

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação

Isto não é uma criança!

Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas
abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

São Carlos, 2013

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação

Isto não é uma criança!

Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Orientadora: Prof^a Dr^a Anete Abramowicz

Texto apresentado como condição para o exame de defesa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, 2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T254ic

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 / Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

154 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Sociologia da infância. 3. Bebês. 4. Singularidades (Filosofia). 5. Pesquisa - metodologia. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Anete Abramowicz

Profª. Drª. Andrea Braga Moruzzi

Profª. Drª. Maria Walburga dos Santos

Profª. Drª. Ligia Maria M. L. L. de Aquino

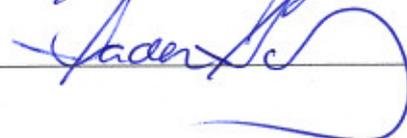
Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes



Andrea B. Moruzzi

Maria Walburga dos Santos

Ligia Maria M. L. L. de Aquino



Às minhas avós Célia (em memória) e Lúcia, ao meu filho Matheus e à todas as pessoas que fazem de suas vidas uma experiência singular.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, em primeiro lugar, por todas as bênçãos recebidas, e por sua presença em minha vida;

Agradeço à professora Anete Abramowicz, por tudo que vivemos ao longo desses anos e por ter aceitado o desafio de me acompanhar nessa trajetória;

Às professoras Maria Letícia do Nascimento e Fernanda Muller, pelas contribuições feitas na banca de qualificação;

À professora Pia Christensen, pelo carinho, dicas e sugestões de leitura;

Às professoras Lígia Aquino, Andrea Moruzzi, Maria Walburga e ao prof. Jader Lopes, por terem aceito o convite de compor a banca de defesa e por tudo o que pude aprender com cada um de vocês ao longo do meu doutorado;

À minha família maravilhosa, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, estimulando e contribuindo - cada um ao seu modo - para que tudo desse certo. Obrigada, mãe, pai, Nana (e Luciano), tio Ruy e tia Ká. Obrigada, Alice, Julia, Mu, Zé, Liana, Vicky ...

Ao Marcelo, por toda compreensão (e companheirismo) ao longo da jornada;

Ao Matheus, por todo o seu amor e ternura... E por existir na minha vida!

À Ana Cristina, Tatiane, Fabiana, Débora, Lucélio, Julia, Emerson, Silvio, Jonas e Solange, por tudo o que vivemos nesses anos: por todas as experiências, aprendizagens e pela amizade cultivada nesse período;

À Nubia, Cícera, Nilmara, Cláudia, Heliana, Iza, Viviane, Heloísa, Roosevelt e Herbert, amigas e amigos para todas as horas, que estiveram ao meu lado nos momentos de angústia e também nas pausas para a diversão;

Às todas as companheiras e companheiros dos Fóruns Paulista e Regional de Educação Infantil, pelas aprendizagens militantes na luta em defesa de uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças e para os nossos bebês e em especial, à Maria Farias, Márcia Belini, Suely, Sandra, Carol, Bia, Alexandre, Tércila, Peterson, Sylvie, Ana Lúcia e Flávia;

À Prefeitura Municipal de São Carlos, pelo afastamento concedido durante parte do período deste doutorado;

Ao CNPq, pela bolsa de estudos;

À Magda, e toda a equipe da UFSCar, por tudo!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa, buscando responder a alguns desafios metodológicos que se colocam para as pesquisas com bebês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, que utilizou alguns aportes da genealogia, tal como proposta por Michel Foucault. A partir da análise da produção bibliográfica de Alison James, Chris Jenks, Alan Prout, Jens Qvortrup, Leena Alanen e William Corsaro, problematizamos a utilização de conceitos e metodologias, para o estudo dos bebês, propostos para o estudo das crianças (tais como os conceitos de infância, geração, e culturas de pares) e ressaltamos a necessidade de constituirmos teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como uma categoria analítica independente. Destacamos que os bebês não devem ser estudados a partir dos mesmos conceitos utilizados para o estudo das crianças e nem a partir das mesmas metodologias. Colocando em diálogo algumas ideias de Foucault, Deleuze e Simondon, presentes na obra de Jenks (2005) e Prout (2005), defendemos a ideia de que existe uma diferença entre os bebês e as crianças que não pode ser ignorada. A partir de conceitos desses autores, argumentamos que “bebês” são seres imersos numa condição pré-individual. São devires, diferença, pura potencialidade não individuada; enquanto as crianças são também indivíduos/sujeitos constituindo-se por meio de identidades (etária, de gênero, de pertencimento cultural, étnico-racial, etc.) que não estão presentes, ainda, nos bebês. Em termos metodológicos, apontamos que essa condição singular dos bebês não pode ser estudada a partir de metodologias já consagradas às crianças, e destacamos a cartografia de Deleuze, a esquizoanálise de Guattari, o método transgressivo de Bataille e a metodologia da Teoria do Ator-Rede como algumas possibilidades metodológicas aparentemente promissoras para o estudo dos bebês.

Palavras-chave: Bebê, Singularidade, Sociologia da Infância, Metodologia de Pesquisa.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the theoretical and methodological foundations of Sociology of Childhood, trying to answer some methodological challenges that arise for research with babies, from a dialogue with English speakers scholars. This is a qualitative theoretical and bibliographic research, which some contributions of the genealogy as proposed by Foucault. From the analysis of the scientific production of Alison James, Chris Jenks, Alan Prout, Jens Qvortrup, Leena Alanen and William Corsaro, we question the value of concepts and methodologies proposed for the study of children (such as the concepts of childhood, generation, and peer cultures) in case of the studies of babies. We emphasize the necessity of constituting theoretically “the baby” inside Childhood Studies, as an independent analytical category. We already emphasize that babies should not be studied adopting the same concepts used for the study of children and even using the same methodologies. We put in a dialogue the ideas of Foucault, Deleuze and Simondon, presents the work of Jenks (2005) and Prout (2005), and using some concepts from these scholars, we defend the idea that there is a difference between babies and children that cannot be ignored. From the ideas of these authors, we argue that "babies" are beings immersed in the pre-individual condition. Are becomings, difference, pure potentiality not individuated; while children are individuals who have an identity (of age, gender, cultural belonging, ethnic-racial, etc..) that babies don't have. In terms of methodology, we point out that this singular condition of babies cannot be studied from any methodology. This way, we highlight the “cartography” proposed by Deleuze, the “schizoanalysis”, used by Guattari, the “Transgressive Method” of Bataille and the methodology of “Actor-Network Theory”, as some apparently promising methodologies for the study of babies.

Keywords: Baby; Singularity, Sociology of Childhood; Research Methodology

Sumário

Introdução.....	5
A pesquisa.....	8
1. Os Estudos da Criança e os Estudos da Infância.....	14
1.1 Estudos da criança: abordagens pré-sociológicas.....	15
1.1.1 A criança má.....	16
1.1.2 A criança inocente.....	18
1.1.3 A criança imanente.....	19
1.1.4 A criança inconsciente.....	20
1.1.5 A criança naturalmente desenvolvida.....	22
1.1.6 A criança socialmente desenvolvida (teoria transitória).....	25
1.2 Estudos da Infância: abordagens sociológicas.....	30
1.2.1 A noção de infância como uma construção social.....	39
1.2.2 Bases teóricas dos Estudos da Infância.....	41
2. Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância.....	45
2.1 Algumas pesquisas conduzidas por Jenks, James e Prout: temáticas exploradas e metodologias empregadas.....	52
2.2 Para além do Construcionismo Social e das teorias da análise do discurso: uma abordagem capaz de incluir os bebês.....	60
3. Sociologia da Infância Estrutural.....	67
3.1 Sociologia da Infância Estrutural-categorial.....	67
3.1.1 As nove teses de Qvortrup sobre a infância.....	73
3.2 Sociologia da Infância Estrutural-relacional.....	86
3.2.1 As pesquisas de Leena Alanen e as metodologias adotadas.....	97
4. Sociologia das Crianças.....	107
4.1 Os estudos de William Corsaro e sua teoria da reprodução interpretativa.....	109
4.2 A abordagem interpretativa da Sociologia da Infância de William Corsaro e algumas reflexões a respeito do método etnográfico nas pesquisas com crianças.....	120
4.3 Aspectos éticos das pesquisas com crianças.....	128
4.4 Algumas palavras sobre pesquisas interpretativas com bebês.....	134
5. Considerações finais.....	137

No momento em que você não sabe o que faz é o momento em que você tem que se constituir. **É a experimentação da sua liberdade.** Ou seja, você já não tem mais nada para copiar: você próprio tem que se tornar o seu próprio modelo. É esse que é o modelo: você próprio tem que se constituir, produzir um novo ser.

(Cláudio Ulpiano)



Introdução

Inicio esta tese com a afirmação análoga à de Renè Magritte (1929), dizendo que “isto não é uma criança”. De fato, alguém poderia afirmar que não se trata de uma criança, mas apenas da reprodução de uma fotografia, que nada mais é que uma representação, ou um símbolo. Alguém poderia dizer, ainda que esta não é “uma” criança qualquer, e sim uma criança específica: “a criança”. A criança desejada (ou não), inserida ou excluída de determinadas instituições sociais como a família, a creche, o sistema de saúde; uma menina ou um menino, inserida em uma determinada sociedade e em um determinado contexto histórico, oriunda de um determinado grupo étnico-racial, com uma origem socio-econômica específica: uma criança pequena, um sujeito de direitos, uma cidadã ou um cidadão de pouca idade.

A tese que defenderemos ao longo das próximas páginas é a de que nem a imagem é uma criança, nem o ser representado pela imagem o é. A tese que defenderemos aqui é a de que a condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer

emergir novas formas de ser e de relacionar-se. Essas ideias serão exploradas no capítulo intitulado “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância” e nos acompanharão ao longo de todo o debate realizado na tese, uma vez que adotamos essa abordagem pós-estruturalista como o nosso referencial teórico-analítico.

A provocação feita pela afirmação inscrita abaixo da imagem, e que é também o título desta tese, visa, portanto, evidenciar os diversos discursos que podem derivar da observação de uma imagem, construídos a partir do estudo dos seres humanos em seus primeiros anos de vida. Partindo dessa premissa, esta tese visa discutir as diversas abordagens teóricas e metodológicas que marcam a(s) Sociologia(s) da Infância, aprofundando e alargando o quadro analítico proposto por James, Jenks e Prout (1998) em sua obra intitulada “Theorizing Childhood” bem como ampliando as abordagens identificadas por Alanen em publicações diversas (2001b, 2010, 2012) e buscando em cada uma das abordagens da Sociologia da Infância, apontar suas implicações para o estudo dos bebês.

Apresentaremos no primeiro capítulo os discursos construídos sobre a criança a partir de um olhar que James, Jenks e Prout denominam como “imagens pré-sociológicas da criança”, pois é fundamentalmente em oposição a tais perspectivas que os Estudos da Infância de abordagem sociológica se desenvolvem. Essas “imagens pré-sociológicas da criança” incluem as imagens da criança má, da criança inocente, da criança imanente, inconsciente e naturalmente desenvolvida. Em seguida, apresentaremos o discurso da criança socialmente desenvolvida (considerado como uma teoria transitória). Então, discutiremos de modo mais aprofundado com os autores da Sociologia da Infância de língua Inglesa as abordagens que se apoiam nos discursos da criança como uma construção social, da criança tribal, da criança estrutura social e da criança grupo minoritário (imagens sociológicas da criança), buscando visibilizar as contribuições e limitações de cada abordagem para o estudo dos bebês. Essas abordagens foram aqui denominadas como “Sociologia Discursiva das Crianças e da Infância”, “Sociologia das Crianças”, “Sociologia da Infância Estrutural-categorial” e “Sociologia da Infância-relacional”.

No que se refere às expressões “Sociologia da Infância” e “Estudos da Infância”, faz-se necessário destacar que apesar da nomenclatura “Sociologia da Infância” ser frequentemente utilizada para se referir a um recorte disciplinar no interior dos Estudos da Infância, outras vezes, contudo, “Sociologia da Infância” é uma expressão que se confunde com os “Estudos da Infância”. Tal é o exemplo da publicação organizada por

Jenks em 1982 e intitulada “Sociology of childhood: essential readings”, que reunia textos de autores da Sociologia, Antropologia, Psicologia, História e Filosofia, contribuindo simultaneamente para a constituição da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância de modo mais geral.

Deste modo, ainda que esta tese se debruce sobre as diferentes Sociologias da Infância e das Crianças, é possível que as diferenças aqui explicitadas contribuam não apenas para a compreensão da Sociologia da Infância, mas para os Estudos da Infância de modo geral, especialmente se considerarmos que a Sociologia da Infância não se constrói apenas no interior da Sociologia, mas em diálogo com as demais disciplinas que constituem os Estudos da Infância.

Há de se definir ainda, que nesta tese, tal como Sarmento e Gouvea (2008), utilizamos a expressão “Estudos da Infância” para nos referirmos àquilo que no contexto anglo-saxônico é denominado como “Social Studies of Childhood” ou ainda “New Social Studies of Childhood”¹, todavia, poderíamos ter adotado igualmente a expressão “Estudos Sociais sobre a Infância” como o faz Rosemberg (2010) e Nascimento (2011) ou como o termo tem sido traduzido em alguns artigos (vide, por exemplo, Qvortrup, 2010c). Trata-se de se remeter ao desenvolvimento de pesquisas sobre a infância no interior de diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais que subsidiaram a criação de subdisciplinas tais como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Geografia da Infância², a História da Infância³, a Filosofia e Infância⁴, a Psicologia da Criança⁵ e a Pedagogia da Infância⁶. Tais estudos atualmente

¹ A expressão “new” é utilizada em alguns textos como forma de indicar a nova abordagem que marca os estudos da infância contemporâneos. Essa expressão pode ser encontrada em James, Jenks e Prout (1998, p. xiii, p. 197, p.217); Prout (2002, p. 67), Alanen (2010, p. 752), dentre inúmeros outros textos e excertos.

² No Brasil, temos adotado a expressão “geografia da infância” mas dentre os trabalhos de língua inglesa, os autores se remetem mais comumente a uma “geography of children” (cf. Mathews e Limb, 1999) ou “children’s geography” (conf. Barker e Weller, 2003). A contribuição da geografia para os Estudos da Infância, também é indicada por James e Prout (1997).

³ Tendo como expoentes os trabalhos de Philippe Ariès e Lloyd De Mause.

⁴ Podemos destacar aqui os trabalhos de Giorgio Agamben e de Walter Kohan sobre infância no interior da filosofia ou o debate sobre crianças e infância presente no pensamento de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

⁵ Sobre a relação entre a psicologia e os estudos da infância, Prout (2010) destaca que ainda que a Sociologia da Infância contemporânea tenha se desenvolvido em oposição à psicologia e suas proposições em relação à criança como indivíduo, há alguns psicólogos que no interior de uma abordagem crítica da psicologia, têm reconhecido o aspecto social da constituição das crianças e a influência da cultura, estabelecendo algum diálogo com a Sociologia da Infância. Como exemplo, o autor se refere aos trabalhos de Martin Woodhead, no Reino Unido, Michel Cole, nos Estados Unidos, Jaqueline Goodnow, na Austrália e Hanna Havind na Noruega. Poderíamos acrescentar ainda à esta lista, os trabalhos de Fulvia Rosemberg em Psicologia Social, no Brasil e o debate proposto por Jirí

são definidos não mais em termos de disciplinas, mas como uma área de estudos interdisciplinar (QVORTRUP, CORSARO e HONIG, 2011b) ou como um campo de estudos interdisciplinar (SARMENTO e GOUVEA, 2008; ROSEMBERG, 2010; JAMES, JENKS e PROUT, 1998) denominada “New Social Studies of Childhood”, ou como adotaremos nesta tese, “Estudos da Infância”.

Assim, os capítulos a seguir apresentam e aprofundam alguns dos principais debates trazidos pelas Sociologias da Infância e da Criança, mas entendemos que não se tratam de debates restritos à Sociologia da Infância, e sim debates que se estendem aos Estudos da Infância de modo geral, pois como afirma Peter Moss ao se referir ao construcionismo social, “nos últimos anos, em partes da Europa, a teoria do construcionismo social tornou-se influente naquilo que alguns chamam de nova sociologia da infância e outros chamam de estudos da infância” (MOSS, 2002b, p. 237), ou seja, em muitos casos, as noções de Sociologia da Infância e de Estudos da Infância são equivalentes.

A pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa, buscando em cada uma das abordagens da Sociologia da Infância pensar alguns desafios metodológicos que se colocam para as pesquisas com bebês.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico e tipo bibliográfica, utilizando-se de alguns aportes da genealogia tal como proposta por Foucault. Deste modo a empiria deste trabalho é um debate teórico sobre as distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa, suas metodologias de pesquisa e implicações para pesquisas que incluam os bebês.

A escolha dos autores de língua inglesa como objeto de estudos desta tese se justifica pelo pioneirismo destes autores em relação aos demais no que se refere à compreensão e ao estudo das crianças numa perspectiva sociológica, bem como as

Kovarík(1994), da República Checa sobre as interfaces entre a psicologia e a Sociologia.

⁶ Sustentada sobretudo na perspectiva pedagógica adotada nas instituições de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, na Itália e nas proposições de autores como Peter Moss, Alan Pence e Gunilla Dahlberg (2003) e Peter Moss (2002a e 2002b). No que diz respeito às pesquisas com crianças como subsídio para a prática pedagógica na perspectiva da criança como ator social, destaca-se o livro de Alison Clark e Peter Moss (2011) “Listening to Young children”.

diferentes abordagens a partir das quais, eles vêm construindo o que podemos chamar de “uma Sociologia da Infância de língua Inglesa”. Consideramos ainda a reconhecida importância dos autores de língua inglesa para a constituição do campo teórico denominado Estudos da Infância e das Sociologias da Criança e da Infância identificadas por Alanen (cf. SIROTA, 2001, SARMENTO, 2008).

Observamos também que é dentre os autores da sociologia da Infância de língua inglesa que estão os principais teóricos da Sociologia da Infância contemporânea que sustentam as abordagens previamente identificadas e aqueles que têm, de algum modo, impactado a Sociologia da Infância Brasileira. Estamos nos referindo aqui a James, Jenks e Prout (Sociologia do Discurso da Criança e da Infância), Corsaro (Sociologia das Crianças), Alanen e Mayall (Sociologia da Infância Estrutural-Relacional) e Qvortrup (Sociologia da Infância Estrutural-Categorial).

Por esta razão, e tendo em vista ainda que o objetivo desta tese é discutir os fundamentos teórico-metodológicos das distintas abordagens da “Sociologia da Infância” e tentar considerar alguns elementos teóricos para a inclusão dos bebês nesse campo de estudos, deste modo, optamos por delimitar nosso campo de investigação aos trabalhos de autores de língua inglesa, a fim de garantir um recorte que incluísse uma maior variedade de fundamentos teóricos e metodológicos, bem como que incluísse os autores que sustentam cada uma das abordagens com as quais vamos dialogar. Isto feito, elegemos os principais textos publicados por esses autores em livros e revistas científicas e realizamos uma análise dos principais temas e conceitos presentes na obra de cada autor e das metodologias utilizadas, tendo em vista visibilizar os aspectos que poderiam contribuir para o estudo dos bebês.

De acordo com Montandon (2001), as primeiras contribuições dos autores de língua inglesa para o desenvolvimento da Sociologia da Infância datam dos anos 20, quando, segundo Trent (1987, citado por MONTANDON, 2001), observa-se algum avanço na Sociologia no que diz respeito ao estudo das crianças. O interesse pelas questões relativas à Infância (em especial pelo trabalho das crianças, deficiência mental e delinquência juvenil) teria se desenvolvido no contexto da industrialização, urbanização e imigração e teria como pioneiros os seguintes sociólogos americanos: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burges e Kimball Young.

Entretanto, o trabalho desses autores não encontrou seguidores e foi interrompido após os anos 30 (de acordo com TRENT, obra citada)⁷. O interesse da Sociologia de língua inglesa pela Infância foi novamente observado na segunda metade do século XX, tendo como principal questão de interesse, até a década de 80, a socialização das crianças. Nesse sentido, Montandon afirma que, “mesmo a obra de Ritchie e Koller (1964), que é uma das pioneiras a ter como título *Sociology of Childhood*, se remete essencialmente ao processo de socialização” (MONTADON, 2001, p.35).

No contexto dos Estados Unidos, destacamos os estudos do sociólogo William Corsaro, que a partir de um interesse inicial pelos processos de socialização (CORSARO, 1977, 1979), começa a se dedicar aos estudos das interações entre crianças e desenvolve os conceitos “Culturas de Pares” e “Reprodução Interpretativa”, destacando a ação desempenhada pelas crianças (*agency*) na sua própria socialização e na socialização de seus pares⁸ (CORSARO, 1979, 1986, 1992, 1997, etc.). A partir da década de 1980, o tema das culturas de pares se torna mais presente em suas pesquisas e suas análises passam a incluir o estudo de crianças italianas. As pesquisas realizadas por este autor e a teoria por ele desenvolvida serão exploradas de modo mais detalhado no capítulo intitulado “Sociologia das Crianças”. Por ora, ressalta-se apenas o seu papel no desenvolvimento da Sociologia da Infância de língua Inglesa.

No contexto europeu podemos afirmar que a Sociologia da Infância se desenvolve especialmente a partir da publicação dos livros organizados por Jenks (em 1982) “Sociology of childhood: essential readings”, por James e Prout (em 1990) “Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood”, por Qvortrup (em 1993 e 1994) “Childhood as a social phenomenon: lessons from an international Project” e “Childhood Matters: social theory, practice and politics”, por Corsaro (em 1997) “Sociology of Childhood⁹” e por

⁷ Interessante observar que no contexto francês também há um interregno entre as primeiras publicações (na década de 30) e o desenvolvimento e consolidação de uma Sociologia da Infância na década de 90 e no Brasil, após os estudos de Fernandes na década de 40, também houve uma lacuna até que o estudo das crianças e da infância fosse retomado em uma abordagem sociológica.

⁸ Para Corsaro (2011, p. 127), o termo “pares” se remete ao “grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” esses grupos podem ser definidos “em termos de idade ou fronteiras geográficas”, mas não se refere necessariamente ao grupo de crianças exatamente da mesma idade, podendo envolver um intervalo etário mais amplo, desde que esse grupo de crianças efetivamente conviva e interaja entre si cotidianamente.

⁹ Este livro, publicado originalmente em 1997 teve sua segunda edição publicada em 2005 e a terceira publicada em 2011. A segunda edição foi traduzida para o português e publicada no Brasil em 2011.

Alanen e Mayall (em 2001) “Conceptualizing Child-Adult Relations”.

Ainda que o debate feito por tais autores se respalde em diferentes perspectivas epistemológicas e analíticas, destaca-se que em um primeiro momento, a maior parte desses autores estava ocupada, de algum modo, em desconstruir o discurso sobre a criança como um objeto passivo dos processos de socialização e uma categoria analítica secundária nos estudos sobre educação, família, etc. e afirmar um novo lugar para as crianças nas pesquisas sociais. Tratava-se de avançar das teorias transitórias para as “teorias sociológicas da infância”.

Essas publicações que afloravam desde a década de 80, e especialmente ao longo da década de 1990, são o nosso ponto de partida para estudarmos o campo que se constituía, suas características e diferenças internas. Além das publicações listadas, e da recente publicação do “Handbook of Childhood Studies” (QVORTRUP, CORSARO e HONIG, 2009a), outro fator que contribuiu para a divulgação das ideias da Sociologia da Infância, de acordo com Montandon (2001), foi a revista *Sociological Studies of Children*. Segundo a autora, a política adotada pela revista, de receber textos de diversas abordagens teóricas e de pesquisadores de todos os países, foi uma importante ação para encorajar a discussão teórica.

Contribuíram ainda para a divulgação da Sociologia da Infância e sua consolidação a obtenção de espaço no Interior de Organizações Científicas Internacionais como a Associação Internacional de Sociologia (ISA - International Sociological Association) ao longo da década de 1990, tal como apontam Sarmento (2008) e Qvortrup¹⁰ (entrevistado por Breda e Gomes, 2012) e a realização dos projetos de grande abrangência como “Childhood as a Social Phenomenon” (A infância como um Fenômeno Social), desenvolvido entre os anos de 1987 e 1992 sob a coordenação de Qvortrup¹¹ e financiado pelo European Center, de Viena, envolvendo pesquisas sobre a infância em dezesseis países (NASCIMENTO, 2011); e “ESRC¹² Children 5-16 Research Programme” (Programa de Pesquisa da Criança 5-16 anos do ESRC),

Para a realização desta pesquisa, trabalhamos com as versões em inglês e em português da segunda edição do livro em questão.

¹⁰ De acordo com Nascimento (2011), Qvortrup foi o criador do comitê de pesquisa n. 53 da ISA – intitulado Sociologia da Infância. Segundo Qvortrup, entrevistado por Breda e Gomes (2012), o comitê de pesquisa de Sociologia da Infância se constituiu no âmbito dessa associação em 1998, depois de ter se sido um grupo temático, um grupo ad hoc, e um grupo de trabalho. Só depois é que se tornou um comitê de pesquisa – nível mais elevado da associação.

¹¹ As publicações de Qvortrup (1993 e 1994) são frutos desse projeto.

¹² ESRC é uma sigla que se refere ao “Economic and Social Research Council”, isto é, o Conselho de Pesquisa Social e Econômica do Reino Unido.

desenvolvido entre 1995 e 2001 sob a coordenação de Alan Prout e tendo envolvido 22 projetos de pesquisa ligados a universidades britânicas que analisaram diferentes aspectos da vida das crianças (UTLEY, 1998).

Outros projetos que merecem ser citados foram aqueles desenvolvidos por Corsaro e Molinari nos Estados Unidos e Itália¹³, ao longo das décadas de 1980 e 1990 cujas pesquisas sustentam grande parte das proposições teóricas da Sociologia das Crianças.

A partir deste movimento descrito, a Sociologia da Infância de língua inglesa se desenvolve de tal modo que se em 1990 ela emergia apenas como uma subdisciplina, em menos de uma década foi possível observar uma mudança nesse panorama - tal como descrevem JAMES e PROUT (1997b) - e a infância passou a ser reconhecida como uma questão significativa para diversas disciplinas. Os autores indicam ainda, como decorrência de tal fato, o aparecimento e desenvolvimento de programas e centros de pesquisas, a realização de conferências e seminários, publicações específicas sobre a infância e cursos de Sociologia da Infância.

Nesse período, simultaneamente, as diferenças entre as abordagens sociológicas dos Estudos da Infância começam a ser evidenciadas. Qvortrup afirma que o projeto “Childhood as a Social Phenomenon” visava estabelecer uma sociologia da infância caracterizada por uma perspectiva estrutural (QVORTRUP entrevistado por Breda e Gomes, 2012), enquanto o programa “ESRC Children 5-16” tinha como objetivo olhar para as crianças como atores sociais que influenciam e são influenciadas pelo contexto social (PROUT, 2002, p. 67). Há de se notar que não se trata apenas de uma questão de foco, mas de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas como veremos.

Uma vez explicitado o recorte feito nesta pesquisa, iniciamos a tese apresentando um breve mapa do modo como as crianças e a infância vem sendo estudados, destacando as abordagens denominadas por James, Jenks e Prout como “imagens da criança pré-sociológica” e “imagens sociológicas da criança”, sendo essas

¹³ Após concluir em 1975 sua pesquisa de pós-doutorado “Micro-Ethnography of Peer Interaction in a Nursery School” (Micro-etnografia de interação de pares em uma pré-escola) na Califórnia, Estados Unidos, Corsaro realizou entre os anos de 1983 e 1984 a pesquisa “Peer Culture and Social Interaction Among Italian Pre-School Children” (Cultura de pares e interação social entre crianças pré-escolares italianas) que envolveu uma “micro-etnografia” das interações de pares em uma escola maternal em Bolgna, Itália. Depois deste projeto, outros foram realizados incluindo pesquisas na Itália, entre os anos de 1988 – 1990 (“Cultural Values, Child Care Policy, and Children's Peer Cultures in the United States and Italy”) e 1996 – 2006 (“Children's Transition from Home to School in the United States, Italy”).

últimas a base do campo que hoje denominamos como “Estudos da Infância” e uma construção que se opõe às visões pré-sociológicas da criança.

Deste modo, o capítulo que segue apresenta-nos um breve mapa destas diferentes perspectivas, pontuando o contexto do desenvolvimento dos Estudos da Infância (de abordagem sociológicas) e suas principais críticas em relação aos Estudos pré-sociológicos.

1. Os Estudos da Criança e os Estudos da Infância

Neste capítulo apresentaremos o modo como as crianças vinham sendo estudadas ao longo da história, a partir de perspectivas que tinham como foco o estudo “da criança”, sua socialização e desenvolvimento, tendo “a criança” como um modelo ideal, uma representante do conjunto de crianças. Essas perspectivas são apresentadas por James, Jenks e Prout (1998) como sustentadas por “imagens pré-sociológicas da criança”, pois não consideravam o impacto do meio social sobre a criança.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, essas imagens começaram a ser questionadas e problematizadas por autores que propuseram novas perspectivas de estudos “da infância” a partir de um olhar sociológico, seja com base em um viés estrutural (QVORTRUP, 1993), relacional (ALANEN, 2001, 2009a; MAYALL, 2002), um viés discursivo e desconstrutivista de conceitos consolidados (JENKS, 2002; JAMES; PROUT, 1997), ou mais interessado no estudo das crianças e suas culturas (CORSARO, 1977, 1979, 1985), dentre outros.

Para Qvortrup (2000), o objetivo dos novos Estudos Sociais da Infância envolveria a compreensão das relações entre o projeto da modernidade e o projeto das crianças e uma análise sobre os benefícios da modernidade para as crianças. De acordo com o autor, “Os principais elementos da modernidade - individualismo, racionalidade e progresso - precisam ser analisados com um olhar para as crianças” (QVORTRUP, 2000, p. 112). Todavia, a crise vivida pelo modelo de racionalidade da ciência moderna¹⁴ e a emergência de abordagens interpretativas nos estudos em Ciências Sociais, como o Interacionismo Simbólico e a Fenomenologia Social (JAMES; PROUT, 1997) implicaram no desenvolvimento de novas perspectivas de análise da infância, que tais como as primeiras, serão exploradas ao longo desta tese.

A seguir apresentamos as imagens pré-sociológicas de crianças apontadas por James, Jenks e Prout (1998), com o objetivo de evidenciar quais foram os principais interlocutores dos Estudos da Infância e da Sociologia da Infância no contexto do seu surgimento, bem como as principais críticas feitas a tais abordagens pré-sociológicas.

¹⁴ A este respeito recomendam-se os livros “Per una Sociologia Dell’Infanzia”, de Hengst e Zeiher (2012) e “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos (1ª ed. 1987).

Isto feito, nos aprofundaremos na compreensão das diferentes Sociologias da Infância que vêm sendo construídas desde a década de 1980 nos países de língua inglesa e que se constituíram como uma das bases sobre a qual as Sociologias da Infância têm se erigido em outros países, dentre os quais, o Brasil.

Após a apresentação das imagens pré-sociológicas de crianças, apresentaremos cada Sociologia da Infância - Sociologia Discursiva das crianças e da Infância (também denominada como Sociologia da Infância Desconstrucionista), Sociologia das Crianças, Sociologia da Infância Estrutural-categorial e Sociologia da Infância-relacional - e seus principais conceitos e metodologias, buscando identificar as contribuições de cada abordagem para o estudo dos bebês.

Ainda que aqui estejamos nos debruçando sobre as diferentes abordagens da Sociologia da Infância, cumpre informar que é a partir da perspectiva Discursiva (Construcionista Social) que nossas análises se assentam. A partir deste referencial, é possível afirmarmos que cada uma dessas abordagens constrói um discurso específico sobre a criança e a infância e que, no interior de cada uma delas, os bebês estão incluídos de modos distintos. Cada referencial, cada questão e cada metodologia adotada constrói uma criança distinta e reserva uma compreensão particular do que sejam os bebês - no interior da categoria criança. Estes são os temas que serão abordados nesta tese. No que se refere às metodologias de pesquisa das Sociologias da Infância, cabe destacar a afirmação feita por Santos (2010):

“Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”

1.1 Estudos da criança: abordagens pré-sociológicas

As abordagens de pesquisa que destacaremos a seguir são aquelas que têm na criança (singular) seu objeto de análise. A criança, em tais abordagens, é compreendida como uma categoria genérica, um modelo ideal discutido em termos do desenvolvimento biológico. A partir de perspectivas filosóficas, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, a criança vinha sendo estudada fora de um contexto social e de uma estrutura social, razão pela qual James, Jenks e Prout reúnem todas essas abordagens sob o título de “abordagens pré-sociológicas”. Compreender as perspectivas a partir das quais essas abordagens estudavam a criança é fundamental para compreender os discursos posteriormente desenvolvidos a partir de abordagens

sociológicas. Assim, apresentaremos a seguir (ainda que brevemente) as principais características de cada um dos discursos pré-sociológicos sobre a criança destacados por James, Jenks e Prout (1998).

1.1.1 A criança má

A imagem da criança má se sustenta em discursos que argumentam em defesa da necessidade de programas de disciplinamento e punição das crianças a fim de que estas se tornem seres melhores. Neste contexto, o pensamento de Foucault é trazido ao debate por James, Jenks e Prout para ilustrar como o controle social, a vigilância e a punição das crianças atuam para a produção de corpos dóceis.

Faz-se importante destacar, contudo, a fim de evitar qualquer compreensão equivocada do pensamento do autor, que a ideia de corpos dóceis de Foucault não se assenta na compreensão de que a essência humana é má e por essa razão mereça ser castigada. De acordo com Foucault,

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, *diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação*. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder (FOUCAULT, 2004, p. 28, grifos meus).

A criança, portanto, não é boa nem má; tal como nos demonstram os excertos anteriores ela é compreendida como o resultado de uma maquinaria de poder/saber e de procedimentos de punição, vigilância, castigo e coação, que por meio da disciplina busca produzir não apenas as crianças, mas também os loucos, e todos aqueles que são sistematicamente vigiados, controlados e punidos.

A imagem da criança má em questão se assenta especialmente no pensamento de Thomas Hobbes. Em “O Leviatã”, Hobbes afirma que quando dois homens desejam a mesma coisa, “no caminho para seu fim (que é principalmente a sua própria

conservação, e às vezes apenas o seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro” (HOBBS, 1974, p. 78-79).

O autor afirma ainda, que “os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito” (HOBBS, 1974, p. 179). Isso porque, de acordo com o autor, a natureza humana é marcada pela competição, desconfiança e desejo de glória, principais motivos que levam os homens à discórdia.

Nessa perspectiva, apesar de Hobbes não ter as crianças como seu principal foco de interesse, suas ponderações permitem afirmar que “a maldade, a corrupção e a infâmia são elementos primários da criança” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 10), uma vez que são elementos constituidores de todos os seres humanos.

A partir das proposições de Hobbes, e tendo a criança como objeto de interesse, James, Jenks e Prout estabelecem uma relação entre o poder do monarca discutido por Hobbes e o poder dos pais sobre as crianças, que não possuem direitos nem poderes. Os autores afirmam que o poder parental sobre as crianças deriva do conhecimento e que as crianças somente serão detentoras desse poder quando tiverem seus próprios filhos. Nesta abordagem, é o poder dos pais sobre as crianças que as protege de seus excessos, de modo que “sem as restrições impostas pelos pais, a vida das crianças seria uma anarquia” (obra citada, p. 11).

A imagem da criança má refere-se ainda à imagem da criança como fruto do pecado original. A partir deste mito, as crianças são compreendidas como o resultado da libertinagem e são vistas como demoníacas e guardiãs de forças potencialmente sombrias, sendo necessário que sejam controladas pelos adultos para que não desestabilizem a ordem social (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 10). Esta imagem de criança pode ser encontrada também nos escritos de Ariès (2006), sendo a base do sentimento de moralização em relação às crianças que se observa a partir do século XVI.

Nesta abordagem, a estrutura normativa do mundo adulto é tomada como referência de valor positivo e como uma variável independente enquanto tudo o que diz respeito às crianças é assumido como inadequado, imaturo, “infantil”. A criança é “diferença potencialmente perigosa e disruptiva” (JENKS, 2002¹⁵, p. 198) que precisa

¹⁵ O texto de Chris Jenks “Constituindo a criança”, publicado na Revista educação, sociedade e culturas, n. 17, em 2002, é uma tradução para o português de seu texto “Constituting Childhood”,

ser controlada, educada e socializada. Este estatuto da criança havia sido definido por Jenks como um estatuto da criança “selvagem”, em analogia aos estudos antropológicos sobre os “povos primitivos”. Esta relação com a imagem da criança selvagem também pode ser aplicada, de acordo com Jenks (2002)² às imagens da criança imanente e da criança naturalmente desenvolvida de Piaget, todas elas, frequentemente acusadas de adultocêntricas e alvos de críticas diversas.

1.1.2 A criança inocente

A imagem da criança inocente fundamenta-se no pensamento de Rousseau, segundo o qual o homem é naturalmente bom e tudo aquilo que sob o olhar do adulto pode ser considerado como maldade deve ser compreendido como resultado da ação dos mais velhos. Para este autor, “antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações, embora às vezes ela exista no sentimento das ações de outrem que se relacionam conosco” (ROUSSEAU, 2004, p. 56).

Aquilo que eventualmente pode ser considerado como maldade é construído nas crianças por meio do tratamento que lhes dispndemos. Como exemplo, Rousseau (2004) descreve o tratamento usualmente dispensado a um recém-nascido (que inclui mimos, mas também sacudidas, ameaças e servidão, quando não lhes batemos para que se calem). De acordo com o autor, “castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que cedo vertemos em seu jovem coração as paixões que depois imputamos à natureza, e *após nos termos esforçado para torná-la má*, queixamo-nos de vê-la assim” (ROUSSEAU, 2004, p. 25, grifos meus).

James, Jenks e Prout (1998, p. 13) destacam que mais do que afirmar a infância como um período de inocência, em “O Emílio”, Rousseau promove a criança ao status de pessoa, rechaçando a ideia de que as crianças eram seres incompletos aguardando para ser tornarem adultos. Assim, o autor é considerado como o principal responsável pela construção do discurso da criança como sujeito, na medida em que reconhece as crianças como “uma classe específica de seres com necessidades e desejos, e mesmo direitos” No que diz respeito à especificidade das crianças em relação aos adultos, Rousseau (2004, p. 57) fala de um princípio ativo, uma vivacidade inerente às crianças,

originalmente publicado em 1982.

que as faz mais inquietas e agitadas, mas nem por isso más.

Outro ponto importante destacado por James, Jenks e Prout (1998) no que se refere à imagem da criança inocente, diz respeito ao impacto deste pensamento para a educação. Os autores afirmam que:

No discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX, estão os fundamentos da educação contemporânea centrada na criança, da provisão de necessidades especiais, das creches e jardins-de-infância, da alimentação da demanda e de toda uma série de estratégias de educação da criança que são adaptadas às necessidades de cada indivíduo. Vemos também as sementes da crença de que as crianças são preocupação de todos e que constituem um investimento realizado no futuro, em termos de reprodução da ordem social (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 15).

A ideia da criança inocente é, portanto, considerada como o fundamento da educação contemporânea. A construção de uma imagem da criança sociológica em contextos educacionais requer, por conseguinte, a desconstrução desse e de outros discursos consolidados no senso comum e entre profissionais da educação.

1.1.3 A criança imanente

A imagem da criança imanente assenta-se no pensamento de John Locke, segundo o qual não existe um princípio inato, assim como não existe nenhuma ideia, conhecimento ou valor que seja inato (LOCKE, 1690, p. 10, citado por JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Em seu livro intitulado “An Essay Concerning Human Understanding”¹⁶, o autor refuta a ideia de que exista um conjunto de saberes e de princípios presentes na mente humana desde o nascimento aguardando apenas que sejam descobertos por meio do uso da razão.

Para Locke, a mente humana é uma tábula rasa e todo conhecimento que nela se inscreve advém da percepção sensorial do mundo e do uso da razão. O autor sustenta que:

É opinião corrente entre alguns homens de que há no entendimento, como que impressos, certos princípios inatos, noções primitivas ou *comuns*, que a alma teria recebido ao ser criada e trazido com ela para este mundo. Para convencer os leitores sem preconceitos da falsidade

¹⁶ Locke. An Essay Concerning Human Understanding (1690). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000174.pdf>

desta suposição, bastará mostrar (como espero fazê-lo no seguimento deste Discurso) que os homens podem chegar a todos os seus conhecimentos pelo simples uso das faculdades naturais e sem o auxílio de qualquer impressão inata; e ainda que possam atingir conhecimentos certos sem o recurso a tais noções ou princípios originários (LOCKE, 1999, p. 31).

Nesta abordagem, as pessoas serão aquilo que delas fizerem a educação e demais instituições e a criança é compreendida, portanto, como uma pessoa em potencial, que se constituirá a partir de suas experiências, da ação da escola e da sociedade. A criança não “é”, mas “será”. No que tange aos debates e estudos a respeito dos processos de socialização, a imagem da criança imanente - vir-a-ser - sustenta as teorias da socialização, que veem as crianças como seres pré-sociais que somente se concretizarão na medida em que neles forem inscritas informações sociais.

1.1.4 A criança inconsciente

A imagem da criança inconsciente advém dos escritos de Sigmund Freud. Nesta abordagem a criança é estudada na condição de passado do adulto, de modo que as experiências vividas na infância teriam um impacto significativo nas ações dos adultos, sendo a raiz de enfermidades de naturezas diversas.

A esse respeito, Sklar (2010) destaca o papel atribuído por Freud aos processos pedagógicos em dois de seus textos: “A questão da análise leiga” e “Duas histórias clínicas”. Em ambas as obras e, em especial, a partir da análise clínica do caso do “pequeno Hans¹⁷”, o autor afirma que “É muito plausível o fato de que a educação da criança possa exercer uma poderosa influência a favor ou contra o que resulta numa disposição à neurose,” (FREUD, 1993, p. 377, citado por SKLAR, 2010). Para Freud,

Nosso conhecimento sobre o significado das neuroses infantis - discretas, com frequência, como disposição para graves enfermidades ulteriores, nos mostra que estas análises de crianças servem como excelente meio profilático (FREUD, 1991 f, p. 284-285, citado por SKLAR, 2010).

¹⁷ Em seu texto intitulado “Duas histórias clínicas”, que compõe a Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (FREUD, 1976).

A importância das experiências vividas na infância e suas influências para a vida adulta são ainda mais intensas nos primeiros anos de vida (até os cinco anos, aproximadamente), segundo Sklar (2010), quando a criança está em contato com uma grande quantidade de informações culturais e sociais. Para Freud, o processo de socialização (adaptação social) vivido nesta fase não é simples e quando mal conduzido é o responsável pelo desenvolvimento de traumas futuros e transtornos psicológicos, como evidencia o excerto a seguir:

Compreendemos que a dificuldade da infância reside em que o menino deva assimilar, em um breve período de tempo, os resultados de um desenvolvimento cultural que se estende através de milênios inteiros, o controle das pulsões, a adaptação social [...]. Só uma parte desta transformação o menino pode alcançar por meio de seu próprio desenvolvimento; o resto deve ser imposto a ele pela educação (FREUD, 1991i, p. 158, citado por SKLAR, 2010, p. 105-106).

Deste modo, a educação infantil e o papel desempenhado pelas pessoas responsáveis pelos processos de socialização infantil assumem um papel fundamental na prevenção de neuroses, tal como se observa no excerto a seguir:

Em um único e determinado ponto, a responsabilidade do educador talvez seja maior do que a do médico. O médico deve agir regularmente sobre formações psíquicas já estabelecidas, rígidas, encontrando, na individualidade acabada do doente, um limite à sua própria atividade, mas, também, uma garantia para a independência do paciente. Já o educador trabalha com um material plástico, acessível a qualquer impressão, e deve se impor o compromisso de não plasmar a jovem vida psíquica de acordo com seus próprios ideais pessoais, mas deve antes moldá-la às disposições e possibilidades particulares do objeto (FREUD, 1991a, p. 450, citado por SKLAR, 2010).

Tendo isto em vista, o autor defende a ideia de que “a educação deveria evitar, por precaução, soterrar as preciosas fontes de energia [das disposições] e limitar-se a impulsionar os processos por meio dos quais são dirigidas tais energias por bons caminhos” (FREUD, 1996b, p. 420, citado por SKLAR, 2010).

Apesar de não atentar para a intencionalidade e agência das crianças, esta teoria é realçada por James, Jenks e Prout (1998, p. 21) por posicionar as crianças e suas experiências como a chave de uma socialização bem sucedida.

1.1.5 A criança naturalmente desenvolvida

A imagem da criança naturalmente desenvolvida se assenta na epistemologia genética de Jean Piaget. Nesta abordagem a criança é um ser biológico incompleto, que inevitavelmente se desenvolverá seguindo uma sequência de estágios claramente definidos e ordenados temporal e hierarquicamente ao longo da infância.

Para Piaget,

(...) a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 2002, p. 13).

Esse processo de desenvolvimento linear e contínuo proposto por Piaget (1964, 1972) se assenta na compreensão (a partir da observação) da existência de seis estágios de desenvolvimento caracterizados (cada um deles) pelo aparecimento de estruturas cognitivas mais elaboradas que as presentes nos estágios anteriores.

De acordo com o autor, esses estágios são definidos do seguinte modo:

1°. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2°. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3°. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio ou dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4°. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”). 5°. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6°. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características (PIAGET, 2002, p. 15).

A seguir apresentamos uma figura que ilustra de modo esquemático o modelo de desenvolvimento proposto por Piaget.

FIGURA 1

Estágios do desenvolvimento infantil na teoria de Piaget.

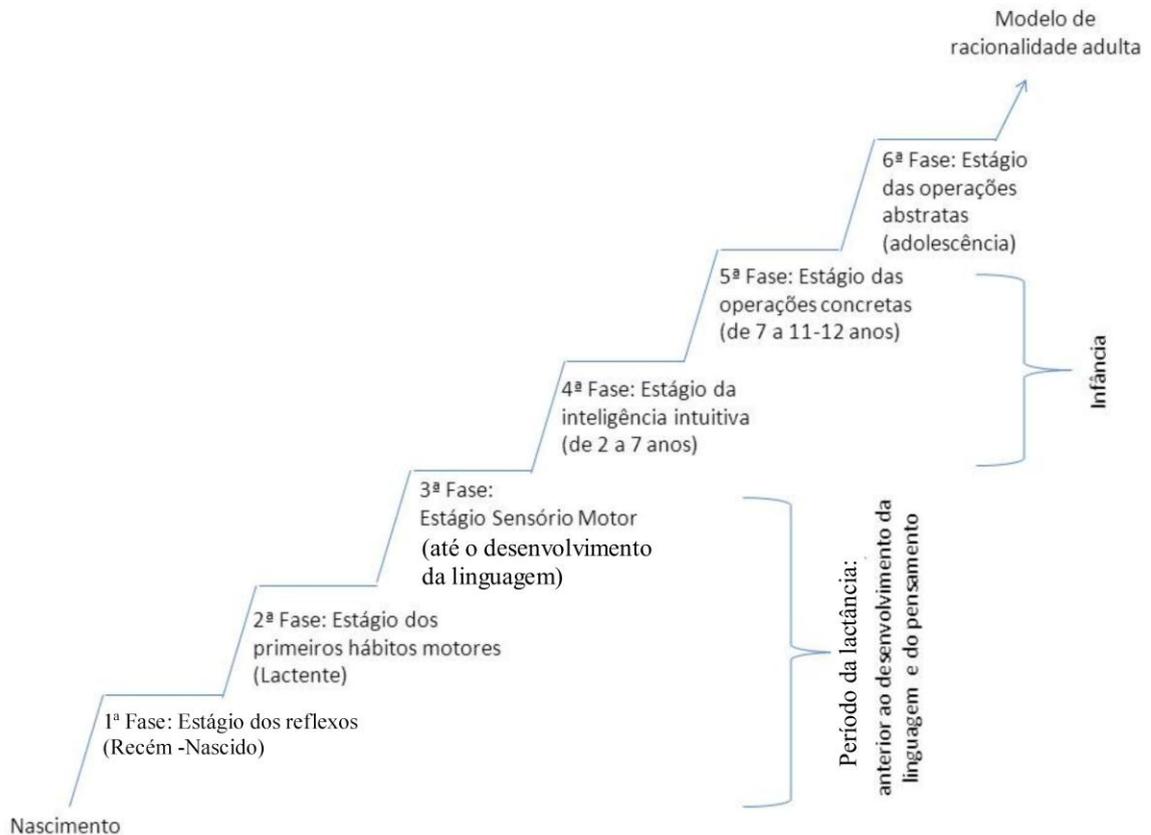


Figura elaborada a partir da apresentação dos estágios de desenvolvimento de Piaget (2002)¹⁸.

Destaca-se na teoria do autor que além do modelo de racionalidade adulta ser tomado como o “estado de equilíbrio superior”, na epistemologia genética a “infância” se inicia apenas com o “desenvolvimento da linguagem”, sendo a primeira infância o período dos dois aos sete anos, seguida da infância dos sete aos doze anos (PIAGET, obra citada).

Para Piaget os estágios relativos aos primeiros dois anos de vida das crianças constituem o período de “lactância” - anterior à infância - e os indivíduos nessa etapa da vida não são considerados como “crianças”, mas como “recém-nascidos” e “lactentes”.

¹⁸ Figura elaborada a partir da Figura 1.2 do livro de Corsaro (2011, p. 37) que se remete à visualização linear do desenvolvimento.

Tal fato não significa um desprezo pelo período, uma vez que para o autor, “o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental”. Todavia, em sua teoria, nesta fase de “lactância” ainda não existe a “socialização da ação”, que somente é observada a partir dos dois anos de idade, quando se inicia a primeira infância.

Para o autor, “as relações interindividuais existem *em germe* desde a segunda metade do primeiro ano graças à imitação, cujos progressos estão em íntima conexão com o desenvolvimento senso-motor” (PIAGET, 2002, p. 24). O autor afirma ainda, que “O exame da linguagem espontânea entre crianças, como o do comportamento dos pequenos nos jogos coletivos, mostra que as primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização” (Idem, p. 27).

A partir de tais conceituações, e à luz dos avanços teóricos dos Estudos da Infância, hoje podemos problematizar a ideia de que a verdadeira socialização somente se desenvolve após o desenvolvimento da linguagem e que nos primeiros meses de vida os bebês e as relações interpessoais existem apenas “em germe”.

Essa concepção pode ser hoje facilmente rejeitada (vide COUTINHO, 2010; PRADO, 1998), já que nos estudos que conduziram com bebês eles observaram e reconheceram que a socialização se inicia muito antes do desenvolvimento da linguagem.

Para além das críticas à concepção pré-social e pré-cultural dos bebês na teoria piagetiana¹⁹, a epistemologia genética tem sido alvo de críticas ainda de diversos pesquisadores, especialmente no âmbito dos Estudos Sociológicos da Infância, em razão de sua preocupação exagerada da psicologia do desenvolvimento com o “percurso da criança da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29). Nesse sentido, Jenks (2002) afirma que:

Ao tratar o processo de desenvolvimento da cognição da criança como algo que é impelido para uma estrutura de racionalidade adulta previamente definida, Piaget é levado a concordar com o conceito de ‘mentalidade primitiva’ de Levi-Bruhl, mas neste caso em relação ao pensamento pré-lógico da criança (JENKS, 2002, p. 212).

Jenks se opõe a tal compreensão e pondera que “a maior parte das teorias sociais, devido à sua ênfase num mundo adulto tomado por garantia, falham

¹⁹ A este respeito veja Chamboredon e Prèvot (1986).

estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente” (Idem, p. 194). Para o autor, a constituição desta categoria só poderá ser feita tendo-se em vista crianças reais atravessadas por elementos do contexto social, cultural e histórico em que estão inseridas. Assim, de acordo com Jenks:

(...) na epistemologia genética de Piaget encontramos um dispositivo analítico através do qual a criança é impedida da possibilidade da diferença na dimensão dos valores e integrada no consenso da tirânica dimensão dos factos²⁰. A racionalidade científica ou a inteligência adulta são, assim, o reconhecimento da diferença assente numa coletividade inquestionada - regressamos deste modo à ironia contida na questão ontológica original. Mais uma vez a criança é abandonada pela teoria. As crianças reais, historicamente situadas, estão sujeitas à violência de uma forma contemporânea de racionalidade científica que se reproduz à custa das suas diferenças, para lá do contexto da vida social localizada. (...) A ‘facticidade’ do processo natural suplanta o ‘valor’ dos mundos sociais reais (JENKS, 2002, p. 210).

Apesar de todas as críticas expostas, há no interior dos Estudos da Infância alguns autores que não condenam Piaget do mesmo modo, por considerar que apesar dele ter abordado a criança em termos genéricos e naturais desconsiderando os aspectos sociais que definem a infância, ele trouxe importantes contribuições para o diálogo entre a Psicologia e a Sociologia. Sobretudo ao questionar o “medo da repressão”, que marca a teoria do constrangimento social de Durkheim e ao propor a noção de autonomia da vontade em oposição ao medo da repressão (PINTO, 1997) e por se propor a ouvir as crianças, a partir do método da entrevista clínica ou interrogatória²¹, a fim de compreender os modos de pensar e se comportar das crianças (WOODHEAD; FAULKNER, 2005).

1.1.6 A criança socialmente desenvolvida (teoria transitória)

No interior da Psicologia (e de certo modo em oposição às proposições de Piaget a respeito da criança), encontramos a Teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Apesar de, assim como Piaget, o autor russo manter o foco de sua atenção no desenvolvimento individual, para ele “a aquisição da linguagem pelas crianças habilita a

²⁰ Manterei nesta a tese a grafia dos textos portugueses tal como no original.

²¹ De acordo com Piaget, “para saber-se como a criança pensa espontaneamente, não há método mais eficiente que o de pesquisar e analisar as perguntas que faz” (PIAGET, 2002, p. 29).

criança, por meio da interação com os outros, a se apropriar dos elementos culturais da sociedade” (RIZZO; CORSARO, 1988, p. 221 – livre tradução).

Ainda que Vygotsky atribua uma importância central ao desenvolvimento da linguagem como a base para o desenvolvimento da inteligência, o papel desempenhado pela cultura e pela interação social já está presente, como se observa no excerto a seguir:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

Desse modo, considerando suas proposições a respeito da criança e de seu desenvolvimento, com notado destaque para o papel desempenhado pelo contexto social, podemos observar uma proximidade entre suas ideias e aquelas que fazem parte da teoria transitória que se assenta na imagem da criança socialmente desenvolvida²².

Para Corsaro (2011, p. 25-26), a importância atribuída por Vygotsky às interações sociais, se observa também na teorização do autor a respeito do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que considera que ao se envolver em interações sociais “a criança está sempre um passo à frente em seu desenvolvimento do que estaria se estivesse sozinha” (CORSARO, 2011, p. 28).

Todavia, apesar da ênfase dada pelo autor às interações e ao contexto social no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ele não é incluído por James, Jenks e Prout (1998) como um dos autores que se assentam na imagem da criança socialmente desenvolvida, uma vez que não se insere nos estudos sociológicos da infância e das crianças. Para estes autores, a imagem da criança socialmente desenvolvida está presente nas teorias sociológicas de um modo paralelo (e próximo) às imagens de criança da Psicologia Desenvolvimentista e, ao apresentar essa teoria transitória de estudo das crianças, James, Jenks e Prout se atêm ao olhar lançado pela *Sociologia* às crianças.

Deste modo, os autores destacam que a imagem da criança socialmente desenvolvida representa uma ruptura epistemológica com as abordagens pré-sociológicas, na medida em que supera a imagem de criança pautada num modelo

²² The socially developing child.

natural e considera que o indivíduo é moldado pela sociedade por meio de processos de inculcação de normas sociais denominados “socialização”.

Para eles, as crianças e a infância conquistam o seu espaço nos estudos sociológicos quando se assume que elas possuem um status social diferente daquele dos adultos, ainda que inicialmente os estudos assumissem que as crianças possuíam um déficit de racionalidade e competência em relação aos primeiros. Os estudos destacados por James, Jenks e Prout (1998) como representantes dessa perspectiva são os estudos de Parsons sobre a socialização (considerados como uma abordagem mais rígida - *hard way* - de perspectiva estrutural) e os estudos de George H. Mead e outros autores da escola de Chicago (no interior da abordagem interacionista simbólica, considerada menos rígida que a primeira - *softer way*)²³.

As proposições de tais autores, de acordo com James, Jenks e Prout carregaram elementos da psicologia desenvolvimentista, tais como esquemas teóricos e técnicas de pesquisa, não problematizando o modo como a questão etária era abordada nas pesquisas, a partir dos estágios de desenvolvimento de Piaget, mas avançam ao reconhecer o papel da cultura e do contexto social.

A fim de melhor compreender a Teoria da Socialização de Parsons (e as críticas que ela vem recebendo desde a década de 1980), nos remetemos à seguinte ponderação de Jenks:

As preocupações de Parsons têm como base o problema hobbesiano da ordem; no entanto, na tradição sociológica do Leviatã de Hobbes, a forma monstruosa do estado político que simultaneamente fornece e simboliza a unidade dos indivíduos é suplantada pelo conceito “sociedade”. A sociedade torna-se o supervisor da ordem e, para além disso, inculca um conjunto de regras de conduta que são aplicadas menos pela vontade individual e pela soberania política do que pela pré-existência da sociedade (JENKS, 2002, p. 199).

Este excerto do artigo de Jenks revela o modo como a socialização é percebida na teoria parsoniana, isto é, como um processo coercitivo de inculcação de regras de conduta. No que se refere às proposições teóricas de George H. Mead, em linhas gerais, afirma-se que elas têm como foco a interação e os processos de negociação que envolvem a entrada (o aceite) de um indivíduo em um grupo.

²³ Para uma melhor compreensão da relação entre as ideias de G. Mead e as de E. Goffman (que fundamentam boa parte do pensamento de Corsaro e de suas proposições sobre a infância), sugerimos o artigo de Paulo Vinicius Baptista da Silva intitulado “Goffman, discípulo de Mead?”

As metodologias de pesquisa utilizadas pelas pesquisas que se apoiam na imagem da criança socialmente desenvolvida são, principalmente, os estudos comparativos entre grupos de crianças da mesma idade, estudos longitudinais e pesquisas de tipo survey, que apenas raramente eram complementadas com abordagens mais qualitativas, incluindo entrevistas com os pais ou com as crianças, tal como afirmam James, Jenks e Prout (1998, p. 173).

Esses estudos visavam compreender e avaliar padrões nas mudanças ocorridas naturalmente na infância, mas para os autores, ao assumir a idade das crianças como uma condição natural e constante, a abordagem da criança socialmente desenvolvida ao mesmo tempo negou a agência das crianças e ignorou o caráter da infância como construção social - aspectos que se constituíram como as principais marcas das perspectivas sociológicas da infância.

Ainda que seja possível identificarmos distintas abordagens a respeito do processo de socialização, que são consideradas parte dessa teoria transitória, James, Jenks e Prout (1998) consideram que elas têm em comum o fato de priorizarem as demandas da sociedade em relação às crianças, não atentando para o papel das crianças nos processos de socialização, motivo pelo qual são consideradas teorias de transição.

A fim de encerrar este item, destacamos que esta definição da imagem da criança socialmente desenvolvida como aquela que inclui as perspectivas sociológicas a respeito da socialização - ainda que não atribuam às crianças um papel ativo nesse processo - permite-nos incluir também aqui a teoria funcionalista de Émile Durkheim a respeito da socialização.

A Sociologia proposta por Durkheim (1972) se configurava como uma ciência objetiva, cujo objeto de interesse central seria o estudo dos processos coercitivos, exteriores e anteriores ao indivíduo, que atuariam sobre ele definindo modos de agir, sentir e pensar, bem como crenças e tendências - processos esses que o autor define como “fato social”. Para ele,

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas transformações individuais (DURKHEIM, 1972, p. 13).

No estudo do fato social, sobressaem-se, portanto, os aspectos estruturais, como estratégia para a construção de uma ciência objetiva e isenta de aspectos subjetivos, tal

como afirma o autor:

Quando se procura explicar um fenômeno social, é preciso pesquisar separadamente a causa eficiente que o produz e a função que ele cumpre (...). O que é preciso determinar é se há correspondência entre o fato considerado e as necessidades gerais do organismo social, e em que consiste essa correspondência, sem se preocupar em saber se ela foi intencional ou não. Todas as questões de intenção, aliás, são demasiado subjetivas para poderem ser tratadas cientificamente (DURKHEIM, 2007, p. 97-98).

Para Durkheim, o indivíduo é considerado apenas um produto das estruturas sociais, um resultado dos processos de socialização aos quais foi submetido. Todavia, apesar das críticas que essa teoria recebe atualmente, não se pode negar a sua importância para o desenvolvimento da Sociologia moderna e dos estudos sociológicos a respeito dos processos de socialização.

É curioso observar como, apesar da repercussão desse autor nos estudos da socialização infantil, James, Jenks e Prout (1998) não se referem à sua teoria na categorização que propõem das imagens da criança. Não nos cabe aqui hipotetizar as razões de tal fato, mas o histórico acadêmico de Jenks e as posições expostas por este autor no artigo “Investigação *Zeitgeist*²⁴ da infância” (2005a) nos dão algumas dicas.

De todo modo, em texto publicado em 2009, Jenks inclui as proposições de Durkheim dentre aquelas que constituem a base conceitual do pensamento sociológico sobre a infância. A nosso ver, e a partir da definição da imagem da criança socialmente desenvolvida, entendemos que em termos de categorização analítica, a teoria de Durkheim a respeito da Socialização poderia ser encaixada no conjunto das teorias transitórias pautadas pela imagem da criança socialmente desenvolvida aqui discutidas.

Uma vez tendo exposto as imagens pré-sociológicas e a teoria de transição, exploraremos a seguir as abordagens de pesquisa no campo dos Estudos da Infância que derivam das imagens *sociológicas* de crianças propostas por James, Jenks e Prout.

²⁴ *Zeitgeist* é uma expressão alemã, também usada por Mannheim em seu texto “O problema das gerações”. A palavra *Zeitgeist* se refere ao “espírito de um tempo”, às ideias e sentimentos comuns a uma época. De acordo com Mannheim, “esta *Zeitgeist*, a mentalidade de um período, não penetra toda a sociedade de um dado tempo. A mentalidade que é comumente atribuída a uma época tem suas propriedades assentadas sobre um grupo social (homogêneo ou heterogêneo) que adquire um significado especial em um tempo específico, e deste modo, é capaz de imprimir sua própria marca intelectual em todos os demais grupos sem destruí-los nem absorvê-los” (MANNHEIM, 1952, p. 213 - livre tradução).

1.2 Estudos da Infância: abordagens sociológicas

Em oposição aos modelos pré-sociológicos de estudos da criança, e inspirados pelo debate que as ciências sociais assistiam entre teorias Estruturais, Funcionalistas e Interpretativas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal de criança, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos que os constituem.

Um dos principais marcos dessa nova perspectiva que se apresenta para os pesquisadores das crianças e da infância de língua inglesa é a obra do historiador francês Philippe Ariès na década de 1960, ainda que possamos identificar trabalhos anteriores, tais como os debates travados por Mauss e Fernandes nas décadas de 1930 e 1940. A partir de seus estudos a infância passou a ser compreendida como uma “construção social”: uma invenção, que se intensificou e desenvolveu paralelamente à evolução da instituição escolar²⁵ (ARIÈS, 2006).

A partir dos estudos de Ariès (2006), que se remetem à “descoberta” da infância iniciada no século XIII e consolidada no século XVII, Jenks (1982) e James e Prout (1990) propõem-nos - no contexto dos países de língua inglesa - uma Sociologia da Infância pautada no “Construcionismo Social”, tendo como foco a criança como agente social e Qvortrup (1993, 1994) propõe uma Sociologia da Infância entendida como uma Estrutura Social permanente de todas as sociedades.

Corsaro (1997) propõe uma Sociologia Interpretativa focada no estudo das culturas infantis e Mayall e Alanen (2001) propõem uma Sociologia da Infância relacional, tendo como objeto de interesse as crianças como grupos minoritários.

No que se refere aos dois primeiros textos citados (JENKS, 2002; JAMES e Prout, 1997), há de se mencionar o fato de que eles se configuram muito mais como textos que visam consolidar uma imagem sociológica das crianças nos Estudos da Infância, do que como textos que fundamentam efetivamente uma Sociologia da Infância pós-estrutural. O diálogo dos autores com essa abordagem teórica se evidencia apenas em textos posteriores, tais como Jenks (2005b) e Prout (2005). Nas primeiras publicações dos autores, aqui mencionadas, o objetivo principal é a desconstrução das

²⁵ De acordo com Ariès, nos colégios, as crianças eram separadas do resto da sociedade, protegidas das tentações da vida e tinham a sua moralidade protegida (ARIÈS, 2006, p. 111). A instituição escolar, desse modo, exerceu um papel fundamental na construção do modelo específico de infância que começou a emergir a partir do século XIII.

imagens pré-sociológicas da criança e a consolidação de uma perspectiva sociológica de Estudos da Infância.

Em “*Constituindo a criança*” (JENKS, 1982/2002), o autor defende a necessidade de conceitualização da criança frente às abordagens predominantes até então. Entendendo que as diferentes perspectivas de estudos sobre a infância são marcadas por propósitos teóricos e modos de compreender a sociedade, específicos, e que nunca são desinteressados, Jenks (2002) se contrapõe às teorias que compreendem a criança como selvagem²⁶, bem como àquelas que julgam ser a criança um ser natural²⁷ e defende a perspectiva que enfatiza o caráter social da criança.

Segundo o autor, “a maior parte das teorias sociais, devido à sua ênfase num mundo adulto tomado por garantia, falham estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente” (JENKS, 2002, p. 194). É por esta razão que Jenks se empenha em contribuir para a constituição do conceito “criança” como objeto de uma ciência específica e uma categoria privilegiada da Sociologia da Infância.

No mesmo sentido, o livro publicado por Allison James e Alan Prout em 1990 e reeditado em 1997 “*Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*” tinha como objetivo “não anunciar um novo paradigma, mas reunir alguns elementos que poderiam formar suas bases” (JAMES e JENKS, 1997, p. 5).

²⁶ A ideia de criança como ‘selvagem’, identificada por Jenks, decorre da assunção do estatuto adulto como objetivo a ser alcançado, em um movimento similar ao constituído pela antropologia evolucionista, quando as sociedades europeias se assumiram como ideal de desenvolvimento, tomando os demais povos por primitivos e selvagens. Similarmente, é possível observarmos na história das crianças, uma compreensão destas como seres incompletos, tábula rasa, vir-a-ser, enquanto o mundo dos adultos era tido como o mundo desejável, por sua completude. Esse pensamento é intitulado por Jenks como “a criança ‘selvagem’” e contribui para ocultar a criança das discussões modernas em relação ao continuum criança-adulto, tal como anteriormente era indiscutível, entre os antropólogos, a distinção entre o pensamento primitivo e o pensamento racional. A criança é vista, nesta perspectiva, como uma etapa a ser superada no processo de desenvolvimento, sendo o mundo adulto assumido como a referência positiva de desenvolvimento e completude. Esse paralelismo em relação ao modo como os selvagens eram concebidos pelos estudos antropológicos, leva Jenks a sugerir a criação de uma expressão análoga ao conceito etnocentrismo, que posteriormente será conhecido por “adultocentrismo”.

²⁷ Nesta abordagem, as crianças são assumidas como categoria natural, tal como outrora ocorreu com sexo e raça, sendo considerada em muitos discursos teóricos “como algo tomado por garantido, necessário, inevitável e, como tal, parte da via normal” (p. 192). No meio acadêmico essa perspectiva impacta, sobretudo, nos estudos da psicologia “onde a infância é em boa parte entendida em termos do desenvolvimento biológico e cognitivo através de conceitos como ‘maturação’”; e nos estudos de sociologia que “têm procurado compreender a questão da aquisição de repertórios culturais específicos por parte das crianças através de teorias da socialização normalmente unilaterais” (p. 192).

Dentre os artigos reunidos neste livro²⁸, em especial o primeiro capítulo escrito pelos organizadores do livro, nos oferece uma perspectiva mais teórica dos principais conceitos sobre os quais se assentam as propostas de James e Prout. Nele, tal como Jenks (1982), os autores James e Prout sugerem a emergência de um paradigma centrado em uma perspectiva de estudos da infância alternativa àquela que via as crianças como selvagens, incompletas e passivas da ação socializadora do adulto. Neste paradigma emergente:

Partindo da perspectiva interacionista, nós utilizamos a noção de crianças como agentes de, assim como produtos de, processos sociais e a partir da influência do construcionismo social, nós enfatizamos a variabilidade social, cultural e histórica da infância e sua irredutibilidade a uma realidade biológica dada (JAMES e PROUT, 1997, p. x).

A compreensão de que a infância é uma construção social, defendida pelos autores, é anunciada já no título da obra, que se remete à construção e à reconstrução da infância e o papel da criança nesse processo é destacado pelos autores, quando afirmam que “a infância é construída e reconstruída para as crianças e pelas crianças” (JAMES, e PROUT, 1997, p. 7).

Em “A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, promise and problems” (Um novo paradigma para a sociologia da infância? Origem, promessa e problemas), JAMES e PROUT (1997ba) teorizam um paradigma de estudos da infância cujas **principais características** são (i) a infância como construção social, (ii) a Infância como variável de análise social, (iii) a relevância do estudo das relações sociais das crianças e de suas culturas, (iv) as crianças como sujeitos ativos, (v) a etnografia como metodologia de pesquisa útil para os Estudos da Infância e (vi) a influência das ideias de Giddens para a compreensão da infância como fenômeno. Essas características serão exploradas a seguir.

i. Infância como construção social

²⁸ Além dos textos dos organizadores, este livro traz publicações de Harry Hendrick, Martin Woodhead, Jens Qvortrup, Pauline Hunt e Ronald Frankenberg, Anne Solberg, Benno Glauser, Jenny Kitzinger e Jo Boyden.

O Construcionismo Social é a base a partir da qual emerge o pensamento dos autores, tal como já afirmado anteriormente. A abordagem proposta por JAMES e PROUT (1997b), todavia, não implica em uma radical negação do papel desempenhado por aspectos biológicos na construção social da infância, o que significaria dizer que as diferenças de tamanho e força entre crianças e adultos em nada contribuem para as desiguais diferenças de poder entre eles. Existe uma inter-relação entre aspectos sociais e materiais que contribuem para a construção da infância, que é reconhecida pelos autores (1997, p. xi-xii e p. 26) e sobre a qual Jenks, James e Prout (1998, 1999)²⁹ e Prout (2000) se aprofundam em publicações.

Tais publicações indicam que:

Crianças diferentes em diferentes circunstâncias podem estar associadas a diferentes recursos materiais - que não geram 'a criança', mas muitas visões da infância, concorrendo entre si. Seus corpos podem ser cruciais, ou não, como em algumas versões da infância. Em qualquer caso é necessário examinar os limites dos corpos das crianças e como eles são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia. A questão que se coloca não é se existe um corpo 'real', no sentido distinto das suas construções sociais - porque isto seria dado por certo - mas como são expressas diferentes pretensões de 'falar por' esse corpo e arregimentá-lo a serviço da ação social (JAMES, JENKS e PROUT, 1999, p. 235).

ii. Infância como variável de análise social

Esta premissa pode ser considerada como um dos pontos convergentes de todas as Sociologias da Infância e se aplica a pesquisas de todas as naturezas (sejam elas de caráter macro ou micro). Trata-se de considerar que, ainda que a infância possa se constituir como o objeto de determinadas pesquisas, há uma relação entre o status analítico da infância e o de outros já consolidados nas ciências sociais, como: classe social, sexo e etnia, cada um deles implicando em diferentes experiências sociais. Deste

²⁹ Sobre esta questão, James, Jenks e Prout (1999) afirmam que a vida social é construída a partir de diferentes entes (tais como os corpos, as tecnologias e as mentes humanas) capazes de "arregimentar e ordenar os outros num processo chamado de tradução" (p. 233). A partir desta ideia, afirmam que "a própria infância pode ser compreendida como o produto de tais traduções: isto é, como ordenamentos variados e geralmente instáveis dos elementos heterogêneos mediante os quais se compõe 'o corpo'" (p. 235).

modo, JAMES e PROUT (1997b) afirmam que não é possível separar inteiramente a infância das demais variáveis de análise social.

Partindo dessa compreensão de que o modo como as diferentes posições que ocupamos na sociedade impactam na definição de nossas experiências não atinge as pessoas do mesmo modo, pois os autores definem a infância como um fenômeno plural - em oposição às abordagens que a definem como um fenômeno singular e universal - marcado não apenas por aspectos geracionais, como também pelas diferenças de classe social, gênero, etnia, deficiência, etc. que constituem a infância. Destacam ainda a adoção da infância como categoria analítica em pesquisas comparativas que têm demonstrado esta variedade de infâncias nos diferentes contextos culturais pesquisados.

iii. Relevância do estudo das relações sociais das crianças e de suas culturas

Por meio desta afirmação, os autores formalizam sua oposição às abordagens de pesquisas que têm como foco compreender os processos de reprodução cultural, assumindo as crianças como objetos passivos do processo de socialização, e destacam que o reconhecimento da existência de uma cultura particular das crianças não significa dizer que as crianças vivam em um mundo distinto daquele dos adultos, e sim que, por meio da compreensão da agência (*agency*) das crianças, o estudo das culturas infantis pode fornecer uma dimensão crítica em relação aos estudos da reprodução cultural (JAMES e PROUT, 1997, pp. xiii - xiv), das relações sociais e em relação a outras questões das teorias sociais, conforme afirmam James, Jenks e Prout (1998).

A partir dessa reivindicação das culturas das crianças, como tema relevante e digno de estudos por si mesmo, feita pelos autores em questão e por um conjunto de outros cientistas e pesquisadores da infância, o estudo das relações infantis e dos modos de expressão cultural das crianças deixaram de se configurar apenas como questões secundárias em pesquisas sobre família, escola ou outras questões de interesse dos adultos e passaram a se constituir como uma questão central para diferentes disciplinas no interior das quais se observa a emergência de campos de conhecimento específicos, tais como a Sociologia da Infância ou a Antropologia das Crianças.

iv. Crianças como sujeitos ativos

A compreensão das crianças como sujeitos ativos, tal qual a afirmação anterior, configura-se como um dos elementos a partir do qual os autores criticam as perspectivas de estudos em que as crianças são vistas como objetos passivos dos processos de

socialização. Esta formulação reflete um debate mais amplo instaurado no interior da Sociologia sobre estrutura e agência (*agency*) e que problematiza o papel dos indivíduos em relação às estruturas sociais.

Este debate tem como foco a discussão entre as Sociologias Interpretativas e as Sociologias Estruturais e Funcionalistas. Partindo da abordagem interpretativa da Sociologia, diversos autores começaram a problematizar esta visão determinista das estruturas sobre os indivíduos, assim, enquanto para Durkheim o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo das estruturas sociais e sua ação sobre os indivíduos, para o sociólogo alemão Max Weber, por exemplo, o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo da ação dos sujeitos humanos. Para Weber, a Sociologia é compreendida como:

Uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos. 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 relacionarem 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 partir dessa abordagem não é possível restringirmos a socialização à reprodução e aquisição de normas e valores, tal como propunham Durkheim e Parsons. A socialização, na perspectiva dos estudos de Weber, envolve uma interpretação social por parte dos sujeitos, pois é a partir de um comportamento esperado de outros que se orienta a ação. Não se trata, portanto, de mera reprodução, mas de ação criativa que deriva da relação estabelecida com a coletividade a partir de uma significação do contexto social por parte do agente³⁰.

O papel desempenhado pela ação dos sujeitos também é destacado pelo sociólogo estadunidense Anthony Giddens a partir de uma abordagem interpretativa. Para ele,

Nas sociologias interpretativas, é concedida primazia à ação e ao significado na explicação da conduta humana; os conceitos estruturais não são notavelmente conspícuos e não se fala muito em coerção. Para o funcionalismo e o estruturalismo, entretanto,

³⁰ No que diz respeito aos Estudos da Infância e às pesquisas com bebês, destaca-se que a teoria da ação social de Max Weber é utilizada por Coutinho (2010) para subsidiar o debate feito pela autora a respeito da ação social dos bebês.

a estrutura (nos sentidos divergentes atribuídos ao conceito) tem primazia sobre a ação e suas qualidades restritivas são fortemente acentuadas (GIDDENS, 2009, p. 2).

A fim de superar a oposição que se coloca entre as abordagens interpretativas e as demais, a teoria proposta por Giddens - Teoria da Estruturação - busca construir uma visão unificada, a partir da qual estrutura e ação sejam compreendidas como conceitos conectados. De acordo com o autor:

O domínio básico de estudo das Ciências Sociais, de acordo com a teoria da estruturação, 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 atividades sociais humanas, à semelhança de alguns itens auto-reprodutores na natureza, são recursivas. Quer dizer, elas não são criadas por atores sociais, mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais eles se expressam como atores. Em suas atividades, e através destas, os agentes reproduzem as condições que tornam possíveis essas atividades (GIDDENS, 2009, p. 2-3).

No âmbito dos estudos da infância, isto implica dizer que as crianças não apenas são impactadas pelas estruturas sociais, como também possuem um papel ativo para a reprodução e mudança social³¹.

Para JAMES e PROUT (1997b), 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 vivem, quanto na construção da sociedade da qual fazem parte. O reconhecimento desse papel ativo das crianças é um elemento central 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*) (JAMES, 2011). 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 de acordo com James (obra citada) ainda se encontram por responder.

³¹ No âmbito dos Estudos da Infância, a Teoria da Estruturação de Giddens é utilizada não apenas por JAMES e PROUT (1997b), mas também por William Corsaro (2009, 2011) como base para o desenvolvimento do conceito de reprodução interpretativa, que será debatido no Capítulo 4.

v. A etnografia como metodologia de pesquisa útil para os Estudos da Infância

A etnografia é entendida pelos autores como um método que permite uma participação mais direta das crianças nas pesquisas, se comparado com pesquisas experimentais ou aplicação de questionários. Sua utilidade para o Estudo da Infância advém da possibilidade de aproximar os pesquisadores das ações das crianças em diferentes contextos de suas vidas cotidianas.

Cabe ressaltar que, de acordo com JAMES e PROUT (1997b, p. 26), a etnografia não deve ser vista como um modo de se alcançar “a verdade” a respeito da infância, ou uma fala “autêntica” das crianças, mas sim como uma maneira de aproximar pesquisadores dos discursos produzidos pelas crianças e pelas relações que elas estabelecem (entre si, com os adultos e com o mundo) em determinados contextos culturais, fornecendo subsídios para teorizarem o mundo a partir de elementos trazidos pela perspectiva das crianças.

De acordo com os autores, a pesquisa etnográfica precisa reconhecer os limites impostos por qualquer processo interpretativo, uma vez que “todo material etnográfico precisa ser compreendido reflexivamente, isto é, como o produto de um processo de pesquisa em que uma interpretação particular é feita” (JAMES e PROUT, 1997, p. 26).

Tal como a obra de Magritte não é um cachimbo, a etnografia não é a voz das crianças sobre um assunto qualquer, mas apenas uma descrição/representação feita a partir de uma interpretação³², uma vez que é o adulto quem faz o registro e decide quais falas deverão ser citadas no texto final, e quais serão descartadas (CLIFFORD, 1988, citado por JAMES, 2007). É o adulto quem decide o que é pertinente à pesquisa e o que não é.

Ainda assim, a etnografia é compreendida como um importante e valioso recurso metodológico, ao mesmo tempo que reconhece a agência e a ação social das crianças, a pesquisa etnográfica coloca em evidência seus pontos de vista e preocupações sobre questões diversas. Segundo os autores, além de incluir as questões trazidas pelas crianças na agenda dos pesquisadores, a etnografia permite que as vozes das crianças, por muito tempo silenciadas nas pesquisas sociais, sejam agora ouvidas.

vi. Influência das ideias de Giddens para a compreensão da infância como fenômeno

³² A respeito deste tema, recomendamos as obras de Foucault “Isto não é um cachimbo” (1988) e “As palavras e as coisas” (1995).

A partir do debate entre estrutura e ação, que marca a sociologia 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 possibilidades criadas pela infância.

A noção de agência humana, de acordo com o autor, está relacionada à capacidade e à intencionalidade de exercer uma ação e, portanto, é diferente daquele conjunto de atos e situações que se desenvolvem pelos indivíduos de maneira não intencional. 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”. No entanto, a intencionalidade do ato não é a única característica que define a agência, estando esta última muito mais ligada à capacidade de realizar algo, do que à intenção em si.

Assim, “ser agente é ser capaz de exibir (cronicamente, no fluxo da vida cotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros” (mesma obra, p. 17), compreendendo que o poder, para Giddens, não é um recurso, tampouco uma propriedade da sociedade ou da comunidade social, mas uma característica de toda ação que “pressupõe relações de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em contextos de interação social” (obra citada, p. 18).

Destacamos ainda, que para Giddens, ação e estrutura são compreendidas como dois aspectos de um mesmo fenômeno. Ele afirma que:

A constituição de agentes e estruturas não são dois conjuntos de fenômenos dados independentemente - um dualismo -, mas representam uma dualidade. De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais de sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam (...). Estrutura não deve ser equiparada à restrição, à coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora (GIDDENS, 2009, p. 30).

Ainda que a teoria de Giddens seja criticada por autores como Clegg (1989, citado por JAMES e PROUT, 1997), James e Prout indicam que “um olhar sobre como estrutura e ação se complementam parece ser um componente essencial para qualquer Sociologia da Infância” (JAMES e PROUT, 1997, p. 27).

A partir dessas seis premissas, os autores apresentam e criticam os estudos das crianças e da infância a partir da compreensão da criança como selvagem, bem como a partir da teoria de Piaget em que a criança era vista como uma amostra de sua espécie a ser estudada em laboratório (JAMES e PROUT, 1997, p. 11). Apontam para o desenvolvimento de novas abordagens para o estudo da infância a partir dos trabalhos de Ariès e da crítica aos estudos sobre a “Socialização” e a partir do panorama traçado, bem como retomam as premissas do paradigma emergente afirmadas no início do texto para indicar obstáculos e perspectivas para a construção do paradigma em questão.

Por fim, James e Prout nos apresentam algumas reflexões a respeito da política e da ética na pesquisa da infância e ressaltam a importância da simbiose entre a teoria e a pesquisa empírica e o papel que os cientistas sociais possuem de iluminar os debates no âmbito das políticas públicas. Afirmam que o reconhecimento das crianças como seres sociais ativos não implicou em relações mais igualitárias entre crianças, de modo que suas vidas continuam a ser determinadas em grande medida pelos adultos: “quase todos os processos políticos, educacionais, legais e administrativos possuem efeitos profundos sobre as crianças, mas elas possuem pouca ou nenhuma influência sobre os primeiros”.

Por esta razão, de acordo com os autores, ainda se fazem necessários esforços a fim de possibilitar que as crianças falem por si mesmas e nos indiquem quais são seus interesses, para que as políticas públicas possam ser pensadas tendo em vista de fato “o melhor interesse das crianças” (obra citada, p. 29-30, livre tradução).

1.2.1 A noção de infância como uma construção social

É possível que hoje uma das afirmações mais recorrentes nos trabalhos em Sociologia da Infância seja a de que a infância é uma construção social. Todavia, esse não se trata de um conceito homogêneo. De acordo com Jenks, a ideia de infância como construção social se desenvolveu basicamente a partir de duas perspectivas, ou duas redes de sentidos, quais sejam:

Um sentido forte da construção social da infância seria o tipo de historicismo que vê a criança como um produto do seu tempo e das condições materiais, uma espécie de criança marxista que é

determinada pela sua relação com os meios de produção: os meios dos cuidados parentais; ou até os meios de provisão educativa, por exemplo.

(...)

Um sentido fraco da construção social da infância estaria na natureza de uma espécie de teoria do discurso que poderia afirmar que a criança é considerada um ser através dos modos discursivos dominantes que existem, relacionando-se com a idade, dependência e desenvolvimento (BURMAN, 1994) ou a família, por exemplo (JENKS, 2005a, p. 61).

O primeiro é aquele encontrado, sobretudo, na Sociologia da Infância Estrutural Categorical de Qvortrup. Para este autor:

A noção de desenvolvimento da infância faz referência ao seu desenvolvimento histórico, ao desenvolvimento da arquitetura da infância. Em primeiro lugar, ela não é compreendida em termos de uma construção social no sentido pós-moderno, mas de um modo muito mais simples, como o resultado da relação entre inúmeros parâmetros que são externos à criança. A formação da infância como um fenômeno social ocorre por meio de uma dinâmica de interação entre parâmetros encontrados nos campos econômico, social, político, cultural e tecnológico (QVORTRUP, 2000, p. 106-107).

O segundo sentido é aquele que marca a Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância e que também pode ser observado na Sociologia da Infância Relacional que problematiza, dentre outros, o modo como os conceitos científicos são construídos para sustentar relações hierárquicas desiguais entre homens e mulheres, crianças e adultos, etc.

Todavia, no caso da Sociologia da Infância Estrutural Relacional, o foco da construção social da infância não está nos discursos, e sim nas relações entre indivíduos, entre grupos, entre gerações, etc. No caso da Sociologia das Crianças, o foco é colocado na ação das crianças e na sua participação para a reprodução e modificação da estrutura da infância, por meio da reprodução interpretativa.

Uma vez explicitadas tais diferenças, podemos compreender, portanto, que quando Qvortup afirma que a infância é uma construção social, essa afirmação tem um significado distinto daquele que a mesma afirmação possui quando feita por James, Jenks e Prout, por exemplo, por Corsaro ou por Alanen ou Mayall, como veremos.

Assim ainda que em todas as abordagens da Sociologia da Infância seja possível encontrarmos referências à ideia da infância como uma construção social, nem todas as abordagens podem ser incluídas sob o rótulo do “Construcionismo Social”. Este termo

deriva de um movimento ocorrido na Europa e Estados Unidos a partir dos anos 1970 e 1980 que “problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso” (PROUT, 2010, p. 731).

Essa compreensão é também afirmada por Qvortrup, representante da Sociologia da Infância Estrutural. De acordo com o autor:

É comum falar sobre a infância como uma construção social; eu mesmo usei essa frase diversas vezes, mas debates com e leituras de outros colegas britânicos me levaram a pensar que eu possa ter interpretado mal este conceito. Sua compreensão apropriada parece ser a de que a infância é construída no discurso; algo que é negociado e constituído enquanto estamos falando a seu respeito (QVORTRUP, 1999a, p.5, livre tradução).

Tal passagem ilustra a diferença existente entre as diferentes abordagens da Sociologia da Infância no que diz respeito à afirmação da infância como construção social e afirma a compreensão de que o Construcionismo Social está ligado às abordagens discursivas da infância.

Ao longo da tese, e conforme as teorias desses autores forem discutidas, essas ideias voltarão a emergir e as diferenças entre as abordagens de cada uma das perspectivas sobre as quais nos debruçaremos ficarão ainda mais evidentes.

1.2.2 Bases teóricas dos Estudos da Infância

Dentre as referências que fundamentam os Estudos da Infância contemporâneos, podemos destacar os estudos históricos, tais como os já mencionados estudos de Ariès, Mauss, etc., os estudos feministas, as pesquisas em antropologia, sociologia e as reflexões sobre infância feitas no âmbito da filosofia.

As contribuições dos estudos feministas são destacadas, especialmente, por Alanen (2001a) e por Mayall (2002). Para esta última:

As feministas forneceram uma crítica dos conceitos sociológicos tradicionais, mostrando como eles foram concebidos a partir de do ponto de vista do homem e das posições de poder masculino. Elas reanalisaram a divisão do trabalho para mostrar que o conceito de ordem social compreendendo os domínios público e

privado é uma construção social, e para problematizar o pressuposto de que “trabalho” é apenas aquele que é feito, remuneradamente, no domínio público (...) Essas críticas abriram o caminho para desenvolver conceitos que permitem análises de como a ordem social funciona, levando em consideração as mulheres. As mulheres têm demonstrado como o trabalho feminino sustenta o trabalho masculino; a *ordem de gênero* é essencial para as relações de dominação (SMITH, 1999, p. 4-8). De modo similar, nós podemos argumentar que o trabalho das crianças sustenta o trabalho dos adultos; a *ordem geracional* é similarmente uma parte constituinte das relações de dominação. As estruturas de gênero encontram paralelos na estrutura geracional que serve para organizar as infâncias; a exclusão dos conceitos de trabalho da atividade infantil; a ideia de que as crianças agem no interior do domínio privado. O feminismo nos ensinou a levar o gênero em conta em qualquer consideração das relações sociais; no caso da infância, isso significa considerar a intersecção do gênero com a geração; por exemplo, nós precisamos considerar as implicações do fato de que em casa e nas escolas, são principalmente as mulheres que interagem com as crianças, mas no interior de estruturas sociais que não são criadas por elas (MAYALL, 2002, p. 24).

O feminismo, portanto, ao criticar a construção social dos conceitos sociológicos a partir de uma ciência “machocêntrica”, abre caminhos e oferece um modelo teórico para os Estudos da Infância, que de modo paralelo ao desenvolvimento dos Estudos de Gênero (ainda que com alguns anos de defasagem) vem denunciando o caráter “adultocêntrico” dos discursos construídos nas Ciências Sociais, tal como destacado também por Alanen (2010)³³.

No âmbito da Antropologia, os autores James, Jenks e Prout (1998)³⁴ destacam os estudos conduzidos nas décadas de 1920 e 1930 por Margareth Mead, sobre a infância, a partir da perspectiva da escola culturalista de Franz Boas e suas influências para os Estudos da Infância de perspectiva antropológica. Não apenas os estudos de Mead, mas a Antropologia de um modo geral, têm oferecido aos Estudos da Infância subsídios teóricos importantes para o estudo das culturas infantis e das representações culturais (vide, por exemplo, o impacto da teoria interpretativa de Geertz na Sociologia da Infância de Corsaro e outros), bem como subsídios metodológicos e analíticos, a

³³ Para Alanen, “Assim como o feminismo entrou no campo da ciência com a crítica de que reinava uma ‘política sexual’ em suas instituições, tendo como consequência um ‘machocentrismo’ sistemático em seu saber, os sociólogos da infância apresentaram uma crítica equivalente do ‘adultismo’ no saber da ciência social. Nos dois casos a crítica exigia uma ciência melhor” (ALANEN, 2010, p. 74).

³⁴ Bem como Cohn (2009), no contexto brasileiro.

partir dos quais torna-se possível compreender as crianças por si mesmas.

Dentre os métodos antropológicos fornecidos pela Antropologia para os Estudos da Infância, destacamos a etnografia, a observação participante e o método fotográfico de análise do cotidiano das crianças e suas interações de Mead e Bateson (1942, citados por COHN, 2009).

Na Sociologia propriamente dita, as teorias propostas por Bernstein, Marx, Weber, Giddens, Goffman e Bourdieu são apropriadas pelos pesquisadores da Sociologia da Infância contemporânea e sustentam diferentes abordagens nos Estudos da Infância. Do mesmo modo, outros autores se apoiam no pensamento dos filósofos Michael Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari para construir suas teorias e para apoiar seus debates a respeito da infância.

Esses autores da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia sustentam diferentes abordagens de pesquisas no interior dos Estudos da Infância, com as quais vamos dialogar nesta tese, a saber:

1 - A Sociologia do Discurso da Criança e da Infância de James, Jenks e Prout fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille.

2 - A Sociologia da Infância Estrutural que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista.

3 - A Sociologia das Crianças de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz.

4 - A Sociologia da Infância Relacional de Leena Alanen e de Berry Mayall, assente na teoria de Pierre Bourdieu.

Cada uma delas nos traz implicações distintas para o estudo dos bebês. Cada uma delas se interessa por questões distintas e se apoia em metodologias próprias e não devem ser vistas como concorrentes, devendo ser compreendidas como “lentes complementares a serem utilizadas para pesquisar crianças e suas condições sociais” (ALANEN, 2004, p. 6 - livre tradução).

Assim, o estudo dessas abordagens nos mostra que não cabe tratar a Sociologia da Infância como “um referencial teórico-analítico”, tampouco como “um referencial metodológico” para o estudo das crianças ou da infância. A Sociologia da Infância se apresenta antes como um campo de conhecimento composto por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, algumas vezes complementares, outras

antagônicos, que precisam ser evidenciados, pois não são homogêneos.

Em comum, os autores da Sociologia da Infância partilham a compreensão de que: a) a infância é uma categoria de análise social, b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural e c) que as crianças são sujeitos ativos, co-constructores da infância e da sociedade, mas que estão sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macroestruturais.

Cada uma dessas afirmações importa, de modo distinto, às abordagens mencionadas, de modo que a afirmação das crianças como seres ativos, por exemplo, é o foco das Sociologias do Discurso, Relacional e da Sociologia das crianças, mas para Qvortrup, a ação das crianças não possui um papel central.

O capítulo que segue dialoga especialmente com Jenks, James e Prout e visa evidenciar os principais aspectos da Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância (ou desconstrucionista).

2. Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância

Neste capítulo evidenciaremos o modo como a Sociologia da Infância tem sido construída por autores que se ocupam da construção discursiva dos conceitos ‘criança’ e ‘infância’, na perspectiva do Construcionismo Social. Para isso analisamos e dialogamos com os textos de três autores britânicos: Alison James, Chris Jenks e Alan Prout. A análise da obra desses autores nos permitiu observar que, apesar da importância desses autores para a consolidação de uma Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância, suas primeiras publicações visavam à constituição de uma perspectiva sociológica de Estudos da Infância, em oposição às abordagens pré-sociológicas que predominavam, não havendo ainda nesse primeiro momento um debate entre distintas abordagens, tal como se observa hoje.

Podemos identificar nessas primeiras publicações dos autores alguma influência da obra de Foucault, mas o diálogo com esse filósofo ou com outros da mesma tradição filosófica ainda não eram tão sólidos.

É, sobretudo, nos textos escritos por Jenks (2005b) e Prout (2005) que esse diálogo é evidenciado, e que os conceitos de transgressão, rizoma e ator-rede são trazidos para a discussão a respeito da infância. São, especialmente, esses dois textos que nos fornecem o ponto de partida a partir do qual construímos essa tese.

Mas, para seguir um padrão organizacional, vamos nesse capítulo apresentar aos leitores uma breve síntese dos temas presentes nas primeiras publicações de James, Jenks e Prout, citaremos os projetos de pesquisa conduzidos pelos autores e, então, destacaremos suas proposições mais atuais, ressaltando as referências teóricas e metodológicas que os autores nos oferecem para discutirmos os bebês no interior da Sociologia da Infância.

Inicialmente, ressaltamos que essa abordagem tem sido frequentemente denominada como Sociologia da Infância Desconstrutivista (ALANEN, 2001a, 2010; HENGST e ZEIHNER, 2012), mas ainda que a desconstrução de determinados discursos sobre as crianças e a infância tenham marcado as primeiras publicações dessa abordagem, entendemos que essa não é a sua principal marca, razão pela qual não adotamos essa nomenclatura.

O estudo das diferentes abordagens da Sociologia da Infância e dos diversos textos publicados pelos autores que conduzimos nos permite afirmar que essa perspectiva envolve, além da desconstrução de discursos, a sua (re) construção, a partir de novas bases. É por esta razão que adotamos a expressão proposta por Alanen (2012) “Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância”, para nos remeter a tal abordagem, pois entendemos que a sua característica principal é, sobretudo, a compreensão da infância como uma construção discursiva.

O texto de Jenks (originalmente publicado em 1982) “Constituindo a criança” representa um primeiro passo no movimento de desconstrução dos discursos fundamentados em imagens “pré-sociológicas” da criança. Seu objetivo era desconstruir os discursos da criança selvagem e da criança natural e constituir a criança como um ser social que desempenha um papel ativo na formulação do mundo social; e a infância como uma construção discursiva, intencionalmente elaborada com o objetivo de “apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares” (JENKS, 2002, p. 214).

Para o autor, a nossa compreensão das crianças e o modo como nos relacionamos com elas é uma construção social cristalizada por discursos institucionais, como se observa no excerto a seguir, em que o autor afirma que:

O estatuto da criança vê suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e discursos em formas institucionais duradouras, tais como a família, os infantários³⁵, as escolas, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança enquanto entidade uniforme. Dados comparativos de diferentes contextos culturais revelam conjuntos divergentes de convenções e discursos, e logo, também de formas institucionais, algumas extraordinariamente diferentes das nossas, mas outras com fortes semelhanças; todas se relacionam pela homologia. O material comparativo ensina-nos a pensar mais eficazmente em infância (s) do que num estatuto singular e monodimensional (obra citada, p. 189).

Jenks sugere que para tornar ‘a criança’ um tópico de análise para a teoria social seria necessário um empreendimento por parte das análises da infância para abrir as fronteiras mantidas em torno do estatuto da criança; quer estas fronteiras sejam sociológicas, educacionais, psicológicas, médicas, biológicas ou do senso comum.

³⁵ Termo português para designar as instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola).

Trata-se de desconstruir as barreiras existentes no que se refere à compreensão da infância, para reconstruir esses conceitos a partir de novas bases.

Na mesma perspectiva, JAMES e PROUT (1997b) rejeitam a ideia de que a infância se constitua como um componente natural e universal de todas as sociedades ligado à imaturidade biológica 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.

Os autores destacam que:

O conceito de sujeito que existe fora das relações sociais é uma herança do dualismo cartesiano que ainda precisa ser superada nas ciências sociais. Enquanto o Estruturalismo resolveu esse dualismo (ou binarismo, como o temos denominado) abolindo o sujeito e fazendo dos indivíduos simples possuidores de relações sociais, o pensamento pós-estruturalista conserva o sujeito fazendo deles, os efeitos do ‘discurso’ (JAMES e PROUT, 1997, p. 24).

Deste modo, 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” (mesma obra, mesmos autores, p. 26).

Podemos notar aqui, portanto, que para os autores, o estudo da infância e das crianças incorpora para além do estudo dos seres humanos (bebês, crianças, adultos, etc.), o estudo de elementos não humanos, como os discursos, ou mesmo as instituições e outros dispositivos que contribuem para a produção da infância, numa perspectiva que se fundamenta na teoria do ator-rede, discutida com mais profundidade por Prout (2010).

Nos textos de JAMES e PROUT (1997a), a compreensão da infância como uma construção discursiva parte das ideias de Foucault (2004) a respeito dos “regimes de verdade”, 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 autorrealizável³⁶.

Por outro lado, nesta teoria, assume-se que as práticas de produção de sujeitos também podem ser geradoras de mudanças, uma vez que de acordo com Foucault (1999, p. 8): “[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento”.

Isto significa dizer que “a própria verdade tem uma história” (idem) e que o sujeito “se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (obra citada, p. 10)³⁷. Deste modo, a própria sociedade pode ser também compreendida como uma construção, ou como “aquilo que dela fazem em cada época todos os discursos e os dispositivos dos quais ela se constitui como receptáculo” (VEYNE, 2009, p. 29), pois “a cada momento, as práticas da humanidade são o que o todo da história as faz ser” (VEYNE, 1998, p. 273).

Essa construção social, na perspectiva defendida por James e Prout (1997) envolve tanto a ação discursiva dos adultos como as ações das crianças, que ocorrem principalmente por meio das brincadeiras, tal como demonstram os estudos de Walkerdine (1984, citado por JAMES e PROUT, 1997; 1985, citado por JAMES, JENKS e PROUT, 1998).

Segundo o autor, as brincadeiras infantis desempenham um papel no que se refere à constituição discursiva de posições sociais, tais como médico, paciente e outras,

³⁶ Essa ideia se inspira em uma história da mitologia grega conhecida como o mito de Pigmaleão e indica o poder da expectativa sobre o comportamento das pessoas. Esta compreensão tem fundamentado pesquisas na área educacional sobre como a expectativa dos professores influencia o desempenho de seus alunos, e na área econômica, sobre como a expectativa dos patrões influencia o desempenho dos funcionários. No âmbito da Sociologia, A expressão “profecia autorrealizável” é desenvolvida por Robert K. Merton, em 1949, no livro *Social Theory and Social Structure*.

³⁷ “Em Nietzsche, parece-me, encontrarmos efetivamente um tipo de discurso em que se faz a análise histórica da própria formação do sujeito, a análise histórica do nascimento de um certo tipo de saber, sem nunca admitir a preexistência de um sujeito de conhecimento.” (FOUCAULT, 1999, p. 13). Para Nietzsche, o conhecimento é uma *invenção* dos homens, que não está ligada à natureza humana, nem ao mundo efetivamente: “Nietzsche pensa, ao contrário, que entre conhecimento e mundo a conhecer há tanta diferença quanto entre conhecimento e natureza humana.” Temos, então, uma natureza humana, um mundo, e algo entre os dois que se chama conhecimento, não havendo entre eles nenhuma afinidade, semelhança ou mesmo natureza (idem, p. 17-18), e o que nos move em direção ao conhecimento seria um “ódio, desprezo ou temor diante de coisas que são ameaçadoras e presunçosas” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

sempre marcadas pelas relações de poder e de gênero. Deste modo, as crianças possuem a possibilidade de modificar tais discursos no contexto de suas brincadeiras³⁸.

A partir do pensamento pós-estrutural que sustenta a abordagem discursiva em questão, o espaço também se constitui como um elemento central. Em seu livro *“Theorizing Childhood”*, além de apresentar-nos as imagens pré-sociológicas da criança e a teoria transitória em relação às imagens sociológicas da criança, já apresentadas no primeiro capítulo da tese e as imagens sociológicas às quais nos referimos no início deste capítulo, James, Jenks e Prout (1998) discutem a infância no espaço social, a temporalidade da infância, a brincadeira como cultura da infância, as crianças trabalhadoras, a multiplicidade de infâncias, o corpo e a infância e a relação entre as diferentes imagens da criança e o modo como elas se refletem nas pesquisas sobre crianças e infância(s).

Ainda que todos esses temas sejam importantes para o debate sobre a infância, nos deteremos aqui sobre o tema da infância no espaço social. Ao realizar tal debate, os autores consideram a relação existente entre o espaço e as experiências vividas pelas crianças na sociedade, partindo das ideias de Foucault sobre o controle exercido pelas instituições nas sociedades disciplinares (dentre as quais podemos destacar o hospital, a escola e mesmo a família³⁹), bem como das ideias de Deleuze sobre a Sociedade do controle, em que o controle ultrapassa os limites das instituições e se exerce “a céu aberto”.

O espaço é compreendido como o elemento possibilitador da construção social da infância por meio da disciplina. Longe de ser neutro, o espaço social doméstico, escolar ou do lazer (nos playgrounds e outros espaços urbanos) regulamentam e disciplinam a infância, limitam e restringem as aprendizagens infantis, bem como a percepção que as crianças possuem de si (suas identidades). Cada um desses espaços, apesar de seus problemas⁴⁰, produz um conjunto específico de parâmetros e normas em

³⁸ O que também se observa, por exemplo, no relato de Corsaro a respeito do episódio intitulado “Dois Maridos” - vide Corsaro (2009a) “Reprodução interpretativa e cultura de pares” Também disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>. No contexto brasileiro, os estudos de Florestan Fernandes sobre as Trocinhas do Bom Retiro apontam resultados semelhantes e indicam as brincadeiras infantis como elemento de mudança social.

³⁹ O papel disciplinador exercido pela instituição familiar é evidenciado por Donzelot (2001) em seu livro “A polícia das famílias”. Nele, o autor demonstra que a nova imagem da infância que emerge no século XVIII é sustentada por um discurso médico-higienista e por um modelo específico de habitação e estrutura familiar no qual a família (em especial a mãe) possui um papel fundamental no que diz respeito ao controle e disciplinamento das crianças.

⁴⁰ Dentre os quais a expressão mais cruel diz respeito à violência experimentada pelas crianças em cada

relação às crianças, que devem ser considerados em nossas análises sobre a construção social da infância.

De acordo com os autores, a preocupação moderna com a violência corporal tirou as crianças do espaço externo e nas sociedades ocidentais, e em especial nas classes médias, o espaço público da cidade é um espaço ao qual as crianças possuem pouco acesso. O lugar correto para a presença das crianças é, em geral, a escola ou o lar (eventualmente clubes e parques); locais previamente planejados para vigiá-las e controlá-las.

Todavia, ainda que a criança não esteja em casa e nem na escola, mesmo no espaço público da cidade, há um crescente controle sobre as crianças, exercido de modos diversos. Existe um conjunto de regulamentos que define os lugares que as crianças estão autorizadas a frequentar, os horários e as condições em que podem fazê-lo. É o governo das crianças⁴¹, as crianças são governadas a partir de um tipo de poder/saber no interior da construção de uma infância. Assim, ainda que longe do controle da família ou da equipe escolar, uma criança não estará livre do controle social.

Mesmo o espaço subjetivo das crianças parece também estar sendo constantemente controlado por formas modernas de poder - invisíveis, refinadas e fluidas - que podem ser melhor compreendidas a partir da imagem do panóptico⁴², presente na obra de Foucault (2004). O princípio do panóptico é observar sem poder ser observado, de modo que as pessoas observadas nunca saibam quando estão ou não sendo vigiadas. O efeito mais importante obtido, de acordo com Foucault (2004, p. 166) é:

Induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade

um desses espaços, incluindo a violência sexual que, muitas vezes, ocorre no contexto familiar e as diversas formas de violência experimentada pelas crianças que vivem nas ruas.

⁴¹ Ideia que se relaciona às noções de biopoder, biopolítica e governamentalidade desenvolvidas por Foucault em diversas de suas obras. No que se refere ao conceito de governamentalidade, podemos citar como referência, o texto “A governamentalidade” que integra o livro “Microfísica do poder” (Foucault, 2011). Sobre os conceitos de biopoder e biopolítica, de acordo com Gadelha (2009, p. 82 e ss.), o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência no Rio de Janeiro sobre o nascimento da medicina social. O foi retomado no curso “Em defesa da sociedade” (1975-1976) e desenvolvido nos cursos: “Segurança, Território, População” (1977-1978); “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979); e “Do governo dos vivos” (1979-1980), que conduz a ideia de governo de si, desenvolvida nos cursos “Subjetividade e Verdade”; “A hermenêutica do sujeito”; “O governo de si e dos outros”; e “O governo de si e dos outros – a coragem da verdade”.

⁴² O panóptico é uma construção circular na qual cada louco, preso, operário ou criança possui um espaço individual isolado e cada uma dessas células pode ser vista a partir de uma sala no interior de uma torre central.

que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores.

A imagem do panóptico é meramente ilustrativa e já não se faz necessária tal construção para que o poder seja exercido automaticamente e individualmente, o que permite aos autores afirmar a existência de um controle inclusive do espaço subjetivo das crianças. De acordo com James, Jenks e Prout (1998, p. 56),

Nós temos nos movido, então, de um espaço coletivo para um espaço individual, em que a experiência pública e externa da vergonha e da degradação foi transformada na experiência privada da culpa. Então a criança moderna, na escola, na rua, e mesmo em casa, se tornou sua própria polícia.

O debate proposto pelos autores a respeito da infância no espaço social traz implicações tanto para a Sociologia da Infância Estrutural, como para a Sociologia da Infância construcionista, e mesmo para a Sociologia das crianças.

A partir de tais ponderações, coloca-se para os Estudos da Infância, de um modo geral, a necessidade de, mais do que apresentar o contexto espacial da pesquisa ou indicar os espaços sociais vivenciados pelas crianças estudadas, problematizar o uso que as crianças fazem de tais espaços e o modo como esses espaços limitam e definem as práticas sociais e culturais em que as crianças se engajam e contribuem para a construção de um modelo específico de infância.

No caso dos estudos que se sustentam no referencial teórico oferecido pela Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância, o espaço passa a se constituir como um dispositivo, um ator - ou *actante*⁴³ (LATOUR, 2001, p. 346, citado por FREIRE, 2006) - cujo efeito na rede de interações que constitui a(s) infância(s) é inegável.

Voltaremos a essas ideias posteriormente. Antes, contudo, focaremos o nosso olhar em algumas pesquisas empíricas realizadas por Jenks, James e Prout, a fim de compreender a trajetória acadêmica dos autores e discutirmos as principais questões que

⁴³ Termo utilizado por Bruno Latour para se referir aos elementos não humanos que produzem efeito no mundo e que fazem parte das redes que fabricam fatos, sujeitos e objetos. Trata-se de um conceito fundamental na teoria do ator-rede proposta por Latour.

emergem nos estudos dos autores estudados e quais as metodologias propostas e adotadas por eles, a partir das teorias escolhidas.

2.1 Algumas pesquisas conduzidas por Jenks, James e Prout: temáticas exploradas e metodologias empregadas

As primeiras publicações de Prout abordam temas relativos à maternidade, maternidade na adolescência, parentalidade e nascimento. Outro tema presente diz respeito à falta de alunos na escola primária por motivos de doença (tema da tese defendida pelo autor, em 1987, no “Centre for Medical Social Anthropology” da University of Keele, na Inglaterra). A tese intitulava-se “An analytical ethnography of sickness absence in an English primary school” (Uma etnografia analítica da abstenção por motivo de doença na escola primária inglesa) e a partir de uma pesquisa etnográfica analisava como crianças, pais e professores significavam as faltas por motivo de doença no período de transição da escola primária (primary school) para a escola secundária (secondary school) na Inglaterra.

A partir de tal pesquisa, Prout (1987, 1989 citado por JAMES e PROUT, 1997c) analisa a doença como um tipo de performance cultural e um símbolo dominante - que é “controlada pelos pais e professores induzindo as crianças em ideias sobre o intenso trabalho das disciplinas da “escola grande” e ecoando as demandas instrumentais do mercado de trabalho e responsabilidades domésticas futuras de suas vidas”.

O foco do autor é, portanto, a representação social (discursiva) a respeito de um elemento da vida das crianças. Os resultados encontrados pelo autor indicam que existe um conjunto de mudanças pedagógicas no interior da escola primária concernentes às expectativas colocadas sobre as crianças a respeito da maturidade social, e que há um significado simbólico atribuído à transição da escola primária para a secundária, que está relacionado à transição da infância para a idade adulta (JAMES e PROUT, 1997c, p. 248).

O tema da transição de instituição escolar e do significado atribuído pelas crianças para tais mudanças também foi abordado por James (1993, citada por JAMES e PROUT, 1997c). O estudo conduzido pela autora indica que ao deixarem a instituição de Educação Infantil (nursery) e ingressarem na escola primária, as crianças

compreendem que já não são mais crianças pequenas, são crianças “grandes”, de modo que existe uma relação direta entre o percurso vivido pelas crianças no sistema escolar e o modo como significam a sua identidade geracional. Esses dados (PROUT, 1987, 1989; JAMES, 1993) indicam, tal como afirmado anteriormente, que o espaço - nesse caso institucional - ocupado pelas crianças possui um papel central na constituição da infância e dos discursos a ela associados.

James e Prout (1997c, p. 246) destacam o quão intenso pode ser o significado desse percurso escolar para as crianças e afirmam que: “No interior do sistema escolar, o movimento da Educação Infantil (nursery) para a Escola Primária, por exemplo, implicitamente reconhece e reflete o movimento para fora da ‘infancy’ entrando na ‘childhood’⁴⁴”, o que equivale a dizer de um movimento que faz os bebês se tornarem crianças e que é marcado pela trajetória escolar.

Os autores indicam 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 o paradigma emergente da Sociologia da Infância (JAMES e PROUT, 1997). Tal afirmação nos mostra não apenas a importância de estudarmos os processos de transição que marcam a infância, como também nos questionar a presença dos bebês no interior da infância, em termos de geração⁴⁵.

Em primeiro lugar, faz-se necessário constituir o bebê teoricamente, tal como Jenks o fez em 1982 em relação às crianças. Os bebês são seres sociais? São sujeitos de cultura? Constituem-se como indivíduos? Habitam a infância, tal como ela vem sendo

⁴⁴ Ainda que tanto a expressão “infancy” como “childhood” possam ser traduzidas como “infância”, a primeira (infancy) se refere ao período também denominado como “babyhood” e à categoria geracional dos bebês, enquanto childhood, neste contexto, se remete à categoria geracional das crianças mais velhas, que já não são mais bebês. Infancy, nesse contexto, relaciona-se ao período “sem fala”, tal como indica a etimologia da palavra.

⁴⁵ Os escritos de Mannheim a respeito da “Geração”, das “Conexões Geracionais” e “Unidades Geracionais” podem trazer elementos significativos para este debate. Este debate será aprofundado no capítulo sobre a Sociologia da Infância Estrutural, mas por ora, destaca-se que o estudo desses conceitos nos indica que a infância dos bebês existe enquanto uma geração, apenas como potencialidade, e nunca como enteléquia. Isto significa que a infância dos bebês jamais se concretiza como uma conexão geracional ou como uma Unidade Geracional, à medida 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 e possui ainda um conjunto de outras implicações para a vida dos bebês.

construída no interior da Sociologia da Infância ou habitam outra estrutura geracional particular dos bebês? Quais são as práticas e os processos por meio dos quais um bebê deixa de ser assim considerado e passa a ser compreendido como uma criança? Qual o papel das transições escolares nesse processo, e qual o papel das famílias? Que outros atores (ou *actantes*) estão envolvidos nessas redes de constituição da infância? Essas são algumas questões que podem ser frutiferamente desenvolvidas a partir da base epistemológica oferecida pela Sociologia da Infância Social Construcionista.

Podemos observar na história da Sociologia da Infância, um movimento de desconstruir a imagem da criança natural e da criança selvagem, para criar a imagem da criança social (JENKS, 2002; JAMES, JENKS e PROUT, 1998), todavia há de se problematizar se esse movimento deve ser estendido também aos bebês. Este debate será aprofundado no item 2.2.

A partir do tema da transição, emerge um segundo conceito que é a temporalidade e a centralidade da noção de tempo para a definição do conceito Infância. Para JAMES e PROUT (1997c), a temporalidade da infância envolve a construção social dos processos de diferenciação das crianças a partir da idade e de processos etários, e simultaneamente envolve as diferentes representações da infância através do tempo.

De acordo com os autores, é necessário desconstruir a temporalidade linear da infância proposta por Piaget - em que a criança se desenvolve superando estágios pré-definidos e ingressando no estágio subsequente (vide figura 1) - e entender a temporalidade da infância como uma tessitura na qual passado, presente e futuro se cruzam e fornecem diferentes elementos para a construção da infância⁴⁶. Para James e Prout, trata-se de olhar para os discursos sobre o futuro das crianças reconhecendo o seu passado, sem ignorar o seu presente, e efetivamente utilizar o conceito “idade” como uma categoria analítica, tal como classe social e etnia, e não como uma categoria secundária.

Deste modo, a definição da idade das crianças envolvidas em uma pesquisa não pode ter como única justificativa o fato de elas serem “suficientemente desenvolvidas”. Tal concepção não contribui para a teorização da infância uma vez que tem excluído

⁴⁶ A este respeito, Abramowicz (2011, p. 34) afirma que “ a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto a uma des-idade”

sistematicamente os bebês e as crianças pequenas das pesquisas sociais. De acordo com James, Jenks e Prout:

Raramente as pesquisas que envolvem crianças indicam o motivo da escolha daquele grupo etário. Como pode um pesquisador escolher determinado grupo etário simplesmente porque ele sente que as crianças são velhas o suficiente para se engajarem efetivamente no projeto de pesquisa, ou porque na nossa sociedade crianças de uma idade particular compartilham de experiências particulares? (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 174).

Não é possível, portanto, que a idade das crianças seja adotada como critério para definição dos participantes de uma pesquisa sobre infância. Sobretudo, se pensarmos na infância como “des-idade” (Abramowicz, 2011). Todavia, os bebês têm sido frequentemente excluídos das pesquisas sociais e sobre a infância, o que deve-se não apenas à suposição de existência de uma idade adequada para participar de pesquisas, como também à incompetência dos pesquisadores adultos de compreenderem a linguagem singular que os bebês utilizam, e os agenciamentos que fazem, distintos dos dos adultos.

De acordo com Gottlieb (2009), ao discutir a exclusão dos bebês dos estudos antropológicos, a aparente incapacidade de comunicação dos bebês e o fato de que por muito tempo eles foram “definidos como pré-culturais” e considerados “impenetráveis para a influência cultural” podem ser algumas das razões que justificam a ausência dos bebês da Antropologia (mas poderíamos dizer das Ciências Sociais de modo geral). Tal fato decorre da associação comumente feita entre o desenvolvimento da linguagem e a cultura e do domínio dos sistemas racionais do pensamento sobre outros modos de experimentação da vida, conforme assinalado por Emily Martin (1999, citada por GOTLLIEB, 2009).

Todavia, Gottlieb destaca que mesmo em pesquisas com adultos, é comum encontrar dificuldades para o estabelecimento de comunicação, atingindo um dado nível de empatia e compreensão do grupo estudado. Assim, a situação dos bebês é vista como não sendo muito diferente. De acordo com a autora,

Para conseguirmos uma comunicação, é necessário que ajustemos os métodos de campo. Os estudantes de língua vêm sugerindo que o critério clássico para identificar um “texto” - a presença de um sistema de escrita alfabético ou ideográfico - pode ser muito restrito. Outros sistemas de comunicação - vestimentas, adornos, jogos, etiqueta, etc. -

poderiam ser analisados produtivamente como textos semióticos. Desse modo, sugiro que faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes” (GOTLLIEB, 2009, p. 322).

Assim, destacamos a importância de atentarmos para os bebês quando nos debruçamos sobre a “idade” ou sobre a temporalidade da infância e os processos de transição vividos na infância. O estudo dos bebês requer novos conjuntos de lentes.

A etnografia, a observação participante, e as análises estatísticas são algumas das principais metodologias que tem sido utilizadas nas pesquisas com crianças e estendidas para as pesquisas com bebês. No entanto, a cartografia e a metodologia de pesquisa inerente à teoria do ator-rede são outras metodologias potencialmente promissoras para pesquisas com bebês que exploraremos nesta tese.

Ainda no que se refere à questão da temporalidade da infância, e assumindo “idade” como uma categoria analítica central no Estudo da Infância, JAMES e PROUT (1997c) consideram a relação existente entre idade e status social como um aspecto central sobre o qual o paradigma emergente precisa avançar nos debates.

Deste modo, e a fim de se compreender o significado de “idade” para um grupo de crianças de dez anos, James, Jenks e Christensen (1999) desenvolveram um “programa de investigação sobre crianças e a sua compreensão e uso do tempo” intitulado 'Changing times'. Este projeto de pesquisa foi conduzido no interior do ESRC Children 5-16 Programme e empregou ferramentas metodológicas que, de acordo com Jenks (2005a), permitiam às crianças se manifestarem a respeito da questão do tempo de modo distinto dos adultos (JENKS, 2005a, p. 63).

Os resultados dessa pesquisa (publicados inicialmente em 1999) foram retomados por Christensen e James (2005b, p. 172), segundo as quais a pesquisa em questão “explorou a ‘idade’ como conceito útil para a classificação e categorização das experiências e práticas do dia-a-dia das crianças”.

Ao longo da pesquisa foram apresentadas para as crianças uma série de questões sobre ‘tempo’, ‘passagem de tempo’, ‘valores do tempo’, ‘crescer’ e ‘maturidade’”, a fim de “explorar as compreensões e os significados que as crianças atribuem a tais conceitos temporais” (CHRISTENSEN e JAMES, 2005b, p. 173). Para isto a pesquisa utilizou entrevistas, observação participante, questionário quantitativo, além de ferramentas visuais como o esquema intitulado “my week”, criado para empoderar as crianças e mediar a comunicação entre crianças e adultos.

As autoras consideram que o uso de tal ferramenta “revela tanto as semelhanças como as diferenças reais que constituem a experiência social de ser ‘uma criança de dez anos’, chamando à questão a utilidade da ‘idade’ como uma categoria estática e analítica fixa dentro do percurso de vida” (CHRISTENSEN e JAMES, 2005b, p. 174).

No que diz respeito à metodologia adotada, as autoras ponderam que a pesquisa conseguiu envolver as crianças atribuindo-lhes um papel ativo tanto na produção dos dados como na interpretação e reflexão. Consideram que o uso de metodologias visuais baseadas no desenho possui a vantagem de que:

O desenho é geralmente perspectivado por elas [pelas crianças] como uma capacidade não especializada. Isto significa que um desenho da criança, contrariamente a soletrar ou a escrever, é menos capaz de ser criticado ou julgado por outros, incluindo outras crianças (CHRISTENSEN e JAMES, 2005b, p. 180).

Deste modo, uma vez que não existe no desenho, o “certo” ou o “errado” e não sendo uma capacidade especializada, mesmo as crianças mais novas podem se manifestar em pesquisas por meio do desenho, sendo este basicamente um suporte a partir do qual a pesquisadora inicia com a criança um diálogo sobre o tema de interesse da pesquisa⁴⁷.

As temáticas da idade e do tempo também estão presentes na pesquisa conduzida por James (2005). Em seus estudos, a autora nos mostra como é possível pesquisar a infância considerando elementos do passado, presente e futuro e atribuindo à categoria analítica “idade” importância central nos Estudos da Infância.

No artigo citado, James dialoga com as crianças a respeito da idade, da ação social (agency) e da memória no curso da vida, buscando as perspectivas das crianças sobre tais assuntos. A pesquisa conduzida pela autora se utiliza da autobiografia, da história de vida e das narrativas como metodologias que permitem compreender como as crianças constroem suas compreensões a respeito da idade e das suas identidades etárias/geracionais. Para James (obra citada):

⁴⁷ Procedimento similar foi empregado em uma pesquisa realizada em 2008 por duas professoras de creche a fim de se compreender como crianças de um a dois anos percebiam o espaço da creche que frequentavam e quais os elementos daquele espaço eram mais significativos (vide TEBET, 2009). Este trabalho mostra o potencial do uso do desenho como suporte para o diálogo, mesmo com crianças de um a dois anos, e traz elementos para discutir o espaço da creche como um território de sentimentos e afetos por onde as crianças transitam.

Embora crianças tenham vivido apenas uma comparativa pequena quantidade de tempo, é importante considerá-las como possuidoras de uma história de vida e vê-las como autobiógrafas, reflexivas e capazes, para que aquilo que as crianças narram a respeito de suas vidas possa prover insights não apenas sobre suas experiências de vida individuais, mas também sobre a natureza da 'infância' no curso da vida tal como as próprias crianças enxergam (JAMES, 2005, p. 259).

Esta proposição se respalda na compreensão de que a memória é uma construção discursiva ligada à identidade: “memória é discurso de identidade” (JAMES, 2005, p. 260) e não apenas de identidade individual, mas também de identidade coletiva, pois “o passado é recordado não apenas como uma experiência individual, mas como uma experiência individual de 'infância' que é histórica e culturalmente localizada e, portanto, coletivamente compartilhada pelas crianças” (JAMES, 2005, p. 261).

A importância de elementos autobiográficos nos Estudos da Infância também é ressaltada por Jenks (2005a), mas com foco na biografia do pesquisador. Para ele a biografia intelectual de um autor (isto é, sua trajetória acadêmica, seus entendimentos discursivos e teóricos) está intimamente ligada à abordagem adotada em suas pesquisas. Para ele, são os pontos de vista de um autor, suas posições e compromissos que definem os cânones metodológicos adotados.

No caso de Jenks, sua trajetória acadêmica o leva a discutir a infância a partir das teorias do discurso de Bernstein e da fenomenologia, utilizando como estratégias “o descuido quase calculado pela diferença e pela especificidade da infância” (JENKS, 2005a, p. 62) . Esta estratégia é considerada pelo autor como uma versão da neutralidade ética weberiana e diz respeito ao fato de que as diferenças entre crianças e adultos não devem ser assumidas a priori como uma condição dada, bem como não devem influenciar o modo como nos aproximamos das crianças. Trata-se do princípio metodológico da “ignorância da idade” (SOLBERG, 1996, citado por JENKS, 2005a), sobre o qual Jenks afirma que:

Esta noção de um espaço dentro do qual devemos deixar de lado o que já sabemos sobre o nosso fenômeno - ou possivelmente a versão mais ativa de que devemos topicalizar, escrutinizar e assim reflexivamente problematizar o que já sabemos sobre o nosso fenômeno - é central à minha investigação sobre a infância, e nada mais (JENKS, 2005a, p. 64).

A partir deste princípio Jenks entende que os cientistas devem pesquisar a infância despidendo-se de suas concepções prévias para poderem (re)construir a infância a partir dos dados coletados, e que a etnografia é uma metodologia que pode aproximar o pesquisador das crianças, permitindo a estas tomarem parte na pesquisa de modo mais ativo. Todavia, devemos destacar que no caso das pesquisas com bebês, essa estratégia da “ignorância da idade” não traz muitas contribuições, pois nosso argumento é o de que é a diferença a principal característica dos bebês, de modo que eles não podem ser estudados como indivíduos que integram uma coletividade. Eles não podem ser estudados do mesmo modo como estudamos as crianças ou os adultos.

Em termos metodológicos, Jenks (2005) pondera que a etnografia pode ser utilizada em pesquisas de naturezas variadas e sustentadas por abordagens teóricas igualmente variadas, se constituindo como uma metodologia pertinente em pesquisas que adotem o princípio em questão.

Jenks afirma a este respeito, que:

A etnografia pode procurar a ‘dedução do conhecimento cultural’ (HARVEY, 1987, p. 48), um modo que prefiro, ou a descrição detalhada de formas de interação social; pode ser essencialmente descritiva, inclinar-se para a narração de histórias ou para a jornalística, ou pode ser um procedimento de investigação para o teste e desenvolvimento de teorias e hipóteses (JENKS, 2005, p. 65).

Em qualquer um dos casos, as formas de registro etnográfico e os aspectos éticos são questões a serem observadas, especialmente tendo-se em vista as diferenças de poder entre adultos e crianças. Para Jenks não basta o pesquisador se preocupar com o modo como o texto é construído. Ele observa nos registros etnográficos uma “erupção de vozes para além da voz do autor” como uma preocupação em não reproduzir uma “situação colonial ou neocolonial”, em que a voz do pesquisador é uma “voz ditatorial”. Entretanto, pondera que:

Não é abandonando responsabilidades de autor ou protegendo-se por detrás de vozes polifônicas ou de sintaxes divertidas que o etnógrafo irá resolver esses paradoxos (BOURGOIS, 1996). Antes de pensar em solucioná-los no texto, o etnógrafo deve tentar resolvê-los no campo. (JENKS, 2005, p. 66).

Isto implica “seguir regras éticas de conduta e de relação interpessoal” e se preocupar com as implicações da pesquisa para o grupo estudado. Trata-se de uma

etnografia poética, que registra e descreve questões relativas à infância, ou trata-se de uma etnografia política, que visa impactar sobre a comunidade estudada trazendo melhorias na qualidade de vida, por exemplo? Por fim, Jenks pondera sobre a necessidade de não confundirmos produção científica e produção literária a partir de estudos etnográficos.

No interior do conjunto de pesquisas analisadas a partir da perspectiva construcionista social, destaca-se, portanto, que a etnografia não tem como objetivo compreender as culturas infantis tal como nos Estudos das Crianças que se assentam na imagem da criança tribal, mas é utilizada como uma metodologia por meio da qual é possível ter acesso aos discursos produzidos por diferentes grupos de atores sociais a respeito de um tema específico.

Partindo dessa abordagem e compreendendo as crianças como atores sociais, a etnografia pode, portanto, contribuir, por exemplo, para a realização de pesquisas sobre como as crianças constroem e destroem sentidos para determinadas questões e como contribuem para a construção e desconstrução de determinados aspectos da sociedade.

2.2 Para além do Construcionismo Social e das teorias da análise do discurso: uma abordagem capaz de incluir os bebês

O debate sobre a infância na perspectiva pós-estrutural, apresentado até o momento, se assenta nos conceitos de “regimes de verdade”, “discurso” e “controle”, “governo das crianças” e outros de Foucault, e no conceito de “rizoma”, de Deleuze e Guattari. A partir do debate proposto por Prout (2005, 2010) e Jenks (2005b), os conceitos de “transgressão” (FOUCAULT, 2006; BATAILLE, 2001, citado por JENKS, 2005b), “Imanência” (DELEUZE, 1995; PROUT, 2005) e elementos da teoria do ator-rede (LATOUR, 1993 citado por PROUT, 2005, 2010) também são trazidos à tona e nos permitem um outro olhar para a criança e para o bebê, que extrapola as noções de criança e infância como construções discursivas.

A ideia de transgressão utilizada por Jenks vincula-se à ideia de limite, não havendo um sem que haja o outro. De acordo com Suleiman, “a experiência da transgressão é indissociável da consciência das limitações e proibições que ela viola; de fato, é precisamente por meio da sua transgressão que a força da proibição se torna plenamente realizada” (SULEIMAN, 1990, p. 118, citado por JENKS, 2005b).

Deste modo Jenks afirma, concordando com Foucault (2006), que a transgressão não é algo negativo, mas sim o desígnio da diferença que rompe com a noção de normalidade. É a negação do modelo que possibilita a experimentação da liberdade e faz emergir as singularidades⁴⁸.

Tendo em vista que o modelo social adotado na maior parte das sociedades é um modelo adultocêntrico, que assume o padrão adulto de linguagem, conduta e relacionamentos como o padrão de normalidade, a criança não pode ser compreendida senão como representante da patologia, da diferença e da transgressão - um anormal -, uma vez que não se enquadra no modelo adulto: elas “ignoram as normas, as regras e as convenções da sociedade adulta” (JENKS, 2005, p. 122) e “destacam, uma vez mais, a infatigável, inerente e infinitamente variável capacidade humana de transgredir.” (JENKS, 2005, p. 127).

De acordo com o autor, as transgressões das crianças expõem a fragilidade do poder adulto, mas elas não visam criticar a ordem, ao contrário, são inerentes ao sistema normativo, de modo que o estudo das transgressões pode nos oferecer dados para a análise dos nossos meios de controle dominantes e podem oferecer subsídios para refletirmos sobre a base moral dos nossos limites sociais.

Inicialmente, seria possível afirmarmos que o conceito de transgressão proposto para o estudo das crianças não se aplica ao estudo dos bebês, considerando que esses não possuem consciência das regras que transgridem e que, para Foucault (2006), esta é uma das características da transgressão. Porém, ainda assim, o conceito de transgressão e, sobretudo, a metodologia de pesquisa a ele inerente podem ser significativamente úteis para o estudo dos bebês⁴⁹, uma vez que o conceito de transgressão existe fora da linguagem e permite contornar o problema da não compreensão da linguagem dos bebês por parte dos pesquisadores, apontado por Gottlieb (2009).

⁴⁸ A ideia de “simulacro”, desenvolvida por Cláudio Ulpiano em sua aula sobre a estética da existência a partir de um diálogo com textos de Foucault, também traz elementos para o debate sobre a criança transgressora, a insubordinação e o rompimento com os modelos. A aula está disponível no site: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=123>

⁴⁹ Sobretudo tendo em vista que os bebês se singularizam a partir de agenciamentos que fazem na relação com as pressões e as forças sociais, o que poderia ser compreendido de certo modo como um tipo de transgressão.

De acordo com Foucault, “a linguagem está quase inteiramente por nascer onde a transgressão encontra seu espaço e seu ser iluminado” (FOUCAULT, 2006, p. 32). O pensamento transgressivo, deste modo, não possui um modelo, um fundamento, nem tampouco um vocabulário ou linguagem próprios e o desafio que se coloca é “tentar falar dessa experiência e fazê-la falar no próprio vazio da ausência de sua linguagem, lá onde precisamente as palavras lhe faltam” (FOUCAULT, 2006, p. 36-37).

Este é também o desafio que se coloca para as pesquisas com bebês e que precisa ser vencido e a metodologia que se coloca para o estudo dessa diferença, dessa singularidade que a transgressão constitui. É o estudo da singularidade em oposição à individualidade do ser que precisa ser configurado assim como a produção e invenção de conceitos para dar conta desta singularidade que habita o bebê. É o estudo das linhas de imanência que marcam, especialmente, a vida dos bebês e que independe da linguagem dos seres singulares em questão.

Esse conceito de imanência pode ser encontrado no debate de Prout (2005) sobre o futuro da infância e se refere exatamente ao aspecto singular que existe em uma vida. De acordo com o autor,

As crianças se esforçam para se tornar aquilo que elas desejam ser, criando o que Deleuze define como uma ‘linha (ou plano) de imanência’. A criação dessa linha envolve uma dupla atividade. Crianças traçam uma trajetória que negocia as mais rígidas estruturas e expectativas estabelecidas ao seu redor, o que Deleuze denomina como ‘linhas (ou planos) de organização’ (PROUT, 2005, p. 113).

Essas linhas de organização incluem as instituições, tais como a família e a escola, que visam moldar as crianças, fixando-as no interior de um padrão de normalidade (em geral binário⁵⁰). Todavia, as crianças escapam frequentemente dessas imposições. Por meio das linhas de imanência, elas “dissolvem essas segmentalizações e divisões binárias, ignorando e hibridizando-as e criando novas entidades” (PROUT, 2005, p. 113).

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:

⁵⁰ Marcado pelas dicotomias natureza/cultura, masculino/feminino, adulto/criança, etc.

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 do bebê como ser singular⁵¹, 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. De acordo com Deleuze:

As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de uma vida coexistem com os acidentes da vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos. Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (DELEUZE, 1995, s/p.).

Ao assumir essa concepção do bebê como um ser pré-individual e singular, há de se refletir sobre trajetórias, por meio dos quais os bebês transitam, entre os planos de imanência e de organização, e sobre as relações, a partir das quais paulatinamente os

⁵¹ 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.

bebês são individuados. Há de se refletir sobre os processos de singularização, bem como sobre a carga de pré-individualidade que permanece na criança (e mesmo no adulto) após o processo de individuação, e que é compreendida como uma fonte de metaestabilidade capaz de produzir novas individuações.

Tendo em vista as propostas teóricas e metodológicas de estudo da infância trazidas por Prout (2005, 2010), ressalta-se que o Princípio do Terceiro Excluído não se aplica ao estudo do pré-individual e, conseqüentemente, dos bebês, tal como afirmado por Ribeiro (2010) e Virno (s/d).

Mas por outro lado, a teoria do ator-rede de Latour (apresentada por PROUT, 2005, 2010) e a cartografia (dos trajetos e dos afetos) de Deleuze e Guattari (apontada por DELEUZE, 1997 e mencionada por PROUT, 2005) podem trazer interessantes possibilidades para as pesquisas com bebês na perspectiva aqui indicada.

Na teoria do ator-rede à qual Prout (2010) se remete, tanto a sociedade, como as organizações, os agentes e as máquinas são compreendidos como resultados de uma rede heterogênea constituída da relação de elementos humanos (atores) e não humanos (*actantes*). Dessas interações, podem emergir inúmeras versões de crianças ou de adultos e a questão central, nessa perspectiva é, portanto, “verificar como diferentes versões de criança ou adulto emergem da interação complexa, das redes e da orquestração de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (PROUT, 2010, p. 747).

A ideia de rede, defendida por Latour, se aproxima muito da ideia de rizoma de Deleuze e Guattari⁵² e demanda a compreensão de fluxos e o estudo dos deslocamentos de objetivos, interesses, dispositivos e seres humanos. Implica observar o “desvio de rota, invenção de um elo que antes não existia e que de alguma maneira modifica os elementos imbricados” (FREIRE, 2006, p. 51).

Deste modo, uma perspectiva metodológica que potencializa o debate oferecido pela teoria do ator-rede, é aquela que tenha como foco a ação, em lugar do fato e que seja “capaz de cartografar tais redes em termos de sua geografia - principais

⁵² De acordo com Deleuze e Guattari (2000, capa), “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” O pensamento rizomático (e a própria ideia de rizoma) pode ser compreendido ainda, de acordo com Olson (2009) não como uma escadaria, onde é preciso dar o primeiro passo, para depois dar o próximo, mas como um emaranhado de spaghetti, onde não há começo e nem fim.

actantes, porta-vozes e respectivas conexões - e de sua dinâmica - fluxos das diferentes traduções” (NOBRE e PEDRO, 2010, p. 52).

De acordo com Nobre e Pedro, nesse processo a preocupação do pesquisador deve ser o registro e não a interpretação. Eles afirmam:

Assim como um detetive que rastreia as ruelas enigmáticas do seu caso investigativo, nós devemos seguir as pistas que aparecem a cada momento, os mediadores que nos convocam a desviar, construir caminhos, costurar circuitos. Uma frase ecoa nesse momento: “(...) registrar, não filtrar; descrever, não disciplinar.” (LATOURE, 2008, p. 86). Desse modo, devemos buscar seguir tais indícios, aplainando um terreno ruidoso, por meio de uma cartografia, focalizando nos mediadores; nenhuma explicação que reporte a uma dimensão de profundidade, apenas o terreno sinuoso dos deslocamentos e seu mapeamento (NOBRE e PEDRO, 2010, p. 54).

Tal como nos escritos de Foucault, há uma rejeição a qualquer esforço de interpretação. Na teoria do ator-rede há uma necessidade de descrever sem explicar (FREIRE, 2006), razão pela qual a cartografia se torna um instrumento interessante, sobretudo se considerarmos que, de acordo com Deleuze, as crianças estão sempre envolvidas em “explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73), atividade inerente também aos bebês, uma vez que de acordo com o autor:

Não existe momento algum em que a criança não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais⁵³ como pessoas só desempenham a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas. Os pais estão sempre em posição num mundo que não deriva deles. Mesmo no caso do bebê, os pais se definem em relação a um continente-cama como agentes nos percursos da criança (DELEUZE, obra citada, p. 74).

Assim, estudar os bebês não é estudar o indivíduo, assim como não é estudar nenhuma verdade objetiva dada a priori. É estudar o devir. Como afirma Deleuze:

Vemos claramente porque o real e o imaginário tinham de ser superados, ou mesmo intercambiar-se: um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. É o devir que faz, do mínimo

⁵³ E nesse caso poderíamos pensar também nos professores.

trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário, um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afetos, remetem um ao outro (DELEUZE, 1997, p. 77).

Estudar os bebês é, portanto, estudar as redes que constituem as crianças e os movimentos dos bebês entre esses planos de imanência e de organização, cartografando os trajetos e os afetos, que constituem os movimentos das crianças e registrando, assim, as singularidades inerentes à condição pré-individual do bebê.

Este é o horizonte que se coloca para as pesquisas com bebês a partir da abordagem proposta pelos teóricos com os quais dialogamos neste capítulo. No capítulo seguinte, outros teóricos serão trazidos para a discussão, a fim de compreendermos as perspectivas indicadas pelas Sociologias da Infância Estruturais.

3. Sociologia da Infância Estrutural

A Sociologia da Infância Estrutural é aquela abordagem que estuda as crianças como parte de uma estrutura social definida em termos geracionais. Nesse contexto, o conceito “geração” é conceito-chave a partir do qual toda a argumentação é construída e ele é criado de modo análogo aos conceitos ‘classe’ e ‘gênero’, como uma ferramenta analítica a partir da qual se pode estudar um determinado grupo da sociedade em termos estruturais.

Essa perspectiva estrutural, todavia, de acordo com Alanen (2001b, 2010, 2012), é construída a partir de duas vertentes com focos distintos: uma é a abordagem estrutural-categorial - defendida sobretudo por Qvortrup -, que tem como foco os aspectos macroestruturais e a ação desses elementos na definição da infância (estudada a partir dos elementos comuns a todas as crianças) , e a outra é a abordagem estrutural relacional - defendida por Alanen e Mayall - que tem como foco as relações intergeracionais a partir das quais diversas infâncias são construídas cotidianamente.

A partir da análise de textos publicados por Qvortrup e Alanen desde a década de 1990, apresentaremos a seguir cada uma dessas abordagens, apontando o referencial teórico adotado pelos autores, os principais temas de interesse de cada um, as metodologias utilizadas e defendidas para os Estudos da Infância e teceremos algumas considerações a respeito das contribuições dessas abordagens para o estudo dos bebês.

3.1 Sociologia da Infância Estrutural-categorial

A Sociologia da Infância Estrutural-categorial tem como um de seus principais pensadores, o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup e é marcada pela ideia de que a infância é parte da estrutura social de qualquer sociedade.

O projeto “Childhood as a Social Phenomenon”⁵⁴ foi realizado entre os anos de 1988 e 1993, e envolveu pesquisas sobre a infância realizadas em dezesseis países⁵⁵. A

⁵⁴ A partir deste estudo (que poderia ter o título traduzido para o português para “Infância como Fenômeno Social”), o autor publicou os artigos “Childhood as a social phenomenon – an introduction to a series of national reports” em 1991 e “Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project” em 1993 (Eurosocial Report, p. 47). Este estudo também deu origem ao livro

partir da sua realização, Qvortrup publicou inúmeros livros e artigos que defendem a perspectiva estrutural de estudos da infância. O autor se destaca entre os sociólogos da infância de língua inglesa não apenas por ser o principal protagonista dessa abordagem de estudos, mas também por ter criado e presidido por dez anos, o grupo de pesquisa “Sociologia da Infância” (RC53), da Associação Internacional de Sociologia (ISA), tal como aponta Nascimento (2011).

Qvortrup participou ainda do projeto internacional “COST Action 19: children’s welfare” (Projeto COST)⁵⁶ sobre o bem-estar das crianças, entre os anos de 2001 e 2005, tendo coordenado o grupo de trabalho 3, sobre discursos e direitos infantis. De acordo com Alanen (2010, p. 757), este projeto foi motivado pelo “reconhecimento de que as crianças não foram amplamente consideradas na pesquisa de bem-estar europeia e na discussão sobre política de bem-estar” e visava trazer novas informações que pudessem contribuir para a elaboração de políticas para as crianças. Para isto o projeto valeu-se do método da análise interpretativa de dados secundários - relacionados à infância e provenientes de diversos países -, uma metodologia bastante defendida por Qvortrup em diversos artigos (vide QVORTRUP, 1997a, 2005c).

Dentre as publicações de Qvortrup, uma das primeiras que contribuiu para a constituição da Sociologia da Infância é o seu artigo “A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children’s right to be heard”⁵⁷ (QVORTRUP, 1997a), em que ele questiona a comum representação das crianças como uma categoria secundária (dependente dos adultos) e seu estudo apenas de modo indireto, dificultando

Childhood Matters, editado pelo autor e publicado em 1994, com artigos de 16 pesquisadores envolvidos no projeto.

⁵⁵ Os dezesseis países envolvidos nessa pesquisa, de acordo com Qvortrup (1991) eram: Noruega, Itália, Dinamarca, Estados Unidos, Israel, Canadá, Finlândia, Irlanda, Escócia, Alemanha, Suíça, Grécia, Iugoslávia, Checoslováquia, Inglaterra e País de Gales.

⁵⁶ O projeto, que inclui 20 países, era organizado em torno de 3 grupos de trabalho: o primeiro deles, coordenado por Helmut Wintersberger e Dagmar Kutsar, sobre bem-estar econômico e social das crianças, o segundo, coordenado por Harriet Strandell, sobre o acesso das crianças ao espaço e o uso do tempo, e o terceiro, sob a responsabilidade de Jens Qvortrup sobre discursos e direitos das crianças. Como resultado desse projeto, foram publicados dois livros. O primeiro volume foi organizado por Helmut Wintersberger, Leena Alanen, Thomas Olk e Jens Qvortrup (2007) e intitula-se “Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children’s Social and Economic Welfare”. O segundo volume foi organizado por Helga Zeiher, Dymrna Devine, Anne Trine Kjørholt e Harriet Strandell (2007) e intitula-se “Flexible Childhood? Exploring Children’s Welfare in Time and Space”. Informações sobre o projeto podem ser obtidas nas páginas: <http://www.svt.ntnu.no/noseb/costa19/> e http://www.cost.eu/domains_actions/isch/Actions/Children-s_Welfare

⁵⁷ Este texto não foi publicado em português ainda, mas seu título poderia ser traduzido como: “Uma voz para as crianças em pesquisas estatísticas e sociais: um apelo em defesa do direito da criança ser ouvida”. Nesta tese utilizamos a segunda edição deste texto, que data de 1997 e é parte integrante do livro de James e Prout “Constructing and (re)constructing childhood”, mas a sua publicação original é de 1990.

assim nossa percepção daquelas características que são comuns a todas as crianças, independente de seus pais.

Para o autor, a Sociologia da Infância precisa buscar os elementos comuns às crianças, que seriam a marca da infância enquanto uma categoria singular. Nesse ponto há uma divergência explícita entre Qvortrup e Alanen no interior dos Estudos Estruturais, razão pela qual Alanen propõe que os estudos estruturais fossem analisados como duas perspectivas distintas (categorial e relacional).

De acordo com o autor dinamarquês, em um texto publicado nos anos 2000:

Perspectivas como classe, gênero e etnia estão dividindo as crianças de forma a tornar a infância invisível. E é tarefa dos pesquisadores da infância descobrir o que os conceitos individuais de infância e vida adulta significam e onde surgem conflitos de interesse entre eles - no nível social e no nível da família (QVORTRUP, 2005b, p. 7).

O autor adverte ainda, que:

Se qualquer um tentar contornar essa tarefa de definição [das características comuns às crianças], o que é possível, estará então realizando pesquisas de gênero, classe ou etnia e não investigação geracional. Não há nada de errado nisso, mas não contribui para acumular informações sobre a posição estrutural da infância.

(...) Não estou advertindo contra lidar com infâncias plurais, enquanto tais, mas contra fazê-lo sem ter chegado a um acordo quanto ao que a infância é, em termos geracionais (QVORTRUP, 2010a, p.1134-1135).

Nesse sentido, os estudos de Qvortrup (2002, 2005c, 2009a, dentre outros) têm sistematicamente defendido a necessidade de identificação dos elementos que, sendo comuns a todas as crianças, poderiam ser considerados constituintes da infância. Esta é a ideia principal do pensamento da infância singular: buscar os elementos que permitam distinguir as diferentes unidades geracionais (2005b, p. 4) e definir a identidade da categoria “infância” e suas diferenças em relação à unidade geracional dos adultos. Esse esforço de tentar sistematizar algumas das principais características da infância se observa, sobremaneira, em suas nove teses sobre a infância como fenômeno social (QVORTRUP, 2011a), sobre as quais discorreremos adiante.

Cabe ressaltar, no entanto, que a divergência entre as perspectivas que defendem a ideia da infância plural e da infância singular, como se vê, é na verdade muito mais uma questão de foco do que uma questão de compreensão. Todos os autores estudados concordam que existe na infância aspectos que a unificam e permitem o seu

estudo como algo unitário (a infância) e outros aspectos que a fragmentam e evidenciam suas diferenças e pluralidade (as infâncias). A questão que as diferencia é o foco de interesse de cada um desses autores, que pode ser os aspectos comuns ou os aspectos diversos.

Para Qvortrup (1997a) a invisibilidade das crianças nas pesquisas sociológicas deriva da não constituição da infância como uma categoria analítica (singular, portanto) em termos geracionais, mas também se deve ao modo como as crianças estão frequentemente inseridas na categoria “família”. Frente a tal questão, far-se-ia necessário que as crianças não fossem representadas apenas de modo indireto nas pesquisas estatísticas, e este é um ponto central no debate sobre metodologia de pesquisa a partir da abordagem proposta por Qvortrup.

Para esse autor, teríamos que perseguir a liberação conceitual das crianças, de modo que elas pudessem ser percebidas e estudadas como uma coletividade nos mesmos termos em que se estudam os adultos e não como um grupo subordinado. Para Qvortrup, ouvindo as crianças podemos tornar visíveis suas condições de vida específicas e identificar os elementos que são comuns a todas elas, caracterizando assim, o grupo populacional das crianças como uma *geração* específica.

Nesse texto sobre a voz das crianças nas pesquisas estatísticas, já podemos observar o enfoque geracional defendido pelo autor, ainda que nele a infância não se configurasse como um conceito central, tal como podemos observar em suas teses sobre a infância como fenômeno social (QVORTRUP, 1993).

A partir desta perspectiva geracional, Qvortrup (1997a) destaca a existência de uma competição pelos recursos disponíveis, em que as crianças encontram-se sistematicamente em desvantagem - especialmente num contexto em que se observa uma redução das taxas de natalidade, implicando em um número menor de adultos preocupados com as crianças. Este tema foi retomado e aprofundado em publicações posteriores, quando Qvortrup critica a “ideologia da família”, a “privatização” e a “domesticação” das crianças (QVORTRUP, 1993, 1995, 1999a, 1999b, 2000, 2002, 2005a, 2009c), mas ressalta-se a sua presença já em 1990.

Voltaremos a este assunto ao apresentar as nove teses de Qvortrup sobre a infância. Por ora destacamos que, no artigo analisado, Qvortrup (1997a) afirma que a questão que se coloca às pesquisas acadêmicas diz respeito à possibilidade de desenvolvermos nossos conhecimentos sobre a economia familiar sem incorrer num

processo de “reificação normativa e ideológica” das crianças ou, ainda, à possibilidade de estudarmos as crianças como categorias independentes. Para ele:

Os responsáveis pela elaboração de políticas públicas, assim como os pesquisadores precisam tomar uma decisão. É perfeitamente legítimo que se interessem pelas famílias das crianças, mas precisamos estar conscientes do fato de que a família das crianças não é o mesmo que a criança e ainda menos se identificam com a infância. Nós precisamos de informações em todos os níveis. Nós precisamos entender que os interesses dos adultos, mesmo os parentes, nem sempre são os mesmos que os das crianças (...). O modo enraizado e herdado como consideramos as crianças apêndices da família, esconde muitas realidades das vidas das crianças por trás do véu da instituição familiar (QVORTRUP, 1997a, p. 104 - livre tradução).

Qvortrup indica ainda que uma possibilidade para a resolução deste problema seria traçar um debate sobre o papel desenvolvido pelas crianças na economia, o que será feito por ele em diversas publicações futuras (vide, por exemplo, QVORTRUP, 1999a, 1999b, 2001, 2005a, 2011a, 2001b). Em seu texto de 1990, ele argumenta que nas sociedades modernas, o trabalho escolar é uma atividade que contribui para a economia por envolver a acumulação de um tipo de conhecimento que é imprescindível para esta sociedade, mas que não é reconhecido como uma contribuição valiosa para a economia, fato este que poderia ser revertido a partir da expansão das teorias do capital humano de modo a incluir as crianças e suas contribuições⁵⁸ (QVORTRUP, 1997, p. 100).

No que diz respeito a questões metodológicas, este seu texto de 1990 tinha como foco a discussão sobre a necessidade de representar as crianças nas estatísticas públicas como unidade de observação em si e não apenas no interior da categoria família. Tal reivindicação ecoou e impactou positivamente em alguns países nórdicos que, em 1997, já haviam incluído seções especiais sobre crianças nas pesquisas estatísticas. De acordo com Qvortrup, os escritórios de estatísticas, quando contactados, se interessam em incluir questões sobre as crianças e afirma que “agora, a Dinamarca, a Finlândia, a Noruega e a Suécia possuem publicações estatísticas específicas sobre crianças; crianças são representadas como unidades de observação em algumas questões selecionadas nas estatísticas correntes” (QVORTRUP, 1997b, p. 103). O autor declara

⁵⁸ Esta abordagem será desenvolvida por Alanen, especialmente em um artigo no qual ela discute a aplicabilidade da teoria do capital social de Bourdieu ao estudo das crianças e da infância. Esta perspectiva será explorada no capítulo seguinte.

ainda que países como Israel, Canadá e Reino Unido também possuíam dados estatísticos sobre as crianças.

No que se refere ao contexto atual no Brasil, é possível encontrarmos dados específicos sobre as crianças em pesquisas estatísticas do IBGE e do INEP, tais como: o Censo Nacional ou o Censo da Educação. No entanto, o próprio agrupamento de idades, para alguns grupos específicos, restringe determinadas análises, havendo nos dados do censo alguns dados que são apresentados para os grupos de crianças de zero a três anos (como no caso dos itens “população e família” ou “educação”, em que as crianças de 4, 5 e 6 anos são apresentadas como categorias autônomas e não agrupadas) e outros que não são apresentados a partir da variável “idade”, como é o caso dos dados sobre religiosidade, rendimentos, migração e domicílios.

Ainda que os bebês e as crianças tenham sido incluídos em algumas estatísticas como unidades de análise independentes, observa-se que essa categoria de análise ainda se encontra ligada apenas às questões relativas à família e à escola, como se nas demais questões as crianças não fossem importantes.

Autoras brasileiras como Rosemberg (2006, 2012) e Kappel, Carvalho e Kramer (2001), por exemplo, nos mostram algumas possibilidades de debates sobre as condições (educacionais) de vida das crianças a partir da análise de pesquisas estatísticas. Todavia, ao contrário do que defende Qvortrup, os estudos de Rosemberg têm como foco uma análise das questões de gênero e de cor/raça (ROSEMBERG, 1999, 2006; ROSEMBERG e PINTO, 1997), enquanto o debate promovido por Kappel, Carvalho e Kramer (2001), numa perspectiva mais próxima à defendida por Qvortrup, tem como foco o perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas a partir de uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida do IBGE.

Ainda que essas pesquisas nos mostrem distintas possibilidades de utilização dos dados estatísticos para o estudo das crianças, destacamos a necessidade de que **os bebês**, tal como as crianças, sejam observados como uma categoria independente e também observados na análise de dados sobre diversos aspectos sociais. Dados genéricos sobre “crianças de 0 a 3 anos”, sobre “crianças de 0 a 6 anos” ou, ainda, de “0 a 12 anos” - apenas nas seções sobre família e escolarização - não nos fornecem elementos suficientes para o estudo dos bebês de um modo mais amplo. Há de se reconhecer as inúmeras diferenças existentes entre um bebê de alguns meses e uma criança de 1 ano e meio ou de 5 ou 6 anos.

A seguir, apresentaremos e nos aprofundaremos nas principais ideias que marcam a produção de Qvortrup, de um modo geral. Partiremos do texto intitulado “Nove teses sobre a criança como um fenômeno social”, que a nosso ver sistematiza todo o pensamento do autor, e discorreremos sobre cada uma das teses, trazendo para o debate publicações posteriores do autor que se dedicaram sobre cada uma das teses em questão. Assim, ao apresentar as nove teses de Qvortrup sobre a infância, não estamos apresentando apenas o texto publicado por Qvortrup em 1993, mas o debate que perpassa toda a sua obra e a partir do qual, buscamos elementos para discutir pesquisas com bebês.

3.1.1 As nove teses de Qvortrup sobre a infância

De um modo geral, o pensamento de Qvortrup envolve basicamente nove ideias principais, que são as suas “Nove teses sobre a infância como fenômeno social” (QVORTRUP, 2011a⁵⁹). Suas teses foram publicadas originalmente em 1993 e no Brasil em 2011, tendo sido retomadas em diversas ocasiões. Nesse texto Qvortrup destaca a influência exercida sobre as crianças por aspectos macroeconômicos como a dívida internacional, as propostas de ajustes estruturais feitas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para os países do Terceiro Mundo, o tratado de Maastricht ou a crise dos mercados financeiros e aponta a importância de incluir as crianças nas análises sobre economia global, bem como sobre políticas mundiais e nacionais, tanto científica como politicamente.

Nele, o autor destaca a necessidade de adotarmos procedimentos relacionados às crianças em todos os eventos que fazem parte da sociedade e indica que a possibilidade de considerarmos as reivindicações infantis nas análises e debates sobre questões sociais maiores é resultado das novas orientações na pesquisa sobre a infância. Para o autor, a exclusão das crianças do mundo dos adultos “ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno”, por outro lado, tratava-se de um “projeto ilusório e duvidoso” (QVORTRUP, 2011a, p. 202).

Diferente de Jenks (2002) - que tinha como objetivo constituir “a criança” como objeto privilegiado de uma Sociologia da Infância - e avançando no debate sobre a necessidade de constituir a criança como unidade de análise independente

⁵⁹ Texto originalmente publicado em 1993.

(QVORTRUP, 1997), a partir desta publicação de 1993, Qvortrup assume como foco de seu olhar “a infância”, pois considera que o uso do conceito ‘criança’ permitiria “abordar somente problemas do particular, comprometendo as crianças em termos de agregação ou de modo abstrato, o que está longe de ser suficiente” (QVORTRUP, 2011a, p. 202).

Assim, tendo como foco de seu interesse o estudo da infância como parte da estrutura social, a primeira tese do autor afirma que **1- a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade**. A infância, nesta perspectiva, “não é definida nem pelas características individuais, nem pela idade” (QVORTRUP, 2011a, p. 203). Duas importantes características definidoras da infância na sociedade moderna, segundo o autor, seriam a escolarização ou a institucionalização das crianças e sua decorrente situação de confinamento, bem como o estatuto das crianças como menores, atribuído pelo grupo dominante dos adultos e consubstanciado em termos legais em cada sociedade. Essa conceituação da infância, ao deixar de lado questões biológicas e idades fixadas, a priori, permite atentarmos para “características comuns para as crianças”, bem como “proporciona a comparação de crianças de diferentes sociedades e culturas. E finalmente, torna possível, em princípio, comparar crianças com outros grupos na sociedade” (QVORTRUP, 2011a, p. 204).

A segunda tese complementa a primeira e afirma que **2 - a infância é, sociologicamente falando, não uma fase de transição, mas uma categoria social permanente**. Esta ideia não busca se contrapor à visão psicológica da infância tampouco às teorias da socialização, mas parte do pressuposto de que tais teorias não contribuem para a construção de uma compreensão sociológica da infância, exceto se pensadas metateoricamente. Segundo Qvortrup, ainda que as crianças atinjam a maturidade numa perspectiva desenvolvimentista, a infância não se encerra, pois como uma forma estrutural, ela continua a existir, “independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela”.

A ideia da infância como uma forma estrutural permanente é retomada por Qvortrup (2009a, p. 23) em seu artigo “Childhood as a Structural Form”. Nele, o autor afirma que a infância, é “uma *forma permanente* em qualquer estrutura geracional” e que esta noção não é contraditória à da infância como um período, o que pode ser visualizado na figura a seguir (Figura 2) em que a tabela nos mostra a infância como uma forma estrutural da sociedade e as setas indicam o movimento das pessoas pelas estruturas geracionais, isto é, a infância como um período na vida de um indivíduo.

Deste modo, a figura ilustra que o final da infância para um indivíduo específico não implica no término da infância como uma forma estrutural.

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 (2009a, p. 24 - livre tradução).

De acordo com o sociólogo, as estruturas geracionais representadas na figura dependem de um conjunto de fatores estruturais, que precisam ser estudados para que se possa melhor compreender a infância. Segundo ele:

Cada célula na figura representa uma forma estrutural de infância, idade adulta e terceira idade, em um dado período. Cada célula é definida por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais. É fácil nomear cada parâmetro, mas é difícil ser exaustivo: nós estamos falando de parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos e certamente nós ainda temos em mente parâmetros ideológicos e/ou discursivos, isto é, parâmetros que representam compreensões e ideologias sobre as crianças e a infância. É a interação entre esses parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociológicos e as relações entre eles. Em qualquer período, portanto, a infância é o resultado das relações de força entre os parâmetros dominantes, que devem ser considerados como forças estruturais (QVORTRUP, 2009a, p. 25).

Qvortrup destaca que conforme essas relações se modificam também se modificam as formas estruturais geracionais, o que não implica na extinção dessas unidades como formas estruturais. De acordo com o autor:

A infância, como um espaço social em que as crianças conduzem suas vidas, muda constantemente, assim como a geração adulta e a terceira idade também mudam. Estas mudanças, todavia, não podem esconder a *existência contínua e a realidade da infância como uma forma estrutural*. Em termos estruturais, ela não é transitória e não é um período; ela possui *permanência*. O *desenvolvimento histórico da infância* não elimina suas formas, e a *variabilidade cultural das infâncias* testifica sua presença universal (QVORTRUP, 2009a, p. 25, livre tradução).

Conforme se pode observar, esta tese da infância como forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade é o fundamento da proposta de adoção de “infância” e “geração” como categorias de análise nos Estudos Sociais. De certo modo, podemos dizer que essa tese, complementando a primeira, é um dos pontos consensuais das distintas abordagens da Sociologia da Infância⁶⁰.

A terceira tese de Qvortrup traz a sua defesa do uso do conceito “infância” ao invés de “criança”, conforme apontado anteriormente. Esta tese estabelece que **3 - a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto que a infância é uma categoria variável histórica e intercultural**. O autor afirma que a abordagem que se pauta na ideia de criança “advoga que a criança é supra histórica e, portanto, um indivíduo a-histórico” além de separar a criança da sociedade em que vive. No que se refere ao uso do conceito infância, o autor reconhece a variabilidade histórica da infância e afirma que:

Não há somente uma ideia sobre a infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente - como um meta-nível - são exatamente as mudanças de ideia que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças (QVORTRUP, 2009a, p. 205).

Há de se destacar, todavia, que apesar de Qvortrup considerar a variabilidade histórica e intercultural, esta ideia não é aprofundada pelo autor nesse texto e a diversidade existente entre infâncias, se considerarmos os recortes racial, de classe ou

⁶⁰ A ideia de infância como forma estrutural permanente no interior da qual as crianças conduzem suas vidas pode ser encontrada, por exemplo, em textos de Corsaro (2011, p. 15), Alison James (2007, p. 266) e Alanen (2001, p. 20-21). Todavia, ressalto, concordando com Vandembroeck (2009), que os dissensos não são um problema e chegam mesmo a ser necessários. Assim, os consensos identificados aqui têm como objetivo unicamente caracterizar alguns dos elementos que permitem que esses pensamentos distintos sejam tratados sob o mesmo rótulo, dos Estudos da Infância.

de gênero, não é abordada. O tema da pluralidade ou singularidade da infância aparece em outras publicações.

Qvortrup (2000), por exemplo, afirma que “é certamente verdade que as infâncias das crianças - no plural - diferem de acordo com as circunstâncias específicas de suas vidas. O mundo das crianças é dependente de suas classes ou bagagem étnica e de seu gênero, por exemplo” (QVORTRUP, 2000, p. 109, livre tradução). Mas essa não é a ênfase de seu pensamento. O autor concorda que a infância de nenhuma criança é igual à infância de outra, contudo destaca a importância, do ponto de vista analítico, de um empenho, por parte dos sociólogos da infância, nas generalizações, e afirma: “a despeito de todas as diferenças entre crianças, a sugestão não menos importante é que elas possuem algo em comum” (QVORTRUP, 2000, p. 109, livre tradução). Para ele:

O que precisamos é de conceitos de infância que incluam todas as crianças e nada além de crianças e precisamos de uma pesquisa geracional que nos torne aptos a distinguir entre as diferentes unidades geracionais (QVORTRUP, 2005c).

Tal procedimento permitiria tanto pesquisas comparativas em termos geracionais (inter-geracionais), como pesquisas no interior da geração das crianças (intra-geracionais), haja vista que ao definir a infância em termos conceituais - como uma abstração -, criar-se-ia uma espécie de mapa no qual todas as crianças estariam representadas e que se configuraria como o substrato teórico para qualquer pesquisa sobre/com crianças, pois de acordo com Qvortrup, “exatamente como você precisa de um grande mapa da cidade para localizar o portão de uma determinada casa, você pode precisar de um grande mapa da infância para acessar as vidas de crianças particulares” (QVORTRUP, 1999a, p. 9 - livre tradução). A definição da infância em termos daquilo que é comum a todas as crianças é, portanto, a principal proposta teórica e metodológica do autor e o principal desafio da Sociologia da Infância.

No que se refere às pesquisas com/sobre bebês, podemos dizer que a mesma perspectiva pode ser adotada e que é necessário que sejamos capazes de definir o que são os bebês em termos conceituais. Eles podem ser estudados como se fossem crianças? As categorias crianças e infância são válidas e/ou são suficientes para que possamos compreender os bebês a partir de um olhar sociológico? Quais as características comuns, a todos os bebês, que permitem agregá-los em termos

geracionais como um grupo distinto das demais crianças (seja no interior da categoria criança ou fora dela)? É possível pensarmos os bebês como uma geração?

As ideias de Qvortrup nos oferecem algumas contribuições para que busquemos respostas a tais perguntas.

Outro tema bastante frequente nas publicações deste autor é o de que **4 - Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho**⁶¹. Para o autor, além de influenciar e serem influenciadas por pais, professores e outras pessoas, as crianças “ocupam espaço na divisão de trabalho”, assim como a presença da infância na sociedade “influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (QVORTRUP, 2011a, p. 205).

Em um artigo que discute o valor do trabalho escolar infantil e a colonização das crianças pelo trabalho escolar, publicado no Brasil em 2001, Qvortrup aprofunda essa ideia e sugere que “temos que comparar as atividades manuais infantis ao longo do tempo antigo com as atividades escolares das crianças de hoje em dia, porque ambas são atividades imanentes ao sistema” (QVORTRUP, 2001, p. 142). De acordo com o autor:

As atividades infantis devem ser apreciadas não apenas por suas interações em pequena escala com os pares e os pais, elas possuem também um papel no processo socioeconômico. Como já procurei demonstrar em outras publicações, o deslocamento das crianças do trabalho infantil clássico para o trabalho escolar foi uma mudança lógica baseada na mudança da *oikos*. Exatamente como as crianças eram úteis com as mãos em uma formação econômica em que o trabalho manual dominava, as crianças permanecem úteis com atividades mentais na medida em que a *oikos* passa a ser dominada pelo planejamento, cálculo, trabalho documental e símbolos. Historicamente, as crianças sempre foram convidadas a tomar parte no tipo de atividade dominante no respectivo modo de produção, assim, na nossa presente formação econômica, as atividades escolares têm - e devem ter nesta formação - uma correspondência lógica com a natureza dominante do trabalho. As crianças, portanto, são contribuintes ativas para a formação de capital humano, e é importante ressaltar que o seu trabalho escolar é necessariamente útil também enquanto ele esse desenvolve; na verdade, se as crianças não fizerem este trabalho escolar, a sociedade em breve deixaria de funcionar. Este é brevemente o modo como as crianças são também economicamente parte integrante da sociedade (QVORTRUP, 1999b, p. 35).

No que se refere ao trabalho assalariado realizado por crianças após o período escolar, o autor afirma que este não se configura como um trabalho imanente ao

⁶¹ Sobre este tema, vide também Qvortrup (1999b, 2001, 2002, 2009C, 2011b).

sistema: ele não é sistêmico, tampouco uma demanda universal, apesar de sua reconhecida importância para as crianças em termos de possibilidade de consumo e para a economia das famílias, de modo geral. Diferentemente, o trabalho escolar, configurando-se como uma contribuição indispensável para a moderna estrutura, e deveria, portanto, ser “recompensado adequadamente”⁶² (QVORTRUP, 2001, p. 147), uma vez que as crianças se caracterizam “elemento integrante dessa economia [moderna]” (QVORTRUP, 2001, p. 151).

Este debate se reflete de modo muito direto no que diz respeito aos bebês, uma vez que o atendimento dos bebês em creches, tal como o trabalho infantil assalariado, não são características imanentes ao sistema. Ainda que a comparação entre a frequência das crianças à creche e o valor do trabalho escolar seja possível, há de se considerar que o modo como as sociedades estão organizadas (e neste caso, talvez não seja necessário restringir tal afirmação às sociedades ocidentais) não pressupõe a frequência à creche como uma obrigação dos bebês. O percentual da população em idade inferior a três anos de idade que frequenta instituições de cuidado e/ou de educação raramente chega a 50%⁶³, o que torna difícil pensar nas creches como atividade imanente ao sistema, ainda que sejam, sem dúvida, parte da divisão do trabalho, do mesmo modo que não é possível pensarmos os bebês como seres economicamente produtivos.

A tese estabelecida a seguir pelo autor, apesar de sua periférica importância para o pensamento estrutural-categorial, representa um dos principais pilares da Sociologia das Crianças e da Sociologia da Infância Estrutural-relacional. A ideia defendida por Qvortrup em sua quinta tese é que **5 - as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade**, o que parece ser outra ideia consensual entre os sociólogos da infância (vide, por exemplo, JENKS, 2002; CORSARO, 1992, 1993).

⁶² Pensando no contexto brasileiro atual, é possível estabelecermos relação entre o reconhecimento do valor do trabalho escolar defendido por Qvortrup e as políticas públicas de assistência social, uma vez que programas de renda extra como o “Bolsa Família” exigem a matrícula e a frequência à escola de todas as crianças, em idade escolar, integrantes de uma família, para que o benefício seja concedido. De certo modo, as famílias são recompensadas pelo trabalho de seus filhos.

⁶³ Para maiores informações sobre as taxas de acesso a instituições de educação e cuidado para a população com idade inferior a três anos nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), recomenda-se o artigo “Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries”, de Sheila B. Kamerman, publicado em 2000 no *International Journal of Educational Research*, 33, p. 7-29. New York: Elsevier Science Ltd. Recomenda-se ainda que se observem os dados sobre educação infantil em diversos países, apresentados na tabela 1.22 e na figura 1.26a, disponíveis no site da Columbia University: <http://www.childpolicyintl.org/ecec.html>

No debate proposto por Jenks (1982), o autor propõe que uma das características importantes da Sociologia da Infância seria o reconhecimento de que as crianças ocupam-se em *um mundo que elas próprias constroem*. No mesmo sentido, Corsaro (1992 e 1993), a partir de pesquisa etnográfica, discute as culturas infantis e propõe a adoção do conceito “Reprodução Interpretativa” em substituição ao uso do conceito “Socialização”, para designar o modo como as crianças se apropriam e recriam regras e normas sociais e culturais.

Para Qvortrup as atividades escolares não são as únicas atividades construtivas desenvolvidas pelas crianças que devem ser valorizadas e sobre as quais os pesquisadores da infância devem se ater. O autor considera que “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, sociedade e outras pessoas - tanto adultos como pares - elas estão contribuindo na direção da formação tanto da infância quanto da sociedade” (QVORTRUP, 2011a, p. 206). Ele afirma que as crianças não são “máquinas triviais” que apenas transformam inputs em outputs, e dialoga com as ideias de Wartofski (1981) para formular a conclusão de sua quinta tese, quando efetua a seguinte reflexão:

Wartofski argumenta que as crianças são criadoras inventivas porque se envolvem em ações propositivas. Não acredito que isso seja difícil de substanciar; o problema talvez seja seu conhecimento para e pela sociedade, porque a tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social⁶⁴, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como máquinas triviais, a despeito da falsidade desse conceito (QVORTRUP, 2011a, p. 206-207).

Todavia, ainda que Qvortrup reconheça o papel ativo desempenhado pelas crianças na construção e na manutenção da sociedade, a exemplo do papel do trabalho escolar realizado pelas crianças na divisão do trabalho, ou do modo como as crianças influenciam os adultos com os quais têm contato, o sociólogo dinamarquês não atribui um valor significativo à ação das crianças para as mudanças sociais⁶⁵. Para ele, as

⁶⁴ Sobre esta questão, vide, por exemplo, o texto de Jenks (2005) sobre Infância e Transgressão.

⁶⁵ Uma perspectiva oposta pode ser observada nos estudos de Florestan Fernandes reunidos no livro “Folclore e mudança social”. Para Fernandes, o folclore (ou a cultura) infantil desempenha uma função constitutiva no processo de transformação do sistema social, bem como reflete as mudanças sociais observadas. Especialmente no caso das famílias imigrantes, o autor destaca que o folclore infantil possui uma função integradora e de reeducação do imigrante, uma vez que as crianças “não se limitam apenas a sofrer a ação educativa, pois podem exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família, em geral servindo de veículo de transmissão de elementos culturais” (FERNANDES, 2004, p. 233).

“mudanças macroestruturais possuem um profundo impacto na vida das crianças”, o que o leva a argumentar em defesa da ideia de que “as mudanças na infância sejam o resultado e não a causa [das mudanças sociais]” (QVORTRUP, 1999a, p. 9). O autor afirma, ainda, que “as crianças, como um grupo, não têm outra opção senão reagir e se adaptar [às forças sociais]” (QVORTRUP, 2002).

É deste modo que as crianças são consideradas pelo autor como co-construtoras da infância e da sociedade: por meio do seu trabalho escolar, e da sua reação e adaptação às forças sociais. Deste modo, o foco das pesquisas propostas pelo autor é sempre o estudo dos aspectos macroestruturais que se impõem às crianças e em relação aos quais elas agem. Em síntese, o que Qvortrup argumenta a este respeito é que:

Independentemente do enorme nível de atividades das crianças, as mudanças sociais têm ocorrido sobre suas cabeças e por trás de suas costas. É, portanto, de máxima importância que as pesquisas da infância se debrucem sobre as forças macrosociais que, por bem ou por mal, constroem e reconstroem a infância. Uma sociologia da infância que ignore essas forças em benefício do estudo primário do que dizemos sobre a infância ou de como as crianças reagem em diversas circunstâncias, terá falhado nesta tarefa (QVORTRUP, 1999a, livre tradução).

Esta ideia de algum modo enfraquece a afirmação feita na tese anterior e se encontra formulada na sua tese de número seis, segundo a qual **6 - a infância é, em princípio, exposta às mesmas forças sociais que os adultos (econômica e institucionalmente), embora de modo particular**. De acordo com o autor, a sociedade é compreendida “como um terreno comum para todos os grupos etários” (QVORTRUP, 2011a, p. 207) e as crianças, como todos os demais integrantes dessa sociedade, estão sujeitas ao impacto de forças econômicas, eventos do meio ambiente, decisões políticas, dentre outros fatores. Contudo, tais forças sociais atingem a infância de um modo muito particular, mesmo quando essas forças não têm as crianças como foco.

Para exemplificar tal afirmação, Qvortrup afirma que a legislação é, em geral, elaborada sem pensar nas crianças⁶⁶, mas atinge a criança do mesmo modo, ainda que

⁶⁶ Se tomarmos a Legislação Brasileira como objeto de análise, para discutir tal questão, é possível observarmos que por muito tempo as crianças não foram consideradas pela nossa legislação como sujeitos de direitos, destinatárias de políticas públicas, mesmo quando focamos a questão educacional, que é um tema diretamente relacionado à infância. Somente em 1988, por exemplo, a Constituição Federal Brasileira (CF) fez referência ao direito das famílias trabalhadoras a terem creches e pré-escolas para atenderem suas crianças e estabelece a educação como um direito de todos, estabelecendo

indiretamente. Se tomarmos as políticas de moradia, por exemplo, ou as condições de emprego da população, mesmo que de modo indireto, elas possuem um impacto sobre as crianças que em geral é ignorado pelas estatísticas oficiais. Uma análise desses dados a partir de uma análise geracional, tal como defende o autor, poderia oferecer subsídios para um debate sobre as consequências do desemprego para as condições de vida das crianças ou sobre a relação entre os índices de empregabilidade dos adultos e o crescimento da institucionalização das crianças, ou ainda sobre as condições de moradia das crianças.

Todavia, numa perspectiva marxista, o principal foco de análise é o modo de produção. Assim, Qvortrup (1990a, 1999b, 2002) destaca como a infância é atravessada, ainda que de modo indireto, pelo modo de produção e pela *Oikos*⁶⁷ da sociedade e quais foram os impactos da transição do modo de produção e da *Oikos* pré-industrial (baseados na agricultura) para o modo de produção e a *Oikos* moderna e industrial, que exclui e segrega as crianças da vida social e econômica (QVORTRUP, 1999b). Os estudos do autor indicam inclusive uma incongruência entre o sistema familiar e a organização social modernos, que tem implicado na redução do número de crianças nas famílias e reivindica que a infância não é/deve ser vista como uma questão privada e sim como um bem público (QVORTRUP, 2000, 2009c, 2011b), ideia que será aprofundada pelo autor em sua oitava tese.

Mas antes de chegar a sua oitava tese, o sociólogo dinamarquês propõe que 7 - a dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar.

A invisibilidade da criança, mencionada nesta tese, é constatada pelo autor em decorrência da verificação da ausência das crianças como unidade de observação em estatísticas, informações governamentais e documentos de pesquisa diversos. Tal fato é discutido como decorrência de uma “capitalização da infância” e da compreensão das crianças como imaturas e dependentes de seus pais e, desta forma, consideradas apenas no interior da estrutura familiar; impossibilitando assim pensarmos no que seria, de fato, o “melhor interesse da criança”.

a obrigatoriedade de oferta de educação infantil por parte do Estado. Antes disso, a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, as Constituições da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, 1934 e 1937 e a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 apenas faziam referência ao ensino primário obrigatório, mas não ao direito das crianças a tal serviço.

⁶⁷ A ideia de *oikos* relaciona-se à ideia da casa como uma unidade econômica.

A noção de capitalização da infância indica que para a elaboração de políticas, o Estado demanda apenas dados estritamente necessários que, em geral, não incluem as crianças de modo específico. De acordo com Qvortrup, “a insistência em utilizar a família como unidade de observação quando se busca saber sobre condições materiais, impede-nos de perceber a situação agregada das crianças, comparada com outros grupos da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p.209), tema este que já vinha sendo discutido no seu artigo publicado em 1990. Este debate leva à proposição da oitava tese sobre a criança como um fenômeno social.

A oitava tese afirma que **8 - não os pais, mas a ideologia de família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças**. Qvortrup (2011a) se refere à uma “familiarização das crianças”, que seria a situação das crianças como responsabilidade exclusiva de sua família, não sendo aceita a ideia de uma responsabilidade geral pela infância, exceto em casos em que as crianças se encontrem em situação de perigo. O autor também se remete a essa ideia por meio das expressões “privatização da criança” e “domesticação da criança”, que se referem ao fato de cada vez mais as crianças serem tratadas como questões domésticas, do âmbito privado/familiar.

De acordo com Qvortrup, nas sociedades modernas a escolarização das crianças e a criação do sistema previdenciário são fatores que não permitem que as famílias sejam economicamente beneficiadas pelo trabalho de seus filhos, o que tem implicado em padrões de vida mais baixos para famílias com filhos. Assim, o autor defende a ideia de que a responsabilidade pelas crianças deveria ser assumida por toda a sociedade, uma vez que, moralmente deveria haver um padrão básico de provimento das crianças, que colocasse as famílias com crianças em igualdade de condições em relação aos casais sem filhos.

Para isso, propõe que a administração pública deveria criar mecanismos para assegurar que as famílias com filhos pudessem desfrutar de um padrão de vida “um pouco à frente daquele desfrutado por pessoas sem filhos” (QVORTRUP, 2011b, p. 331), fazendo deste modo com que a infância fosse vista efetivamente como um bem público.

Outro argumento utilizado por Qvortrup diz respeito ao fato de que se as crianças estão contribuindo economicamente para a sociedade tal como argumentado na tese número 4 e em inúmeras outras publicações (QVORTRUP, 1999a, 1999b, 2000, 2002, 2005a, 2009c, 2011b), elas também deveriam ser beneficiadas com os recursos da

sociedade, e os custos com as crianças não deveriam ser suportados exclusivamente por suas famílias.

A fim de estabelecer alguma relação entre as ponderações feitas por Qvortrup a este respeito e a realidade brasileira, destacamos que, no que diz respeito ao contexto específico do Brasil, desde 1988 a nossa Constituição Federal afirma, em seu art. 227, que:

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).

Este princípio, estabelecido na nossa carta Magna, insere as preocupações com as crianças num âmbito que extrapola o familiar, indicando que a criança não é um dever apenas das famílias, mas também de toda a sociedade, incluindo o poder público, ainda que seja primeiramente um dever da família. Tal princípio foi reafirmado em 1990 pela Lei n. 8069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e considerada pela ONU uma das leis mais avançadas no que diz respeito à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Apesar do sabido descompasso existente entre a lei e a realidade no Brasil, trata-se de informações pertinentes ao debate sobre a familiarização, proposto por Qvortrup, que se aplica também, e sobremaneira, ao estudo dos bebês, pois nos permitem questionar se podemos dizer que a ideologia da família e a privatização dos bebês constituem uma barreira contra os seus interesses e o bem-estar do mesmo modo como Qvortrup argumenta em relação às crianças.

A busca por uma resposta a tal questão passa necessariamente por responder a outras questões anteriores: Quais seriam os interesses dos bebês e o que seria bem-estar para eles? Só a partir da resposta a essas questões seria possível discutirmos se as famílias contribuem ou prejudicam seus interesses e bem-estar. Todavia, essas questões certamente não serão respondidas por meio de pesquisas macroestruturais. Ferramentas metodológicas propostas e defendidas por pesquisadores de outras abordagens da Sociologia da Infância serão necessárias para que tal questão possa ser respondida a partir do “ponto de vista” dos bebês.

A última tese proposta a partir do estudo sobre a “Infância como fenômeno social” informa que **9 - a infância é uma categoria minoritária clássica, que é objeto de tendências tanto marginalizadoras, quanto paternalizadoras.**

A marginalização das crianças, segundo o autor, é uma das consequências do paternalismo, que combina amor e marginalização. A condição das crianças como grupo excluído foi observada pelo grupo de pesquisadores envolvidos no projeto “Childhood as a social phenomenon”, havendo-se considerado que “classe” seria outro conceito pertinente, mas Qvortrup defendeu desde o início que a categoria geracional era mais adequada para o debate sobre o lugar ocupado pelas crianças na sociedade. O autor afirma que “algumas especificações são necessárias para distinguir infância de outras minorias” e pondera:

Pessoalmente, concordo com a abordagem que categoriza a criança como grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, que possui status social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual (QVORTRUP, 2011a, p. 210).

Tal abordagem considera a definição de Lois Wirth sobre as minorias, em sua afirmação de que “o status de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade” (WIRTH, 1945: 347, citado por QVORTRUP, 2011, p. 210). Voltaremos a discutir o caráter da infância como um grupo minoritário no item a seguir, quando apresentaremos as principais ideias da Sociologia da Infância Estrutural-Relacional.

Por ora, destacamos que após apresentar suas nove teses, Qvortrup afirma estar ciente de que elas “somente contribuem para um estudo teórico” e reconhece a necessidade que tais contribuições possam ser traduzidas para abordagens mais práticas, junto às crianças:

Não há dúvidas de que precisamos de uma abordagem interdisciplinar, além de encaminhamentos e significações para transportar o conhecimento obtido no nível macro para o micro, assim como para ampliar as macro discussões a partir do insight das experiências diárias das crianças - individuais (QVORTRUP, 2011a, p. 210).

O autor conclui seu texto retomando sua ideia central de que incluir as crianças na produção científica, dando a elas algum tipo de “cidadania científica” e “incluir a infância analiticamente na sociedade é um caminho para compreender as crianças com

mais seriedade” (obra citada, p. 210-211), sendo também, um modo de contribuir para a constituição de uma cidadania real para as crianças, que ainda está por vir. Concordamos com o autor, nesse sentido, e estendemos tal consideração também aos bebês: é necessário compreendermos o bebê em termos conceituais e analíticos, oferecendo-lhes, assim, a mesma “cidadania científica” buscada para as crianças.

No tópico a seguir, trataremos da Sociologia da Infância Estrutural-relacional e retomaremos a ideia de que “a infância é uma categoria minoritária clássica”.

3.2 Sociologia da Infância Estrutural-relacional

O Estudo da Infância a partir de uma perspectiva relacional tem como principais autoras de língua inglesa as sociólogas Leena Alanen e Berry Mayall. Ambas dialogam com os estudos feministas e desenvolvem seus trabalhos a partir de uma compreensão das crianças como grupos minoritários. As ideias de Karl Mannheim a respeito das gerações também são trazidas para o debate (vide ALANEN, 2001a, 2001b; MAYALL, 2002) e são o ponto de partida para novas teorizações a respeito das gerações.

Tendo em vista a proximidade dos temas trabalhados por Alanen e por Mayall, optamos por priorizar neste capítulo a produção de apenas uma das autoras, no caso, a socióloga finlandesa Leena Alanen, que é uma das autoras que influenciam o pensamento de Mayall, de acordo com a própria autora (MAYALL, 2002, p. 2). Ambas defendem a ideia de que as crianças são um grupo social minoritário, tal como as mulheres. As duas autoras são influenciadas pelo pensamento feminista - tanto em termos conceituais como metodológicos, estudam a infância como uma categoria relacional em diálogo com Mannheim, valorizam a agência [*agency*] das crianças, diferenciando os papéis de ator e agente que podem ser desempenhados pelas crianças e buscam a perspectiva infantil sobre aspectos da vida social.

Neste capítulo analisaremos, sobretudo, os textos de Leena Alanen publicados em inglês, português e italiano, identificando os conceitos utilizados, as temáticas pesquisadas e as metodologias propostas, e em diversos momentos nos remeteremos a textos de Berry Mayall, devido à proximidade e complementaridade do trabalho de ambas. Sua escolha para ser nossa principal interlocutora nesse capítulo considera o trabalho teórico desenvolvido por ela, que nos oferece novos conceitos para pensar a

infância, bem como uma perspectiva teórica distinta daquela utilizada pelos demais sociólogos da infância, trazendo para o diálogo as ideias de Pierre Bourdieu.

Alanen participou do projeto coordenado por Qvortrup, no final da década de 1980 e início da década de 1990, “A infância como um fenômeno social”, representando a Finlândia, mas apesar disto e do fato dela incluir seus estudos na tradição de pesquisa estrutural da Sociologia da Infância, ela constantemente pontua suas divergências em relação ao pensamento de Qvortrup.

A partir da análise da produção teórica de Leena Alanen, destacamos que seu pensamento de algum modo segue as etapas do desenvolvimento dos estudos feministas e dos Estudos da Infância, que ela identifica em seu texto sobre os paralelos, as ligações e as perspectivas entre os Estudos Feministas e os Estudos da Infância (ALANEN, 2001a).

De acordo com a autora, mesmo com alguns anos de diferença, ambos passaram pelos mesmos estágios de desenvolvimento e vivenciaram um primeiro momento de **crítica** da pesquisa existente, e de adoção de uma estratégia intitulada “adição” ou “**extensão**” conceitual, que se constitui como o desenvolvimento de conceitos específicos a partir da extensão de conceitos já existentes, ao invés da criação de novos conceitos e metodologias, e um segundo momento no qual além da extensão conceitual, foi necessária a **desconstrução** de alguns conceitos e de algumas verdades, que implicou, por fim, em uma **reconstrução teórica**.

Observamos que, do mesmo modo, as primeiras publicações de Alanen (e de muitos outros sociólogos da infância) são marcadas pela crítica da pesquisa sobre crianças que se fundamentava, sobretudo, no estudo da socialização e da família, o que implicou até aquele momento na invisibilização das crianças e da infância, sempre estudadas no interior do triângulo conceitual “socialização/família/infância”. As críticas formuladas por Alanen (1988) a tais pesquisas sustentavam que a “socialização” não deveria ser compreendida como mera internalização, mas sim como uma construção na qual as crianças desempenham um papel ativo, e que a noção de “família” como unidade conceitual (e, portanto, como um conceito singular) era falha, na medida em que diversos autores (tais como: Ariès, Donzelot, Foucault e Bourdieu) já vinham indicando que esse conceito era uma construção social múltipla e plural.

No que se refere ao conceito de criança, ela critica a visão das crianças como “periféricas ao sistema global” (ALANEN, 1988, p. 53) e dependentes dos adultos, de modo que suas críticas sustentam a ideia de que as crianças podem ser estudadas como

grupos minoritários, do mesmo modo como as mulheres e outros grupos. Assim, neste primeiro período da obra da autora, podemos observar a extensão de conceitos já consolidados no campo da Sociologia para o estudo da infância, tal como é o exemplo do uso do conceito “classe” para se referir à infância⁶⁸.

A partir da desconstrução do conceito de criança no interior da tríade socialização/família/infância, Alanen argumenta em defesa da compreensão das crianças como atores sociais em seu próprio direito (ALANEN, 1988, p. 60 - livre tradução) e como uma “classe estrutural” em relação a outras classes, “capazes de ação coletiva” e ainda capazes de “se engajar em lutas sociais” (ALANEN, 1988, p. 65 - livre tradução).

Outro movimento que pode ser considerado como um movimento de adição ou extensão conceitual diz respeito à adoção do conceito ‘Geração’ de Mannheim para se remeter às crianças, uma vez que elas não se constituíam objeto de interesse desse autor. Deste modo, 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. Assim, Alanen 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, 2002b, p. 16 - livre tradução).

Tal questionamento nos instiga a tecer aqui algumas considerações. Segundo a autora: “as crianças podem bem ser identificadas como um grupo geracional em distinção a outros agrupamentos (bebês, adolescentes, adultos e idosos)” (ALANEN, 2001b, p. 12), o que nos leva a crer que de fato, o grupo obviamente mais novo entrando na vida social são os bebês e não as crianças. Esta ponderação não implica que os bebês 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.

Será possível falarmos em geração para nos referirmos aos bebês? Será que é

⁶⁸ Do mesmo modo, podemos pensar no caso da obra de Jenks, por exemplo, o modo como o conceito etnocentrismo foi estendido para o estudo da infância, gerando o termo “gerontocentrismo” (JENKS, 2002), ideia que posteriormente passou a ser representada por diversos autores pela expressão “adultocentrismo”.

possível que eles sejam estudados em termos de um grupo ou uma coletividade que compartilha padrões de comportamento, sentimentos e pensamentos, comuns ao contexto compartilhado, tal como Mannheim afirma ocorrer entre os membros de uma geração (MANNHEIM, 1982)?

A tese que defendo indica que os bebês não podem ser estudados como geração em termos de uma coletividade, unidade ou de uma conexão geracional, justamente porque os bebês são a diferença em sua concretude. São a singularidade. São a “multidão” e nunca um “povo” (conceitos de HARDT e NEGRI, 2001, 2005; VIRNO, 2003 discutidos por ABRAMOWICZ, 2007). Assim a ideia de geração apenas se aplica para os bebês, numa perspectiva de que em cada período histórico existe um discurso sobre os bebês que incide sobre eles e que existe um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos os que vivem naquele período, isto é, numa perspectiva da geração enquanto potencialidade.

Essa potencialidade refere-se à existência de uma identidade potencial relacionada a cada posição 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.

Em oposição à exclusiva potencialidade da posição geracional, Mannheim traz 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 “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 concretos. Deste modo, a perspectiva adotada nesta tese nos leva a compreender que os bebês não podem ser pensados como uma realidade (conexão geracional/unidade geracional) já que nada os agrega e nem podem ser fixados... O único conceito que poderia ser aplicado ao estudo dos bebês numa perspectiva estrutural, portanto, é a ideia da geração como potencialidade, haja vista que no momento em que as potencialidades dos bebês como geração se concretizam, eles deixam de ser bebês e perdem a potencia

pré-individual que os caracteriza. Saem desta espécie de fratura que habitam, entre a linguagem e não, entre a historia e não, tal como concebe Agamben (2008), para se tornar um indivíduo, uma criança.

A geração que se produz como realidade, nesse caso, não é mais a geração dos bebês, mas sim a infância. Talvez uma infância das crianças pequenas, mas não uma infância dos bebês, pois a marca dessa geração composta pelos bebês é exatamente o seu caráter imprevisível, as suas infinitas possibilidades e tudo aquilo que rompem, como algo em vias de. Algo em puro movimento impossível de se fixar por meio do conceito Geração, entendida como realidade.

A partir de tais reflexões, a 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 cedo da condição pré-individual para uma condição de indivíduo.

Após dedicar essa breve reflexão sobre a aplicabilidade dos conceitos de Mannheim às pesquisas com bebês (que de algum modo também pode ser interpretada como um movimento de “adição” ou “extensão conceitual”), voltamos a apontar como as fases de “crítica” e “extensão”, “desconstrução” e “reconstrução” teóricas podem ser localizadas nas publicações de Alanen.

Após a fase de extensão conceitual (em relação às crianças, já que a autora não se debruça sobre o estudo dos bebês), observamos em suas publicações um período marcado pela criação de novos conceitos (desconstrução e reconstrução teórica), quando Alanen (2001a, 2001b, 2001c, 2009a, etc.) avançando em relação ao quadro teórico oferecido por Mannheim começa a discutir a infância em uma perspectiva relacional a partir dos 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 processos relacionais por meio dos quais determinadas pessoas são construídas e nomeadas como crianças e outras, como adultos (ALANEN, 2001b, 2001c, 2009a, 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 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*] (ALANEN, 2001c, p. 135).

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 destaca 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*’⁶⁹ e ‘*classing*’⁷⁰, talvez mesmo ‘*racing*’⁷¹, 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 (ALANEN, 2001c, p. 130, livre tradução).

⁶⁹ Verbo relativo à produção do gênero.

⁷⁰ Verbo relativo à produção de classe.

⁷¹ Verbo relativo à produção da raça. Termo que pode ser traduzido para o português como racialização.

De modo similar, os conceitos ‘*Ordem Geracional*’ e ‘*Ordenamento geracional*’ são apresentados por Alanen como uma ferramenta analítica e conceitual que “capta a natureza estruturada da infância e a presença ativa das crianças” (ALANEN, 2001c, p. 163). 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. CONNEL, 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, 2009a, p. 167-168).

Neste aspecto, a proposta defendida prioriza as análises das relações internas, a

partir da compreensão de que as posições e identidades geracionais são interdependentes, complexas e dinâmicas. De acordo com Alanen, o **pensamento relacional** nos Estudos da Infância pode se desenvolver tanto em termos de relações externas, como em termos de relações internas à categoria infância (cf. ALANEN, 2001b e 2012) e afirma, ainda, que em termos de *relações externas*, as definições de crianças são feitas a partir de um conjunto de similaridades observáveis e atributos compartilhados entre os indivíduos (tal como proposto por Qvortrup). Dentre estes atributos compartilhados entre os membros da categoria “infância”, em geral, a *idade* é o mais comum, mas outros podem ser utilizados. De acordo com Alanen:

Na abordagem estrutural de Qvortrup, as relações contingentes entre as categorias das crianças e dos adultos se dão a partir de uma interpretação econômica, e os processos macroeconômicos são trazidos para a análise a fim de explicar a situação econômica da categoria das crianças, definida a partir da idade (...). Neste ponto de vista, a definição da sua natureza geracional - infância - parece estar baseada em uma similaridade observável ou em atributos compartilhados, ou um conjunto deles, entre crianças individuais (ALANEN, 2009a, p. 167, livre tradução).

Diferentemente, a perspectiva relacional defendida por Alanen e Mayall rompe com a definição da infância a partir de elementos pré-definidos e foca as conexões entre as relações infantis e o mundo social. Esta abordagem parte da análise das relações internas (ALANEN, 2001b e 2012) e destaca a relação de interdependência que existe entre as categorias dos adultos e das crianças, uma vez que nenhuma delas pode existir sem a outra. 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, 2009b).

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).

Todavia, a abordagem relacional proposta por Alanen não se restringe às ideias de Mannheim e traz para o debate conceitos e ideias desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para o qual as gerações não se definem apenas em termos de idade, mas dependem das relações. A partir de sua teoria dos campos e dos conceitos de habitus e capital, o autor argumenta que as gerações são definidas por relações e práticas que constituem os ‘habitus’ dessa geração e que foram compartilhados por um determinado grupo de indivíduos. Nesse sentido, Bourdieu afirma em seu livro “Homo Academicus” que:

Contrariamente ao que se acreditou e se escreveu durante a crise de maio de 1968, o que dividiu as faculdades não opunha gerações entendidas no sentido de classes de idade, mas gerações universitárias, isto é, agentes que mesmo sendo da mesma idade, foram produzidos por dois modos de geração universitária diferentes (BOURDIEU, 2011, p. 192).

Para Bourdieu, o conceito “habitus” pode ser compreendido como a cultura de um grupo e, de certo modo, ele materializa a posição ocupada por determinadas pessoas na estrutura social (ou no interior de um campo). Assim, a compreensão do que seja o habitus exige uma compreensão geral da teoria dos campos de Bourdieu, cujas principais características foram compiladas por Bernard Lahire em treze itens, que reproduzimos a seguir. De acordo com esse autor:

(1) Cada campo é um micromundo em um macromundo constituído por todo o espaço social (nacional, global); (2) cada campo tem o seu "jogo" próprio, com regras específicas; (3) um campo é um espaço estruturado por posições; (4) titulares das posições estão envolvidos em uma luta; (5) os objetos de luta são as "estacas" do campo, ou seja, a conquista e/ou definição do capital específico legítimo do campo; (6) capitais são desigualmente distribuídos no campo e, de acordo com a divisão dos agentes do campo entre os grupos dominantes e

dominados; (7) A distribuição desigual de capitais define a estrutura do campo; (8) agentes em um campo usam diferentes tipos de estratégias; (9) essas estratégias são orientadas para a conservação ou a transformação da estrutura do campo; (10) todos os agentes em um campo têm interesse em preservar o campo e agem de acordo com este interesse; (11) interesses são específicos para cada campo e não podem ser reduzidos, por exemplo, a interesses econômicos; (12) em cada campo existe um certo habitus - um sistema de disposições incorporadas a pensar e agir de determinadas maneiras - que se desenvolveu como resultado da trajetória dos agentes de posições; (13) uma vez que um campo que emergiu tem uma certa autonomia, isto implica que as lutas realizadas em um campo têm sua própria lógica, mas também atua em outros campos (especialmente nos campos da economia e da política) e seus resultados também têm uma influência sobre as relações de poder internas de outros campos e eles assim, podem influenciar o desenvolvimento destes outros campos (LAHIRE 2001, p. 24-26, citado por ALANEN 2009b⁷²).

A partir desta teoria, o que se propõe em termos metodológicos é a análise dos campos, das posições ocupadas por cada um de seus integrantes⁷³, bem como do papel desempenhado por eles nas disputas inerentes a cada campo. Para Bourdieu:

(...) a ação (prática) em um campo é compreendida e explicada apenas localizando os agentes - indivíduos e instituições - em seus campos sociais atuais, na estrutura de relações que diferencia (e conecta) os atores, e no "jogo" que ocorre entre os atores - sendo o "jogo", as lutas pelo controle dos recursos (capitais) que são valorizados e mantidos como legítimos no campo. Cada campo tem suas próprias regras, ou lógica e, portanto, o jogo e as regras de um campo são diferentes do jogo e das regras de outros campos (ALANEN, 2009b).

Ainda que o autor não tenha demonstrado nenhum interesse especial no estudo das crianças, Alanen argumenta que sua teoria pode também ser utilizada nessa perspectiva. Nesse sentido, a proposta da autora é:

⁷² As referências ao texto de Alanen (2009b) não possuem indicação de página, uma vez que o livro, que contém o artigo publicado, encontra-se esgotado. O material ao qual tivemos acesso nos foi enviado em pdf pela própria autora, razão pela qual não há uma numeração de páginas que possa ser utilizada para citação nesta tese. Este texto foi traduzido e em breve deverá ser publicado em uma revista científica brasileira.

⁷³ Para Bourdieu o que interessa é sempre o estudo dos agentes no interior de um campo, todavia, podemos pensar a partir das ideias de Lahire (2001, citado por ALANEN, 2009b), que os campos não são integrados apenas por seus agentes, mas envolvem ainda “participantes amadores” e “consumidores”.

Ampliar a teoria sociológica de Bourdieu, de modo a começar a tornar os seus conceitos (ou "ferramentas de pensamento"; BOURDIEU & WACQUANT 1992, p. 160) e seu distinto pensamento relacional do mundo social úteis para o avanço dos Estudos Sociais das Crianças e da Infância (ALANEN, 2009b).

Para Alanen, o pensamento de Bourdieu pode ser aplicado ao estudo da infância, fornecendo tanto elementos teóricos como analíticos. Mas do mesmo modo como ressaltamos, ao nos referir à teoria de Mannheim, no caso da teoria dos campos de Bourdieu, também se faz necessário ponderarmos com cautela a respeito do uso de sua teoria para o estudo dos bebês.

Inicialmente destacamos que o conceito “agente”, tal como concebido na teoria bourdieusiana e utilizado por Alanen não pode ser facilmente transposto para o caso de pesquisas com bebês, pois de acordo com Alanen (2009b) nesta teoria, ‘agentes’ são os participantes que realmente se envolvem nas disputas ("jogos") do campo e mantêm o jogo em funcionamento, contribuindo assim para a reprodução social e transformação.

Mesmo no caso das crianças, o uso de tal conceito precisa ser ponderado, tal como apontado por Mayall (2002), pois há uma diferença entre as noções de criança como “ator social” e como “agente”, que precisa ser considerada. De acordo com a autora:

As crianças são atores sociais; isto é, desde o início elas participam de relações familiares, expressam seus desejos, demonstram fortes conexões, ciúmes e prazer e buscam justiça. Mas o esforço da pesquisa para incluir as crianças na sociologia levanta a questão a respeito de se elas podem ser consideradas como agentes. É evidente que a raiz etimológica de ‘agente’ e ‘ator’ é o mesmo verbo latino (ago, agere, egi, actum), mas o uso do significado dessas duas palavras tem divergido de algum modo. Um ator social faz algo, talvez algo resultante de desejos subjetivos. O termo agente sugere uma dimensão extra: a negociação com outros, com o efeito de que a interação produz uma diferença - para uma relação ou para uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de pressupostos e restrições (MAYALL, 2002, p. 21).

A ideia de agência, nesse sentido, deve ser compreendida em relação ao status de grupo minoritário que marca a infância, pois em relação aos adultos, as crianças são um grupo cujos direitos são sistematicamente “negados”, “negligenciados” e “rejeitados” (MAYALL, 2002, p. 21). Assim, o estudo da infância deve atentar para as relações entre

adultos e crianças numa perspectiva geracional, e verificar em que medida tais relações potencializam ou restringem o desenvolvimento da agência das crianças. Do mesmo modo, faz-se necessário verificarmos se é possível pensarmos nos bebês como agentes e em que medida fazê-lo.

Se partirmos da teoria de Bourdieu, tal como propõe Alanen (2009b), e se considerarmos ainda as propostas de Bernard Lahire (2001, citado por ALANEN, 2009b), seria possível ainda considerarmos os bebês como participantes ‘amadores’ de um campo qualquer que se tome como objeto de estudos. A partir desta compreensão, os bebês podem ser considerados como aqueles atores que mesmo participando nas interações diárias que produzem a vida quotidiana das sociedades concretas, não estão ativamente envolvidos nas lutas simbólicas do campo - característica que define os agentes, considerados nesta teoria como “profissionais” estrategicamente atuantes no interior do campo.

Devido ao caráter teórico desta pesquisa, não é possível formularmos nenhuma conclusão definitiva a este respeito, sendo necessário que pesquisas futuras se aprofundem no tema, a partir de um estudo empírico. No entanto, nossas reflexões iniciais sobre o assunto indicam que os bebês poderiam ser considerados, nesta abordagem dos campos de Bourdieu, como atores, como participantes ‘amadores’, mas não como agentes. Os bebês são atores que não adquiriram o habitus do campo, e talvez, por esta razão, carregam consigo a potencialidade de fazer tudo de um modo distinto. Eles não respeitam as regras dos campos, não conhecem seu habitus: por isso podem ser pensados como transgressores das regras do campo, assumindo a transgressão no sentido proposto por Jenks (2005b) a partir do pensamento de Foucault (2006).

Evidentemente, trata-se de uma hipótese a ser verificada por meio de pesquisa empírica.

3.2.1 As pesquisas de Leena Alanen e as metodologias adotadas

As publicações de Alanen analisadas no contexto desta pesquisa de doutorado se remetem a distintas pesquisas conduzidas por Alanen, que apresentaremos a seguir, a partir das informações disponíveis nos textos, com o objetivo de evidenciar e discutir as metodologias de pesquisa utilizadas pela autora, os temas abordados em cada projeto e as conexões com o referencial teórico defendido pela autora e exposto no item anterior (teorias feministas e teoria de Bourdieu).

1 - Infâncias negociadas: crianças na ordem geracional

No livro organizado por Alanen e Mayall (2001), a socióloga finlandesa se refere a uma pesquisa realizada no final da década de 1990, com crianças de 9 a 10 anos de uma mesma turma de terceiro ano do ensino fundamental que viviam no subúrbio de uma cidade finlandesa de médio porte. A pesquisa denominava-se “Negotiating Childhoods: Children in the generational order (Infâncias negociadas: crianças na ordem geracional)”, foi financiada pela “Academy of Finland” e visava estudar a agência [agency] das crianças no interior das estruturas geracionais cotidianamente produzidas e vividas (ALANEN, 2001c).

A pesquisa adota uma abordagem relacional e visa detectar as relações invisíveis por meio das quais as crianças são inseridas em um conjunto de relações que vai além das relações locais, e potencialmente se estende para o sistema social de modo mais amplo. Para detectar tais relações, a pesquisadora esteve presente na sala de aula das crianças e na área externa durante os intervalos e na hora do lanche, participou de brincadeiras com as crianças e as acompanhou no caminho de volta para casa em alguns casos. Em seguida, entrevistas em pares foram conduzidas na escola e por fim, entrevistas individuais foram realizadas com um grupo menor de crianças, tendo ocorrido durante o trajeto entre a escola e a residência dessas crianças⁷⁴ ou à noite em suas casas. Tais entrevistas se somaram a conversas com os pais e irmãos das crianças, que forneceram informações complementares.

A partir dos dados coletados, a autora discute as similaridades e as diferenças no modo como as crianças se relacionam com outras pessoas, com coisas e com atividades

⁷⁴ A respeito de conversas com crianças durante percursos no qual o pesquisador acompanha a criança, Pia Christensen tem aplicado semelhante metodologia em suas pesquisas no Reino Unido, tendo obtido bons resultados, conforme relato em palestras ministradas em 2011 e 2012. Clark e Moss (2011) também se remetem ao “tour” como uma parte da metodologia que propõem (abordagem do Mosaico). De acordo com os autores, em pesquisas com crianças em contexto educacional, o “tour” consiste em uma exploração da instituição de educação infantil guiada pelas próprias crianças, que além de serem responsáveis por definir o percurso, também decidem o modo de documentação. Essa documentação pode envolver gravação de áudio da conversa realizada durante o percurso, desenhos e fotografias, a partir das quais se propõe num momento posterior a elaboração de um mapa. Ao longo da caminhada, observa-se, pergunta-se, escuta-se, e apreende-se com as crianças a respeito da instituição ou do contexto no qual o tour se realizou. Para os autores, “a natureza corporal desse processo oferece possibilidades de explorar o ‘conhecimento local’ das crianças sobre o seu ambiente” (CLARK e MOSS, 2011, p. 29 - livre tradução). Afirmam ainda que “a corporalidade e a mobilidade dessa técnica podem demonstrar as prioridades das crianças, que de outro modo se perderiam” (idem, p. 30 - livre tradução).

e identifica quatro domínios no interior dos quais as crianças se envolvem diariamente: a Família, a Escola, as Amizades e seus interesses pessoais.

De acordo com Alanen, as crianças podem se identificar mais com alguns domínios do que com outros, e em cada um desses domínios as crianças demonstram ter mais ou menos poderes. Todavia, elas podem possuir fortes vínculos com mais de um domínio ao mesmo tempo, bem como podem mover-se entre os domínios, que muito se aproximam do conceito de ‘campo’ de Bourdieu, tal como evidenciado por Alanen (2009b), quando ela defende a ideia de que a família pode ser estudada como um campo, a partir de uma abordagem bourdieusiana.

Nesta pesquisa (ALANEN, 2001c) os conceitos analíticos de Bourdieu aparecem muito timidamente, mas já se fazem presentes, uma vez que este autor é uma das bases do pensamento relacional, tal como Alanen explica em nota⁷⁵, e uma vez que a metodologia utilizada parte da teoria relacional. Assim, neste artigo, “geração” é definida como uma “estrutura estruturante” de acordo com Bourdieu (1990, citado por ALANEN, 2001c, p. 130) e o conceito de “capital social” (BOURDIEU, 1990) é utilizado para analisar os dados coletados, como se observa na seguinte consideração feita pela autora:

Embora as estruturas geracionais envolvidas na produção das quatro práticas de ‘Estruturação geracional’ (generationing) só possam ser grosseiramente esboçadas em um estudo de pequena escala como este, as informações abaixo indicam que existem diferenças reais também entre as estruturas: as crianças mais ligadas à ‘família’ parecem ter vivido em circunstâncias de acesso mais limitado a recursos, e os recursos são predominantemente fornecidos pelo bairro e pela própria família da criança, bem como pela família maior, enquanto as crianças ligadas aos domínios da “Amizade” e da “Escola” parecem ter tido acesso ao “*capital social*” (BOURDIEU, 1990) através de relações com outras pessoas (crianças e adultos) e por meio de experiências de outros lugares (elas viveram também fora do subúrbio ou fizeram muitas viagens) (ALANEN, 2001c, p. 140).

A partir da observação da existência de distintas ‘práticas de infância’, Alanen (mesma obra) defende a compreensão da infância como um conceito plural - e traz algumas contribuições para o debate a respeito de “que tipos de recursos (ou ‘capitais’, cf. BOURDIEU, 1990) ou ‘poderes’ precisam estar disponíveis para uma pessoa

⁷⁵ Na nota 4 que se encontra na página 143 do texto de Alanen (2001c), ao se remeter à abordagem relacional utilizada, a autora explica que ela deriva do pensamento de Bourdieu (1990) e Bourdieu e Wacquant (1992), além de outros pensadores.

(agente) reproduzir a prática em questão e mesmo fortalecer e aperfeiçoar sua posição” (ALANEN, 2001c, p. 139 - livre tradução).

Para a autora, uma análise relacional precisaria explorar os recursos contextuais aos quais as crianças possuem, ou não possuem, acesso e que então, direta ou indiretamente, unem as crianças a outras estruturas sociais que ultrapassam seus domínios cotidianos (ALANEN, mesma obra, p. 139). Esta perspectiva, portanto, ainda que não se configurasse como tal, de algum modo já se aproximava do método de ‘análise de campo’ proposto por Bourdieu & Wacquant (1992)⁷⁶, uma vez que a análise dos recursos aos quais as crianças possuem acesso pode ser entendida como uma análise dos capitais sociais em disputa nos campos estudados e da posição ocupada pelas crianças no interior desses campos.

Após a realização desta pesquisa, Alanen começou a se dedicar a pesquisas sobre o bem-estar das crianças, sobre as quais nos deteremos a seguir. Como veremos, a abordagem relacional é uma constante em sua produção, mesmo nas pesquisas sobre bem-estar.

2 - Pesquisas sobre o bem-estar das crianças

O tema do bem-estar das crianças é um tema recorrente nas pesquisas de Alanen desde sua participação no projeto COST⁷⁷ (entre os anos 2001 e 2005). A partir de então Alanen participou/coordenou os seguintes projetos sobre bem-estar das crianças:

- “Children as Agents of their Health and Well-being” (Crianças como agentes de sua saúde e bem-estar) - entre os anos de 2002 e 2004;

- “Regimes of Childhood and Children’s Welfare” (Regimes da Infância e Bem-Estar da Criança) - entre 2004 e 2007;

- “Children’s Welfare and (New) Forms of Governance” (Bem-Estar das Crianças e (novas) Formas de Governança) - de 2007 a 2010 e

⁷⁶ De acordo com Bourdieu & Wacquant (1992, citados por ALANEN, 2009b), em uma ‘análise de campo’ existem três momentos que se conectam e que devem ser observados pelos pesquisadores. O primeiro prevê a análise da posição do campo estudado em relação ao campo de poder, em seguida, há que deter sobre as posições ocupadas pelos atores ou instituições que competem pelo capital específico do campo e, por fim, faz-se necessário um estudo do habitus dos atores em questão. No entanto, Alanen (obra citada) destaca que o conceito de campo não oferece respostas prontas, e precisam ser construídos caso a caso. É o caso da ideia que será desenvolvida por Alanen, em publicações futuras, da família como um campo.

⁷⁷ Projeto ao qual já nos referimos no item anterior, sobre a Sociologia da Infância Estrutural-categorial, quando apresentamos alguns dos projetos de Qvortrup.

-“Intergenerational Partnerships: Emergent forms for promoting children’s welfare” (Parcerias intergeracionais: formas emergentes para a promoção do bem-estar das crianças) - pesquisa em andamento, com duração prevista para o período entre os anos de 2010 e 2013.

Estes estudos têm oferecido subsídios para os debates teóricos desenvolvidos pela autora não apenas sobre bem-estar, mas especialmente sobre a infância como geração e sobre as estruturas e práticas de estruturação geracional.

Os textos analisados (ALANEN, 1988, 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2009a, 2009b, 2010, 2012) nos oferecem informações apenas sobre o projeto COST e sobre o projeto finlandês realizado em complementaridade ao projeto COST - “Regimes of Childhood and Children’s Welfare” (Regimes da Infância e Bem-Estar da Criança). Nesses projetos, as metodologias adotadas estão ligadas à proposta de Smith de recolha do ponto de vista dos grupos minoritários (o ponto de vista como método) e à abordagem relacional inspirada na teoria de Bourdieu.

Alanen (2010, p. 758) aponta que um dos pontos positivos do Projeto COST era o fato de que “ele não comprometia os participantes com nenhuma tradição particular ou abordagem na área de pesquisa sobre o bem-estar”. Assim, ainda que a metodologia de pesquisa utilizada pela maior parte dos pesquisadores tenha partido de uma abordagem estrutural-categorial, Alanen (2004) indica que o subprojeto finlandês adotou uma perspectiva metodológica estrutural-relacional (ALANEN 2001b e 2001c), que ela considera mais útil que a primeira no sentido de fornecer uma análise dinâmica do modo como o bem-estar das crianças é produzido. De acordo com a autora:

A metodologia proposta no projeto COST assume o pressuposto estrutural-categorial que as crianças formam uma categoria de pessoas estabelecida institucionalmente e culturalmente. Nesses termos, o acesso de crianças e a utilização por elas de fontes de recursos valiosas e relevantes para o bem-estar podem ser descritos, analisados e comparados entre os países. Essa abordagem combina, no mínimo, com aquela dos estudos de indicadores sociais, de qualidade de vida e com trabalhos estatísticos sobre as várias ‘dimensões de bem-estar’. Para informar uma sociologia do bem-estar das crianças, a abordagem estrutural-categorial deve enriquecer essas descrições analíticas aliando-as à argumentação relativa aos contextos estruturais que parecem produzir o fenômeno observado. As teorizações estruturais-categoriais podem, por sua vez, ser enriquecidas e desenvolvidas na direção de teorias mais dinâmicas e relacionais do bem-estar das crianças. Isso exige a observação e mediação - não somente a teorização abstrata - de realidades sistêmicas e dinâmicas, como as estruturas e os processos geracionais, bem como dos processos pelos quais os significados de bem-estar são produzidos e aplicados

(ALANEN, 2010, p. 770).

Partindo da premissa de que as infâncias são múltiplas e variadas em qualquer contexto social estudado e envolvem relações geracionais que produzem as crianças como “ocupantes de uma posição geracional específica” e com base nas ideias da Sociologia da Infância Estrutural-relacional, as pesquisas conduzidas por Alanen (tanto no que se refere à pesquisa desenvolvida no interior do projeto COST, como no que diz respeito à pesquisa adjacente a esta, conduzida na Finlândia) tiveram como foco analítico explorar (1) “aquelas estruturas que podem ser identificadas como especificamente geracionais” e (2) “as posições práticas de posicionamento que geram, mantêm e (ocasionalmente) transformam as estruturas geracionais” (ALANEN, 2004, p. 6 - livre tradução). De acordo com a autora, em ambas as pesquisas:

Recursos materiais, sociais e culturais como renda, espaço e tempo, assim como discursos e direitos, são vistos como restrições, oportunidades e limitações para que as crianças pratiquem sua agência [agency]. As experiências subjetivas e objetivas das crianças de tais restrições, oportunidades e limitações, assim como seu uso (ou não uso) podem ser utilizados para constituir as infâncias vividas e experimentadas e deste modo também indicam o estado do bem-estar das crianças (ALANEN, 2004, p. 6 - livre tradução).

A abordagem conceitual e metodológica adotada nestes casos, ainda que manifestasse alguma influência do pensamento de Bourdieu, tinha como foco a busca pelo ponto de vista das crianças a partir da perspectiva do “ponto de vista como método” (SMITH, 1988, 1989, 1990, citada por ALANEN 2001a).

Esta perspectiva parte da compreensão de que o saber é uma construção ideológica e discursiva, e não um reflexo da realidade e, deste modo, ele é sempre 'situado' e depende do ponto de vista de seus envolvidos. Nessa perspectiva a autora argumenta que existe, portanto, um saber situado junto às crianças e que somente elas podem nos revelar, pois são “atores competentes e parceiros informados com autoridade

para colaborar em pesquisas e definir os dados importantes para o estudo das infâncias contemporâneas” (ALANEN, 2001b, p. 89)⁷⁸.

A partir de tais ideias, Alanen (2001b, p. 89) defende a valorização do saber cotidiano e propõe um relato da sociedade a partir do ponto de vista das crianças, de modo a contribuir para reequilibrar a quantidade de poder de crianças e adultos, melhorando a ética e os métodos de pesquisas com crianças.

3 - Recursos, curso da vida e localidade: diversidade, trocas e (trans)formação dos recursos econômicos, sociais e culturais

Entre os anos de 2005 e 2009, Alanen participou do Projeto “Resources, life course and locality: Diversity, exchange and (trans)formation of economic, social and cultural resources” (Recursos, curso da vida e localidade: diversidade, trocas e (trans)formação dos recursos econômicos, sociais e culturais), financiado pela Academy of Finland e a partir dele publicou o artigo intitulado “Rethinking Childhood with Bourdieu” (Repensando a infância com Bourdieu) (ALANEN, 2009b).

As questões norteadoras da pesquisa diziam respeito à definição dos campos - e envolveram compreender “quanta institucionalização é necessária para a arena para funcionar como um campo”, se “domínios ‘privados’, tais como a casa ou a família, ou relações não institucionalizadas (como as relações de amizade) também funcionam como campos” e qual a posição das crianças e quem são os agentes do campo em questão.

A autora destaca que a ideia de campo implica a existência de regras ou lógicas próprias, que são diferentes do jogo e das regras de outros campos, e aponta que o que os campos têm em comum é o fato de que todos eles são estruturados por relações de dominação. Nesse sentido, entender alguns domínios das vidas das crianças como campos significa estudar as relações de dominação e a participação das crianças nos jogos e disputas de cada campo.

⁷⁸ Além de Alanen, Alderson (2005) também defende a ideia das crianças como pesquisadoras e/ou colaboradoras nas pesquisas sobre a infância. No entanto devemos atentar para o fato de que as crianças – e sobretudo os bebês - não tem nenhum interesse em fazer pesquisa acadêmica. Este não é um ofício que pertence a elas.

De acordo com a autora, o estudo envolveu cinco grupos etários de uma mesma comunidade e teve como focos o estudo de “alguns dos espaços sociais em que as crianças e adultos diariamente se encontram e formam redes de relacionamento”, bem como “[d]os recursos econômicos, culturais e sociais que as pessoas comuns têm disponíveis, e [d]as relações e processos de troca pelos quais as diferenças na distribuição de recursos transformam-se em desigualdades sociais” (ALANEN, 2009b, nota 3).

A pesquisa - que não incluiu os bebês - envolveu desde crianças a idosos e a partir da análise das relações intergeracionais⁷⁹ buscou responder se estes espaços de encontro entre crianças e adultos podem ser identificados como ‘campos’ em um sentido bourdieusiano, apontando uma resposta positiva, sobretudo no que se refere ao domínio da família. Esta é considerada a partir do pensamento de Bourdieu, como um contexto central na vida cotidiana das crianças e na reprodução das relações sociais que constituem a infância moderna (ALANEN, 2009b), uma construção social que depende de ação prática e simbólica contínua capaz de sustentar o sentimento de família. É um campo de interações intergeracionais no qual a maior parte das crianças ocidentais inicia já ao nascer, a sua “‘carreira’ como criança” (ALANEN, 2001c, p. 132). Alanen destaca que para Bourdieu, a família:

Tende a funcionar como um campo, com as suas características físicas, econômicas e, acima de tudo, com suas relações de força simbólica (ligadas, por exemplo, ao volume e estrutura do capital possuído por cada membro), e os seus esforços para manter e transformar estas relações de poder (BOURDIEU 1998, p. 68-69; também 1996, p. 22; 1997, p. 166-167; BOURDIEU & PASSERON 1977, 18, citados por ALANEN, 2009b).

Deste modo, Alanen conclui que:

A família, então, é um campo (estruturado); suas práticas não podem ser contabilizadas sem considerar a estrutura das relações de poder entre os agentes no campo (por exemplo, os membros de um grupo familiar) - uma estrutura que, no entanto, está sempre em jogo nas lutas dentro do campo da família. (BOURDIEU, 1998, p. 70). O campo familiar (ou doméstico) deve ser, portanto, considerado como uma rede estruturada de posições objetivas, com diferentes tipos e

⁷⁹ Abordagem criticada por Prout (2010), que partindo de uma outra perspectiva, pondera sobre a abordagem de Alanen que “por se tratar de um sistema binário que gira em torno de adulto e criança, está centrado em relações intergeracionais e é difícil ver como as relações intrageracionais podem ser adequadamente reconhecidas” (PROUT, 2010, p. 745).

quantidades de capital associados às diferentes posições (ALANEN, 2009b).

Para além do capital associado a cada posição⁸⁰, esta abordagem implica compreendermos que o posicionamento de um indivíduo no interior de uma família e os habitus ali desenvolvidos são o ponto de partida para todos os demais posicionamentos da criança na sociedade, tal como afirma Bourdieu, pois de acordo com ele:

(...) o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez, está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. As experiências (...) se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar (BOURDIEU, 2003, p. 72).

A partir de tais ideias, as análises realizadas por Alanen sustentam a afirmação de que a família se constitui, sim, como um campo, na perspectiva apresentada por Bourdieu e apontam a necessidade de verificarmos igualmente se outros domínios das vidas das crianças e outros contextos de interação entre adultos e crianças se constituem do mesmo modo.

O debate proposto por Alanen nos conduziu a refletir sobre a aplicabilidade desta abordagem teórico-metodológica em pesquisas com bebês e nos suscitou a ideia de que não apenas a família, mas provavelmente mesmo a creche e outros espaços, possam ser estudados como um ‘campo’. Tal perspectiva oferece subsídios para o estudo dos bebês e das práticas por meio das quais eles se apropriam do habitus desses campos e são constituídos progressivamente como membros e agentes do campo em questão.

O estudo dos bebês a partir da teoria de Bourdieu deve levar em conta que um campo é constituído da presença de agentes, mas também de ‘participantes amadores’ e de ‘consumidores’, tal como indicado por Lahire, de modo que os bebês podem ser

⁸⁰ E no caso das crianças, talvez seja pertinente pensarmos nas culturas infantis como capitais culturais específicos associados à posição das crianças na estrutura geracional.

estudados no interior de um campo, ocupando outras posições que não a de agentes (tais como participantes amadores ou consumidores).

Estudar os bebês a partir da teoria dos campos de Bourdieu seria, portanto, estudar as relações que se estabelecem no interior do campo, as disputas sobre os bebês e a posição ocupada por eles, bem como as práticas e relações por meio das quais alguém posicionado como um bebê progressivamente adquire uma bagagem de capital social e cultural que permite a esta pessoa assumir outra posição no campo - que não mais a de bebê - e progressivamente se constituir como um agente no interior desse campo.

Ponderamos ainda, que a análise dos campos nos quais os bebês estão inseridos e a sua participação nos mesmos podem nos oferecer, também, elementos para discutir os processos de individuação vividos por eles, tendo em vista que:

É o conhecimento do campo em que eles [agentes] evoluem que nos permite melhor compreender as raízes de sua singularidade, o seu ponto de vista ou a posição (em um campo) a partir da qual a sua visão particular do mundo (e do próprio campo) é construída (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p. 107, citados por ALANEN, 2009b).

Faz-se necessário, portanto, que pesquisas futuras se debrucem sobre o tema e busquem dados empíricos capazes de subsidiar de modo mais concreto o debate em questão. Há de se verificar ainda se, no caso dos bebês, essas práticas que constituem o agente no interior de um campo coincidem com as práticas de individuação, e de que modo os conceitos de ator social e de 'participante amador' efetivamente se aplicam aos bebês.

4. Sociologia das Crianças

A Sociologia das Crianças é caracterizada como aquela que busca compreender a perspectiva das crianças, suas experiências, relacionamentos e conhecimentos. Nessa abordagem, 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” (ALANEN, 2010, p. 767). De acordo com Alanen:

Durante os últimos 10-15 anos, sociólogos da infância têm argumentado fortemente em defesa do valor (para a sociologia) de estudar crianças em seu próprio direito e a partir de suas próprias perspectivas, e a favor da implementação desse valor no trabalho sociológico, considerando as crianças como unidades de pesquisa e focando os estudos diretamente nas crianças e em suas condições de vida, atividades, relacionamentos, conhecimentos e experiências. Nessa pesquisa, as crianças são abordadas como atores sociais e participantes no mundo social, e também como participantes na formação de suas próprias infâncias.

Esta Sociologia das Crianças é um importante subcampo dos novos trabalhos sociológicos sobre a infância; atualmente, ela domina o campo quantitativamente. Sua abordagem específica para a infância é partir das crianças vivas e concretas como elas são encontradas atuando e participando em seus mundos sociais particulares específicos (ALANEN, 2001b, p. 12).

Esta abordagem se fundamenta na imagem das crianças como grupo tribal, segundo a qual sua ação social é estruturada dentro de um sistema que é estranho para nós, mas que podemos acessar por meio da pesquisa (JAMES, JENKS e PROUT, 1998). Dentre os precursores desta abordagem, James, Jenks e Prout destacam os trabalhos dos folcloristas Peter e Iona Opie a respeito das brincadeiras e cantigas infantis⁸¹ (1951, 1959, dentre outros). Para esses autores a comunidade das crianças é uma comunidade autônoma que deve ser estudada nessa condição, uma vez que:

“O mundo da criança deve ser visto como não sendo afetado por, mas todavia, artisticamente isolado do mundo dos adultos; deve ser

⁸¹ Trata-se de uma pesquisa bastante próxima à desenvolvida por Florestan Fernandes no Brasil durante a década de 1940. Dados dessa pesquisa podem ser acessados gratuitamente no site da British Library: <http://sounds.bl.uk/Oral-history/Opie-collection-of-children-s-games-and-songs->

entendido como um local independente, com seu folclore, rituais, normas e restrições normativas. Este é o mundo da escola, do playground, do clube e de sua turma” (OPIE e OPIE, 1977 citados por JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 29 - livre tradução).

No que diz respeito às metodologias adotadas pela Sociologia das Crianças, James, Jenks e Prout (idem) destacam que a abordagem da criança tribal é uma abordagem quase antropológica que encontra suas origens nas pesquisas antropológicas de Lucien Lévy-Bruhl, Franz Boas e Margareth Mead (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 216). Tais métodos incluem o desenvolvimento de etnografias, observações participantes, observações simples e anotações que visam acessar o mundo das crianças e discutir questões relativas à cultura de pares e às culturas infantis.

Nessa perspectiva, no âmbito da Sociologia destacam-se as pesquisas conduzidas pelo sociólogo estadunidense William Corsaro desde a década de 1970 a respeito das interações entre crianças, amigadas, brincadeiras e culturas infantis (ou culturas de pares⁸²).

Os primeiros trabalhos desse autor tinham como objetivo capturar a perspectiva das crianças e aprofundar conhecimentos sobre os mundos de vida das crianças. Após décadas de pesquisas, o material coletado subsidiou a elaboração de conceitos teóricos a respeito das crianças e da infância em uma perspectiva universalizante, o que aponta para o fato de que pesquisas etnográficas de nível micro tanto podem sustentar a tese da pluralidade da infância, buscando as diferenças entre as infâncias (tal como observamos nos estudos etnográficos de James e de Prout), como podem buscar os elementos comuns a todas as infâncias, tal como nos estudos de Corsaro.

A principal diferença entre os estudos de Corsaro, sobre os aspectos comuns às crianças, e a abordagem defendida por Qvortrup se refere ao fato de que os estudos de Corsaro partem da compreensão de que existe um “mundo das crianças” a ser estudado, enquanto para Qvortrup, esse mundo das crianças não existe, já que elas estariam sujeitas às mesmas forças estruturais que os adultos e essas forças é que deveriam ser estudadas.

No que se refere às pesquisas que visam descobrir características estáveis nos

⁸² Além de cultura(s) de pares [peer culture(s)], o autor utiliza indistintamente diversas expressões para se referir a esta mesma ideia, dentre elas, “culturas de pares infantis” [*children’s peer culture*] como aparece em Corsaro (2011, p. 53; 2005b, p. 40; CORSARO e EDER, 1990); “culturas de pares das crianças” [kid’s peer cultures] (Corsaro, 2003, p. x, 196; 2011, p. 127), “culturas da infância” [childhood cultures] (CORSARO, 2003, p. ix, 4), “culturas das crianças” [kids’cultures] (idem, p. xi, 4) e “childhood and’s peer cultures” [culturas de pares das crianças e da infância] (2003, p. 196).

mundos das crianças, Corsaro e Jürgenstreeck (1986, p. 22-23) destacam que, em geral, elas adotam a observação direta, a gravação audiovisual e o estudo de caso micro etnográfico. Os autores consideram que essas ferramentas metodológicas, além de permitirem compreender “como é ser criança” em certo ponto do desenvolvimento humano, contribuem ainda para a compreensão da relação entre o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, por um lado, e a variedade de rotinas estáveis que constituem o mundo das crianças, por outro – um debate bastante presente nas primeiras publicações de William Corsaro, em que se observa uma prevalência das temáticas “Socialização”, “interação das crianças com os adultos” e “interação das crianças entre si” (vide CORSARO, 1977, 1979a, 1979b, 1979c, CORSARO e COOK-GUMPERZ, 1977, dentre outras). Estes temas serão evidenciados a seguir, quando apresentaremos ao leitor um panorama da obra de William Corsaro, destacando os principais temas, conceitos e propostas metodológicas.

4.1 Os estudos de William Corsaro e sua teoria da reprodução interpretativa

Os primeiros textos do autor se referem aos resultados de sua pesquisa de pós-doutorado realizada entre 1974 e 1975⁸³ e a uma pesquisa realizada entre 1975 -1977 e intitulada “Spontaneous Play and Social Learning in the Nursery School” (Brincadeira espontânea e aprendizagem social no jardim de infância). Nessas publicações, a “comunicação” era também um tema presente (ainda que secundário) e envolvia a compreensão de cumprimentos e despedidas como rituais presentes em quase todo tipo de interação (GOFFMAN 1961, 1973, 1974 citado por CORSARO, 1979a⁸⁴).

A partir de suas pesquisas realizadas com crianças pré-escolares e da teoria de Goffman sobre rituais de interação, Corsaro (1979) discute a importância das “interações de pares” na aquisição dos “rituais de acesso”, bem como destaca a importância de estudos sobre as “rotinas verbais” e o desenvolvimento da “competência comunicativa” das crianças e seu papel na socialização e nas interações estabelecidas.

⁸³ Pesquisa intitulada “Micro-Ethnography of Peer Interaction in a Nursery School” (Microetnografia das interações de pares em um jardim de infância).

⁸⁴ É possível indicarmos ainda sobre esse assunto, as obras “Relations in public: microstudies of public order” (GOFFMAN, 1971) e “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face” (GOFFMAN, 1967, publicado em português em 2011).

Corsaro (1979) aponta para as diversas estratégias utilizadas pelas crianças para serem aceitas por outras crianças em uma atividade em andamento, e observa que as estratégias que possuem um maior índice de resultados positivos são as estratégias de aproximação que não envolvem a comunicação verbal.

De acordo com Corsaro (2011, p. 346), as estratégias de acesso “são complexas e planejadas para superar a resistência de outras crianças que estão tentando proteger seu espaço interativo” e, muitas vezes, necessitam de mais de uma tentativa antes de obter sucesso (CORSARO, 1979).

Em sua pesquisa⁸⁵, o autor observa como as crianças pouco utilizam os rituais de acesso que lhes são apresentados pelos adultos (cumprimento ou solicitação de permissão para participar da atividade, por exemplo) e como obtêm mais sucesso quando utilizam rituais de acesso próprios do contexto infantil. Esses rituais incluem observar a atividade, se aproximar e imitar ações dos demais participantes, oferecer um objeto e rondar o espaço.

Dentre os rituais de acesso que incluem a comunicação verbal, a principal estratégia utilizada é se remeter à afiliação de grupo (“somos amigos, certo?”), mas de modo geral, o autor (obra citada, p. 332) afirma que a entrada não verbal seguida da produção de uma variação do comportamento em curso ou outras sequências indiretas são preferidas pelas crianças em relação às estratégias mais diretas.

Ressalta-se que esses primeiros estudos do autor não se remetiam à ideia de uma “Sociologia da Infância”, mas foram fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Seus estudos sobre as interações das crianças entre si ou com os adultos e sobre as rotinas⁸⁶, linguagem, amizades e rituais de interação⁸⁷ constituem-se a base para a construção do conceito “culturas de pares” a partir da segunda metade dos anos

⁸⁵ Pesquisa realizada com 50 crianças com idades entre 2 anos e 10 meses e 4 anos e 10 meses de uma instituição “Nursery School” em uma cidade metropolitana dos Estados Unidos. A maior parte dessas crianças era proveniente de famílias de classes média a alta e a instituição era parte do centro de estudos da criança de uma universidade estadual responsável pela oferta de pessoal e pelo gerenciamento da instituição em questão, localizada próxima ao campus dessa universidade. (cf. CORSARO, 1979a; COOK-GUMPERZ, CORSARO e STREECK, 1986).

⁸⁶ De acordo com Corsaro (2011, p. 32) a participação das crianças nas **rotinas culturais** é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.

⁸⁷ Vide Corsaro (1977, 1979a, 1979b, 1981, 1983, 1985, 1986a, 1986b).

1980, quando o autor abandona suas bases construtivistas e assume uma abordagem interpretativa (vide, por exemplo, CORSARO, 1986b).

Antes de nos determos nas ideias de Corsaro a respeito das culturas de pares, convém destacar que no contexto da língua inglesa, a expressão “peer” é utilizada para se remeter ao grupo de amigos. Tal conceito, que vem sendo traduzido como ‘pares’, poderia ser igualmente traduzido como “turma” ou “trocinha” (nos termos utilizados por Florestan Fernandes) e não se restringe a um grupo de crianças da mesma idade, do mesmo sexo, raça ou de um mesmo contexto, mas sim a um grupo de crianças que se identifica como pertencendo à mesma turma ou grupo de amigos, independente das características desse grupo. Todavia, em pesquisas realizadas em contexto escolar, a noção de pares acaba coincidindo com a noção de turma ou série.

O uso da expressão “Cultura de Pares” (*Peer culture*) no título de suas publicações aparece na segunda metade da década de 1980 no livro publicado por Corsaro em 1985 “Friendship and Peer Culture in the Early Years”, em artigos publicados pelo autor em 1986⁸⁸ e 1990⁸⁹ e em um projeto de pesquisa realizado entre os anos de 1988 - 1990⁹⁰.

O conceito “cultura de pares” (ou culturas infantis) é definido por Corsaro como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que a crianças produzem e compartilham em interação com seus pares” (CORSARO, 1986a, 1990, 2003, 2009d, 2011; CORSARO e EDER, 1992).

De acordo com o autor, as culturas de pares infantis são marcadas ainda por processos de transição entre diferentes instituições (como a família, a creche, a escola), por aspectos simbólicos (dentre os quais, a mídia, a literatura e histórias infantis, as figuras míticas e lendas) e materiais (que incluem vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas e escolares), pela amizade, desejo de compartilhamento, autonomia e controle, desafio à autoridade adulta ou, ainda, por conflitos entre as crianças e diferenciação social (CORSARO, 2003, 2009d, 2011).

⁸⁸ Artigo intitulado “Discourse Processes Within Peer Culture: From a Constructivist to an Interpretive Approach to Childhood Socialization” (Processos discursivos no interior das culturas de pares: de uma abordagem construtivista para uma abordagem interpretativa para socialização infantil) e capítulo intitulado “Routines in Peer Culture” (rotinas nas culturas e pares) no livro organizado por Cook-Gumperz, Corsaro e Streeck (1986).

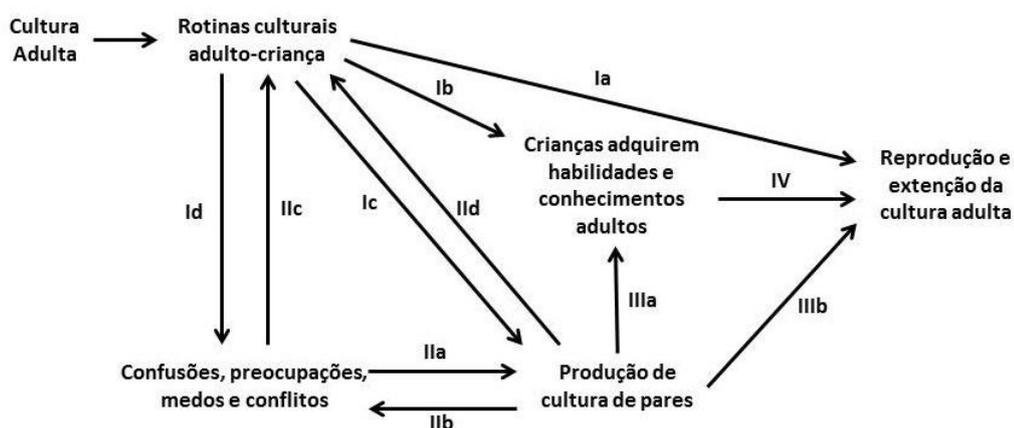
⁸⁹ Artigo de William Corsaro e Donna Eder intitulado “Children’s peer cultures” publicado em: *Annual Review of Sociology*, Vol. 16 (1990), p. 197-220.

⁹⁰ Pesquisa financiada pela Spencer Foundation e intitulada “Cultural Values, Child Care Policy, and Children’s Peer Cultures in the United States and Italy” (Valores culturais, Política de Assistência à Criança e culturas de pares das crianças nos Estados Unidos e Itália).

O desenvolvimento do conceito “cultura de pares” derivou da compreensão da importância da rotina na vida cotidiana, uma vez que para Corsaro (1985, 1986a) as “rotinas” nas culturas de pares são entendidas como atividades coletivas, previsíveis e adaptáveis por meio das quais as crianças “se esforçam para tornar o estranho, familiar, para transformar confusões e ambiguidades do mundo adulto em rotinas familiares e partilhadas da cultura de pares” (CORSARO, 1986a, p. 237).

Em alguns casos destacados por Corsaro (1985) essas rotinas se desenvolvem como uma resposta a situações de espera impostas pelos adultos (que causam impaciência nas crianças) e também como uma estratégia para enfrentar medos, confusões, incertezas e conflitos que emergem das atividades diárias com os adultos como se observa na Figura 3, em especial nos trajetos Id, IIa, IIb e IIc.

Figura 3. Modelo interpretativo da Socialização.



Um modelo Interpretativo da Socialização (Corsaro, 1992, p. 170 – livre trad.)

Em síntese, esse esquema demonstra como 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 relação com os adultos, o que é o princípio da Reprodução Interpretativa. Nessa figura podemos observar os três tipos de ação coletiva das crianças presentes na “Reprodução Interpretativa”, que ocorrem continuamente ao longo da infância, qual sejam:

- (1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças;
- (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares;
- (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui pra a reprodução e a mudança (CORSARO, 2011, p. 54).

De acordo com Corsaro (1992), nessa figura os trajetos Ia a Ic demonstram os processos de produção e manutenção das culturas de pares das crianças do mesmo modo que os efeitos das culturas de pares em relação aos processos culturais na família. O trajeto Ic, por exemplo, demonstra como “o envolvimento das crianças nas rotinas culturais com adultos afeta diretamente a geração e a participação das crianças em suas próprias culturas de pares” (obra citada, p. 170).

Já o trajeto Id indica os distúrbios gerados nas crianças pelas rotinas que envolvem adultos e crianças. Esses distúrbios são considerados naturais por Corsaro, tendo-se em vista o poder desigual que os adultos possuem em relação às crianças e a imaturidade emocional e cognitiva das crianças em relação aos adultos, que geralmente são expostas a uma quantidade de informação cultural muito maior do que elas são capazes de assimilar.

Em face a tais distúrbios, as crianças reagem criando formas próprias de interpretação que marcam as culturas de pares, tal como afirmado anteriormente, sendo a zombaria da autoridade e a violação das regras adultas uma estratégia frequente utilizada por elas em tais situações e, em alguns momentos, envolvem a maior parte das crianças de uma turma, ou mesmo todas elas.

Para Corsaro (2003, p. 141), as crianças reconhecem desde muito cedo as diferenças entre adultos e crianças e desenvolvem também desde muito cedo a noção de identidade de grupo, e a resistência a determinadas regras impostas pelos adultos pode ser compreendida como um dos elementos-chave das culturas de pares.

Este aspecto da cultura de pares é discutido a partir dos conceitos de “ajustes secundários” e “subvida”, ambos de Goffman (1961, citado por CORSARO, 2003, 2011). Para este autor, “ajustes secundários” se remetem à disposição das crianças (ou de outro membro de uma organização qualquer) de usar “significados não autorizados” a fim de contornar as expectativas sociais iniciais a respeito de seu comportamento e identidade, já uma “subvida” envolve comportamentos ou ações contraditórias que “desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais”.

Esses ajustes secundários são considerados como “respostas inovadoras e coletivas ao mundo adulto” e estratégias amplamente utilizadas pelas crianças para responder, escapar e zombar das regras da escola e de situações impostas pelos adultos, que parecem arbitrárias para as crianças (CORSARO 2003, p. 138-160; 2011, p. 54-55, 172-174).

Em alguns casos, eles resultam em rotinas de culturas de pares e chegam a envolver os próprios professores que eventualmente optam por ignorar determinadas transgressões das crianças ou modificam determinadas regras a partir dos ajustes secundários desenvolvidos pelas crianças.

A definição de um dia específico para levar brinquedos para a escola é indicada como um exemplo de modificação no currículo escolar que resulta da constante transgressão das crianças a tal proibição (cf. CORSARO, 2003). Já o exemplo das crianças brincando com a caixa de papelão proibida como se ela fosse um banco itinerante (vide CORSARO 2003, 2009d, 2011) demonstra como os ajustes secundários das crianças são ignorados/aceitos pelos professores que, em determinados momentos, flexibilizam certas regras em resposta à criatividade demonstrada pelas crianças em suas estratégias para resistir e/ou transgredir determinadas regras.

Essas pequenas transgressões são consideradas como importantes características das culturas de pares uma vez que:

Por meio dos ajustes secundários, as crianças acabam se vendo como parte de um grupo (um grupo de pares de estudantes), que em alguns casos está alinhado a outros grupos e, em outros, se opõe a outros grupos (professores e cultura adulta). Ao mesmo tempo, as crianças começam a desenvolver a consciência de como valores comunitários podem ser usados para atender a interesses e objetivos pessoais (CORSARO, 2011, p. 174).

Corsaro (2003, 2011) apresenta-nos uma série de exemplos de ajustes secundários utilizados pelas crianças (como, por exemplo, não colaborar na arrumação da sala e na organização dos brinquedos ou criar estratégias e ‘justificativas’ para desrespeitar determinadas regras) e observa a existência de estratégias elaboradas⁹¹, muitas vezes, “mais complexas (estrutural e interativamente) que as próprias regras” (2011, p. 181).

Para Corsaro (2003, p. 160), o estudo dos ajustes secundários das crianças e das reações dos adultos a tais ajustes permite uma melhor compreensão da complexidade das relações entre as culturas infantis e as do mundo adulto e as mudanças que a relação entre adultos e crianças implicam para a cultura de pares de cada um desses grupos

⁹¹ Corsaro (2003) se remete à “estratégia da realocação”, em que as crianças se movem para espaços distintos a fim de evitar alguma rotina ou atividade solicitada, à estratégia do “problema pessoal” que em geral envolve uma história bastante complexa e que impede a criança de ajudar ou realizar a atividade proposta e à estratégia de “fingir não ouvir” ou outras ainda mais elaboradas .

geracionais. Para isso, os conceitos propostos por Goffman são constantemente empregados por Corsaro para análise dos dados obtidos em suas pesquisas etnográficas das culturas das crianças.

A partir de sua aproximação às teorias interpretativas (vide CORSARO, 1986b; CORSARO e RIZZO, 1990, CORSARO e EDER, 1990) e dos resultados de pesquisa que vinha alcançando a respeito das culturas infantis, Corsaro propõe a adoção da expressão “Reprodução Interpretativa” para se referir a esse processo de socialização que reconhece a existência de processos de apropriação criativa de elementos do mundo dos adultos por parte das crianças (CORSARO e EDER, 1990).

O conceito “Reprodução Interpretativa” sintetiza sua teoria interpretativa da socialização infantil e diz respeito à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social. Essa teoria foi fortemente influenciada pelas teorias sociais de Geertz (1973, 1983), Giddens (1984), Goffman (1974, 1981) e Moscovici (1981, 1988), e pelo pensamento de Bruner (1986), Harre (1986), Stigler, Shweder and Herdt (1990), conforme afirma Corsaro (1992).

Para o autor,

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 32)⁹².

O autor se remete à cultura de pares como autônoma em relação à cultura dos adultos - o que as torna dignas de documentação -, todavia, ele não estabelece uma cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, pois considera que “(...) a criança está sempre participando de/e integrando duas culturas - a das crianças e a dos adultos - e essas culturas são complexamente interligadas” (CORSARO, 2011, p. 40).

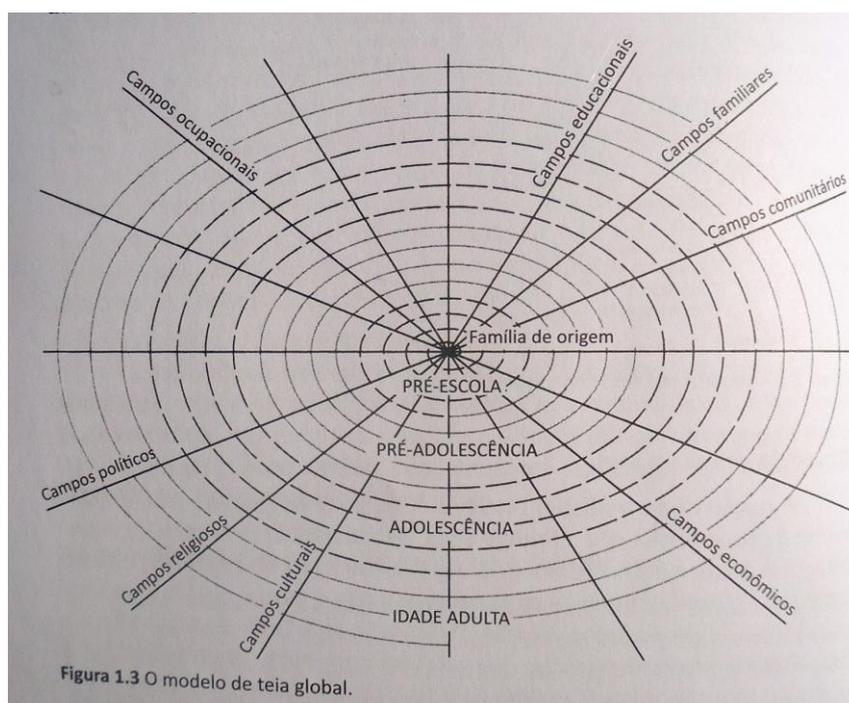
⁹² Vide também, o texto de Corsaro “Reprodução Interpretativa e Culturas de Pares”. In: Muller e Carvalho (2009) e as definições apresentadas em Corsaro (1992; 2009).

A partir desta compreensão, Corsaro apresenta-nos o modelo da teia global para explicar a teoria da reprodução interpretativa. Considerando que “as culturas de pares não são fases que cada criança vive”, e sim produções culturais “incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida” (CORSARO, 2011, p. 39). O autor afirma atualmente que:

A noção de Reprodução Interpretativa pode ser apresentada graficamente de uma forma que abrange suas características produtivas e reprodutivas. A chave é utilizar um modelo que inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas (CORSARO, 2011, p. 37).

Esta proposta é representada pelo autor do seguinte modo:

Figura 4 - **Modelo da teia global proposto por Corsaro.**



Fonte: Corsaro (2011, p. 38)

Este modelo, contudo, não deve ser compreendido como um modelo fechado que pode ser aplicado a todo e qualquer grupo de crianças. De acordo com o autor, o aspecto principal é a estrutura do modelo:

Como no caso das aranhas de jardins, cujas teias variam em termos de número de raios e espirais, quando usamos a teia como um modelo para a reprodução interpretativa, o número de raios (campos

institucionais ou locais) e a natureza e número de espirais (a diversidade da constituição ou idade dos grupos de pares e amigos, a natureza dos encontros e os cruzamentos de locais institucionais e assim por diante) variam entre culturas, entre grupos subculturais dentro de uma determinada cultura e ao longo do período histórico (CORSARO, 2011, p. 39).

Mais do que demonstrar o papel desempenhado pelas crianças na reprodução e mudança da cultura do mundo adulto, o modelo da teia global enfatiza o papel das diversas interações sociais no processo de reprodução interpretativa e aponta para a presença das crianças em diversos “campos” (numa perspectiva Bourdieusiana), representados pelos raios da teia, conforme explicitado no excerto a seguir:

Os braços ou raios do modelo representam uma faixa de locais ou campos que compõem diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas). Os campos ilustram os diversos locais em que o comportamento ou interação institucional ocorre (BOURDIEU, 1991). Por exemplo, a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, parques de bairro e reuniões subsequentes da família, como casamentos, funerais e assim por diante, enquanto atividades educativas se dão em salas de aula, bibliotecas, ginásios, salas de prática de música e muitos outros locais. É importante observar que esses campos institucionais (os raios da teia) existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias. Informações culturais fluem para todas as partes da teia ao longo dos raios (CORSARO, 2011, p. 38).

Na medida em que olhamos para as crianças através das lentes oferecidas pelo pensamento de Bourdieu, uma nova perspectiva se coloca a respeito dos processos de socialização, em que a participação plena das crianças nos campos depende da aquisição do *habitus* desse campo. Esta compreensão é considerada por Corsaro (2011, p. 22) como um avanço nos estudos sobre socialização, mas ainda não é vista como uma abordagem suficiente, uma vez que não reconhece o papel das ações infantis para a mudança cultural.

É, portanto, a partir da crítica e rejeição dos conceitos da Sociologia para as pesquisas sobre a infância, que Corsaro defendeu o estudo da ação social e da socialização a partir de teorias centradas nos elementos culturais e rejeitou perspectivas que não levassem em conta o papel ativo das crianças nos processos de socialização,

bem como na construção (e mudança) da cultura e da sociedade.

Nessa perspectiva, Corsaro e Eder (1990) destacam o papel desempenhado pela cultura de pares nas teorias behavioristas, construtivistas e interpretativas e apontam que nas teorias behavioristas, a socialização era compreendida como o resultado de *inputs* feitos pelos adultos sobre as crianças, um processo unilateral em que as crianças eram moldadas pelos adultos, com pouca ênfase na interação social e na cultura, enquanto que nas teorias construtivistas havia um papel mais ativo desempenhado pelas crianças.

As teorias construtivistas, segundo os autores, reconheciam a importância dos grupos de pares para a aquisição de habilidades sociais e conhecimentos e compreendiam que as crianças não apenas recebiam passivamente informações do mundo adulto, como também interpretavam, organizavam e utilizavam essas informações e, nesse processo, se desenvolviam.

No entanto, ainda havia uma preponderância do aspecto individual sobre o coletivo. O foco era o desenvolvimento individual das crianças e o modo “como as relações interpessoais refletem sistemas culturais, ou como as crianças, por meio da sua participação em eventos comunicativos se tornam parte, e por sua vez reproduzem coletivamente, esses padrões culturais não é seriamente considerado” (CORSARO e EDER, 1990, p. 199 - livre tradução).

De acordo com os autores (obra citada), apesar da teoria de Vygotsky também ter como foco o desenvolvimento individual das crianças, ela via a socialização a partir de uma perspectiva mais cultural, tendo influenciado um conjunto de pensadores que defendem abordagens interpretativas de estudos da infância, tais como o próprio Corsaro (1988) ou Bruner (1986).

A partir da desconstrução da teoria construtivista (CORSARO e EDER, 1990; CORSARO, 1992, 2011), o autor adota a abordagem interpretativa, no interior da qual a socialização infantil é compreendida, a partir da perspectiva proposta por Bruner (1986) e Vygotsky (1978)⁹³, 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)⁹⁴.

⁹³ Para mais informações, vide Rizzo e Corsaro (1988), “Towards a better understanding of Vygotsky’s process of internalization: its role in the development of the concept of friendship” (Para uma melhor compreensão do processo de internalização de Vygotsky: seu papel no desenvolvimento do conceito de amizade).

⁹⁴ Sobre este tema, e no interior da abordagem da Sociologia das Crianças, consideramos promissora a realização de pesquisas futuras sobre infância, amizade, espaço público e culturas infantis, fazendo

Nessa perspectiva a socialização não se trata apenas da criança produzir o seu próprio conhecimento. A questão envolve a necessidade da criança produzi-lo no interior de uma comunidade com a qual partilha o sentimento de pertencimento cultural, tal como afirmado por Bruner (1986, p. 127, citado por CORSARO e EDER, 1990, p. 199).

Apesar do papel da teoria de Vygotsky em suas primeiras publicações, Corsaro a abandona ao longo de sua trajetória acadêmica e pondera que a noção de internalização de Vygotsky tem levado muitos psicólogos desenvolvimentistas a priorizar a internalização das aprendizagens advindas das interações coletivas em detrimento das interações em nível interpessoal, de modo a perceber a apropriação da cultura “como o deslocamento do externo para o interno. Esse equívoco empurra as ações coletivas da criança com outras pessoas para um plano de fundo e sugere que a participação do ator na sociedade ocorre apenas após a internalização individual” (CORSARO, 2011, p. 29).

Sobre sua trajetória teórica, o autor faz a seguinte afirmação:

Inspirado nas promessas do construtivismo, eu comecei a pesquisa etnográfica em escolas infantis (CORSARO, 1985). Eu estava convencido de que a interação entre pares tinha efeitos positivos sobre o desenvolvimento social. O construtivismo me levou às crianças, mas uma vez que eu era uma parte do mundo das crianças comecei a questionar a abordagem que deu impulso ao meu trabalho. O construtivismo, mais especialmente como apresentado no trabalho de Piaget, é uma teoria de alojamento individual da criança em um mundo autônomo (ver BRUNER, 1986), ao passo que eu encontrei-me estudando os processos coletivos, comunitários e culturais. Pouco a pouco, comecei a ver que eu não estava simplesmente estudando os efeitos positivos da interação entre pares, mas também estava documentando a produção criativa das crianças e a sua participação em uma cultura de pares compartilhada. Minha compreensão plena desta revelação foi gradual, porque me agarrei fortemente à tendência adulta típica de tentar interpretar tudo o que as crianças fazem como algum tipo de experiência de aprendizagem (CORSARO, 1992, p. 160-161⁹⁵).

As críticas do autor às teorias tradicionais da socialização e às teorias construtivistas podem ser encontradas no livro “Sociologia da Infância” (CORSARO, 2011) e se referem, sobretudo, ao fato de que essas teorias têm como foco o

dialogar Corsaro, Arendt, Foucault, Derrida e Ortega, numa perspectiva distinta daquela construída por Corsaro a partir do diálogo com Vygotsky.

⁹⁵ Vide também Corsaro (2009b, p. 86).

desenvolvimento individual da criança, a “preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou o percurso da criança da imaturidade à competência adulta” e a pouca importância dada por esta teoria ao modo como as relações interpessoais se refletem nos sistemas culturais (Obra citada, p. 29).

A partir de tais críticas (que visam a desconstrução do modelo construtivista no estudo da socialização infantil), Corsaro (1986, 2011) abandona a concepção linear do desenvolvimento infantil (vide figura 1) que marca as teorias construtivistas e adota a perspectiva da Reprodução Interpretativa para a análise dos processos de socialização, tendo como cerne o reconhecimento de que as crianças, em suas interações com outras crianças, compartilham de “culturas de pares” (CORSARO, 1986, 1990, 1992, 2011).

Podemos identificar, portanto, uma proximidade entre o papel desempenhado pelas interações e relações sociais na teoria do autor e na perspectiva estrutural-relacional proposta por Alanen e Mayall.

Para Corsaro o processo de socialização e de aprendizagem social depende da interação das crianças com os adultos e das crianças entre si (nos grupos de pares), tal como para Alanen e Mayall, mas enquanto estas discutem o papel das relações a partir da teoria relacional de Bourdieu, priorizando aquelas relações intergeracionais, Corsaro o faz a partir da Teoria da Interação de Goffman e prioriza as relações intrageracionais das crianças em seus círculos de amizade (‘grupos de pares’).

Vejamos a seguir como Corsaro constrói essa perspectiva, analisando algumas das principais pesquisas desenvolvidas pelo autor e destacando nelas as referências teóricas utilizadas, os temas de interesse do autor e as metodologias utilizadas.

4.2 A abordagem interpretativa da Sociologia da Infância de William Corsaro e algumas reflexões a respeito do método etnográfico nas pesquisas com crianças

Ao longo de sua trajetória profissional, Corsaro desenvolveu um conjunto de pesquisas etnográficas nos Estados Unidos com crianças da Califórnia (entre os anos de 1974 e 1975) e de Indiana (entre os anos de 1989 e 1990) e na Itália com crianças de Bolonha (entre 1983 e 1986) e de Modena (entre 1995 e 2001), tal como descrito pelo autor em inúmeras publicações⁹⁶.

⁹⁶ Vide, por exemplo, dentre as publicações em português do autor, Corsaro (2002, 2005a, 2009a, 2009b, 2009c e 2011).

O autor considera que “a etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p. 63).

Suas pesquisas partem de uma abordagem interpretativa em que a análise de padrões (características predominantes) nas interações das crianças em diversos contextos permite um conjunto de generalizações que definem as características das culturas da infância. A partir desta abordagem, discutida por Corsaro (1986, 2005a, 2009b), Rizzo e Corsaro (1995) e Eder e Corsaro (1999), a pesquisa visa entender o ponto de vista do informante e envolve a autocorreção decorrente da identificação de “casos negativos”. De acordo com o autor:

A flexibilidade e a natureza autocorretiva da etnografia aplicam-se não apenas às questões de pesquisa e à coleta de dados, mas também à análise dos dados. Diferentemente das abordagens positivistas, a análise interpretativa dos dados etnográficos não pode ser totalmente especificada de antemão. Tampouco a análise deve ser simplesmente vista como um primeiro passo da geração de hipóteses dentro de uma abordagem positivista. Ao contrário, a análise interpretativa é geradora de teorias, mas, porque o critério de direcionamento é o de validade cultural, as categorias descritivas não são predeterminadas, e sim derivadas de um processo de divisão, classificação e avaliação interativas. [Mas] Isto não significa que o etnógrafo empreende a organização dos dados sem um esquema ou um arcabouço analítico inicial (CORSARO, 2009b, p. 87).

Nas etnografias conduzidas por Corsaro, a teoria é construída a partir das seguintes estratégias: interpretação dos episódios de interação observados e registrados consistentemente por meio de notas de campo, gravações audiovisuais de eventos espontâneos, coleta e análise de dados comparativos em que a identificação de um dado que não se encaixa no padrão observado (casos negativos) modifica a interpretação do padrão e “torna essa interpretação mais consistente” (CORSARO, 2009b, p. 84) e por meio de uma “descrição densa”, tal como proposta por Geertz (1989), cujas ideias apresentaremos resumidamente a seguir.

De acordo com a abordagem proposta por Geertz, a cultura é compreendida como um conjunto de “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”; ela é um contexto, algo dentro do qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as

instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível (obra citada, p. 24).

A base é a teoria Weberiana que busca compreender a ação social tendo-se em vista o sentido a ela atribuído e a expectativa de comportamento de outra pessoa que motiva tal ação. Assim, a teoria interpretativa proposta por Geertz destaca o caráter de mão dupla que marca a cultura, compreendendo que se o homem não existe fora da cultura, esta por sua vez, também não existe sem o ser humano, responsável por sua tessitura:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Para o autor, “a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas” (idem, p. 23), passíveis de serem descritas densamente. De acordo com Geertz:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

A partir de tal definição do que seja a cultura, Geertz defende que o estudo antropológico das culturas nada mais é senão uma interpretação destas e afirma, ainda, que o estudo da cultura e o seu registro, descrição e/ou análise nunca será a cultura em si, mas apenas a sua interpretação e representação (independente de ser feito pela antropologia, pela sociologia ou por qualquer outra disciplina).

Isto posto, o autor argumenta que uma interpretação de qualidade deve conduzir ao cerne daquilo que se propõe estudar e uma interpretação antropológica, por sua vez, deve “traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável” (GEERTZ, 1989, p. 29). Este discurso, fixado pelo pesquisador, por meio do registro, capta não a fala como acontecimento, mas o *noema* do falar, ou seja, o pensamento, o conteúdo da fala, sua substância (idem). O que o etnógrafo anota, portanto, não é a fala, mas o discurso social tal como nossos informantes podem nos levar a compreender. Não

se trata de um discurso social bruto, mas de um discurso tal como foi registrado pelo pesquisador.

Assim, a descrição etnográfica proposta por Geertz, como metodologia para a interpretação das culturas, possui quatro principais características: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo social do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. A estas três características, Geertz soma mais uma: “há ainda, em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica”. Isto significa, que interpretações amplas e análises abstratas são feitas a partir do estudo de “assuntos extremamente pequenos.” (GEERTZ, 1989, p. 31).

Estas são algumas das principais características da pesquisa etnográfica destacadas por Eder e Corsaro (1999), Corsaro (2009b, 2011), dentre outras publicações do autor. Em suas pesquisas, o caráter microscópico e holístico da etnografia (tal como proposto por Geertz) pode ser observado no registro e análise de especificidades da vida cotidiana das crianças, e na identificação de padrões nas rotinas das culturas estudadas, de modo a sustentar novas proposições teóricas.

De acordo com Rizzo e Corsaro (1995b), aspectos das culturas infantis que a partir de uma abordagem macro poderiam ser interpretados de determinado modo, quando estudados a partir da abordagem microscópica permitida pela etnografia, revelam-se bastante distintos⁹⁷, e na opinião dos autores, a pesquisa etnográfica revela-se mais acurada na percepção de sutilezas presentes nas culturas infantis.

Para Rizzo e Corsaro (obra citada, p. 440), as pesquisas interpretativas “são incapazes de produzir interpretações definitivas e, portanto, interpretações alternativas podem de fato produzir proposições teóricas distintas”. Todavia, os autores destacam que o mesmo ocorre nas pesquisas quantitativas, não sendo tal fato um problema que invalide os resultados obtidos por meio da etnografia.

Corsaro (2011, p. 63-64) pondera que o caráter prolongado de suas pesquisas foi o que permitiu a ele e a outros autores (como EVALDSSON, 1993; GOODWIN, 1990; THORNE, 1993 e WASKLER, 1991, citados por CORSARO, 2011) documentar

⁹⁷ Os autores se referem em especial a críticas que o seu trabalho recebeu de pesquisadores de abordagem quantitativa e a uma interpretação alternativa dos dados coletados e discutidos por Rizzo e Corsaro (1995a) a respeito das relações de amizade entre as crianças e o papel desempenhado pelas situações de disputas.

“mudanças cruciais e transições nas vidas das crianças, o que é essencial para a compreensão da socialização como um processo de produção e reprodução”. Tendo isto em vista, Corsaro (2005a) argumenta em favor das vantagens da “etnografia longitudinal” e destaca que “para efetuar observações prolongadas e intensivas de crianças, primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o status de participante” (CORSARO, 2011, p. 63).

Com este objetivo, o autor criou um método de entrada em campo que denominou como “método reativo” e que tem como objetivo ser percebido pelas crianças como um “adulto atípico”, de modo a vencer algumas barreiras que as diferenças de autoridade e poder geralmente experimentadas por crianças e adultos poderiam impor à pesquisa. De acordo com o autor,

Fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve um certo número de desafios, uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas (CORSARO, 2005b, p. 446)

(...)

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve "tornar-se nativo". Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia.

Quando iniciei minha pesquisa não existiam modelos definidos para se seguir. Então, quando de minha entrada nas primeiras das muitas pré-escolas que estudei nos Estados Unidos e na Itália, decidi que a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005b, p. 446).

Apesar do potencial trazido pelo papel do “adulto atípico”, destaca-se, no entanto, que ele não pode ser assumido por qualquer pesquisador ou pesquisadora, nem mesmo pode ser assumido em qualquer contexto, e que a manutenção de uma posição atípica não pode implicar em omissão do pesquisador adulto frente a situações de conflito ou perigo para as crianças (EDER e CORSARO, 1999; CORSARO, 2009b).

A adoção do papel do adulto atípico, deste modo, não é possível do modo como proposto por Corsaro, quando o/a pesquisador/a possui algum vínculo institucional com o local onde a pesquisa se desenvolve, ou quando é docente ou ocupa algum cargo na gestão escolar da unidade onde a pesquisa se desenvolve, por exemplo.

Para ser aceito pelas crianças no grupo e não ser reconhecido como um adulto típico, a entrada no campo é considerada como um momento “crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (RIZZO, BATES e CORSARO, 1992, citados por CORSARO, 2005a, p. 444).

O autor argumenta que a documentação de entrada, aceitação e participação é uma etapa imperativa nos estudos etnográficos, que se beneficiam tanto metodologicamente quanto teoricamente - quando o processo de entrada em campo é cuidadosamente documentado, uma vez que essa documentação “provê *insights* dos processos de produção e reprodução dos mundos das crianças” (EDER e CORSARO, 1999, p. 523). Esse registro também responde a um cuidado ético à medida que “permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais” (CORSARO, 2005a, p. 445).

A entrada em campo nas pesquisas conduzidas por Corsaro é realizada por meio do “método reativo”, que consiste em se posicionar em uma área comumente ocupada pelas crianças e aguardar que elas reajam à sua presença. Ainda que esta afirmação não tenha sido feita por Corsaro, observamos que esse método de entrada em campo se vale dos resultados das pesquisas conduzidas pelo sociólogo ao longo da década de 1970⁹⁸ a respeito das interações entre crianças e entre crianças e adultos e considera que nas culturas infantis os rituais de acesso observam regras distintas das empregadas nos rituais de acesso dos adultos descritos por Goffman (1963, 1971, 1974, citados por CORSARO, 2005a).

Nas culturas infantis, demonstram ser mais eficientes os rituais de acesso que se baseiam em interações não verbais (*non verbal entry*). Assim, no seu método reativo de entrada em campo, ainda que a sua presença na área de brincadeira das crianças possa deflagrar a comunicação verbal, não há uma solicitação formal de autorização para interagir com as crianças, uma apresentação iniciada pelo pesquisador, ou algo do tipo.

Essa estratégia pode demorar mais do que o desejado pelo pesquisador para se obter resultado, tal como relatado por Corsaro (2005a) no que se refere à pesquisa desenvolvida em Berkeley, na Califórnia, entre 1974 e 1975, ainda assim, é vista como um método eficaz.

⁹⁸ Vide Corsaro (1979).

Segundo o autor, os resultados obtidos nos primeiros dias não foram encorajadores. Ele afirma que “das centenas de horas em que observei pré-escolas, essas foram as mais difíceis para mim. Queria dizer alguma coisa (“qualquer coisa”) às crianças, mas insisti na minha estratégia e permaneci calado” (CORSARO, obra citada, p. 448). Após algum tempo insistindo no método reativo, o autor relata então, ter atingido seus objetivos iniciais e ter conseguido ser aceito no grupo.

Ressalta-se que a experiência desenvolvida pelo pesquisador ao longo do tempo e as circunstâncias em que ela ocorre podem tornar o processo mais fácil, conforme se observa a partir da descrição feita pelo autor a respeito de sua entrada em campo junto às crianças de uma pré-escola de Bolonha, na Itália, em pesquisa realizada entre 1983 e 1986, onde a limitação linguística do pesquisador contribui para a sua aceitação no grupo das crianças. A entrada em campo na pré-escola de Bolonha é relatada por Corsaro do seguinte modo:

No meu primeiro dia na pré-escola os professores apresentaram-me às crianças como alguém dos Estados Unidos que vinha à escola para ficar com eles o ano todo. Confiante na estratégia “reativa” de entrada em campo que usara em Berkeley, fui até a área de jogo, sentei e esperei que as crianças reagissem à minha presença. Não demorou muito. Elas começaram a me fazer perguntas e a me chamar para suas brincadeiras, e com o tempo definiram-se como um adulto atípico.

Para minha surpresa, minha aceitação pelas crianças italianas foi muito mais fácil e rápida que pelas crianças americanas. Para as crianças italianas, assim que eu começava a falar meu italiano limitado, tornava-me esquisito, engraçado e fascinante. Era não apenas um adulto atípico, mas também um adulto incompetente (mesma obra, mesmo autor, p. 452).

Considerando o tempo envolvido para a aceitação do pesquisador pelas crianças em suas rotinas e culturas de pares⁹⁹, e para que o pesquisador possa efetivamente se envolver em tais atividades e coletar uma quantidade de situações de interação das crianças, pesquisas etnográficas sobre as culturas infantis necessitam de um período estendido para sua realização, especialmente considerando que a interpretação das ações e das falas dos participantes estudados depende de um conhecimento - por parte do etnógrafo - dos sistemas simbólicos que medeiam os contextos e atividades cotidianas.

⁹⁹ Ainda que uma aceitação completa não seja possível.

Nesse sentido, de acordo com Corsaro (2009b, p. 84-85), faz-se importante “saber como são os seus cotidianos - o ambiente físico e institucional no qual eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam suas ações, a linguagem¹⁰⁰ e outros sistemas simbólicos” e, para isso, é necessária “uma observação intensiva, por um período de meses ou anos”.

Por fim, ressaltamos a necessidade de problematizarmos o uso das ideias de Corsaro nos estudos dos bebês, uma vez que para este autor o conceito “culturas de pares” relaciona-se às atividades e rotinas partilhadas por crianças no interior de seus grupos de pares. No entanto, a ideia de “grupo de pares” nem sempre se aplica ao estudo dos bebês. A pesquisa realizada por Corsaro foi conduzida a partir da observação de crianças de 4 a 6 anos em contexto pré-escolar e não envolveu os bebês. Dentre as poucas considerações feitas por esse autor em relação aos bebês, está a ideia de que eles, desde muito cedo, estão envolvidos em “rotinas culturais” (que não devem ser confundidas com “culturas infantis”).

De acordo com o autor:

No início da infância, ao menos nas sociedades ocidentais, quando as habilidades comunicativas e de linguagem da criança são limitadas, a interação social segue em consonância com a **suposição ‘como se’**. Ou seja, os bebês são tratados como socialmente competentes (‘como se’ fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de ‘como se’, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais (CORSARO, 2011, p. 32 - grifos do autor).

Como se observa, o conceito de cultura de pares não é utilizado por Corsaro para se remeter aos bebês. Há de se discutir, portanto, em termos teóricos, se no caso dos bebês é possível falarmos em cultura(s) da infância ou não, especialmente tendo em vista que não é possível falarmos deles como um grupo, uma unidade geracional ou coletividade específica. A ideia de cultura(s) da infância no caso dos bebês é, portanto, um tema que ainda necessita de investigações empíricas capazes de nos fornecer subsídios para efetuarmos um debate mais profundo sobre o assunto.

O Modelo da teia global fornecido pelo autor, nos parece ser mais útil para os

¹⁰⁰ Cabe destacar que as pesquisas desenvolvidas pelo autor na Itália indicam que a falta de competência linguística por parte do pesquisador pode se constituir como um elemento facilitador do acesso e aproximador do pesquisador e das crianças, uma vez que inverte as relações hierárquicas entre as crianças e o pesquisador. Para mais informações, veja Corsaro (2005a, 2009b).

estudos dos bebês que os conceitos de cultura de pares ou reprodução interpretativa, uma vez que a abordagem defendida nessa tese indica que os bebês estão mais envolvidos na construção de teias de relacionamentos, de agenciamentos e afetos que na construção de culturas, pois a ideia de cultura relaciona-se à ideia de uma coletividade que compartilha de uma identidade cultural comum, o que não é o caso dos bebês.

4.3 Aspectos éticos das pesquisas com crianças

Uma vez que a pesquisa etnográfica (bem como o conjunto de pesquisas que se declara como pesquisas “de inspiração etnográfica”, “de abordagem etnográfica” e outras expressões afins) são aquelas que com maior frequência envolvem as crianças como participantes ativas com as quais o pesquisador interage diretamente ao longo da pesquisa, o debate a respeito dos aspectos éticos que devem (ou deveriam) ser observados faz-se fundamental.

Este tema tem sido extensivamente explorado por autores ingleses¹⁰¹ e também está presente nos escritos de William Corsaro, envolvendo debates sobre o impacto da pesquisa na vida das crianças e a necessidade de que o desenvolvimento da pesquisa resulte em benefícios para a comunidade estudada (EDER e CORSARO, 1999) e o cumprimento às normas dos conselhos de ética - que em geral incluem a obtenção de um termo de consentimento e estratégias para lidar com questões éticas imprevistas (CORSARO, 2011). A sugestão do autor para enfrentar tais imprevistos é que:

Como em qualquer pesquisa, surgirão questões éticas imprevistas, mesmo depois do cumprimento dos requisitos das comissões [de ética]. Tais problemas imprevistos, muitas vezes podem acontecer nos estudos sociológicos com crianças pequenas, especialmente em razão das relações de poder sutilmente estabelecidas entre adultos e crianças e do fato de que as crianças são um grupo pouco estudado (CHRISTENSEN e PROUT, 2002). Por esse motivo, quem realizar etnografias, entrevistas ou pesquisas com crianças, deve documentar cuidadosamente o processo de pesquisa, já que esse revela e destaca os problemas éticos imprevistos. Quando eles ocorrerem, os pesquisadores devem discutir as decisões de soluções de problemas com as comissões de ética, com os pais ou outros responsáveis, além de discuti-las com as próprias crianças. Além disso, os pesquisadores devem explorar essas questões o mais detalhadamente possível (embora preservando a privacidade) nos relatórios de pesquisa para

¹⁰¹ Vide Alderson e Morrow (2011), “The ethics of research with children and young people - a practical handbook”, Alderson (2010) “Designing ethical research with children” e Farrell (2010) “Ethics and research with children”.

que outros pesquisadores possam aprender com sua experiência (CORSARO, 2011, p. 71).

O etnógrafo relata alguns dos procedimentos que devem ser adotados nos Estados Unidos para a realização de pesquisas com crianças e destaca que as comissões de revisão institucional (IRBs)

“definem os padrões de pesquisa com seres humanos. Com reforço das normas de pesquisa com seres humanos, a pesquisa com crianças sofreu um controle ainda mais elevado. As regras éticas dessas comissões variam de instituição para instituição, e mesmo os requisitos federais estão mudando rapidamente, mas um recurso importante e consistente é a exigência do consentimento dos responsáveis” (CORSARO, 2011, p. 70).

No Brasil, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 196/96. Tal resolução considera pesquisas envolvendo seres humanos, as realizadas em qualquer área do conhecimento e que, de modo direto ou indireto, envolvam indivíduos ou coletividades, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações e materiais. Assim, também são consideradas pesquisas envolvendo seres humanos os procedimentos de natureza educacional ou sociológica, dentre outras, incluindo entrevistas, aplicações de questionários, observação, filmagens e fotografias. (Itens III.1, III.2 e III.3).

Para qualquer tipo de pesquisa com seres humanos, nos termos da resolução em questão, é necessária a obtenção de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto aos participantes ou seus representantes legais. Este documento informa aos participantes as características da pesquisa. O principal objetivo deste documento é a manifestação livre e informada da pessoa convidada a participar da pesquisa, quanto à sua participação.

O uso de imagens (sejam elas fotografias, vídeos ou outro tipo de imagens) também deve ser precedido de obtenção da autorização expressa do participante da pesquisa, por meio de uma ‘Autorização para uso de imagem’, na qual deverá constar a forma e a utilização previstas para as imagens. Vale destacar que, também neste caso, no caso das pesquisas com crianças, exige-se uma autorização concedida apenas pelos responsáveis legais.

No caso de pesquisas com crianças, é necessário se observar o que estabelece a resolução sobre populações vulneráveis, incapacitadas ou com liberdade de

consentimento restringida. Neste caso, que é o foco da pesquisa em questão, se estabelece que:

III. 1 - A ética da pesquisa implica em:
a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade (CNS. Resolução 196, 1996).

Considerando a necessidade de anuência dos sujeitos quanto à sua participação em pesquisas, a fim de garantir o respeito devido à dignidade humana, o documento apresenta a seguinte exigência:

IV. 1 - Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

- a) a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados;
- c) os métodos alternativos existentes;
- d) a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
- e) a garantia de esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo;
- f) a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- g) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- h) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e
- i) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. (idem)

No caso das crianças, o cumprimento das exigências de consentimento livre e esclarecido é assegurado por meio de seus representantes legais, garantindo-se às crianças direito de informação no limite de sua capacidade, tal como o exposto a seguir.

IV. 3 - Nos casos em que haja qualquer restrição à liberdade ou ao esclarecimento necessário para o adequado consentimento, deve-se ainda observar:

- a) em pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, deverá haver justificativa clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no

protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade (idem)

As crianças devem, portanto, ser ouvidas e sua posição considerada, uma vez que o consentimento é dado pelo próprio participante na pesquisa, contudo, a autorização deve ser expressa pelo seu representante legal. Dessa forma, garante-se o direito das crianças terem seus desejos respeitados pelos pesquisadores e pesquisadoras.

Vale destacar que a Resolução CNS 196/96 é uma norma definida pelo Conselho de Saúde para todo tipo de pesquisa envolvendo seres humanos, de modo que alguns aspectos éticos que dizem respeito especificamente às pesquisas com crianças são pactuados entre os/as pesquisadores/as da infância, mas não se configuram como uma obrigação para a aprovação das pesquisas, o que por vezes pode representar um problema para as crianças.

Corsaro (2011) enfatiza a necessidade de um consentimento ativo em contraposição ao modelo anteriormente adotado em seu país. De acordo com a nova regra, é necessário que “cada criança deve ter um formulário de consentimento assinado por seus pais ou responsáveis para poder participar da pesquisa”.

Tal procedimento torna a etnografia um esforço de pesquisa muito mais difícil, implicando, algumas vezes, na necessidade de descarte de determinados dados que envolvam crianças não autorizadas a participarem da pesquisa. Corsaro indica que “se a criança tiver até 10 anos, sua assinatura não é solicitada” e defende, ainda que isto possa implicar em maiores desafios à etnografia, que **o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade**¹⁰².

Contudo, as pesquisas de cunho etnográfico que o autor desenvolve com crianças em diversas pré-escolas não têm apontado esse procedimento.

O excerto transcrito a seguir relata uma situação vivida pelo autor (CORSARO, 2011) em pesquisa realizada em Berkeley, no estado da Califórnia, Estados Unidos,

¹⁰² Há de se destacar que no caso das pesquisas com bebês, a obtenção de um consentimento esclarecido por parte das crianças é algo impraticável, todavia, é possível que os pesquisadores atentem para as reações das crianças à sua presença (registro da entrada em campo) e aguardem serem aceitos pelas crianças. O debate apresentado por Tacyana Ramos na 35ª Reunião Anual da ANPED traz alguns elementos para a discussão a respeito do consentimento nas pesquisas com bebês. Ramos indica que em sua pesquisa se deparou com um bebê que manifestava extremo desconforto na presença da pesquisadora que, deste modo, optou por permanecer fora da sala de aula da criança, tentando aproximações sutis. A autora descreve que sua inserção em campo somente ocorreu quando sentiu que havia sido aceita pela criança e quando ela deixou de chorar na sua presença (RAMOS, 2012).

entre os anos de 1974-1975, e discutida em artigo publicado no Brasil, em 2005, em que a necessidade de um consentimento informado e voluntário das crianças envolvidas na pesquisa não é discutida.

Em uma determinada passagem do texto, o autor relata uma cena no processo de entrada em campo e aceitação pelas crianças na Califórnia, quando ele, após 3 semanas observando as crianças sem que elas soubessem, inicia sua estratégia de entrada reativa, que ao tentar se inserir entre as crianças como um adulto atípico omite o real motivo que o leva às crianças: seu interesse em pesquisar as culturas infantis. No relato, após passar algum tempo na caixa de areia observando as crianças, algumas delas se aproximam e ele demonstra saber o nome de todas elas, o que as impressiona.

Estava me levantando para ir para dentro da escola, quando ouvi alguém dizer: “Que que cê tá fazendo?”. Sue tinha se aproximado por trás e, agora, estava perto de mim, na caixa de areia.

- “Só tô olhando.” - disse.
- “Para quê?” - ela perguntou.
- “Porque gosto”.

A curiosidade das crianças sobre a presença de Corsaro entre elas é marcada também em outras passagens, mas o autor não se apresenta como pesquisador, como observamos na passagem anterior que é encerrada com o seguinte comentário da criança Jonathan: “*Jonathan ficou muito impressionado. Olhou para a Sue e disse: ‘Não sei qual é a desse cara’*” (CORSARO, 2005a, p. 449 - 450).

A não compreensão do papel desempenhado pelo pesquisador no espaço infantil, por parte das crianças, também pode ser observada no excerto a seguir:

As crianças começaram a reagir à minha presença (perguntar quem eu era) e a me convidar para brincar com elas. Embora me deixassem observar e, em muitos casos, participar até um certo ponto das suas brincadeiras, minha aceitação foi gradual. No primeiro mês, as crianças eram curiosas a meu respeito e queriam saber por que eu estava lá todos os dias. Faziam muitas perguntas que seguiam uma sequência geral: “Quem é você?”; “Cê é professor?”; “Cê vai jogar um jogo com a gente?” [isto é, pedir para que participem de experimentos de pesquisa, o que ocorria rotineiramente naquela escola-laboratório]; “Cê é um pai?”; “Cê têm irmãos?”. O padrão é importante aqui, pois as crianças passavam de questões gerais sobre características adultas para a última pergunta a respeito dos irmãos, isto é, uma pergunta que elas costumam fazer umas às outras. Na época desse primeiro estudo, minhas respostas a todas as perguntas de informações adultas eram “não”, porque eu não era professor, nem pesquisador, nem pai (CORSARO, obra citada, p. 450-451).

Me pergunto qual será a imagem que ele fazia de si naquele momento... um etnógrafo das culturas de crianças não seria um pesquisador?

Situação análoga pode ser encontrada na descrição de sua inserção em uma *Scuolla dell'infanzia* em Bolonha, na Itália (1983-1986), em que também não é apresentado às crianças como um pesquisador. Corsaro destaca que:

Com a ajuda de colegas italianos consegui entrar numa pré-escola (*scuola dell'infanzia*) e apresentar minhas metas de pesquisa (de modo geral, como é ser uma criança na escola) aos professores.

(...)

No meu primeiro dia na pré-escola os professores apresentaram-me às crianças como alguém dos Estados Unidos que vinha à escola para ficar com elas o ano todo (CORSARO, 2005a, p. 452).

Por fim, o autor descreve uma pesquisa realizada em Indianápolis, Head Start (1989-1990). Nesse contexto, a questão racial se impunha¹⁰³, mas não foi aprofundada pelo autor, que relata que:

Após duas ou três semanas, várias crianças me perguntaram se eu era o pai de Brandon (um garoto latino-americano). Disse que não e que estava na escola para ficar e brincar com elas (CORSARO, 2005a, p. 456).

Novamente não há nenhuma menção à pesquisa que realiza. Ainda que crianças de três a seis anos evidentemente pudessem compreender o seu papel de pesquisador, os objetivos gerais da pesquisa e consentir ou não em participar dela, essas informações aparentemente não lhes foram fornecidas, nem requisitadas.

É possível que em algum momento da pesquisa posterior à sua entrada em campo e incorporação pelas crianças a seu grupo de pares tenha havido alguma explicação por parte do investigador a respeito da pesquisa¹⁰⁴ realizada, entretanto, esse aspecto não é apontado por Corsaro nos textos analisados. Ainda assim, esse debate é importante, pois evidencia um aspecto a ser considerado por aqueles e aquelas que desejam se envolver em pesquisas com crianças (seja a pesquisa etnográfica, a pesquisa

¹⁰³ Apesar do estudo ter se desenvolvido na cidade natal do autor, Corsaro destaca que esse foi um estudo diferente dos demais. “A diferença com o estudo em Head Start Center é que eu era um homem branco num mundo de mulheres e crianças principalmente negras. Pela primeira vez na minha vida estava passando um tempo considerável num ambiente em que eu era minoria, pois todas as professoras e funcionárias do centro, menos uma, e a esmagadora maioria das crianças eram afro-americanas” (CORSARO, 2005a, p. 456).

¹⁰⁴ Tal como relata Wenzel (2011).

participante ou outro tipo de pesquisa *com* crianças).

Há de se considerar que ser aceito como um colega ou “amigo especial” (CORSARO, 2005a,) é diferente de ser aceito como pesquisador. O fato de que as crianças aceitem compartilhar algumas vivências com um determinado adulto não significa que elas tenham aceitado tornar essas experiências públicas, e isso é uma questão ética importante a ser considerada.

Outro aspecto a ser considerado e aparentemente tão importante quanto o registro da entrada em campo é a preparação das crianças para a saída de campo, evitando que a perda desse amigo especial, decorrente da conclusão da pesquisa, se transforme em um problema para as crianças.

Feitas essas ponderações a respeito de alguns aspectos éticos envolvidos nas pesquisas etnográficas com crianças, apresentamos a seguir algumas considerações a respeito de tal perspectiva de pesquisa, tendo como eixo de análise as contribuições da filosofia pós-estrutural de Deleuze, Foucault e Guattari e nosso interesse nas pesquisas com bebês.

4.4 Algumas palavras sobre pesquisas interpretativas com bebês

No caso dos bebês, esses debates sobre a interpretação das culturas e sobre a pesquisa etnográfica ganham uma dimensão distinta da proposta por Corsaro. Em primeiro lugar, há que se verificar se existe algo se possa denominar como “culturas dos bebês”. Em segundo lugar, caso a resposta à primeira pergunta seja afirmativa, há que se questionar se essas manifestações culturais podem ser interpretadas.

A perspectiva teórica que norteia nossas análises nos leva a crer que nem podemos falar em culturas dos bebês, nem podemos interpretar o que quer que venha a ser produzido pelos bebês em suas vidas cotidianas.

Em primeiro lugar, porque o próprio conceito de cultura é um conceito problemático, considerado por Guattari e Rolnik (1986, p. 15) como um conceito “profundamente reacionário”, que “só existe em nível dos mercados de poder, dos mercados econômicos, e não em nível da produção, da criação e do consumo real”.

De acordo com os autores, não existe “cultura popular e cultura erudita. Há [apenas] uma cultura capitalística que permeia todos os campos de expressão semiótica” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 23).

Do mesmo modo, podemos argumentar que não existem culturas infantis, nem culturas dos bebês, nem dos adultos, mas apenas culturas capitalísticas, culturas de massa produtoras de “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos” que atuam para a “produção de subjetividade” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 16).

Em oposição a essa ideia da cultura como uma “máquina de produção de subjetividade”, os autores apontam a existência de “modos de subjetivação singulares” que estão ligados a “*processos de singularização*”; estes descritos como:

Uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. Há assim algumas palavras-cilada (como a palavra cultura), noções anteparo que nos impedem de pensar a realidade dos processos em questão (GUATTARI e ROLNIK, obra citada, p. 17).

Esse debate se relaciona com a discussão proposta por Foucault a respeito da “Estética da existência” e busca a produção de subjetividades livres de modelos (*Enkrateia*), tal como experimentam os artistas¹⁰⁵. Nessa perspectiva, se formos capazes de abandonar o conceito de “cultura” e nos voltarmos para a compreensão dos processos de singularização, a metodologia de pesquisa adequada para captar os elementos das vidas das crianças e dos bebês deixa de ser a etnografia com suas descrições interpretativas e passa a ser a cartografia, pois na realidade precisamos de uma metodologia capilar e molecular que compreenda os processos de singularização, tais como Guattari se esforça em fazê-lo a partir da esquizoanálise.

A partir das reflexões de Deleuze (1997) a respeito do que as crianças dizem, defendemos, em consonância com a perspectiva de compreensão dos “*processos de singularização*”, a adoção de metodologias que visem acompanhar os trajetos (por isso a ideia de teia de Corsaro é interessante) e os devires (sejam das crianças, dos bebês ou

¹⁰⁵ Para mais informações sobre o tema sugerimos a leitura da transcrição da aula do professor Claudio Ulpiano, de 22/08/1995, sobre a Estética da Existência. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br/>

dos adultos); metodologias capazes de traçar o mapa dos seus trajetos, tal como feito por Deligny e o mapa das intensidades e dos afetos, que diz respeito “ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE, 1997, p. 76).

A partir da compreensão das forças de tensão que se colocam entre os bebês e o meio - que podem ser evidenciadas nos mapas dos trajetos e dos afetos -, é possível obtermos elementos para discutir o processo de individuação e de singularização dos bebês e, para atingir tal objetivo, deveríamos com nossas pesquisas cartografar as redes de interações construídas pelos bebês com o espaço, consigo e com as demais pessoas, sem nenhuma pretensão interpretativa, pois os bebês, como seres pré-individuais, não devem ser fixados por meio da interpretação: eles são a indefinição e “o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 1997, p. 77-78).

No âmbito dos Estudos da Infância, essa perspectiva de pesquisar os bebês por meio de cartografias pode se beneficiar ainda de um diálogo com a Geografia da Infância e seus debates sobre a infância, o espaço e o cotidiano.

5. Considerações finais

Esta tese discutiu o conceito de “bebê” no interior da Sociologia da Infância. Em 1982, Chris Jenks apresentou em seu texto “Constituindo a criança” um esforço de constituir a criança teoricamente, frente às abordagens que abandonavam as crianças “quer à ignorância e a um estatuto secundário, quer a uma diferença radical e a um mundo bipartido” (JENKS, 2002, p. 214). Desde então, e a partir de outras tantas publicações de autores diversos, temos observado avanços constantes nos Estudos da Infância e das Crianças, no sentido de definir teoricamente os conceitos “criança” e “infância”. Todavia, observamos que os bebês continuam ignorados ou relegados a uma condição marginal.

Assim, a partir de um estudo das ideias dos principais teóricos da Sociologia da Infância de língua inglesa, identificamos as teorias, os conceitos e as metodologias que embasam seus pensamentos, e buscamos compreender de que modo eles poderiam nos ajudar a constituir o bebê como uma categoria analítica e um objeto de interesse da Sociologia da Infância e quais metodologias seriam adequadas para as pesquisas com bebês.

A escolha dos teóricos “de língua inglesa” se deu em virtude da importante contribuição que eles têm dado ao campo, tal como apontado por Montandon (2001) e devido ao fato de que entre os autores de língua inglesa, foi possível encontrar autores protagonistas das diferentes abordagens da Sociologia da Infância.

Uma vez definido o recorte da tese, apresentamos um panorama de como as crianças vinham sendo estudadas a partir de perspectivas que James, Jenks e Prout (1998) denominam como “pré-sociológicas”. Dentre essas perspectivas estão aquelas defendidas por Hobbes, Rousseau, Locke, Freud e Piaget. O pensamento de Vygotsky é considerado como um pensamento de transição entre as abordagens pré-sociológicas e as sociológicas, mas nesta tese, foi incluído no mesmo item das abordagens pré-sociológicas.

As abordagens (ou imagens de crianças) denominadas por James, Jenks e Prout (1998) como “sociológicas” são aquelas que embasam os Estudos da Infância e coincidem com as abordagens da Sociologia da Infância identificadas por Alanen (2001b, 2009, 2012), quais sejam: a Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância,

a Sociologia da Infância Estrutural-categorial, a Sociologia da Infância Estrutural-relacional e a Sociologia das Crianças.

No capítulo 2 desta tese, apresentamos a teoria de Alison James, Alan Prout e Chris Jenks (cujas ideias sustentam a Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância). Pontuamos a influência do pensamento dos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra dos sociólogos da infância em questão, bem como a importância dos conceitos “discurso”, “transição”, “tempo”, “redes”, “rizoma”, “transgressão”, “imanência”, além de outros.

A partir das ideias apresentadas pelos autores, construímos a noção de que os bebês podem ser compreendidos como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado. Os bebês são, deste modo, constituídos como devires, seres singulares, que habitam um sistema “problemático”, do ponto de vista dos adultos - que é esse momento anterior à infância e que pode ainda ser definido como caos (ABRAMOWICZ, 2011, p. 18).

A condição do bebê não está, portanto, vinculada a uma idade específica. Não há uma data para se deixar de ser um bebê, assim como não há um ritual específico de passagem da condição de bebê para a condição de criança. O que existem são processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos (atores e *actantes*) ao seu redor. Processos que fazem da diferença, identidade.

Quando a individuação ocorre, o caos se torna administrado, a diferença se evade e há uma solução para aquele sistema problemático. Então o bebê sai daquela condição caótica de instabilidade, para se constituir como criança. Mas a condição pré-individual permanece associada a ele (assim como está associada a todo indivíduo) como fonte de estados metaestáveis futuros e é somente em razão dessa condição pré-individual, que novas possibilidades se abrem para os indivíduos e novas individuações podem ocorrer ao longo da vida.

A partir destes conceitos, apontamos para a necessidade de metodologias de pesquisa que sejam capazes de lidar com essa condição inerente ao bebê. Metodologias que busquem compreender os bebês, seus movimentos e as redes tecidas por eles, com eles e para eles. Apontamos metodologias capazes de olhar para o bebê em sua potência e singularidade e nos remetemos ao método transgressivo de Bataille (citado por JENKS, 2005), às metodologias propostas pela teoria do ator-rede (discutida por

PROUT, 2010) e à cartografia proposta por Deleuze/ Guattari (e discutida por PROUT, 2005), como algumas alternativas promissoras.

No capítulo 3, realizamos um diálogo com a Sociologia da Infância Estrutural a partir da análise de publicações de Jens Qvortrup e Leena Alanen.

Destacamos a influência do pensamento marxista nas ideias de Qvortrup e a centralidade dos conceitos “infância”, “geração” e “estrutura” em sua obra. A partir de estudos macroestruturais e comparativos, o sociólogo dinamarquês busca definir a infância em termos conceituais, isto é, em termos daquilo que é comum a todas as crianças e destaca para isso, a importância de que pesquisas estatísticas adotem as crianças como uma categoria independente de análise de dados, oferecendo assim elementos para pesquisas sobre a infância. Essa abordagem é denominada por Alanen como abordagem estrutural-categorial.

No que diz respeito ao estudo dos bebês, ressaltamos as limitações dos conceitos trazidos pelo autor e apontamos que para os bebês, a infância existe apenas como potencialidade, mas nunca como coletividade ou realidade concreta (MANNHEIM, 1982). A ideia de “geração enquanto realidade” envolve a existência de um nexos concreto entre os participantes de uma dada geração, que não ocorre no caso dos bebês, e a noção de “estrutura” pouco contribui para o estudo da condição singular vivida pelos bebês.

Numa perspectiva distinta, Alanen parte de um diálogo com Pierre Bourdieu para discutir a infância a partir de uma abordagem estrutural-relacional. Para a autora, as estruturas geracionais não são estruturas fixas, predefinidas em toda sociedade, já que são construídas por meio das relações sociais. Alanen destaca a existência de redes de relações por meio das quais as gerações são construídas cotidianamente, e adota como conceitos-chave em seu trabalho as noções de “estruturação geracional”, “ordenamento geracional” e “campo” (Bourdieu). Em termos metodológicos, propõe o estudo das disputas intergeracionais existentes no interior de cada campo e o papel desempenhado por seus agentes e atores, isto é, propõe a análise dos campos, tal como definida por Bourdieu.

No interior da perspectiva estrutural, a abordagem proposta por Alanen tem a vantagem de levar em consideração as redes de relações que envolvem os bebês. A teoria dos campos de Bourdieu e a metodologia de pesquisa a ela inerente permitem estudarmos a posição ocupada pelos bebês em distintos campos (tal como a família), 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. Mas mesmo assim a ideia de campo é insuficiente para entender o percurso dos bebês, pois este infletem singularmente os lugares, o espaço também o tempo.

No capítulo 4, trouxemos para o debate as ideias de William Corsaro. O autor, que é um dos principais teóricos da Sociologia das Crianças, se pauta nas ideias de Goffman, Giddens e Geertz e adota como conceitos centrais as noções de “culturas de pares” ou “culturas infantis”. Seus estudos utilizam como metodologia a etnografia, a fim de captar os elementos das culturas infantis. A partir da interpretação dessas culturas, Corsaro desenvolve o conceito de “Reprodução Interpretativa” para se remeter às características produtivas e reprodutivas que marcam as culturas das crianças.

Todavia, a ideia de culturas de pares não se aplica aos bebês, que de acordo com Corsaro, possuem uma ação limitada nas rotinas culturais e não constituem “grupos de pares”. Frente à insuficiência dos conceitos “cultura” e “grupos de pares” para os estudos dos bebês, propomos um diálogo com o conceito de “processos de singularização” (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

Destacamos a potencialidade do modelo da teia global de Corsaro para o estudo das redes e agenciamentos criados pelos bebês nos diversos espaços e campos em que estão inseridos e voltamos a insistir na cartografia como uma metodologia que permite considerar o bebê em toda a sua singularidade, sendo a esquizoanálise (GUATTARRI, 1985) e a elaboração de mapas de trajetos e de afetos (DELEUZE, 1997) algumas alternativas possíveis para as pesquisas com bebês.

Por fim, ponderamos que esses debates, aqui iniciados, são apenas parte de um movimento que já vem sendo esboçado 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 esse casamento não pode ocorrer a partir da simples extensão dos conceitos da Sociologia da Infância para o estudo 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 adequados ao estudo dos bebês.

No interior desse movimento de trazer os bebês para a Sociologia da Infância, buscamos visibilizar os bebês, iluminando a sua presença/ausência no interior do campo da infância e indicamos algumas linhas para que eles possam ser pensados mais profundamente. Olhar para os bebês, a partir da Sociologia da Infância (ou da

Antropologia, da Geografia, da Filosofia, etc.), portanto, implica reconhecer a especificidade dos bebês na tessitura social, bem como reconhecer as limitações do campo para o seu estudo. Implica ultrapassar a fase de “extensão conceitual” e inaugurar uma fase de “reconstrução teórica”.

Não importa qual bebê seja tomado como análise, não importa sua origem étnico-racial, sua origem social ou cultural, se tem ou não uma família, se frequenta ou não uma creche, se é uma menina ou um menino, se tem alguma deficiência física ou não... Eles não devem ser analisados como crianças, pois o conceito “criança” não se aplica ao estudo dos bebês.

Um bebê não é uma criança pequena, nem nada parecido, e as crianças sabem disso. Elas frequentemente nos indicam: “eu não sou mais um bebê!” e ao fazê-lo, apontam que já constituíram para si uma identidade geracional: já são crianças, indivíduos.

Frente ao exposto, a tese que defendemos aqui e que apresentamos ao campo para o debate é a de que “bebês” são seres imersos numa condição pré-individual. São devires, diferença, pura potencialidade não individuada; enquanto as crianças são indivíduos que possuem uma identidade (etária, de gênero, de pertencimento cultural, étnico-racial, etc.) que não está dada no caso dos bebês.

Assim, para finalizar esta tese, independente de sobre qual bebê específico nós estejamos falando, seja um bebê indiano, vietnamita, japonês, russo ou brasileiro, volto a insistir, como Magritte (1952):



Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970. 972 p.
- ABRAMOWICZ, A. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. Trabalho apresentado na 30ª RA da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf>>
- _____. *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.
- ALANEN, L. *Rethinking childhood*. [S.l.]: Acta Sociológica, 1988 (31). 1:53-67.
- _____. Gender and generation: Feminism and the child question. In: QVORTRUP, J. (org.). **Childhood Matters. Social theory, practice and politics**, Avebury: European Center of Viena¹⁰⁶, 1994. p. 27-42.
- _____. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001a. p. 69-92.
- _____. *Explorations in generational analysis*. In: Alanen e Mayall. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London, New York: Routledge/Falmer, 2001 b. p. 11-23.
- _____. *Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town*. In: Alanen e Mayall. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London and New York: Routledge/Falmer, 2001 c. p.129-144.
- _____. *Theorizing children's welfare*. Trabalho apresentado no Wellci network workshop 1: New perspectives on childhood. Leeds, Reino Unido, 2004. Disponível em: <http://ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_alanen.pdf>
- _____. *Generational Order*. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009a. p. 159-174.
- _____. *Rethinking childhood with Bourdieu*. In: Markström, A. M. et al. (eds.). **Barn, barndom och föräldraskap**. Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2009b. p. 307-324.
- _____. 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.

¹⁰⁶ Primeiras páginas, incluindo apresentação do livro e índice, disponíveis on line.

- _____. *L'infanzia come concetto generazionale*. In: Hengst, Heinz e Zeiher, Helga (orgs.). **Per uma Sociologia dell'infanzia**. Milão: Franco Angeli, 2012.
- ALANEN, L.; MAYALL, B. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London and New York: Routledge/Falmer, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARKER, J.; WELLER, S. 'Never work with children?': *the geography of methodological issues in research with children*. In: **Qualitative Research**, 2003, 3 (2). p. 207-227.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Tradução de Ione R. Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 314 p.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'agua, 2003.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>
- BREDA, B.; GOMES, L. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. In: **Currículo sem fronteiras**, [s.l], v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012.
- CHRISTENSEN, P. Conferência de abertura. Seminário internacional "Pesquisa e Infância: desafios que as crianças lançam à etnografia". Auditório 2C da FPCE. Universidade do Minho, Portugal. 3 de novembro de 2011.
- _____. Investigação e metodologias participativas com crianças. Palestra realizada no Seminário Internacional de Educação Infantil e Contribuições dos Estudos da Infância. Auditório da FAED/UDESC. Florianópolis. 16 de maio de 2012.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *What are school for? The temporal experience of children's learning in Northern England*. In: Alanen e Mayall. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London and New York: Routledge/Falmer, 2001, p. 70-86.
- _____. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005a.
- _____. *Diversidade e comunalidade na infância: algumas perspectivas metodológicas*. In: _____. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005b.
- _____. *Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação*. In: _____. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 2005.

- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A.; JENKS, C. “*All we need to do was to blow the whistle*”: *Children’s embodiment of time*. In: Cunningham-Burley (Org.). **Making sense of the body**. London: Macmillan, 1999.
- CLARK, A.; MOSS, P. **Listening to young children: the mosaic approach**. 2. ed. Londres: NCB, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão nacional de ética em pesquisa. Resolução nº 196, de 1996. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_196.1996>
- COHN, C. **Antropologia da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CORSARO, W. *The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children*. In: **Language in Society**, v. 6, p. 183- 207, 1977.
- _____. *'We're friends right'? Children's use of access rituals in a nursery school*. In: **Language in Society**, v. 8, p. 315-336, 1979a.
- _____. *Sociolinguistic patterns in adult-child interaction*. In: Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (Eds.). **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press. p. 373-90, 1979b.
- _____. *Young children's conception of status and role*. *Sociology of Education*, v. 52, p. 46-59, 1979c.
- _____. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.
- _____. *Routines in peer culture*. In: COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W.; STREECK, J. **Children's worlds and children's language**. Berlin: Mouton, 1986a.
- _____. *Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization*. In: ADLER, P.; ADLER, P. (Eds.). **Sociological Studies of Child Development**. Greenwich, CT: JAI Press, 1986b. p. 81-101.
- _____. *Interpretative reproduction in children’s peer cultures*. **Social Psychology Quarterly**, v. 55, p. 160-177, 1992.
- _____. *Interpretative reproduction in children’s role play*. **Childhood**, v. 1, p. 64-74, 1993.
- _____. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.
- _____. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças*. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002. Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>

- _____. **We're friends right? Inside kids' culture.** Washington: Joseph Henry Press, 2003, 249 p.
- _____. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.* **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005a.
- _____. **The sociology of childhood.** 2. ed. California: Pine Forge Press, 2005b.
- _____. *Reprodução interpretativa e cultura de pares.* In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). **Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças.** São Paulo: Editora Cortez, 2009a. p. 31-50.
- _____. *Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.* In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). **Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças.** São Paulo: Editora Cortez, 2009b. p. 83-103.
- _____. *Educação da infância na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças.* In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). **Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças.** São Paulo: Editora Cortez, 2009c. p. 139-162.
- _____. *Peer culture.* In: QVORTUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The palgrave handbook of childhood studies.** Palgrave Macmillan, 2009d, p. 301- 315.
- _____. **Sociologia da infância.** 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto alegre: Artmed, 2011.
- _____. (s/d). "Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças." Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>>
- CORSARO, W.; COOK-GUMPERZ, J. *Social-ecological constraints on children's communicative strategies.* In: **Sociology**, v. 11, 3:411-34, 1977.
- COOK-GUMPERZ, J; CORSARO, W.; STREECK, J. **Children's worlds and children's language.** Berlin: Mouton, 1986.
- CORSARO, W. A.; EDER, D. *Children's peer cultures.* **Annual Review of Sociology**, v. 16, p. 197-220, 1990.
- CORSARO, W. A.; STREECK, J. *Studying children's worlds: methodological issues.* In: COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W.; STREECK, J. (eds.). **Children's worlds and children's language.** Berlin: Mouton, p.13-35, 1986.
- CORSARO, W.; MOLINARI, L. *Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância na Itália.* In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças. Perspectivas e práticas.** Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005. p. 191-214 (publicado pela primeira vez em inglês em 2000).
- CORSARO, W. A.; RIZZO, T. A. *An interpretive approach to childhood socialization: reply to handel.* **American Sociological Review**, v. 55, p. 466-468, 1990.

COUTINHO, A. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** 2010. Tese. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G. *A imanência: uma vida...* Publicado originalmente em **Philosophie**, nº 47, 1995. p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7182897/Deleuze-Gilles-A-Imanencia-Uma-Vida>>

_____. *O que as crianças dizem.* In: _____. **Crítica e Clínica.** Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.

_____. *Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica* [1966]. In: _____. **A ilha deserta.** São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** v. 1. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo, Editora 34, 2000. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/Mil_Platos_1.pdf>

DONZELOT, J. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** Tradução de Lourenço Filho. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972. 91 p. Biblioteca de Educação. Série Iniciação e Debate.

_____. **As regras do método sociológico.** Tradução de Paulo Neves. Revisão da tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2007. Coleção tópicos.

EDER D.; CORSARO, W. *Ethnographic studies of children and youth: theoretical and ethical issues.* **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 28, 1999. p. 520-531. Disponível em: <<http://jce.sagepub.com/content/28/5/520.full.pdf+html>>

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

FREIRE, L. *Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica.* In: **Comum.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 46-65, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/pesquisadores/Leticia%20de%20Luna%20Freire/latour.pdf>>

FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo.* Tradução de Jorge Coli. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *As palavras e as coisas.* Tradução de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* 2. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999.

- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. 1963 - *Prefácio à transgressão*. In _____. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos III).
- _____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2011.
- GADELHA, S. *Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: Experiência e Sentido)
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 458 p.
- GOFFMAN, E. *Relations in public: microstudies of public order*. New York: Basic Books, 1971.
- _____. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011. 255 p.
- GOTTLIEB, A. *Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus educadores)*. In: **Psicol. USP**, v. 20, n. 3, São Paulo, jul./set., 2009.
- GUATTARI, F. *Pistas para uma esquizoanálise - os oito princípios*. In: _____. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HENGST, H.; ZEIHNER, H. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milão: Franco Angeli, 2004.
- HOBBS, T. **O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- _____. *O corpo e a infância*. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 207-238, 2000.
- JAMES, A.; JAMES A. *Constructing children, childhood and the child*. In: _____. **Constructing childhood: theory, policy and social practice**. London: Palgrave/MacMillan, 2004, p. 10-28.
- JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2007a (1. ed. 1997).
- _____. *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*. In _____. **Constructing and Reconstructing Childhood:**

contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London and New York: RoutledgeFalmer, 2007b (1. ed. 1997).

_____. *Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood.* In _____. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** London and New York: RoutledgeFalmer, 2007c (1. ed. 1997).

JAMES, A. *Agency.* In: Qvortrup, J.; Corsaro, W.; Honig, M. **The palgrave handbook of childhood studies.** London. Palgrave Macmillan, 2009, p. 34-46.

_____. *Life times: children's perspectives on age, agency and memory across the life course.* In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood.** London. Palgrave Macmillan, 2005.

_____. *Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials.* In: **American Anthropologist**, 2007, v.109, 2, p. 261-271.

JENKS, C. (org.). **The Sociology of childhood. Essential readings.** Brookfield, VT: Gregg Revivals, 1982.

_____. *Constituindo a criança.* In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>>

_____. *Investigação "Zeitgeist" na infância.* In: CHRISTENSEN, P; ALLISON, J. (Org.). **Investigação com Crianças - Perspectivas e Práticas.** Porto: Paula Frassinetti, 2005a.

_____. *Childhood and Transgression.* In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**, Palgrave, MacMillan, 2005b, p. 115-127.

_____. *Constructing childhood sociologically.* In: KEHILY, M. J. **An introduction to childhood studies.** 2. ed. British Library, 2009.

KAPPEL, M. D.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. *Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE.* In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./Abr. 2001, n. 16. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a04.pdf>>

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

KOVARÍK, J. *The space and time of children at the interface of psychology and sociology.* In: QVORTRUP, J. (org.). **Childhood matters. social theory, practice and politics**, Avebury: European Center of Viena, 1994.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano.** [An essay concerning human understanding]. Tradução de Eduardo Abranches de Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1999, 537 p.

MAGRITTE, R. **Ceci n'est pas une pipe.** 1929.

- _____. **Ceci continue de ne pas être une pipe.** 1952
- MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood: thinking from children's lives.** Buckingham: Open University Press, 2002.
- _____. *Relações geracionais na família.* In: MULLER, Fernanda. **Infância em perspectiva.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MANNHEIM, K. *The sociological problem of generation.* In: _____. **Essays on the sociology of knowledge.** Londres: Routledge and KEGAN Paul LTD, 1952. p. 286-322.
- _____. *O problema sociológico das gerações.* In: FORACCHI, M.; MANNHEIM, K. São Paulo: Editora Ática, 1982 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25). p. 67-96.
- MATTHEWS, H.; LIMB, M. *Defining an agenda for the geography of children'.* **Progress in Human Geography**, 1999, 23(1): p. 61-90.
- MONTANDON, C. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.* In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60. mar./2001.
- MOSS, P. *Para além do problema da qualidade.* In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a. p. 17-26.
- _____. *Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais.* In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002b. p. 235-248.
- NASCIMENTO, M. L. *Apresentação.* **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64). p. 199-211. jan./abr. 2011.
- NOBRE, J. C.; PEDRO, R. M. *Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede.* In: **Cadernos UNIFOA**, n. 14, dez./2010. Disponível em: <<http://www.foa.org.br/cadernos/educacao/14/47.pdf>>
- OLSON, L. **Movement and experimentation in young children's learning: deleuze and guatarri in early childhood education.** 1. ed. Oxon: Routledge, 2009.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice M. D'Amorim. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 136 p.
- _____. **A epistemologia genética.** Tradução de Nathael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1972. 110 p.
- PINTO, Manuel. *A infância como construção social.* In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- PRADO, P. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas.** 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

PROUT, A. *Representing children: Reflections on the Children 5-16 Programme*. In: **Children and Society**. v. 15, 2001. p. 193-201.

_____. **Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme**. In: **Children and Society**. v. 16, 2002. p. 67-76.

_____. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2005. (The future of childhood series).

_____. *Reconsiderando a nova Sociologia da Infância*. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

_____. *Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood*. **Global Studies of Childhood**, v. 1(1), p. 4-14. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>>

PROUT, A.; HALLET, C. **Hearing the voices of children: social policy for a new century**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003, 264 p. (The future of childhood series).

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

_____. *Childhood matters: an introduction*. In: QVORTRUP, J. et al. (org.). **Childhood Matters. Social theory, practice and politics**, Avebury: European Center of Viena¹⁰⁷, 1994.

_____. *A new solidarity contract? The significance of a demographic balance for the welfare of both children and elderly*. In: QVORTRUP, J. et al. (org.). **Childhood matters. Social theory, practice and politics**, Avebury: European Center of Viena, 1994.

_____. *Childhood in Europe: a new field of social research*¹⁰⁸. In: CHISHOLM, L. et al. (Org.). **Growing up in Europe - contemporary horizons**. In: *Childhood and youth studies*. Berlin:Walter de Gruyter, 1995.

_____. *A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard*. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London and New York: RoutledgeFalmer, 1997a (1. ed. 1990).

_____. *Postscript: six years later*. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London and New York: RoutledgeFalmer, 1997b.

_____. *Childhood and societal macrostructures*. In: QVORTRUP, J. Working Paper 9. **Child and Youth Culture**. Odense University Printing Office, 1999a.

¹⁰⁷ Primeiras páginas, incluindo apresentação do livro e índice, disponíveis on line.

¹⁰⁸ Há uma versão em português desse texto disponível no site: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf

Disponível em:
<http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/Kultur_og_formidling/WorkingPapers/09_ChildhoodAndSocietalMacrostructures%20pdf.pdf>

_____. *Childhood Exclusion by Default*. In: QVORTRUP, J. Working Paper 9. **Child and Youth Culture**. Odense University Printing Office, 1999b. Disponível em:

<http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/Kultur_og_formidling/WorkingPapers/09_ChildhoodAndSocietalMacrostructures%20pdf.pdf>

_____. *Generations: an important category in sociological research*. In: Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2000. **Actas**. v. 2, p. 102-113.

_____. *O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar*. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

_____. *Sociology of childhood: conceptual liberation of children*. In: MURITSEN e QVORTRUP. **Childhood and children's Culture**, 2002.

_____. *Varieties of childhood*. In: _____. **Studies in modern childhood**, Palgrave, MacMillan, 2005a.

_____. *O pequeno "s" e as perspectivas para os estudos da infância*. In: **Anais da Conferência Internacional CHILDHOODS**. Junho 29 - Julho 3. Oslo, 2005b.

_____. *Macro-análise da infância*. In: CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005c, p. 73-96.

_____. *Bem-estar infantil em uma era de globalização*. In: NETO, J. C. de S.; NASCIMENTO, M. L. B. P.; SAETA, B. R. P. (Orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte. 2007.

_____. *Childhood as a structural form*. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009a.

_____. *Macro-sociological studies of childhood: a prologue to a guest issue*. In: _____. (org.). **Structural, historical and comparative perspectives**. Emerald books, 2009b.

_____. *The development of childhood: change and continuity in generational relations*. In: _____. (org.). **Structural, historical and comparative perspectives**. Emerald books, 2009c.

_____. *A tentação da diversidade e seus riscos*. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010a.

_____. *Infância e política*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010b.

- _____. *A infância enquanto categoria estrutural*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010c.
- _____. *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*. In: **Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011a.
- _____. *A volta do papel das crianças no contrato geracional*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, mai.-ago. 2011b.
- QVORTRUP, J. et al. (orgs.). **Childhood matters. social theory, practice and politics**. Avebury: European Center of Viena¹⁰⁹, 1994.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. **The palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009a.
- _____. *Why social studies of childhood? An introduction to the handbook*. In: _____. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009b, p. 1-18.
- RAMOS, T. As crianças no centro da organização pedagógica. O que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? Apresentação Oral. 35ª Reunião Anual da Anped. Sala Baobá 8, Centro de Convenções do Hotel Armação. Porto de Galinhas/PE, 22 de outubro, 2012.
- RIBEIRO, F. *Pela inocência do pré-individual: pensando com Simondon*. In: **Ensaios Filosóficos**, v. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo1/Ensaios_Filosoficos_Volume_I.pdf#page=19>
- RIZZO, T. A; CORSARO, W. A; BATES, J. E. *Ethnographic methods and interpretive analysis: expanding the methodological options of psychologists*. **Developmental Review**, v. 12, 1992. p. 101-23.
- RIZZO, T. A; CORSARO, W. A. *Toward a potential integration of interpretive and quantitative research in psychology: a reply to shadish, and rosenblatt and howes*. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, 1995. p. 435-445.
- _____. *Toward a better understanding of vygotsky's process of internalization: its role in the development of the concept of friendship*. **Developmental Review**, v. 8, 1988. p. 219-237.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**, São Paulo, Estação Liberdade, 1989.
- ROSEMBERG, F. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. In: **Cadernos de Pesquisa**, Jul. 1999, n. 107, p. 7-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>

¹⁰⁹ Primeiras páginas, incluindo apresentação do livro e índice, disponíveis on line.

- _____. Estudos Sociais sobre a infância e direitos da criança. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 689-691, set./dez., 2010.
- _____. *Estatísticas educacionais e cor/raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço*. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n34/v17n34a02.pdf>>
- _____. **Bebês e creche: discursos e políticas**. Trabalho encomendado para a ANPED 2012. Palestra realizada em 22 de outubro de 2012 na sala Baobá 8 - do centro de convenções do Hotel Armação - Porto de Galinhas, PE.
- ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. **Criança pequena e raça na PNAD 87**. São Paulo, 1997. (Textos FCC, 13) Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1324/arquivoAnexo.pdf>
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 711 p.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 16. ed., 2010.
- SARMENTO, M. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (orgs.). *Apresentação - olhares sobre a infância e a criança*. In: _____. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 112. São Paulo, mar./2001.
- SKLAR, S. *A pedagogia freudiana?* **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, set./2010 Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/11008/5974>>
- TEBET. *O que dizem crianças de 1 a 2 anos sobre a creche que frequentam?* In: **Anais do 17º COLE**, Campinas, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/seminario14.htm
- UTLEY, A. *Kids as active agentes*. In: Times Higher Education, 30 de janeiro de 1998. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=105668§ioncode=26>>
- VANDENBROECK, M. *Vamos discordar*. Tradução de Tatiane C. Rodrigues. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, nov./2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/42/47>>
- VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Foucault, o pensamento, a pessoa.** Lisboa: Ed. Texto e Grafia, 2009.

VIRNO, P. *Multidão e princípio de individuação.* Tradução de Leonardo R. Palma. In: **Lugar Comum**, n. 19, p. 27-40, s/d. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120835Multid%C3%A3o%20e%20princ%C3%ADpio%20e%20individua%C3%A7%C3%A3o%20-%20Paolo%20Virno.pdf>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M., 1864-1920. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Johannes Winckelmann (Org.). Tradução de Regis Barbosa. Brasília: UnB, 1991. v. 1. 422 p.

WELLER, W. 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>

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças perspectivas e práticas.** Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: 2005.