a ação humana e sua escala: "permitindo que certas capacidades humanas migrem para objetos ... (que) ... por sua vez se tornem eficientes, inteligentes, coordenados ou 'intencionais'" (Turmel, 2008: 50). Isso não quer dizer que os dispositivos tecnológicos ou outras entidades não-humanas necessariamente possuam sua própria subjetividade ou que as máquinas operem como atores sociais (Turmel, 2008), mas que qualquer coletivo estenda seu tecido social a entidades não-humanas ou ao que tem sido chamados quase-objetos e quase-sujeitos. Estes podem ser considerados como coletivos (e, portanto, parte do mundo social) porque ligam os seres humanos uns aos outros e através de sua forma de circulação e às vezes definem os laços sociais entre as pessoas (Latour, 1993: 89). Essa perspectiva desloca a compreensão tradicional do humano e da tecnologia como entidades separadas e opostas, agora vistas como partes entrelaçadas do social como uma rede de relacionamentos que "se mantém, mobiliza e se estabiliza com e através dos objetos não humanos (gráficos etc.) que a sociologia dominante considera como um resíduo" (Turmel, 2008: 47-8).

Latour (1999b) distingue diferentes operações na mediação desses dispositivos técnicos. Entre eles, identificamos matrícula, mobilização e deslocamento como particularmente importantes em nossa compreensão das tecnologias nas mobilidades das crianças. A inscrição se refere às formas pelas quais entidades não humanas são

induzidas no coletivo; uma vez inscritos, os não-humanos são mobilizados dentro do coletivo, para que eles adicionem novos recursos para ele, resultando na criação de novas entidades híbridas que fazem parte do coletivo; deslocamento refere-se à nova direção que o coletivo assume, uma vez que sua forma, extensão e composição foram alteradas pela matrícula e mobilização de novos actantes (Turmel, 2008: 50). A natureza desses dispositivos técnicos é híbrida ou "impura", de modo que eles não podem ser completamente ligados nem à natureza nem à cultura; nem ao social nem à tecnologia: "Na realidade, há muito (mas não tudo) sobre artefatos tecnológicos que são 'naturais', assim como há muito (mas não tudo) que é 'social'." (Prout, 2005: 56). Como "híbridos de cultura e natureza" as tecnologias não podem ser definidas de maneira essencialista, pois elas mudam de acordo com o agenciamento dentro do qual eles executam. Os contextos e conexões particulares entre entidades humanas e não humanas são infinitamente construídos e reconstruídos, da mesma forma que o que significa ser criança não é uma entidade imutável e estável (Prout, 2005: 120).

2. Re-pensar agência, infância, crianças e mobilidade

Dentro deste quadro teórico, os conceitos de agência, infância, criança e mobilidade são reconstituídos. Agência e competência (crianças e adultos) não são mais as propriedades essenciais dos indivíduos humanos, mas "o efeito das relações, das conexões e da circulação feitas entre um conjunto heterogêneo de materiais, incluindo corpos, representações, objetos e tecnologias" (Turmel, 2008: 44. Ver também Autor 2, 1998). A infância pode ser pensada como "uma assembléia heterogênea na qual os aspectos sociais, tecnológicos e biológicos da infância já são entidades 'impuras'", ou híbridos de natureza e cultura, sociais e tecnológicos "(Prout, 2005: 58). A pessoa, criança ou adulto, é vista como "uma intersecção em uma rede de relacionamentos da qual depende amplamente" (Turmel, 2008: 44), de modo que as crianças possam ser entendidas como "nós de conexões materiais com lugares próximos e distantes". Tendo em conta que estes são nódulos incorporados que percebem, agem, expressam e estão ligados a outros seres humanos e não humanos, seres naturais e sociais (Ansell, 2009: 199). Isso também implica que o

mundo em que as crianças fazem parte e interagem estende-se para além do seu entorno imediato, sendo o produto de “eventos, políticas, discursos e com origens diversas no tempo e no espaço” (Ansell, 2009: 200). Desta forma, as experiências diretas das crianças contêm “intrusões de mais longe”, enquanto ao mesmo tempo “as crianças se infiltram em muitos espaços dos quais permanecem fisicamente ausentes e muitas vezes inconscientes” (Ansell, 2009: 200-202). Os princípios teóricos da ANT foram também a base para o que tem sido chamado de “perspectiva das mobilidades”, que propõe uma abordagem integrada do movimento em diversas escalas, enfatizando seu papel fundamental na vida social (Cresswell, 2010a; Urry, 2007). Vamos agora explorar como essas novas formas de conceituar agência, infância, crianças e mobilidades podem ser utilizadas em nossa compreensão das mobilidades cotidianas das crianças e o papel das tecnologias dentro delas.

3. Tecnologias nas mobilidades diárias das crianças

Apresentando este artigo, apresentamos dois conjuntos de notas. Um enfocou nas experiências de uma mãe andando com um menino e como ela foi levada por ele até perto da vida de uma pedra da calçada. Da mesma forma, o segundo relato, envolvendo a tecnologia de um carrinho de passeio, alertou o etnógrafo sobre os diferentes arranjos espaciais e sociais, acentuados pela mudança de mobilidade de uma jovem garota (Lisa). “Manter-se no ritmo” foi fundamental para esses dois relatos, ressonando as demandas de uma sociedade acelerada em que as jornadas são enfatizadas pela manutenção da velocidade e do ritmo. Nessa seção, exploraremos com mais detalhes como as tecnologias móveis cotidianas conectam as crianças a outros atores, como pais, outras crianças, animais, instituições e nós, como pesquisadores, e demonstram como essas tecnologias estendem as ações e escalas de movimento de crianças e adultos.

Em um estudo realizado por Cortes-Morales em uma cidade na região de Midlands, na Inglaterra, autora observou os padrões de mobilidade e as experiências de crianças de até 5 anos de idade. Ao contrário dos pressupostos convencionais, ela não estava olhando para as crianças “por conta própria”, mas nas práticas de mobilidade conjunta em que os pais - principalmente mães - estavam envolvidos.

Uma característica fundamental da mobilidade das crianças pequenas é que envolveu muito mais entidades do que as crianças e suas famílias. Não é possível recordar deste trabalho de campo qualquer viagem em que um pai e uma criança saiam de casa sem nada além de si mesmos, caminhando juntos e apenas de mãos dadas. Algum tipo de artefato ou mais de um sempre mediou suas mobilidades: coleiras para crianças, carrinhos de bebê, casulos, cadeirinhas, carros e ônibus (com suas diferentes posições e distribuição espacial), entre outros.

A familiaridade desses artefatos não deve nos fazer ignorar sua particularidade histórica e cultural, ou subestimar seu papel em moldar as relações entre crianças e adultos em movimento. A natureza dos artefatos não pode ser tida como exata, como Prout (2005) adverte em relação às tecnologias, sua definição varia de acordo com o contexto e agenciamento particular que eles fazem parte, o agenciamento emergindo como redes interdependentes complexas.

3.1. Pegando o ônibus, desdobrando o carrinho

Numa manhã de inverno, uma família de duas meninas, Lisa (2 anos de idade) e Jasmine (7 meses de idade), e sua mãe Gabrielle estão indo para um grupo de crianças da igreja em uma cidade vizinha. Mark, o pai, levou o carro para o trabalho, então o resto da família "pega o ônibus". "Tomando o ônibus" é uma abreviação de como a jornada é realmente realizada: eles usam um carrinho duplo onde o casulo de Jasmine é colocado embaixo da cadeira onde Lisa está sentada. Gabrielle empurra o carrinho pela estrada até o ponto de ônibus. Lá eles pegam o primeiro ônibus, colocando o carrinho na área do carrinho. Depois de 10 minutos de viagem, Gabrielle empurra o carrinho de bebê descendo os degraus do ônibus e depois para o próximo ônibus. Depois de mais 10 minutos, voltam a pousar e Gabrielle caminha empurrando o carrinho por alguns minutos até a igreja. Enquanto isso, Lisa olha ao redor dentro e fora do ônibus, cantando e balançando as pernas; Jasmine adormeceu no início da viagem, e quando ela acorda, ela está em um lugar completamente novo.

Narrar esta jornada em um pouco mais de detalhe do que apenas "pegar o ônibus" revela a complexidade dessa prática de mobilidade conjunta, envolvendo três pessoas (e uma quarta que, embora não

presente, definiu em parte a natureza dessa jornada por sua própria mobilidade) e pelo menos três meios de transporte - caminhando, ônibus público e carrinho de passeio. A complexidade também se relaciona com o propósito da jornada - frequentar um grupo de brincadeiras composto por bebês e crianças -, que não é claramente conectável a uma pessoa singular.

Essa complexidade e unidade de propósitos e entidades articuladas na jornada pode ser vista como uma associação - realmente visto na figura abaixo (Foto 1).



Foto 1. “Desdobrando o carrinho”: enquanto espera pelo ônibus, Gabrielle prende a tampa ao carrinho enquanto começa a chover.

Quando observamos Gabrielle abrindo o carrinho de passeio e juntando suas diferentes partes, o carrinho surge não como um único artefato, mas como um conjunto de diferentes partes que podem ser reunidas ou desmontadas de acordo com as entidades envolvidas: permite que o bebê deite-se em um ‘cocconababy’, que é um artefato separado, mas acoplável; permite que uma criança se sente no topo da estrutura; um protetor de plástico pode ser anexado, e diversos itens podem ser colocados na rede na parte inferior. O carrinho não se move sozinho, mas tem que ser empurrado por uma pessoa que precisa cumprir certas características de tamanho e força. No entanto, a materialidade e estrutura de suas partes define uma qualidade particular do movimento. O tamanho de toda a estrutura também está

relacionado ao projeto e à distribuição espacial do barramento público, onde ele pode caber desde que o espaço único dedicado a esse propósito não tenha sido ocupado (o que não é raro). E há mais coisas que poderíamos tentar desvencilhar: as medidas de segurança incorporadas pelos cintos de segurança, por exemplo, referem-se a normas ou regulamentos de segurança em escala nacional ou mais ampla. Essas são todas as características que moldam as interações de Lisa, Jasmine e Gabrielle ao longo da jornada e a experiência delas.

A imagem desse conjunto de entidades heterogêneas - algumas delas fisicamente presentes na jornada, algumas delas transportadas ou traduzidas por meio da tecnologia - nos permite pensar a tecnologia como extensões do eu de maneira bastante plural e complexa. Por exemplo, podemos nos perguntar de quem é a extensão do carrinho de bebê? Essa questão pode ser pensada em termos de quais interações entre diversas entidades o carrinho permite ou estimula. Como uma extensão do *self*, o carrinho de passeio permite que as três pessoas envolvidas alcancem uma distância maior e uma escala de movimento do que o corpo "por conta própria" permitiria. Ao fazê-lo, traz consigo, na sua própria concepção e estrutura, representações particulares dos corpos das crianças, a composição de suas famílias e as exigências de regulamentação de segurança. No entanto, nem o carrinho faz seu papel por conta própria, mas como parte de um conjunto de outros meios de transporte (ônibus), infraestrutura urbana (o asfalto), força humana (Gabrielle), tamanho e comportamento (Lisa, Jasmine e Gabrielle).). Por outro lado, conforme descrito na vinheta introdutória sobre a caminhada do pesquisador com Lisa e sua família, inscrever o carrinho de passeio em suas práticas de mobilidade fez diferença nas interações sociais da família e de outras pessoas que se envolveram.

Nota final: Este artigo focou-se no papel que as tecnologias desempenham nas mobilidades diárias dos bebês. No entanto, também convida à reflexão sobre o papel que as tecnologias têm na pesquisa das mobilidades infantis: tecnologias que já fazem parte do coletivo com que os pesquisadores entram em relação (como o carrinho), mas também as tecnologias que os pesquisadores trazem para o processo de gravar a pesquisa: a câmera, GPS, telefones celulares, etc. Este tema é abordado por Christensen, Mikkelsen, Nielsen e Harder (2011).

Conclusão

Neste artigo, defendemos uma concepção da mobilidade das crianças como um efeito (ou produto) de múltiplas relações humanas, sociais e materiais, incluindo relações tecnológicas, conexões e circulações. A partir dessa perspectiva, a agência, a infância, as crianças e as mobilidades aparecem como conceitos relacionais, e não como idéias fixas e dicotômicas. As tecnologias (como o carrinho de bebê) atuam como extensões do *self* com um papel fundamental na criação, mudança e assim (des) estabilização das redes de interações que compõem o social.

Nosso foco tem sido desdobrar o papel do carrinho em uma prática de mobilidade mostrando como ele desempenha um papel circulatório em diferentes direções e como uma extensão de diferentes agências: primeiro como um meio de transporte, estende as capacidades físicas e, assim, a escala de movimento dos humanos envolvidos; segundo, circula representações particulares de corpos de crianças pequenas, composição e necessidades das famílias, bem como padrões de segurança (assim como modas) codificados no projeto e na ordenação material do artefato. O carrinho também atua em relação a outras entidades: os corpos das crianças que transporta, a força e as habilidades físicas da pessoa que o empurra, outros elementos não humanos, como o ônibus e seu design, o pavimento, o clima e os elementos meteorológicos como chuva e vento, e o sistema de transporte público.

Esta breve análise visa despertar a consciência da complexidade das mobilidades das crianças e das múltiplas interações que as compõem. Nosso interesse é abordar as mobilidades das crianças e situá-las como "nós de conexões materiais próximas e distantes" (Ansell, 2009), tornando explícitas as redes interdependentes que moldam a mobilidade e as experiências das crianças. Nesse sentido, nosso argumento amplia o que foi previamente argumentado por Mikkelsen e Christensen (2009) de que as mobilidades das crianças são desempenhadas em relação a uma gama de atores mais ampla do que apenas adultos-pais. Além disso, sua relação com os outros na mobilidade não é necessariamente direta (co-presença), mas mediada por tecnologia ou outros artefatos (Mikkelsen e Christensen, 2009). Neste artigo, esse argumento permitiu a criação de uma narrativa que

demonstra como as experiências e práticas móveis das crianças estão inseridas em redes sociais e técnico-materiais mais amplas.

Referências

- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, 33(2), 190-209.
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in a fairly shortstretch of time. *Phenomenological prolegomena*. In S. Feld & K. Basso (Eds.), *Senses of Place*. Santa Fe: School of American research Press.
- Christensen, P., Mikkelsen, M., Sick Nielsen, T. & Harder, H. (2011). Children, Mobility and Space: Using GPS and Mobile Phone Technologies in Ethnographic Research. *Journal of Mixed Methods Research*, April 19.
- Cresswell, T. (2010a). Mobilities!: Catching Up. *Progress in Human Geography*, 35(4), 550-558.
- Cresswell, T. (2010b). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D. Society and Space*, 28, 17-31.
- Cresswell, T. (2012). Mobilities II: Still. *Progress in Human Geography*, 36(5), 645-653.
- Hillman, M., Adams, J. & Whitelegg, J. (1990). *One false move*. London: Policy Studies Institute.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3, 275-290.
- Keim, S.A. (2005). The national children's study of children's health and the environment: An overview. *Children, Youth and Environments*, 15, 240-256.
- Kraftl, P. (2013). Beyond 'voice', beyond 'agency'. beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harlow: Harvester Wheatsheaf.

- Latour, B. (1999a). Circulating Reference. Sampling the soil in the Amazon Forest. In B. Latour (Ed.), *Pandora's Hope. Essays on the reality of science studies*. London: Harvard University Press.
- Latour, B. (1999b). *Pandora's Hope. Essays on the reality of science studies*. London: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Mikkelsen, M. & Christensen, P. (2009). 'Is children's Independent Mobility really Independent? A study of Children's mobility combining Ethnography and GPS/Mobile Phone technologies'. *Mobilities*, 4, Issue 1, 37-58.
- O'Brien, M., Jones, D. & Sloan, D. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7, 257-277.
- Pooley, C., Turnbull, J. & Adams, M. (2005). *A mobile century?* Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Prout, A. (2000a). *The body, childhood and society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (2000b). Childhood bodies: construction, agency and hybridity. In A. Prout (Ed.), *The body, childhood and society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Oxon, New York: RoutledgeFalmer.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood – the neighbourhood in the children. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the city* (pp. 82-100). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Smith, F. & Barker, J. (2000). Contested spaces - Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood*, 7, 315-333.
- Rissotto, A, & Tonucci, F. (1999). Urban Mobility as a Measure of Democracy in the City. The child as a unit of measure. *Medio Ambiente y Responsabilidad Humana*. Universidad de La Coruña, 61-67.
- Ryan, K. (2012). The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism? *Childhood*, 20, 297-306.
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urry, J. (2002). Mobility and Proximity. *Sociology*, 36(2), 255-274.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.

Valentine, G. (1997). "Oh yes I can". "Oh no you can't": Children and parents' understanding of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 29, 65-89.

WHO: Promoting Active Living in and through Schools - Policy Statement and Guidelines for Action - report of a WHO meeting, Esbjerg, Denmark, 25-27, May 1998.

31. Entre a Sociologia e a Psicologia: Teoria das Representações Sociais e possibilidades para os Estudos de Bebês

Cristiane Perol da Silva¹

A cada nascimento, perguntamo-nos: o que é isso que veio ao mundo? Trata-se de um ainda não-ser; um ente ainda sem ser: daí a sua novidade. A cada infante o mundo se renova numa nova possibilidade de organização. O que o infante fará do mundo? Como receberá os valores, as ideologias, os padrões de normalidade já instituídos? E o que ela fará com isso? A cada infância o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser mundo. Esse é o perigo que toda infância carrega para o nosso mundo centrado. (DANELON, 2015, p. 217).

Este texto tem como objetivo apresentar a Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais como possibilidades para os Estudos de Bebês. No texto "Reconsiderando a nova sociologia da infância", Alan Prout fala da complexidade do fenômeno infância e aponta "[...] a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância." (PROUT, 2010, p. 739). Reconhece a contribuição de diversas disciplinas para o campo do qual fala, mas indica um diálogo ainda fraco com outras áreas que têm muito a contribuir, como é o caso da Psicologia. O diálogo seria útil, segundo Prout, "à medida que fossem exploradas a base comum e as diferenças existentes entre as áreas." (SILVA, 2018, p. 47). Penso que a Psicologia Social pode contribuir para a intensificação desse diálogo interdisciplinar nos estudos da infância de que fala o autor e, no caso específico que estamos falando neste livro, nos Estudos de Bebês. Este pensamento se fortalece à medida que considero, a partir de Tebet e Abramowicz, "[...] que olhar para os bebês [...] implica reconhecer a especificidade dos bebês na tessitura social, bem como reconhecer as limitações do campo para o seu estudo." (2014, p. 47). A psicossociologia e a Teoria

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Revisão de texto realizada por *Oficina Só Português*.

das Representações Sociais podem contribuir para o reconhecimento dessa especificidade de que falam as autoras.

O que aqui apresento é parte dos estudos que realizei durante o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação², recentemente concluído.

1. Psicologia Social: a "ciência do entre"

Por se centrar na relação entre o ser humano e a sociedade, evidenciando a não existência de um sem o outro, Guareschi (2012) define a Psicologia Social como a "ciência do entre". Este campo de estudos une a Sociologia, que evidencia mais a sociedade (o fora), e a Psicologia, que, por sua vez, tende a ressaltar mais o indivíduo (o dentro), mostrando que um é impossível sem o outro (GUARESCHI, 2012). No livro *O que é psicologia social*, Lane (2006, p. 10) indica que a psicossociologia:

[...] estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, esta entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade.

A história é tida como algo dinâmico, que está sempre em movimento transformando a sociedade. Neste sentido, uma das grandes preocupações da Psicologia Social é conhecer não apenas a forma que determina a inserção do ser humano no processo histórico como também a maneira com que o sujeito se insere nele e se torna agente da história, podendo, assim, transformar a sociedade em que vive.

De acordo com Lane (2006), enquanto indivíduos, a influência social em nosso comportamento ocorre desde o momento em que nascemos. Mesmo antes do nascimento essa influência já pode ser percebida através das condições históricas que deram origem à nossa família, constituída por determinadas pessoas, que trabalham com certas atividades e que influenciam na maneira de lidar com a gravidez e de significar o fato de ter um filho (LANE, 2006). A autora indica que: "[...] não se pode conhecer qualquer comportamento humano

² Cf.: SILVA, 2013; 2018.

isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si." (LANE, 2004, p. 19).

Segundo Rodrigues (2007, p. 17), os conhecimentos decorrentes dos estudos psicossociais podem embasar o "[...] entendimento de situações sociais e no fornecimento de subsídios para a solução de problemas sociais.". Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais, que está alocada no campo psicossocial, surge como uma possibilidade.

2. A Teoria das Representações Sociais

O conceito de Representações Sociais (RS) foi introduzido na Psicologia Social por Serge Moscovici. Estudioso romeno radicado na França, Moscovici esteve interessado em construir uma psicologia social do conhecimento, voltada para os "processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social" (DUVEEN, 2015, p. 9). A Teoria das Representações Sociais surgiu "[...] da tentativa de elaborar um amplo e fundante corpo teórico, que servisse como chave para se entender a realidade" (SILVA, 2013, p. 17).

Na introdução do livro *Representações sociais: investigações em psicologia social* (MOSCOVICI, 2015), Gerard Duveen apresenta a definição de Moscovici para RS. Segundo o autor, uma representação social é um sistema de valores, ideias e práticas que tem como função estabelecer uma ordem que oriente as pessoas em seu mundo material e social, permitindo-lhes controlá-lo. Além disso, ela possibilita a comunicação entre os membros de uma comunidade, "[...] fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social" (MOSCOVICI, 1976, p. xiii apud DUVEEN, 2015, p. 21).

Moscovici elabora o conceito de RS através da máxima sociológica de representações coletivas de Durkheim. Enquanto este estudioso considera "as representações produzidas em um determinado momento histórico, Moscovici considera as representações produzidas ao longo da história." (ALEXANDRINO, 2009, p. 36). Durkheim está preocupado com o que faz com que as sociedades se mantenham coesas, não permitindo que se fragmentem ou desintegrem. Nesse contexto, as representações coletivas são relevantes, pois, enquanto formas estáveis de compreensão coletiva,

ajudam a integrar e conservar a sociedade (DUVEEN, 2015, p. 15). Já a psicologia social de Moscovici está voltada para indagações de como as coisas mudam na sociedade. O autor se mostra insatisfeito com os modelos de influência social que apreenderam apenas a conformidade e a submissão e questiona como mudanças sociais seriam possíveis diante de influências sociais que se mantêm. Através de estudos relacionados à inovação e ao processo de influência da minoria, Moscovici conclui que:

[...] da perspectiva sociopsicológica, as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas. Ao contrário, a partir dessa perspectiva, é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida, daí sua insistência, tanto em discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim. (DUVEEN, 2015, p. 15).

Moscovici esteve interessado em explorar “[...] a variação e a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas” (DUVEEN, 2015, p. 15). Para ele, a diversidade é reflexo da falta de homogeneidade em tais sociedades, nas quais “[...] as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações” (DUVEEN, 2015, p. 15). Através da natureza da mudança, as RS são capazes de influenciar o comportamento do indivíduo que participa de uma coletividade. Segundo Moscovici (2015), o processo de criação das representações sociais é interno e faz com que o processo coletivo penetre determinantemente no pensamento individual.

Todas as interações humanas são caracterizadas por representações para Moscovici. Segundo o autor, "Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes." (MOSCOVICI, 2015, p. 40). É através delas que damos sentido às informações que recebemos. As representações aparecem para nós "quase como objetos materiais" (MOSCOVICI, 2015), por serem o produto de nossas ações e comunicações, o que não altera a autonomia que elas têm em relação à consciência do indivíduo e à do grupo.

No decurso da comunicação, pessoas e grupos pensam por si mesmos, produzem e comunicam suas representações e soluções para questões que eles mesmos levantam:

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

Uma vez criadas, as RS ganham vida própria, circulando, se encontrando, se atraindo e se repelindo, dando oportunidade para o nascimento de novas representações, enquanto velhas morrem. A consequência disso, segundo o autor, é que “[...] para se compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

No que diz respeito à produção de conhecimentos, Moscovici (2015) indica a existência de dois universos nos quais os conhecimentos circulam e são produzidos: o universo reificado, que engloba o conhecimento científico produzido sobre determinado assunto, e o universo consensual, que, por sua vez, abrange o conhecimento construído pelo senso comum. Segundo o autor, no universo consensual o ser humano é a medida de todas as coisas: “[...] a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano.” (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50). Já no universo reificado, a sociedade se transforma em um sistema de entidades padronizadas, invariáveis, indiferentes à individualidade e sem identidade: “Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades.” (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).

As representações sociais se localizam no universo consensual, enquanto as ciências “[...] são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado” (MOSCOVICI, 2015, p. 52). Moscovici evidencia que essas formas de conhecimento ocupam lugares diferentes, mas há um intercâmbio entre elas. Como diz Alexandrino (2009), “O pensamento científico penetra o senso comum

e o senso comum nutre o pensamento científico” (p. 39). Moscovici rompe com o que se pressupunha sobre o senso comum, até então, ao passar a considerá-lo muito complexo por seus diversos conteúdos. Segundo Alexandrino (2009), “a importância reconhecida ao senso comum talvez seja uma das contribuições mais relevantes da teoria inaugurada por Moscovici” (SILVA, 2013, p. 20). De acordo com o pesquisador, para Moscovici:

[...] ao se considerar a produção de representações sociais no universo consensual, “observa-se simultaneamente o nascimento de um novo senso comum que não pode ser compreendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da Ciência” (1978, p. 25), ou seja, o senso comum é também uma forma de produção de conhecimento vinculada às práticas sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que somos todos teóricos do senso comum, uma vez que é nele que existe um conjunto de representações sociais sobre algo. (ALEXANDRINO, 2009, p. 40).

Todas as representações têm como finalidade tornar familiar algo não familiar (aquilo que nos é estranho, diferente), a partir de prévios encontros ou paradigmas. Essa é a dinâmica das relações. Em nossos universos consensuais desejamos nos sentir confortáveis, livres de riscos, atritos e conflitos. Para que isso ocorra, é necessário que os mesmos acontecimentos, atitudes e pensamentos aconteçam sempre, sendo que a mudança somente é percebida e aceita desde que ela apresente um modo de vivência que se repita, evitando, assim, que o diálogo esmoreça. Isso fica ainda mais tenso à medida que em nossos universos consensuais a tensão entre o familiar e o não familiar está sempre presente.

Moscovici diz que “[...] o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida” (2015, p. 57). Este é um meio de transferir o que nos perturba, tornando próximo o que está distante. O resultado desse esforço são as representações que criamos. Através delas,

[...] nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa

mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. (MOSCOVICI, 2015, p. 59).

Não é nada fácil transformar ideias, seres, palavras não familiares em termos usuais, próximos e atuais. Para que isso aconteça é necessário recorrer aos mecanismos que criam representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Guareschi indica que o processo de ancoragem é como "amarrar a canoa ao box". Segundo o autor, ancorar "visa classificar, encontrar um lugar, domar, até mesmo "sujeitar" o não-familiar" (GUARESCHI, 1996, p. 17). Esse processo de ancoragem implica também um juízo de valor na maioria das vezes, pois "[...] quando "nomeamos", classificamos alguém, já o classificamos dentro de categorias que historicamente comportam essa dimensão valorativa." (GUARESCHI, 1996, p. 18). Por outro lado, por meio do processo de objetivação, procuramos concretizar uma realidade que nos escapa das mãos. De acordo com Guareschi, "Trata-se de ligar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica duma ideia, ou de algo impreciso." (GUARESCHI, 1996, p. 18).

Estudar representações sociais para Moscovici é estudar o ser humano "[...] enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender" (MOSCOVICI, 2015, p. 43). Nesta busca por compreensão, tendemos a analisar o mundo de uma maneira semelhante, pois vivemos num mundo que é totalmente social e não temos, enquanto pessoas comuns, as vantagens dos instrumentos científicos. Desta forma, todas as informações que recebemos são/foram distorcidas por representações "superimpostas".

Pensando no âmbito educativo, Crusoé (2004) ressalta que "[...] identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula" (p. 113). Soligo (2002) também ressalta a importância de estudos a respeito das RS de professores, que, segundo ela, "[...] fornecem importantes informações sobre a forma como o professor se apropria e relaciona com a realidade escolar." (p. 147). A autora indica ainda que "[...] para além do discurso, outros elementos interferem na prática e na compreensão que o professor tem de seu cotidiano." (SOLIGO, 2002, p. 146-147). Buscar

compreender esses elementos nos remete aos estudos sobre representação social e sobre atitudes (SOLIGO, 2002).

Gilly (2001) aponta a área educacional como um campo privilegiado de observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e transformam no interior dos grupos sociais, o que possibilita esclarecer a forma como essas observações estão presentes nas relações que tais grupos têm com o objeto de sua representação. O autor ainda indica que para compreender os fatos de educação, o estudo das representações sociais "[...] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados." (GILLY, 2001, p. 321). Além disso, as articulações entre psicossociologia e Sociologia da Educação são favorecidas.

3. Possibilidades para os Estudos de Bebês

Danelon (2015) considera a infância como "a cristalização do não-ser: não é um igual a nós: não lhe pertence a fala organizada, o pensamento lógico/racional e o agir prudente e responsável." (p. 217). É o desconhecido, sobre o qual nada sabemos. É o diferente, o estrangeiro, o estranho que possui um poder desestabilizador, pois traz a possibilidade de renovação do mundo, pois ela, a infância, "[...] é a própria desestruturação do mundo adulto e organizado." (DANELON, 2015, p. 218). O não saber o que será nos assusta. Pensando a partir da Teoria das Representações Sociais, a infância é o não familiar que precisa ser familiarizado. Por poder ser o que menos queremos que seja, cada nascimento é um "problema de grande monta com o qual [nós] os adultos devem lidar" (DANELON, 2015, p. 218). É nesse imbróglio que estão também os bebês.

A partir do que apresentei sobre a Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais, alguns questionamentos surgem para o âmbito dos Estudos de Bebês: quais representações sociais estão presentes nas políticas públicas voltadas para os bebês? A Psicologia Social e a Teoria das RS podem ajudar a entender como eles têm sido afetados pelas atuais conjecturas políticas, econômicas e sociais brasileiras. Pensando nos espaços educativos voltados para bebês, uma gama de possibilidades indagativas se abre e pode dar voz aos envolvidos em sua educação: qual(is) a(s) RS de bebês que

professores e cuidadores carregam? Qual é a representação social de infância presente nas práticas pedagógicas de professores e cuidadores de bebês? Como nasceram tais RS? Pensando de modo mais amplo nos envolvidos na educação dos bebês: quais as RS do espaço da creche que as famílias de bebês apresentam? Quais as representações das famílias sobre os bebês? Qual o impacto dos Estudos de Bebês nas representações sociais dos envolvidos na educação desses?

A Psicologia Social e a Teoria das RS podem ajudar a entender como os bebês têm sido vistos, entendidos, considerados por aqueles que estão à sua volta. Além disso, podem também ajudar a compreender como as pesquisas e estudos produzidos no âmbito da universidade têm sido entendidos/ incorporados pelos envolvidos na educação dos bebês.

Tanto no âmbito da psicossociologia quanto da Teoria das Representações Sociais existem pesquisas sobre a(s) infância, a(s) criança(s) e os bebês. Uma busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pode ajudar os interessados a ter uma noção do que vem sendo feito. Entre os estudos que vêm abordando a infância em intersecção com a Psicologia Social, no Brasil, destaca-se o trabalho de Fulvia Rosemberg, que pode ser acessado, em partes, através das bases de dados digitais ou pelas publicações físicas.

Como disse no início do texto, as indagações que aqui trouxe são fruto de uma reflexão iniciada durante a graduação e que continuará sendo feita e refeita. As perguntas levantadas buscam inspirar outras indagações e impulsionar novas contribuições para os Estudos de Bebês. Que possamos aprender, como aponta Fischer (2002), novos caminhos interrogativos com urgência, “[...] pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar” (FISCHER, 2002, p. 53).

Referências

ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. 2009. 212 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www>>

repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251623>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação, Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3792>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

DANELON, M. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: **MICHEL Foucault: o governo da infância**. Organização de Haroldo de Resende. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. 383 p. (Estudos Foucaultianos). ISBN 9788582172841 (broch.).

DUVEEN, G. Introdução – O poder das ideias. In: **MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404 p. (Psicologia social). ISBN 9788532628961(broch.).

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. **CAMINHOS investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Coautoria de Marisa Cristina Vorraber Costa, Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. 159 p. ISBN 8574901997 (broch.).

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: **AS REPRESENTAÇÕES sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UERJ, 2001. 416 p., il. ISBN 8575110144 (broch.).

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO–SCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. (Coletâneas da ANPEPP; 10).

_____. Introdução. In: GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. Porto Alegre: Edicpurs, 2012. ISBN 9788574304618.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: **PSICOLOGIA social: o homem em movimento**. Organização de Sílvia T. Maurer Lane, Wanderley Codo. 13. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. 220 p., 21 cm. ISBN 8511150234 (broch.).

_____. **O que é psicologia social**. 22a ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006. 87p. ISBN 9788511010398.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404 p. (Psicologia social). ISBN 9788532628961 (broch.).

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>.

RODRIGUES, A. **Psicologia social para principiantes**: estudo da interação humana. 11. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 249 p. ISBN 9788532608390 (broch.).

SILVA, C. P. **Inclusão e diferenças**: representações sociais de gestores e professores no âmbito da educação infantil. Orientação de Heloísa Andreia de Matos Lins. Campinas, SP: [s.n.], 2013. 1 recurso online (262 p.), il., digital, arquivo PDF.

SILVA, C. P. **"Eu não fui formada pra isso"**: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). 2018. S. n. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SOLIGO, A. F. Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: **PSICOLOGIA e formação docente**: desafios e conversas. Coautoria de Roberta Gurgel Azzi, Ana Maria Falcão de Aragão. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002. 320 p. ISBN 857396197 (broch.).

TEBET, G.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, 2014.

32. Sociologia Histórica: contribuições para o estudo dos bebês a partir de um diálogo com pesquisas sobre a família

Alex Menezes Matsuyama¹

Isabel Brustolin²

Marcela Righolino Ramos³

Gabriela Tebet⁴

Este capítulo do livro apresenta alguns estudos que articulam história, sociologia e antropologia e que ao voltarem-se para as famílias, nos permitem encontrar elementos importantes para o estudo de bebês. Se por um lado, concordamos com Qvortrup (2011) em relação à uma invisibilidade de crianças (e sobretudo dos bebês) nas *descrições históricas e sociais*; por outro, entendemos ser possível, lançarmos luz à elementos importantes para o estudo de bebês, a partir de pistas oferecidas por pesquisas que tinham a família ou a maternidade como foco, como é o caso das pesquisas antropológicas realizadas por Elisabeth Badinter sobre a maternidade e a Sociologia histórica de Donzelot sobre o social o papel das famílias e as pesquisas de Philippe Ariès sobre a história Social da Criança e da Família, no contexto francês e pesquisas com as de Mary del Priore, no contexto brasileiro. Um diálogo com esses autores nos permite compreender o papel do bebê na invenção social da família tal como a conhecemos.

Jacques Donzelot é conhecido por seus estudos sociológicos sobre a “invenção social”. O autor desenvolve sua perspectiva epistemológica em diálogo com perspectivas historiográficas que visam compreender o modo como o “social” é inventado a partir de um conjunto de estratégias que articulam aspectos da vida civil e

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas

⁴ Pedagoga. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de estudos BebêEducação e Pesquisadora Principal do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8).

política. Podemos dizer, que sua perspectiva teórica se assenta na noção da Construção Social da realidade⁵ - que destaca o papel do discurso - presente em documentos e registros históricos - e das instituições nesse processo. De acordo com Ivo (2012):

O uso da noção de “invenção social”, inspirada no título homônimo do livro de Jacques Donzelot (1994), busca apreender o conjunto de intervenções públicas (direito e políticas sociais) na passagem de regimes de proteção privados (próprios ao Antigo Regime) para a construção dos sistemas de proteção social implementados pelo Estado, e assentados no direito, em diversos países da Europa no século XIX.

O estudo da invenção social, implica uma análise histórica, que é a base para a sociologia de Donzelot. Como indica Deleuze no prefácio do livro de Donzelot: *A Polícia das Famílias* (2001), a originalidade da obra de Donzelot consiste em esmiuçar o social: instância híbrida entre o público e o privado, o subjetivo e o coletivo, o campo e a cidade, a repressão e a liberdade. Em sua obra, social não é o meio pelo qual decorrem os fatos, mas uma estrutura fixa na sociedade. Mapear o social, nesse período a partir posterior ao século XVIII, em que a sociedade começa a ser modernizada e as famílias adquirem um papel importante na configuração do social, não é, portanto, tarefa simples. E como veremos, pode evidenciar elementos bastante significativos para o estudo dos bebês.

Ao acompanhar as discussões propostas por Donzelot, é preciso termos em conta algumas características importantes da sociedade francesa de período anterior ao estudado pelo autor e que estavam, nesse momento sendo questionados, abandonados.

De acordo com Elisabeth Badinter, a França viveu um longo período marcado pela autoridade paterna e marital, sendo que “no século XIII, no sul da França, o pai ainda podia matar o filho sem sofrer consequências sérias” (1985, p. 31). A autora aponta que até o século XVIII,

Se a sorte da mulher melhora sob a influência da Igreja, a melhoria limitava-se às classes superiores. As outras não tinham um destino muito brilhante. Na prática, o marido conservava o direito de correção sobre a

⁵ Nesse sentido, vide também o capítulo 10 desta obra.

mulher e, apesar das palavras de Cristo sobre a inocência infantil, o destino dos filhos era pior do que o da mãe. Demasiados interesses e discursos abafavam a mensagem de Jesus. No século XVII, o poderio do marido e do pai predominava, de muito, sobre o amor. A razão era simples: toda a sociedade repousava no princípio de autoridade. (BADINTER, 1985, p. 31)

Ainda que desde o século XII e XIII, a Igreja tenha se manifestado contra o abandono dos filhos, o aborto e o infanticídio, a realidade da maioria da população leva a Igreja a “tolerar o abandono, para limitar o infanticídio. Foi nesse espírito que criaram no século XII, as primeiras casas para o acolhimento de crianças abandonadas” (BADINTER, 1983, p. 43). Badinter também ressalta que não era comum que as famílias assumissem a educação e o cuidado de seus filhos. Ela aponta para o que denomina como “Três atos do abandono”, muito comuns nas classes burguesas ou aristocráticas francesas dos séculos XVII e XVIII, sendo o primeiro deles, a entrega do bebê à uma ama-de-leite poucos dias ou poucas horas após o nascimento.

Nas camadas mais nobres, as justificativas envolviam, o argumento estético (alegando que o aleitamento materno implicaria perda da beleza e deformação nos seios), e ainda, argumentos social e moral, já que amamentar seus próprios filhos não era considerada uma tarefa muito digna e “equivalia a confessar que não se pertencia à melhor sociedade” (BADINTER, 1985, p. 96). Uma suposta preocupação com a saúde do bebê também era mobilizada como justificativa. A crença de que o esperma estragaria o leite o leite e colocaria em risco a vida do bebê (idem, p. 98) implicava para as famílias escolher entre a abstinência sexual, ou o envio do bebê para ser alimentado por outra mulher. Os bebês assim, eram compreendidos como um estorvo para os pais, e um empecilho para a mãe tanto na vida conjugal, como nos prazeres e na vida mundana, tão caros à mulher elegante (BADINTER, 1985, p. 98).

Donzelot, contudo, afirma que o envio de bebês para longe de suas famílias de origem não era um costume exclusivo das camadas superiores. De acordo com o autor,

O recurso a nutrizas do campo para cuidar de crianças constituía um hábito dominante na população das cidades. As mulheres aderiam a esse hábito porque eram muito ocupadas em seu trabalho (esposas de

comerciantes e artesãos) ou porque eram suficientemente ricas para evitarem o fardo da amamentação. As aldeias das redondezas mais próximas das cidades forneciam nutrizas para os ricos, e os pobres tinham que procurá-las mais longe. Essa distância, assim como a ausência de contato entre a nutriz e os pais a não ser por meio de intermediários obscuros (agenciadores e agenciadoras) faziam da colocação das crianças aos cuidados de uma nutriz, uma prática frequente de um abandono disfarçado ou de manobras suspeitas. [...]. Nessas condições, a mortalidade das crianças colocada em nutriz, era enorme: por volta de dois terços no que diz respeito às nutrizas distantes e um quarto, quanto às mais próximas. (DONZELOT, 2001, p. 16-17)

Deste modo, não havia lugar para os bebês, nem nas famílias ricas, nem nas famílias pobres, pois o tempo dedicado aos seus cuidados, prejudicaria às atividades sociais e conjugais das famílias ricas e os trabalhos necessários às famílias mais pobres. Nesse sentido, Badinter apresenta-nos dados assustadores para o leitor ou a leitora dos dias de hoje, sobre as estatísticas de bebês amamentados por nutrizas, longe de seus lares e sem nenhuma relação com suas famílias, em Paris, no século XVIII. Estatísticas que apontam não apenas para os índices de (não)aleitamento materno na época, mas também revelam o lugar e a (des)importância dada aos bebês por aquela sociedade. A autora afirma que:

Como sempre, Paris dá o exemplo, mandando seus bebês para fora de seus muros, por vezes a distâncias de até 50 léguas, para a Normandia, a Borgonha, ou o Beauvaisis. Foi Lenoir, tenente-geral de polícia, que prestou as preciosas informações à rainha da Hungria. Em 1780, na capital, em cada grupo de 21 mil crianças que nascem anualmente (numa população de oitocentos a novecentos mil habitantes), menos de mil são amamentadas pelas mães, mil são amamentadas por uma ama a domicílio. Todas as outras, ou seja, 19 mil, são enviadas para a casa de amas. Dessas 19 mil confiadas a amas fora do teto materno, duas ou três mil, cujos pais dispunham de rendimentos cômodos, deviam ser colocadas nas proximidades de Paris. As outras, menos afortunadas, eram relegadas para longe (BADINTER, 1985, p.66).

No que se refere ao envio dos bebês das famílias trabalhadoras para nutrizas (amas-de-leite), compreendido como uma forma de

abandono camuflado, registro do chefe de polícia de Lyon em 1778 (apud BADINTER, 1985, p. 121), indicava que:

Enquanto nossos asilos registram e numeram todas as crianças abandonadas que lhes são entregues – enquanto o caçador marca seu cão com medo de vê-lo trocado; enquanto o açogueiro distingue cuidadosamente os animais destinados a serem abatidos para a nossa alimentação, a criança do povo sai de nossos muros sem crendão de batismo, sem nada escrito, sem indicações, sem que se saiba o que será dela [...] Uma intermediária leva seis bebês numa viatura pequena, dorme e não percebe que um bebê cai e morre esmagado por uma roda. Um transportador encarregado de sete lactentes perde um deles, sem que possa saber o que foi feito do bebê. Uma velha encarregada de três recém-nascidos, afirma não saber a quem os destina. (BADINTER, 1985, p. 122)

Esses dados nos permitem perceber de forma muito contundente que o modo como nos relacionamos hoje com os bebês, o lugar que ocupam nas famílias, os discursos construídos e reproduzidos sobre as necessidades dos bebês, são construções sociais, que contaram com a contribuições de um conjunto de instituições. Linhas que se entrecruzam e atravessam a produção do social por meio da família e da valorização da sua prole, a partir do século XVIII.

Dá a importância dos estudos sociológicos dos bebês também em uma perspectiva histórica. Podemos mesmo falar de uma história das mentalidades.

Nessa perspectiva, o historiador Philippe Ariès (2006) nos aponta para o que ele denomina como a “ausência do sentimento de infância” na sociedade (francesa) durante a idade média. Ariès defende a tese de que a descoberta da infância começou no século XIII, “mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 2006, p. 28). Essas informações permitem-nos compreender melhor por quê, a partir do século XVII, o tema da conservação das crianças aparece com tanta força, conforme nos indica Donzelot, sendo um dos pilares de constituição da sociedade moderna industrializada e da esfera do Social.

Donzelot apresenta-nos em seu livro *A Polícia das Famílias*, publicado originalmente em 1977, uma espécie de mapa do social e

nesse mapa, a família possui um papel central. Seus estudos se voltam para a sociedade francesa do século XVIII e sublinham a emergência nesse período de um conjunto de produções discursivas sobre o que ele denomina como “o tema da conservação das crianças”. Trata-se de literatura produzida por médicos, administradores e até militares que visavam normatizar as condutas das famílias de modo a contribuir para o desenvolvimento social. De acordo com o autor,

Todos colocam em questão os costumes educativos do seu século, visando três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a da criação dos filhos por amas-de-leite, a da educação ‘artificial’ das crianças ricas. Com seu encadeamento circular essas três técnicas engendrariam tanto o empobrecimento da nação, como o enfraquecimento de sua elite. (DONZELOT, 2001, p. 15- 16)

Em todos esses casos, ainda que não evidenciado, o que está em foco é o modo como a sociedade se relacionava com seus bebês e com suas crianças. O discurso da conservação das crianças assume assim estratégias bem distintas quando se refere às famílias mais ricas ou àquelas mais pobres. Isso porque ao redefinir o lugar dos bebês e das crianças na sociedade, o lugar da mulher também era redefinido, viabilizando assim a constituição de um novo modelo de organização social, no qual a burguesia buscava se afastar das relações com as camadas mais pobres. Tirar seus filhos da suposta influência negativa da criadagem foi uma primeira ação nesse sentido. Segundo Donzelot,

Conservar as crianças, significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do estado ou à indústria mortífera das nutrizas, voltem a educa-los. (DONZELOT, 2001, p. 21)

As estratégias adotadas para atingir tal objetivo envolveram:

a difusão da **medicina doméstica**, ou seja, um conjunto de conhecimentos e técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviços e colocar esses serviços sob a vigilância dos pais. O segundo, poderia agrupar, sob a etiqueta de “**economia social**”, todas as formas de direção da vida dos pobres, com

o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 2001, p. 21-22)

A família possuía uma função muito específica na economia liberal emergente. Os filhos e suas supostas necessidades eram utilizados como uma forma de reposicionamento de toda a sociedade. A necessidade de os bebês serem amamentados por suas mães, e não mais por nutrizes, cria a necessidade de que a mulher assuma um novo lugar social: o espaço doméstico, na condição de mãe e esposa. A mulher, é assim, separada do espaço do trabalho e do espaço da vida mundana ao ser aproximada de seus bebês. A ocupação dos espaços públicos pelos bebês – acompanhando suas mães ou seus pais em atividades do cotidiano é muito recente e resulta de uma nova ruptura nos padrões sociais vigentes⁶. Mas voltemos à sociedade francesa do século XVIII. Uma das estratégias, ou linhas que ajudam a compor a família e o social, são as habitações sociais. Assim, “tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso, oferece-lhe uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos” (DONZELOT, 2001, p. 42).

Ariès destaca em seu livro *História Social da Criança e da Família*, que “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (2006, p. 195). No que se refere às famílias modernas, afirma que “as promiscuidades da antiga sociabilidade lhes repugnam”, mas que as classes populares sempre tiveram certo “gosto pela multidão” que não é totalmente abandonado, apesar dos novos modos de sociabilidade. Assim,

Chegou um momento em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular (ARIÈS, 2006, p. 196).

⁶ Para um aprofundamento sobre o tema, recomendamos os relatos sobre maternidade e existência publicados por D’Ávila (2019).

E para que a burguesia pudesse não ser incomodada pelas classes populares a ação da mulher pobre, no âmbito de sua família, era fundamental. Para que ela pudesse obter êxito, teve como principal aliada, a habitação popular. Voltada para a economia social das famílias pobres, a habitação popular possuía três principais objetivos:

Organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa viver nele, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos. Pretende-se que a habitação se transforme numa peça complementar à escola no controle das crianças: que seus elementos móveis sejam banidos para que nela se possa imobilizar as crianças. A busca da intimidade, a competência doméstica proposta à mulher popular, são o meio de fazer aceitar, de tornar atraente esse habitat que passa, de uma fórmula ligada à produção e à vida social, a uma concepção fundada na separação e da vigilância. Se o homem preferir o exterior, as luzes do cabaré, se as crianças preferirem a rua, seu espetáculo e suas promiscuidades, será culpa da esposa e da mãe (DONZELOT, 2001, p. 46)

Observa-se pelo exposto até aqui, o importante papel desempenhado pela figura social dos bebês (que produz a figura social da mãe) na reconfiguração da estrutura social francesa entre os séculos XVIII e XIX.

No que se refere ao contexto Brasileiro, também podemos perceber um movimento semelhante que visava desestimular a entrega dos filhos a amas de leites, e estimular as próprias mães a amamentarem. Del Priore aponta que por volta do século XVII os serviços das amas de leite também foram sendo colocados sob suspeitas e aos poucos, esse tipo de serviço foi sendo substituído pelos Bancos de Leite Humanos e pelos Lactários. De acordo com Del Priore (2008), o lugar da mulher na sociedade brasileira nos séculos XVII e XVIII, resumia-se em ser confinada a casa e suas funções domésticas além de ser vista como “santa-mãezinha” (DEL PRIORE, 2008, p. 40) A autora ressalta que no século XVI, o ato da amamentação era visto pelos médicos e pela Igreja, como um dever moral, cuja execução também traria para mãe o prazer em alimentar o seu filho e fazer deste momento, um momento de troca de afeto e carinho.

É por este motivo, que no século XVII, as amas de leite começaram a ser alvo de ataques e desaprovações pelo fato de fazer

deste ato, um ato mercenário. Além disso, os médicos anunciavam uma preocupação muito grande com a qualidade do leite das mesmas. Já no século XX, em 1923 foi criado o decreto nº 16.300, que aprovava o regulamento do Departamento de Saúde Pública, e cujo capítulo IX era inteiramente dedicado à regulamentação das amas.

Curioso é observarmos o texto do Art. 361 do documento em questão, segundo o qual “O Estado não reconhece a indústria de amas de leite; e, tolerando-a, estabelece as exigências que se seguem...” (Novaes, 2009, p.153), Ainda como parte deste movimento que visava acabar com o mercado de amas de leite e fortalecer práticas consideradas mais “saudáveis” de amamentação, em 1943, foi criado o primeiro Banco de Leite Humano no Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Almeida (1999), os lactários eram instituições onde as mulheres podiam doar seu leite, com o objetivo de suprir as necessidades de crianças que se encontravam em condição de prematuridade, má nutrição e alergias. Nos lactários havia lugares para a captação do leite da mãe, assim como a esterilização e armazenamento até o momento da distribuição.

Podemos destacar nas leituras de Del Priore que o objetivo era o de estabelecer uma função social para a mulher, colocando-a como responsável pela maternidade e pela família, cujas funções seriam as de ser boa mãe, domesticada e dedicada.

Já no século XX, observa-se a influência da medicina social e da medicina higienista nas práticas sociais e familiares. Segundo Costa (1983, p.35, 36), “importa é notar que a própria eficiência científica da higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões de Estado”. De acordo com o autor, “a tarefa dos higienistas era a de converter os sujeitos à nova ordem urbana” e o fortalecimento da família, pautado nos preceitos higiênicos, foi um importante instrumento.

Nesse sentido, observamos, também no Brasil uma aliança das políticas de saúde, assistência e de educação, que visavam moldar e definir condutas familiares, fazendo viver os bebês e as crianças que em outro momento e contexto teriam poucas chances de vida, usando para isso, das supostas necessidades do bebê para reconfigurar o lugar da mulher na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, JAG. Amamentação: um híbrido natureza-cultura. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999. 120 p. ISBN: 978-85-85239-17-4.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ. Livros Técnicos e Científicos, 2ª Edição, 2006.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Ed. Nova fronteira 5a ed., 1985
- BARBIERI, Carolina Luisa Alves; COUTO, Márcia Thereza. As amas de leite e a regulamentação biomédica do aleitamento cruzado: contribuições da socioantropologia e da história. *Cadernos de História da Ciência*, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2012.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- D'ÁVILA, Manuela. *Revolução Laura: Reflexões sobre Maternidade & Resistência*. Caxias do Sul: Ed. Belas Artes, 2019.
- DEL PRIORE, Mary. *Ao Sul do Corpo – Condição Feminina, Maternidades e Mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo, 2008.
- DELEUZE, Gilles. Prefácio. In: DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Edições Graal, Rio de Janeiro, 3ª edição, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. 1996.
- IVO, Anete B. L. A invenção do “social” e a normatividade das ciências sociais: dilemas clássicos e tendências contemporâneas. *Sociologia&Antropologia* | v.02.03: 69–101, 2012.
- NOVAES, Hillegonda Maria D. A puericultura em questão. In: Mota A, Schraiber LB. *Infância e saúde - perspectivas históricas*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2009.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.
- RAMOS, Marcela Righolino. *Os movimentos de aleitamento materno no Brasil contemporâneo*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. Sp, 2017.

33. Utopias e os estudos de bebês: diálogos com Boaventura de Sousa Santos

Heloísa A. Matos Lins¹

“O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo” (SANTOS, 2013, p. 138)

1. De onde alguns problemas podem se dar a olhar

Dentre tantos casos marcantes no que diz respeito à violação de direitos dos bebês e das crianças no mundo, principalmente das mais pobres² (além dos direitos de suas famílias), destaco das minhas percepções e memórias alguns acontecimentos correlatos e mais próximos para iniciar um diálogo...O primeiro deles é o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257 (BRASIL, 2016), assinado então pela presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, nos últimos meses de sua gestão, estabelecendo “[...] princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância *em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano*” (BRASIL, 2016, grifos meus), como disposto já no Artigo 1º, na tentativa de impedir ou dirimir maiores infrações aos direitos básicos.

No documento, além da importância global mediante a tentativa de se reiterar e garantir tais direitos às crianças de 0 a 6 anos (mais destacadamente pela expressa e indissociável relação desses direitos ao papel da mulher e sua maior inserção econômica, social, cultural e

¹ Professora Doutora da FE/ UNICAMP. Membro das Linhas de Pesquisa “Linguagem e Arte em Educação” e “Educação e Ciências Sociais”, assim como do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA (Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial) e do Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. Pesquisadora Associada do projeto de pesquisa “Os bebês e os processos de individualização, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (Projeto FAPESP 2015/10731-8). Revisão de texto realizada pela autora.

² A esse respeito, ver por exemplo alguns dados que traduzem o aumento impactante de crianças na miséria, conforme demonstra Peter N. Stearns (2006).

política, assim como à maior efetivação da justiça social, em função das distintas condições materiais das crianças e de suas respectivas famílias, onde a exclusão e as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem são ainda alarmantes, conforme também analisa a Procuradora de Justiça da Infância e da Juventude do MPRJ, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel³), dentre outras medidas a que devem se voltar as políticas públicas, está a previsão da “[...] articulação das dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância” (Art. 4º., grifos meus). Do mesmo modo, é assegurado no Art. 8º: “[...] a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2016).

O segundo acontecimento recente no Brasil - que incide frontalmente na garantia dos direitos humanos básicos defendidos para as crianças, acima mencionados - foi o Projeto da reforma trabalhista⁴ aprovado pelo Senado Federal, em 11/07/2017 (apesar de a consulta pública encerrada mostrar que apenas 16.789 pessoas votaram pelo Sim e 172.166 votaram pelo Não) que permite o trabalho de mulheres grávidas em locais insalubres “de grau mínimo ou médio, a não ser que apresentem um atestado médico recomendando que sejam afastadas do emprego. O mesmo vale para as mulheres que estão amamentando - nesses casos, *elas também podem trabalhar em*

³ Disponível em: <http://ibdfam.org.br/assets/img/upload/files/Marco%20Legal-%20K%C3%A1tia%20Maciel.pdf> . Acesso em 18/12/2018.

⁴ O referido projeto, de autoria da Câmara dos Deputados e Presidência da República, publicado em D.O.U. em 14/07/2017 e assinado pelo Presidente Michel Temer, Torquato Jardim e Ronaldo Nogueira de Oliveira, propõe alterações em mais de 100 artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dentre outros impactos, alguns pesquisadores mostram que, “em 2015, jornadas semanais de até 30 horas representavam 41,2% dos empregos das mulheres, e apenas 24,7% dos homens. Na Europa, o dossiê revela que 22% dos trabalhadores atuam nessa modalidade”, segundo matéria na revista Carta Capital, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-dossie-pesquisadores-detalham-os-impactos-da-reforma-trabalhista/>. Acesso em 15/12/2018. Texto do Projeto aprovado, disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=17728053&id=17728058&idBinario=17728664&mime=application/rtf> . Acesso em 20/12/2018.

locais de insalubridade máxima”⁵ (grifos meus). Anteriormente, por medida provisória, as grávidas não podiam trabalhar em locais de insalubridade mínima ou média, apenas se apresentassem um atestado médico que as liberassem.

Não menos sintomática da fragilidade em que se encontram as mães pobres/ trabalhadoras e seus bebês no mundo, é a manifestação da ONU sobre os discursos de ódio que desprezam mulheres e minorias. Assim, no mês de comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos, 10 de dezembro, Phumzile Mlambo-Ngcuka, chefe da ONU Mulheres, alertou “para o surgimento de uma nova ordem mundial, que neutraliza as opiniões contrárias e se alimenta do desprezo pelas mulheres e minorias”⁶.

Torna-se óbvio, portanto, que numa sociedade altamente falocrática e adultocêntrica - ainda que não seja sempre articulado o amálgama evidente das questões de raça, classe, gênero e geração, para a garantia do próprio funcionamento da máquina capitalística e dos dispositivos de biopoder a ela associados⁷ - mulheres e crianças foram tornadas, evidentemente, há muito, minorias sociológicas e políticas. No entanto, nos dias atuais, sob o manto da “liberdade de

⁵ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/04/20/mp-reforma-trabalhista.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 19/12/2018. Projeto de lei aprovado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/07/13/veja-a-integra-do-projeto-de-reforma-trabalhista-aprovado-no-senado> . Acesso em 20/12/2018.

⁶ Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-alerta-para-avanco-de-discursos-que-desprezam-mulheres-e-minorias/> . Acesso em 21/12/2018.

⁷ Nesta direção, Pelbart cita uma importante análise de Christian Marazzi: “Pensava-se que o capitalismo, destruindo todos os *pertencimentos*, teria criado as condições para a beatitude [...] E, ao invés disso, justamente onde culmina a globalização, a ‘desterritorialização’ capitalista, tudo retorna: a família, o Estado nacional, os fundamentalismos religiosos. Tudo retorna, mas, como ensina o filósofo, de modo perverso, reacionário, conservador. Justamente quando o ‘vácuo do sentido’ se aproxima do limiar de uma época na qual os homens parecer poder falar entre si num modo de acesso comunicativo livre, eis que retorna a ideia de etnia, o mito da origem e do pertencimento. A liberdade do possível da ‘sociedade transparente’ se reverte em seu contrário” (MARAZZI, 2009, p. 75, apud PELBART, 2016, p. 138). Deste modo, ao assumir o construto foucaultiano atualizado por Agambem, refiro-me também aqui aos processos capitalísticos que já não se incumbem de fazer viver ou de fazer morrer, mas de fazer sobreviver: “Ele cria sobreviventes. E produz a *sobrevida*. No contínuo biológico, ele busca isolar um último substrato de *sobrevida*.” (PELBART, 2016, p.26).

expressão” e da “democracia”, tais questões de gênero (dentre outras, certamente) são (re)construídas como uma narrativa que confere perigo à tão reiterada pureza infantil e, neste bojo, os direitos de participação das crianças frente a tais assuntos são completamente suprimidos, quando havia sido assegurada tal participação“ [...] *na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito*”, como preconizado no Marco da Primeira Infância (BRASIL, 2016), e que essa participação “tem o objetivo de promover sua *inclusão social como cidadã* e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil” (BRASIL, 2016).

É bastante notório que as investidas para esse apagamento legal são realizadas por movimentos conservadores e ultraconservadores da sociedade civil e também pelo poder público, tomados por pânico moral (mas não apenas, dados os interesses econômicos), como a proposta em processo do movimento Escola sem partido⁸, em seu Projeto Federal (dentre outros, em níveis distintos) que discorre em seu Art. 2º: “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo *na abordagem das questões de gênero*” (grifos meus).

O referido Projeto, portanto, em sendo aprovado e levado às consequências mais deletérias frente aos tratados democráticos internacionais de que o país é signatário e à própria Constituição Federal, levaria à ilegalidade a discussão nas escolas sobre o fato incontestável de que “seis mulheres morrem a cada hora em todo o mundo vítimas de feminicídio por conhecidos⁹”, conforme relatório da ONU, ou de que a “taxa de feminicídio no Brasil é a 5ª maior do mundo¹⁰”, ou sobre direito à amamentação dos bebês por mães que trabalham, sem que ambos corram riscos de morte ou adoecimento (uma vez que os locais de insalubridade máxima passam a ser

⁸ Ver em <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em 18/12/2018.

⁹ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/11/26/seis-mulheres-morrem-a-cada-hora-vitimas-de-feminicidio-por-conhecidos-em-todo-o-mundo-diz-onu.ghtml> . Acesso em 20/12/2018.

¹⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo> . Acesso em 20/12/2018.

permitidos, sem qualquer alarme feito pelos tais defensores “da moral” infantil e de suas famílias - para mencionar alguns poucos exemplos). Não se encontra, sobre a saúde e condições de vida digna dos bebês e suas mães, principalmente, nenhum movimento latino-americano do tipo “com mi hijos no te metas”¹¹.

Deveria causar algum espanto, portanto, como um problema tão contundente como a colocação de mulheres-mães-trabalhadoras em situação de risco à saúde, assim como à saúde de seus bebês - mesmo que em forma de projeto - seja firmemente negligenciado pelos “defensores da moral e dos bons costumes”, através de propostas que se ocupam, justamente, da suposta defesa dessas crianças.

Talvez este seja um dos maiores sintomas da patologia de nossos tempos: o descompromisso e a omissão diante de algumas vidas (não de todas!), em nome de projetos que até ousam se conceber como defensores dos direitos humanos e até mesmo democráticos; do descaso com as vidas que passam a ser banalizadas e invisibilizadas desde que nascem ou são geradas, principalmente (além das vidas das mulheres que as geram, das famílias que as acompanham); são vidas que não têm condições e forças para sequer manifestarem-se em favor da sua dignidade. Tornam-se corpos que *sobrevivem*. Corpos semimortos diante do olhar dos outros mais abastados (que deles desviam, via de regra, ou até ridicularizam as causas afeitas: “mi mi mis”). Corpos *zumbificados* que insistem em existir, pensando de modo espinosano. Assim, grande parte dos bebês e das crianças passa a significar *corpos vegetativos*, ainda mais diminuídos e impotentes do que o das mulheres subalternizadas; estas, por sua vez, ainda mais diminuídas e impotentes do que os homens *sobreviventes* diante da lógica do capital¹².

Em escala nacional e mundial, nada disso tem causado indignação contundente, em comparação ao alarde das pautas moralistas, nacionalistas e econômicas, por exemplo, que têm se configurado como denominam: uma política “anti-ideológica”. Outras

¹¹ Página oficial: <https://www.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasOficial/> . Acesso em 21/12/2018.

¹² Como exemplo, no último mês de dezembro, uma mulher teve seu bebê no chão de maternidade no Rio de Janeiro, após pedir atendimento e tê-lo negado. Infelizmente, esse não é um caso isolado no país, em se tratando de atendimento público de saúde. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/apos-mulher-dar-luz-em-recepcao-funcionarios-pacientes-do-pedro-ii-reclamam-das-condicoes-de-atendimento-23296578.html> . Acesso em 21/12/2018.

“prioridades” se instauram no que se convencionou crer “democrático” e “do bem”...

2. Aos bebês que nascem na condição de sobreviventes: criação de perplexidades para os estudos da área

Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções [...] São soluções movediças, radicais no seu localismo. Não interessa que sejam portáteis ou soluções de bolso. Desde que explodam nos bolsos. (SANTOS, 2013, p. 144)

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, já alertava em sua obra seminal “Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade (SANTOS, 2013) para o fato de que a democracia é hoje menos questionada do nunca; contudo, todos os seus conceitos derivados têm vindo a ser colocados em crise (formas de participação, representatividade, etc.). Isso porque, como nos lembra o autor, atualmente o neoliberalismo torna-se um parceiro fundamental para a promoção da democracia em nível internacional, tornando-a dependente dele. Boaventura provoca, assim, o questionamento sobre tal movimento que teria se consolidado historicamente muito mais como armadilha do que como incongruência.

Mais recentemente, em sua obra “A difícil democracia: reinventar as esquerdas” (SANTOS, 2016), discorre sobre a Democracia Representativa (DR), argumentando que esta tem sido mobilizada pelas classes populares no continente latino-americano como “parte de um movimento de *democratização de alta intensidade* e que inclui outras práticas democráticas e outros tipos de democracia” (SANTOS, 2016, p. 126, grifos meus). Isso porque, para Boaventura, “vivemos em sociedades que são politicamente democráticas, mas socialmente fascistas¹³” (SANTOS, 2016, p. 131), ou seja, vivemos em democracias de baixa intensidade, como denomina.

¹³ O autor argumenta que há modos fascistas “subpolíticos” e que, portanto, não são reconhecidos como tal (*idem*, p. 132). Além do fascismo social, reconhece também a existência do fascismo político de “tipo novo” e ambos se utilizam de velhos processos. Segundo ele, esses processos acabam sendo novos “no modo como a democracia representativa de baixa intensidade aceita conviver com ambos” (*ibidem*, p. 133)

Nessa direção, frente às *forças fascistas* que estão, portanto, no interior da democracia, defrontam-se as *forças contra-hegemônicas*. Sobre tal questão, Boaventura não concebe outra alternativa a tais forças da resistência - após todo o acúmulo na história (inclusive de fracassos) - a não ser a defesa incondicional e exploração do máximo de possibilidades da democracia. Para ele: “[...] hoje, a democracia progressista é tendencialmente revolucionária” (SANTOS, 2016, p. 127).

Nesse cenário de tensão, mas de muito mais agilidade e incessante adaptação do capitalismo, Boaventura alerta para a necessidade do “*exercício de nossas perplexidades*” como “fundamental para identificar os desafios a que merece a pena responder” (SANTOS, 2013, p. 35, grifos meus). Para tanto, diante do caos instaurado pela “ordem e progresso” da modernidade, o autor propõe uma inventividade epistemológica ativa e local (*minirracionalidades* pós-modernas, como chama), para além do equilíbrio estável entre estrutura e ação, argumentando que “é necessário pluralizar as estruturas a fim de *desenvolver teorias que privilegiam a abertura dos horizontes de possibilidades e a criatividade da ação*. A promoção da criatividade da ação é uma tarefa crucial do tempo presente” (SANTOS, 2013, p. 57, grifos meus). Boaventura não abre mão das análises sedimentadas por estruturas de classe (apesar das críticas que realiza¹⁴), assim como de raça e gênero, por exemplo, mas compreende esse caos gerado pela força do capitalismo como um “horizonte dramaticamente ampliado de possibilidades progressivas e possibilidades regressivas”, a partir de seu contato com o pensamento de Felix Guattari que tratava do “caos democrático” e do “caos autoritário”.

¹⁴ Boaventura argumenta que “as classes são um fator de primeira importância na explicação dos processos sociais, mas tal importância só é aferível em análises concretas e não necessita, para se sustentar, da estipulação abstrata da primazia explicativa. [...] é errôneo reduzir a identificação, formação e estruturação das classes à estrutura econômica da sociedade. As classes são uma forma de poder e todo poder é político. O valor explicativo das classes depende das constelações de diferentes formas de poder nas práticas sociais concretas” (SANTOS, 2013, p. 61). Assim, o autor concebe que “Uma família operária da periferia de Lisboa sofre simultaneamente o poder de classe, o poder sexual, o poder estatal e até se forem imigrantes africanos, o poder étnico. Verdadeiramente, só a constelação desses poderes é política [...]” (*idem*, p. 61)

Para Boaventura, o maior legado de Marx foi o de tentar articular uma análise profunda da sociedade capitalista com a construção de uma “vontade política radical de a transformar e superar numa sociedade mais livre, mais igual, mais justa e afinal mais humana” (SANTOS, 2013, p. 61), portanto, destaca o pensamento utópico de Marx. Assim se configura o que Boaventura concebe como utopia: um *pensamento socialista* nos dias de hoje, mas diferente do que foi para Marx. Boaventura traduz isso da seguinte maneira: “Julgo, pois, que precisamos da utopia como do pão para a boca. Marx ensinou-nos a ler o real existente segundo uma hermenêutica de suspeição e ensinou-nos a ler os sinais do futuro segundo uma hermenêutica de adesão. O primeiro ensinamento continua hoje a ser precioso, o segundo tornou-se perigoso [...]” (SANTOS, 2013, p. 63). Segundo o autor, o projeto utópico de Marx, nascido na modernidade, “não é suficiente para nos guiar num período de transição paradigmática [...] o futuro é hoje para nós, ao contrário do que foi para Marx, simultaneamente mais próximo e mais imperscrutável [...]” (SANTOS, 2013, p. 63).

Boaventura segue assumindo as lacunas trazidas pela mudança paradigmática e a necessidade de inventividade ativa (o que chama de “criatividade da ação”): “Os nomes das utopias são sempre semicegos porque só veem por onde se caminha e não para onde se caminha [...]” (SANTOS, 2013, p. 64), e reafirma: “Para quem, como eu, pense que estamos a entrar num período de transição paradigmática, a utopia é mais necessária do que nunca” (SANTOS, 2013, p. 62).

Instaura seu desejo de um mundo outro a partir também dessa criação de nomes para as utopias a que chamou de semicegos, a partir dos quais fundamenta suas análises sociológicas e políticas, constituintes centrais de sua obra em torno dos Direitos Humanos, da Interculturalidade e da Democracia:

[...] a única *utopia realista é a utopia ecológica e democrática*. É realista porque assenta num princípio de realidade que é crescentemente partilhado e que, portanto, tem as virtualidades que Gramsci achava imprescindíveis na construção de ideias hegemônicas [...] Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global, não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza [...] É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a *repolitização da realidade* e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos

direitos humanos da natureza. É uma *utopia caótica* porque não tem um sujeito histórico privilegiado. *Os seus protagonistas são todos os que, nas diferentes constelações de poder que constituem as práticas sociais, têm consciência de que a sua vida é mais condicionada pelo poder que outros exercem sobre eles do que pelo poder que exercem sobre outrem. Foi a partir da consciência de opressão que nas últimas três décadas se formaram os novos movimentos sociais.* (SANTOS, 2013, p. 63/64, grifos meus).

Deste modo, para Boaventura (SANTOS, 2010), essa seria uma movimentação feita a partir de “reconstruções radicais”, de “política cosmopolita insurgente”, de “utopias”, invocando o princípio ativo. Apoiado também em Walter Benjamin, Boaventura afirma que continuar tudo como está é que configura a verdadeira crise (SANTOS, 2013).

Em sua construção teórico-prática para a ação, Boaventura defende para a busca da “democracia sem fim” que “[...] Quanto mais profunda for a desocultação das opressões e das exclusões, maior será o número de adjetivos [...]” (SANTOS, 2013, p. 279). Assim, o projeto emancipatório ou contra-hegemônico precisa posicionar-se como “ecológico, feminista, antiprodutivista, pacifista e antirracista”, para um começo...

Assim como Hannah Arendt nos provoca para a coragem da ação (ARENDR, 2015) ou Paulo Freire em toda a sua obra¹⁵, sobre o mesmo aspecto, por exemplo, Boaventura faz igual chamado, colocando essa necessidade aos envolvidos com as ciências humanas, a partir de um posicionamento concreto/ ativo/ inventivo, quando menciona:

[...] os cientistas sociais não podem deixar de se posicionar num ou noutro campo. Pela minha parte, coloco-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o fazerem conhecendo os limites do conhecimento que mobilizam e aceitando a diversidade e a conflitualidade de opiniões como sendo a um tempo reflexo desses limites e meio da sua sempre incompleta superação. (SANTOS, 2013, p. 282).

Exercitar nossas perplexidades, portanto, como nos convoca Boaventura, é, sem dúvida, um início do caminhar para um horizonte utópico, já que podemos talvez identificar os tais desafios que merecem

¹⁵ Particularmente sobre o “exercício das perplexidades”, tal como Boaventura concebe, destacaria uma obra de Freire que dialoga de modo muito próximo ao autor: a *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000).

ser assumidos e reunir as energias necessárias para o vislumbrar de alternativas. Esse exercício, no entanto, não pode se descolar da ação e da realidade mais imediata que nos cerca. Assim, diante da fragilidade dos direitos de tantos bebês vindouros ou recém-chegados ao mundo (de suas mães e famílias): o que nos mobiliza a agir, construir e pesquisar com eles? Quais são os problemas nesse campo que suscitariam soluções profundas e amplas? Como isso nos diz respeito como educadores, pesquisadores ou cidadãos? Como tais problemas atingem a todos nós e a todo um campo sociológico e epistemológico? Como os bebês precisam ser compreendidos e se fazerem visibilizar/ compreender, a partir de seus lugares sociais (seu entorno familiar/social), em sua pluralidade de linguagens, subjetividades, manifestações e intencionalidades? O que nos diriam/ensinariam/mobilizariam na construção de um mundo outro? Que tempos e modos de compreensão dos bebês e também das crianças temos construído, requerido ou privilegiado em nossas sociedades voltadas para o mercado? Que *minirracionalidades* ainda não podemos inventar junto aos bebês? Como articular nossas pesquisas com bebês e as perdas de direitos a que temos assistido, uma vez que nos perpassam? O que temos também permitido ou simplesmente desviado os nossos olhares, em nossas práticas cotidianas e epistemológicas? Que perplexidades movimentamos no coletivo e adiante para que utopias se (re)construam na vida dos bebês e das crianças? Como e em função de quem/ do quê as temos (des) priorizado? A vida mais digna e plena de todos os bebês, seu reconhecimento e compreensão (nas dimensões do cuidar e do educar), assim como das crianças e suas famílias, têm sido um critério por nós utilizado na medição da qualidade de nossas democracias e da educação que temos oferecido, ou até das pesquisas que fazemos? Como não dissociar os aspectos-macro das micropolíticas cotidianas e inventivas nos estudos de bebês e crianças? Nesse processo da prática pedagógica, ética e científica, como nos tornarmos efetivamente intercessores da defesa de seus direitos, ao invés de simplesmente falarmos sobre ou tratá-los filosoficamente?

Para Boaventura, é necessário um duplo movimento como pesquisadores/inventores de outros mundos: além de devermos ir às raízes da crise da regulação social, precisamos ensaiar a (re) invenção “não só do pensamento emancipatório como também a vontade de emancipação” (SANTOS, 2013, p. 284). As alternativas emancipatórias buscadas (ou *contra-hegemônicas*; as chamadas *epistemologias do Sul*

ou *minirrationalidades*, como mencionado) não precisam se constranger “por serem ditas utópicas” (SANTOS, 2013, p. 284).

Nas análises sobre as dificuldades enfrentadas na construção desse mundo utópico, Boaventura chama a atenção para a “cultura do medo” construída pelo neoliberalismo. Desta maneira, há enorme dificuldade na criação de utopias, justamente pelo fato de que os tais progressistas caíram numa armadilha que foi criada por outras forças:

[...] reduzir a realidade ao que existe, por mais injusta e cruel que seja, para que a esperança das maiorias *pareça irreal. O medo na espera mata a esperança na felicidade*. Contra essa armadilha, é preciso partir da ideia de que a realidade é a soma do que existe e de tudo o que *nela é emergente como possibilidade e como luta por sua concretização*. [...] (SANTOS, 2016, p. 180, grifos meus).

É preciso, fundamentalmente, então, detectar as emergências do nosso tempo, como convoca Boaventura, atentar para as aberturas e possibilidades, ampliando a realidade sobre a qual devemos atuar politicamente, fazendo crer que é possível “lutar contra a fatalidade do medo, do sofrimento e da morte em nome do direito à esperança, à felicidade e à vida. Essa luta deve ser conduzida por três palavras-guia: ‘democratizar’, ‘desmercantilizar’, ‘descolonizar’” (SANTOS, 2016, p. 180).

Talvez, então, para nós, pesquisadores em ciências humanas e educadores, com Boaventura, haja a possibilidade de evidenciarmos perplexidades diante das vidas dos bebês e crianças (assim como de suas famílias), não dando espaço para nenhuma banalização de suas existências complexas, de sua *cidadania*. Pensar, agir e aprender com os bebês que são *sobreviventes* e que não contam com apoio do Estado e da sociedade, o que provavelmente contribuirá para se pensar/ agir e aprender com os demais bebês. Considerar que esses bebês são uma “ponta” ainda mais banalizada da cadeia de exclusão social, configurando-se como “minorias de minorias” sociológicas e políticas. Trazer a questão geracional diante das demais categorias analíticas, para a construção desse olhar atento também, perceber os detalhes que revelam intencionalidades e desejos de bebês que são, via de regra, inauditos e invisibilizados como sujeitos da história e da cidadania também da infância (mesmo que isso já seja previsto em lei (Brasil, 2016), como bem sabemos).

Talvez, finalmente, possamos vislumbrar que o Marco da Primeira Infância transmute-se em realidade, efetivamente “*em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano*” (BRASIL, 2016), tal como iniciei este debate. Acreditamos e lutaremos cotidianamente por isso em nossos fazeres? Nossas práticas serão efetivamente coerentes com tal empreitada? Como nos lembra Boaventura, se “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 15), em que situação então estaria grande parte dos bebês nesse gradiente de sofrimento dos excluídos, dos explorados e dos discriminados, quando sequer são enxergados em suas especificidades dentro do que se concebe atualmente como “criança(s)” e “infância(s)”? Quando no máximo são considerados um *vir-a-ser* humano ou *vir-a-ser* cidadão?

É preciso, portanto, arriscar-nos em direção a um mundo novo (a uma *nova ecologia de saberes*, como denomina Boaventura), tensionando nosso habitual fazer/saber/poder, aprendendo ativa e humildemente com os bebês (e nos detalhes de suas vidas cotidianas; de suas trocas entre pares/ grupos, na relação com outras crianças e com os adultos), assumindo assim as lacunas de nossa própria formação profissional, pautada na modernidade e seu pensamento abissal/dicotômico/colonial¹⁶. Configuraria-se como uma urgência, nesse horizonte utópico (porém prático e cotidiano), olhar para nós mesmos e para os bebês, criando perplexidades/ espantos/ (re)encantos (por que não?!) sobre o que temos construído até aqui e quais têm sido os nossos projetos de presente-futuro como humanidade.

Referências

ARENDDT, H. *A condição Humana*. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL (2016). Lei 13257 de 08 de março de 2016. (Marco da Primeira infância). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm . Acesso em 18/12/2018.

¹⁶ Sobre o pensamento abissal, ver Santos (2007).

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000

PELBART, P. P. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 edições. 2ª edição, 2016.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 14ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02/01/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

_____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. 2010. (Montevideo: Ediciones Trilce). Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Desconolizar%20el%20saber_TRILCE.pdf. Acesso em 23.06.2017.

STERARNS, P.N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção história mundial).

Sobre os autores

Gabriela Tebet (organizadora)

Graduada em Pedagogia pela UFSCar, Mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Políticas, Educação e Sociedade –GPPES, integra o Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância e é autora de artigos sobre bebês e sobre educação infantil na perspectiva da diferença e é organizadora de livros sobre educação infantil. Em sua tese de doutorado, sob orientação da profa. Anete Abramowicz, se dedicou sobre as contribuições da Sociologia da Infância para o estudo de bebês.

Sílvia Beltrane Cintra

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-graduação em ensino de Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP. Docente de Sociologia e Geografia. Desde 2016 assume a função de orientadora educacional na Etec Bento Quirino em Campinas/SP.

Ângela Scalabrin Coutinho

Graduada em Pedagogia - Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), Mestre em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2010). Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). Professora da linha Educação: diversidade, diferenças e desigualdade social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Cândida Mª Santos Daltro Alves Alves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1992), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus - BA) e atua como professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica, na Linha de Pesquisa Educação e Infância.

Erico José dos Santos

Possui graduação em História pela Faculdade de Tecnologia de Ciências de Salvador, graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus - BA). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atua como Gestor Escolar da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Itabuna/BA. Diretor Pedagógico do CEPED. Atuou como Assessor Técnico-Pedagógico do Departamento de Educação Básica em Secretarias da Educação da região na área de Educação Infantil.

Jaênes Miranda Alves

Professor pleno com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus-BA), Engenheiro Agrônomo. pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal de Viçosa, Doutor em Economia Aplicada pela Universidade de São Paulo, Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, lecionando e orientando em cursos de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisador na área de Economia, Recursos Naturais e em Socioeconomia, atuando principalmente nos temas de estatística aplicada as ciências sociais.

Alan Isaac Mendes Caballero

Pós-Graduando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Antonio Carlos Dias Júnior

Doutor em Sociologia pela Unicamp. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Unicamp. Pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Políticas, Educação e Sociedade –GPPES/Unicamp. Atua nas seguintes áreas: pensamento social, sociologia da educação, sociologia dos intelectuais e história das ideias.

Marcos Cezar de Freitas

Graduado em História, Mestre e Doutor em Educação pela PUC-SP. É Professor Associado Livre Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Coordenador do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública

Kevin Ryan

“Lecturer” da Escola de Ciência Política e Sociologia da Universidade Nacional da Irlanda, em Galway, e graduado pela Crawford College of Art & Design em Cork. Em suas pesquisas, ele explora a liberdade como uma prática que é social e historicamente condicionada pelas relações de poder.

Érica Mancuso Schaden

Especialista em Sociologia da Infância pela UFScar e Pós-Graduanda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Danyelen Pereira Lima

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especialista em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e professora de educação básica. Mestranda em Educação pela Unicamp, participante do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES)

Marisa A. D. Demarzo

Pós-Graduanda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde cursa doutorado em educação na linha de pesquisa Ciências Sociais e Educação. É mestre em Educação

pela Universidade Federal de São Carlos (2009), na área de relações étnico-raciais e educação. Atua, desde 2004, como docente em cursos de formação continuada para professores da rede básica do ensino, no estado de São Paulo, na área de relações étnico-raciais e educação. É especialista em gestão de políticas públicas pela Fundação Perseu Abramo, em parceria com a UNICAMP. Já atuou como educadora a distância em cursos oferecidos pela UAB UFSCar. Possui experiência na área de direitos humanos, infância e juventude, já tendo sido Conselheira Tutelar na cidade de São Carlos entre 2012 e 2016.

Cauê Henrique Pastrello Silva Casagrande

Sociólogo pela UNICAMP. Pedagogo pela UNIFAL. Especialista em Sociologia da Infância pela UFSCar. Professor de Educação Básica e Pesquisador da Abordagem da Documentação Pedagógica e Pedagogias Participativas em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tal qual as crianças, pesquisador movido pela curiosidade e maravilhamento com o mundo.

Fabiana de Oliveira

Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma instituição. cursou estágio de doutoramento na área de Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (UM/Portugal) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Ribeirão Preto. É docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em em História Ibérica (Ensino-PPGHI) desta mesma instituição.

Ketiene Silva

Pedagoga e Mestre em Educação pela UFSCar. Turismóloga (IFET/SP). Especialista em Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá. Professora de Educação Infantil na rede municipal de educação de São Paulo.

Rafaela Aline Bley

Pedagoga. Especialista em Sociologia da Infância pela UFSCar e Professora de Educação Básica

Ellen Gonzaga Lima Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/SP, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/SP. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - MG e coordenadora do Grupo de Pesquisa LAROYÊ - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras.

Lilian Cristina de Souza

Pedagoga pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC (1998), Especializações na área do Magistério Superior com concentração em Séries Iniciais e Educação Infantil e Pedagogia Gestora com ênfase em administração, supervisão e orientação educacional. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí- UNIVALI (2005). Doutoranda na Universidade do MINHO - UMINHO – Braga/Portugal. Atuou como gerente de ensino, alfabetizadora, coordenadora Pedagógica, docente da Fundação Universidade Regional de Blumenau -FURB e em cursos de pós-graduação e formação continuada de professores. Atualmente é pedagoga no Instituto Federal Catarinense – Blumenau.

Lidiane Cristina Loiola Souza

Licenciada em Arte e Pedagogia com Especialização em Linguagens da Arte. Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela Tebet. Professora de Educação Infantil, e atualmente Formadora de gestores e professores da Divisão Pedagógica de Educação Infantil DRE Pirituba pela Prefeitura de São Paulo

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Possui graduação em Geografia e Doutorado em Educação. Atualmente é professor (Livre Docente) no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp e coordenador do projeto de pesquisa e extensão "LUGAR-ESCOLA E CINEMA: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Sandra Regina de Freitas Amaral

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2017. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Marta de Almeida Oliveira

Orientadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas nos Centros de Educação Infantil CEI Regente Feijó e CEI Cha II Sun. Possui graduação em Pedagogia. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2017. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Meiry Soares da Costa Pereira

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Psicologia Escolar. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2017. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Mauro Antonio Guari

Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Ciências Sociais e especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2018. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Juliana Pereira da Silva de Oliveira

Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Administração Escolar. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2018. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e

cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Rozeli Lemos de Melo

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha Il Sun. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Psicopedagogia. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2017. Participante do projeto de pesquisa e extensão "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço".

Paulo Fabrício Roquete Gomes

Pós-Graduando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Servidor efetivo do Instituto Federal de São Paulo, Campus Jundiaí. Membro do NEABI/IFSP.

Natália Lopes

Pós-Graduanda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Docência da Educação Infantil e Docente da rede municipal de educação de Barretos.

Michele Brandão Sebastião

Pedagoga. Participante do grupo de estudos BebêEEducação.

Arlete Bonifácio

Pedagoga. Participante do grupo de estudos BebêEEducação.

Leonardo Lacerda Campos

Historiador. Mestre em Educação pela UNICAMP e Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Seguro – BA, atualmente exercendo a Coordenação da Promoção da Igualdade Racial e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação. Docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL.

Liane Mozère

Viveu de 1939 a 2013. Atuou na Universidade Paul Verlaine, Metz, França. Foi Socióloga e economista, PhD, Professora emérita. É reconhecida por suas pesquisas sociológicas com bebês. De acordo com Delgado (2013), em texto intitulado “Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância”, a socióloga Liane Mozère dedicou-se por mais de trinta anos às pesquisas com crianças de zero a três anos e com profissionais de creches. Ela tem várias publicações sobre infância e gênero e, desde 2002, começou a pôr em evidência, nos seus estudos, os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, com os quais trabalhou durante anos, além das referências decorrentes de seus encontros com Michel Foucault e René Schérer”.

Loani Cristina Buzo Pontes

Pedagoga; Especialista em Gestão Pública; Mestranda em educação - UNICAMP/SP sob a orientação da Prof. Gabriela Tebet; Diretora de Escola de Educação Infantil - Jundiaí/SP; Membro do Conselho Municipal de Educação; Membro da comissão de elaboração do currículo de educação Infantil - Jundiaí/SP

Amanda R. do Valle

Filósofa e Pedagoga. Pós-Graduada do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Pablo de Grande

Doutor em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade de Quilmes. Licenciado em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires. Pesquisador do Instituto de Pesquisas em Ciências Sociais (IDCISO) e professor do Seminário de Sociologia das Relações Sociais do curso de Sociologia da Universidad del Salvador, na Argentina. Colaborador do Centro de Estudos Desigualdades, Sujeitos e Instituições da Universidade de San Martín. Pesquisador do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas da Argentina. Seus principais temas de pesquisa incluem os bebês, a infância, sociabilidade, redes sociais e redes pessoais. Tem se dedicado ao estudo dos efeitos da inserção social e das pautas de bebês na estrutura de oportunidades

sociais para o bem-estar durante o primeiro ano de vida na cidade de Buenos Aires.

Gustavo de Almeida Barros

Filósofo, Pedagogo e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Paulo sob a orientação da Professora Doutora Anete Abramowicz. É professor de Filosofia, Ética e Sociologia para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública e particular e professor de artes dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública. Suas pesquisas sobre a infância têm como principal marca o diálogo com a Filosofia da Diferença.

Sabrina de Oliveira

Pedagoga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e participante do grupo de estudos BebÊEducação. Foi agente de Educação Infantil em Campinas e hoje é professora, integrando o quadro do magistério público municipal.

Fernanda Theodoro Roveri

É doutora e mestre em educação pela Unicamp, na linha Educação e História Cultural. Concluiu o curso de Graduação em Pedagogia pela mesma universidade e é professora da Educação Básica desde 2001.

Marcia Aparecida Gobbi

Cientista Social, professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Maria Cristina Stello Leite

Cientista Social, doutoranda do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Juliana Diamante Pito

Psicóloga, doutoranda do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, EDM, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Andrea B. Moruzzi

Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. Atua no curso de Pedagogia da UFSCar, nas áreas Educação Infantil e Sociologia da Infância e no Programa de Pós-Graduação em educação da UFSCar.

Giovana Alonso

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, professora de bebês, pesquisa educação infantil e Sociologia da Infância.

Jader Janer Moreira Lopes

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPQ

Marisol Barenco de Mello

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisas ATOS/CNPq

Luiz Miguel Pereira

Graduado em Geografia. Doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq

Susana Cortés-Morales

Antropóloga. Doutora em educação pela School of Education University of Leeds Leeds, UK

Pia Christensen

Possui doutorado em Doutorado em Antropologia pela University of Hull(1999). É professora aposentada da Universidade de Leeds. Reino Unido , Pesquisadora das Crianças e da mobilidade infantil e Revisora da revista científica Childhood (Copenhagen) e Children & Society.

Cristiane Perol da Silva

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Coordenadora Pedagógica no Instituto Educacional Imaculada Conceição, em Mogi Mirim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão/ exclusão, educação infantil, formação de professores, representações sociais e diferenças.

Alex Menezes Matsuyama

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Integrante do grupo de pesquisa BebêE Educação

Isabel Brustolin

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista de Iniciação Científica.

Marcela Righolino Ramos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora de Educação Básica

Heloísa A. Matos Lins

Professora Doutora da FE/ UNICAMP. Membro das Linhas de Pesquisa “Linguagem e Arte em Educação” e “Educação e Ciências Sociais”, assim como do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA (Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial) e do Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância.

Há pouco, num encontro de alto nível de uma das organizações mundiais de sociologia, algumas vozes se levantaram contra a inclusão dos bebés na agenda científica dos estudos sociais da infância. Que os bebés não têm voz, que a sua ação não pode ser compreendida nos termos do resgate da criança como sujeito epistemológico, que a sua condição social está por estabelecer... Outras vozes, porém, não apenas afirmaram que sim, os bebés são sujeitos sociais, como enfatizaram que não podem ser discriminados e excluídos na pesquisa em estudos sociais da infância.

Este livro entra no coração deste debate como uma seta acerada e fulminante. Desde o tratamento teórico dos bebés como subgrupo dentro da categoria social geracional da infância até à apresentação de metodologias de pesquisas adequadas para “ouvir a voz” destes atores que falam com o corpo e os seus gestos, passando pela interrogação dos processos de generatividade nas relações adultos- bebés, sem esquecer a diversidade normativa de bebés de diferentes pertenças étnicas e sociais, tudo neste livro aponta não apenas para a relevância quanto para a imprescindibilidade de pesquisar e compreender os mundos não tão insondáveis assim dos seres humanos mais pequeninhos.

Cruzando diferentes orientações teóricas e metodológicas, numa abordagem marcadamente multi e interdisciplinar, pondo em relevo perspectivas nem sempre convergentes, este livro assinala definitivamente um rumo para os estudos sociais dos bebés. Alguns participantes nos congressos de algumas organizações mundiais de sociologia deveriam aprender português para poderem ler este livro... Enquanto isso, desfrutemos nós do privilégio de aprender com ele.

Manuel Jacinto Sarmiento
Natália Fernandes
(Universidade do Minho – Portugal)



Pedro João
editores

ISBN. 978-85-7993-869-2



9 788579 193669 2