



# desidades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE  
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

33

ISSN 2318-9282 (suporte online)

número 33

ano/año 10

mai/may - ago 2022

# desidades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE  
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

## REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



## APOIO/APOYO



## PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



## INDEXADORES



## equipe editorial/equipo editorial

### EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

### CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

### EDITORES ASSOCIADOS/EDITORES ASOCIADOS

Andrea Martello – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Andrea Szulc – Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina

Felipe Salvador Grisolia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Jaileila de Araújo Menezes – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

Juliana Siqueira de Lara – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Lucia Isabel da Conceição Silva – Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

Paula Uglione – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

Renata Alves Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Renata Tomaz – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Sabrina Dal Ongaro Savegnago – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

### CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial é composto pela Editora, Co-Editora e Editores Associados.

### EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Paula Pimentel Tumolo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Renata Tavares da Silva Guimarães – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

### EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

Beatriz Ribeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Beatriz dos Reis Ramos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Gabriela Fernandes Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Oliveira Moraes – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Page – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luan Gall Gagliardi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luisa Vieira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Clara Caiaffa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Coutinho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Marília Garcia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Túlio Ferreira Fialho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

### ASSESSORIA EM BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

Leonardo de Souza Melo

### REVISORA

Danúbia de Paula Oliveira

### TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

## apresentação/presentación

**DESIDADES** é uma revista científica eletrônica na área da infância, adolescência e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrimestral. Publica textos em português ou espanhol. É uma publicação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida em divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área de infância, adolescência e juventude. A revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância, adolescência e juventude.

O título desta revista - **DESIDADES** - foi cunhado para significar a perspectiva teórica, ética e política que sustenta sua práxis editorial. Assume-se que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência de acordo com uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens e conceitos sobre as relações entre os grupos geracionais.

**DESIDADES** es una revista científica electrónica en el área de la infancia, adolescencia y juventud latinoamericanas, con periodicidad cuatrimestral. Publica textos en portugués o español. Es una publicación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida en divulgar la investigación científica mas allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes, y demás interesados en el área de la infancia, adolescencia y juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia, adolescencia y juventud.

El título de esta revista - **DESIDADES** - fue acuñado para significar la perspectiva teórica, ética y política que sustenta su praxis editorial. Se asume que las edades, con criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y modos de existencia de acuerdo con una temporalización biográfica linear, precisan ser problematizados de modo que permitan nuevos abordajes y conceptos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

## CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

<b>Alfredo Veiga-Neto</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
<b>Alexandre Simão de Freitas</b>	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
<b>Ana Cristina Coll Delgado</b>	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil
<b>Ana Maria Monteiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Angela Alencar de Araripe Pinheiro</b>	Universidade Federal do Ceará, Brasil
<b>Angela Maria de Oliveira Almeida</b>	Universidade de Brasília, Brasil
<b>Anna Paula Uziel</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Carmem Lucia Sussel Mariano</b>	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
<b>Clarice Cassab</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
<b>Claudia Mayorga</b>	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Cristiana Carneiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Diana Dadoorian</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Dorian Monica Arpini</b>	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
<b>Elisete Tomazetti</b>	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
<b>Fernanda Costa-Moura</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Flavia Pires</b>	Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<b>Gizele de Souza</b>	Universidade Federal do Paraná, Brasil
<b>Heloísa Helena Pimenta Rocha</b>	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
<b>Iolete Ribeiro da Silva</b>	Universidade Federal do Amazonas, Brasil
<b>Jader Janer Moreira Lopes</b>	Universidade Federal Fluminense, Brasil
<b>Jaileila de Araújo Menezes</b>	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
<b>Jailson de Souza e Silva</b>	Universidade Federal Fluminense, Brasil
<b>Jane Felipe Beltrão</b>	Universidade Federal do Pará, Brasil
<b>Juarez Dayrell</b>	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Juliana Prates Santana</b>	Universidade Federal da Bahia, Brasil
<b>Leandro de Lajonquière</b>	Universidade de São Paulo, Brasil Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
<b>Leila Maria Amaral Ribeiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Lila Cristina Xavier Luz</b>	Universidade Federal do Piauí, Brasil
<b>Marcos Cezar de Freitas</b>	Universidade Federal de São Paulo, Brasil
<b>Marcos Ribeiro Mesquita</b>	Universidade Federal de Alagoas, Brasil
<b>Maria Alice Nogueira</b>	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Maria Aparecida Morgado</b>	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
<b>Maria Cristina Soares de Gouvea</b>	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Maria Helena Oliva Augusto</b>	Universidade de São Paulo, Brasil
<b>Maria Ignez Costa Moreira</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
<b>Maria Letícia Nascimento</b>	Universidade de São Paulo, Brasil
<b>Maria Lucia Pinto Leal</b>	Universidade de Brasília, Brasil
<b>Marlos Alves Bezerra</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
<b>Marta Rezende Cardoso</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Mirela Figueiredo Iriart</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
<b>Myriam Moraes Lins de Barros</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Nair Teles</b>	Universidade Eduardo Mondlane, Brasil
<b>Patrícia Pereira Cava</b>	Universidade Federal de Pelotas, Brasil
<b>Rita de Cassia Fazzi</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
<b>Rita de Cassia Marchi</b>	Universidade Regional de Blumenau, Brasil
<b>Rosa Maria Bueno Fischer</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
<b>Rosângela Francischini</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil



<b>Silvia Pereira da Cruz Benetti</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
<b>Solange Jobim e Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Sonia Margarida Gomes Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
<b>Telma Regina de Paula Souza</b>	Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil
<b>Vera Maria Ramos de Vasconcellos</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Veronica Salgueiro do Nascimento</b>	Universidade Federal do Ceará, Brasil

## CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

<b>Adriana Aristimuño</b>	Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
<b>Adriana Molas</b>	Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
<b>Ana Vergara del Solar</b>	Universidad de Santiago, Chile
<b>Andrés Pérez-Acosta</b>	Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
<b>Alfredo Nateras Domínguez</b>	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
<b>Ernesto Rodríguez</b>	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo, Uruguay
<b>Germán Muñoz González</b>	Corporación Universitaria Uniminuto, Bogotá, Colombia
<b>Graciela Castro</b>	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<b>Guillermo Arias Beaton</b>	Universidad de La Habana, Cuba
<b>Héctor Castillo Berthier</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
<b>Héctor Fabio Ospina</b>	Universidad de Manizales, Colombia
<b>José Manuel Valenzuela Arce</b>	Colégio de la Frontera Norte (El COLEF), México
<b>Juan Carlos Amador Baquiro</b>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
<b>José Rubén Castillo García</b>	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
<b>Laura Kropff</b>	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
<b>Lucía Lionetti</b>	Universidad Nacional del Centro, Argentina
<b>Maria Celeste Hernández</b>	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
<b>María Guadalupe Vega López</b>	Universidad de Guadalajara, México
<b>María Raquel Macri</b>	Universidad de Buenos Aires, Argentina
<b>Mariana Chaves</b>	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
<b>Mariana García Palacios</b>	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
<b>Mario Sandoval</b>	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
<b>Maritza Urteaga Pozo</b>	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México
<b>Norma Contini</b>	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
<b>Olga Grijalva Martínez</b>	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
<b>Pablo De Grande</b>	CONICET y Universidad del Salvador, Argentina
<b>Pablo Toro Blanco</b>	Universidad Alberto Hurtado, Chile
<b>Patricia Guerrero Morales</b>	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Metropolitana, Chile
<b>Pedro Nuñez</b>	CONICET y Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO, Argentina
<b>René Unda</b>	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
<b>Ricardo Fletes Corona</b>	Universidad de Guadalajara, México
<b>Robin Cavagnoud</b>	Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
<b>Rosa María Camarena</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
<b>Silvina Brussino</b>	CONICET y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
<b>Suzana Sosenski</b>	Universidad Nacional Autónoma, UNAM, México
<b>Valeria Llobet</b>	CONICET y Universidad Nacional de San Martín, Argentina
<b>Yolanda Corona Caraveo</b>	Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco, México

TEMAS EM DESTAQUE - SEÇÃO TEMÁTICA / TEMAS SOBRESALIENTES - SECCIÓN TEMÁTICA

**Los bebés indígenas entre la mirada colonial y los primeros acercamientos antropológicos.**

Un estudio sobre escritos publicados en Argentina durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX

15

Rocio Paloma Aveleyra

**Licença parental e os processos de constituição subjetiva do bebê**

31

Mariana Gouvêa de Matos

**Empreendendo o projeto gravidez:**

gestação (ou gestão) de uma nova vida?

43

Bianca Leite Dramali

**A importância do movimento na construção dos processos de simbolização do bebê**

59

Gisele Milman Cervo

**Bebês em risco?**

Considerações sobre o discurso de detecção precoce no campo da saúde mental

72

Jaqueline Cristina Silva, Bárbara Adele de Moraes E/Y Kelly Cristina Brandão da Silva

**Óbito perinatal:**

refletindo sobre narratividade, o uso das redes sociais e a elaboração psíquica possível

89

Helena Carneiro Aguiar

**Seres competentes e sujeitos de direitos:**

trajetórias dos bebês nas pesquisas acadêmicas e nas creches

101

Patrícia Maria Uchôa Simões

**Bebês “ocupantes” de pesquisas e cidades:**

reflexões sobre o direito à moradia e cuidado na cidade de São Paulo

119

Juliana Diamante Pito

TEMAS EM DESTAQUE: SEÇÃO LIVRE / TEMAS SOBRESALIENTES: SECCIÓN LIBRE

**Mulher de honra:**

juventude e sexualidade nas bordas da cidade

135

Gilberto Geribola Moreno

**Celulares, perfis e a dimensão online da existência:**

uma etnografia sobre as experiências sexuais de jovens de uma escola pública do Recife

152

Tacinara Nogueira de Queiroz E/Y Luís Felipe Rios

**Experiencias colectivas y nuevas crianzas:**  
debates teóricos, metodológicos y éticos de y desde las infancias trans 171  
Marcela Alejandra Parra E/Y Gabriela Bercovich

**Sentirse parte de la lucha:**  
participación juvenil y procesos de reivindicación de la comunidad indígena 190  
Las Cuevas pueblo Tastil  
Elisa Martina de los Ángeles Sulca

**Discapacidad e infancias en las tramas de la desigualdad** 203  
Paula Mara Danel

**Educación a distancia:**  
prácticas educativas colaborativas para la construcción de ciudadanías 216  
juveniles en tiempos de Covid-19  
Alejandro Hernández Siu, Gloria Patricia Ledesma Ríos E/Y Jesús Esteban Penagos Santoyo

**Resistências, infâncias e comprimidos:**  
medicalização-patologização das crianças no âmbito escolar 231  
Deni Elliot Noronha Lopes, Érica Atem G. de A. Costa, Rita Helena Sousa Ferreira Gomes  
E/Y Nara Maria Forte Diogo Rocha

#### ESPAÇO ABERTO / ESPACIO ABIERTO

**Infâncias e Juventudes Amazônicas:**  
subjetividade e território desde uma perspectiva descolonial 249  
Lucia Isabel Silva E/Y Valter do Carmo Cruz

#### INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS / INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

**Educar hasta la ternura siempre.**  
Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas, 252  
por Gabriela Paula Magistris y Santiago Morales  
Luisina Morano, Camila Parodi E/Y Greta Winckler

**As infâncias em um bairro em processo de urbanização:**  
o ponto de vista das crianças, por Zuleica Pretto 258  
Simone Vieira de Souza

**Sensibilidades e imaginarios virtuales.**  
Consumos tecnológicos electronales y consecuencias en la población juvenil, 262  
por Jerjes Loayza Javier  
Cecilia Quevedo

**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO** 267

# Nota de pesar

Nesta Edição fazemos uma homenagem a nosso estimado colega, colaborador e amigo Prof Dr Rogelio Marcial, da Universidad de Guadalajara, falecido há um ano, em 27 de maio de 2021. Pesquisador, ativista e intelectual orgânico das causas juvenis, Rogelio foi colaborador da DESIDADES desde sua primeira edição. Esteve no Brasil em 2012 como professor visitante na UFRJ e como conferencista no V JUBRA, Simpósio Internacional da Juventude Brasileira. Nosso pesar pela perda inestimável de um colega que legou a todos nós o exemplo de coragem e generosidade, e a inspiração de uma vida acadêmica baseada na cooperação e na partilha.

# Nota de duelo

En esta Edición rendimos homenaje a nuestro estimado colega, colaborador y amigo, Profesor Dr. Rogelio Marcial, de la Universidad de Guadalajara, fallecido hace un año, el 27 de mayo de 2021. Investigador, activista e intelectual orgánico de las causas juveniles, Rogelio fue colaborador de DESIDADES desde su primera edición. Estuvo en Brasil en 2012 como profesor visitante en la UFRJ y como conferencista en el V JUBRA, Simpósio Internacional da Juventude Brasileira. Nuestros pésames por la pérdida inestimable de un colega que nos legó el ejemplo de coraje y generosidad, y la inspiración de una vida académica basada en la cooperación y el intercambio.



Se a invisibilidade marcou, por longo tempo, a condição social das crianças, adolescentes e jovens cuja presença, por força de sua minoridade política e marginalização social, pouco inflexionava a discussão pública a favor das demandas destas categorias sociais, hoje vivemos algumas mudanças significativas. Mudanças que foram promovidas pela promulgação de outro estatuto jurídico-legal desses segmentos sociais, pela sua inclusão nos novos papéis como consumidores e produtores culturais e na crescente emergência de sua ação pública, em manifestações, movimentos sociais e ocupações. Mais ainda, e não menos importante para a visibilização pública da infância, adolescência e juventude, estão os estudos científicos deste campo que cumprem uma missão política importante: trazer ao público a riqueza e a complexidade de estar no mundo contemporâneo como criança, adolescente ou jovem, de responder às interpelações do aprender, relacionar-se e crescer, ao mesmo tempo em que se é instado a construir a própria trajetória de vida de modo singular.

Nesta 33ª edição da *DESIDADES*, oferecemos ao público leitor 15 artigos inéditos, uma entrevista, três resenhas e informações sobre 23 publicações recentes na área da infância, adolescência e juventude que perfazem um cenário de temáticas e questões extremamente abrangente e instigante sobre este campo de estudos. Sobretudo, a Revista aposta na convocação da comunidade científica para publicar pesquisas sobre temáticas ainda pouco visibilizadas. Assim, na presente edição, temos a alegria de trazer a Seção Temática sobre “Bebês”, resultado de uma convocação que aprovou para a publicação oito artigos dentre os 15 ora publicados.

Ainda que foco relevante de estudos na Psicanálise e na Psicologia há mais de 100 anos, com Freud, Melanie Klein, René Spitz, Donald Winnicott, Berry Brazelton, Daniel Stern e outros pesquisadores, os bebês ainda constituem uma temática pouco frequente de investigação que provoca desafios e controvérsias, e pouco visibilizada na sua divulgação. A pergunta, “o que é uma criança?” – fundamental ao campo de estudos da infância – abrange, para muitos, o escopo de investigação de bebês. No entanto, para Tebet (2019), bebês não são crianças, constituem um campo de estudos à parte, e portanto, essa abrangência do estudo das crianças incluindo os bebês é vista como inadequada. Por outro lado, para Honig (2011), embora não devam ser investigados por meio de metodologias usualmente aplicadas no estudo das crianças, os bebês fazem parte dos estudos sociais de crianças e infâncias que necessitam avançar teoricamente na questão da diferenciação entre crianças. Para ele, estudar bebês demanda simultaneamente respostas sobre o que constitui a criança, e além disso, o que a constituiria na sua “diferenciação-bebê”.

No conjunto de artigos desta edição, a presença dos bebês é qualificada sob uma diversidade de enfoques. Rocio Aveleyra, da Universidad de San Martín, recorre a documentos históricos para investigar como a presença de bebês indígenas era representada já no final do século XIX na Argentina, ainda que, indiretamente, tratada sob temas como o aborto, o infanticídio, o parto e os primeiros anos de vida. Como sujeito que reorganiza a vida familiar, assim como desafia a vida societária – este recém-chegado ao mundo –, o bebê instaura outras formas coletivas de viver. Mariana Gouvêa, da Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio, analisa as novas demandas por licença maternidade e paternidade no Brasil e a implementação da licença parental pelo Projeto de Lei 1974/21; o bebê como projeto sob a perspectiva de uma gravidez-ostentação é analisado por Bianca Dramali, da Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM/Rio, que aponta para a presença do bebê ainda na vida intrauterina pela imbricação entre gravidez, consumo e performance pessoal.



De outro modo, a singularidade deste momento de vida é iluminada pelo artigo de Gisele Cervo, especialista em Psicoterapia da Infância e Adolescência, em que a autora discute a importância da corporeidade do bebê – sensações e movimentos – para a construção dos processos de simbolização e ampliação da vida psíquica. A marca deste lugar singular e diferenciado que o bebê ocupa é também analisado pelo prisma da ambiguidade, quando a ele se vem atribuir o lugar potencial de desvios da fase adulta. Com este propósito, Jaqueline Silva, Barbara Moraes e Kelly Brandão da Silva, do Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP examinam os riscos de detecção precoce no campo da saúde mental a partir do diagnóstico de bebês. O óbito de bebês, tema que tem ocupado tanto os campos da saúde como da assistência, é discutido sob um outro enfoque por Helena Aguiar, doutoranda em Psicologia Clínica pela PUC-Rio: o do luto perinatal dos pais. A autora amplia esta discussão para incluir a internet como um espaço potencial que pode promover a elaboração desta experiência traumática.

Patrícia Simões, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ e da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, faz um levantamento de como os bebês têm sido considerados nas diversas áreas do conhecimento e quais as implicações para as instituições de Educação Infantil. Por fim, no âmbito desta Seção Temática, os bebês aparecem como sujeitos “ocupantes” não apenas das pesquisas, mas também das cidades: Juliana Pito, doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo, investiga como os bebês participam da ocupação da cidade, ao analisar o trajeto diário de uma bebê moradora de uma ocupação no centro de São Paulo até sua creche. Esse trajeto é examinado à luz de se pensar sobre o direito à cidade e à moradia – dos bebês e suas respectivas famílias, e sobre as distintas formas de viver a infância.

Assim, este conjunto de artigos mostra como a presença dos bebês nas investigações das ciências humanas e sociais tem ganhado diversidade e profundidade pelos/as pesquisadores/as na América Latina.

Na Seção Livre desta edição, se apresentam sete artigos. O tema da sexualidade, experiências sexuais de jovens e identidade sexual (crianças e adolescentes trans) é foco dos artigos, respectivamente, de Gilberto Moreno, professor da Universidade Federal de São Carlos; Tacinara Queiroz/Luis Felipe Rios, a primeira autora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e o segundo autor da Universidade Federal de Pernambuco; e de Marcela Parra/Gabriela Bercovich, ambas autoras docentes da Universidad Nacional del Comahue, Argentina. O tema da participação juvenil é trazido no artigo de Eliza Sulca, docente da Universidad Nacional de Salta, a partir das reivindicações dos direitos à educação por parte dos jovens indígenas da comunidade Las Cuevas. O tema da incapacidade na infância é analisado, por Paula Danel, da Universidad Nacional de La Plata, a partir da perspectiva de produção neoliberal de subjetividades na chave de leitura crítica do colonialismo e patriarcado. Ainda no campo da educação, Alejandro Siu, Gloria Patricia Ledesma e Jesús Penagos Santoyo, todos da Universidad Autónoma de Chiapas, analisam como, dentre as inúmeras transformações que a pandemia desencadeou, para o bem ou para o mal, algumas se destacaram por promover práticas colaborativas entre estudantes e professores. Enfim, Deni Lopes, Erica Atem, Rita Gomes e Nara Diogo Rocha, docentes e pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, abordam o tema da medicalização das crianças na escola e da resistência aos agenciamentos que ela promove.

As três resenhas que trazemos nesta edição sinalizam discussões pulsantes no campo da infância e juventude. Luisina Morano, Camila Parodi e Greta Winckler produziram a resenha “Transformar la educación desde una perspectiva niña” do livro “Educar hasta la ternura siempre, del adultocentrismo al protagonismo de las niñas”, organizado por Gabriela Paula Magistris y Santiago Morales.

“Infâncias situadas: o que as crianças têm a dizer sobre as transformações no seu bairro?” é o título da resenha de Simone Vieira de Souza sobre o livro “As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças”, de Zuleica Pretto. Por fim, Cecília Quevedo escreveu a resenha “Estar juntos, pero estar separados. Mundos de la vida juveniles en la dimensión virtual del capitalismo contemporáneo” sobre o livro “Sensibilidades e imaginarios virtuales. Consumos tecnológicos electrónicos y consecuencias en la población juvenil”, de Jerjes Loayza Javier.

A entrevista online versa sobre “Infâncias e Juventudes Amazônicas: uma perspectiva descolonial sobre subjetividade e território”, com Lucia Isabel Silva da Univ. Federal do Pará, e Válder do Carmo Cruz, da Univ. Federal Fluminense.

Como em outras edições anteriores, não apenas a extensão do território brasileiro tem sido bem representada pela diversidade regional de pesquisadores/as, autores e autoras da presente edição, como também a de vários países da América Latina, Argentina, Peru, México, especificamente, que trazem suas contribuições de pesquisa e estudos no campo da infância e juventude. Neste sentido, a DESIDADES consolida-se como um campo interlocutório significativo na divulgação da pesquisa e no diálogo científico na América Latina. Além disso, como sempre, brindamos a nossos leitoras e leitores com a prospecção de 23 publicações recentes no âmbito das ciências humanas e sociais da América Latina obtidas em sites de editoras comerciais e universitárias. O levantamento contemplou obras publicadas no período de março a agosto de 2022.

Estamos felizes de poder oferecer um conjunto de textos da melhor qualidade esperando contribuir para os avanços científicos, políticos e éticos no campo de estudos da infância, adolescência e juventude!

Boa leitura!

**Lucia Rabello de Castro (Editora Chefe)**

**Sofia Hengen (Editora Convidada)**

**Sonia Borges Cardoso de Oliveira (Editora Convidada e Co-Editora)**

## REFERÊNCIAS

HONIG, M-S.. How is the child constituted in Childhood Studies? In: Qvortrup, J, Corsaro, W. e Honig, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2011, p. 62-77.

Tebet, G. ‘Isto não é uma criança!’ Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese de Doutorado em Educação, Univ. Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

Si la invisibilidad marcó, por un largo tiempo, la condición social de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuya presencia, por fuerza de su minoría de edad política y marginalización social, poco movía la discusión pública a favor de las demandas de estas categorías sociales, hoy vivimos algunos cambios significativos. Cambios que fueron promovidos por la promulgación de otro estatuto jurídico-legal de estos segmentos sociales, por su inclusión en nuevos papeles como consumidores y productores culturales y en la creciente emergencia de su accionar público, en manifestaciones, movimientos sociales y ocupaciones. Pero aún, y no menos importante para la visibilización pública de la infancia, adolescencia y juventud, están los estudios científicos de este campo que cumplen una misión política importante: traer al público la riqueza y la complejidad de estar en el mundo contemporáneo como niño, niña, adolescente o joven, de responder a las interpelaciones del aprender, relacionarse y crecer, al mismo tiempo que se es instado a construir su propia trayectoria de vida de modo singular.

En esta 33ª edición de DESIDADES, ofrecemos al público lector 15 artículos inéditos, una entrevista, tres reseñas e informaciones sobre 23 publicaciones recientes en el área de la infancia, adolescencia y juventud que representan un escenario de temáticas y cuestiones extremadamente amplio e instigador sobre este campo de estudios. Sobre todo, la Revista apuesta a convocar a la comunidad científica para publicar investigaciones sobre temáticas aún poco visibilizadas. De este modo, en la presente edición, tenemos la alegría de traer la Sección Temática sobre “Bebés”, resultado de una convocatoria que aprobó para su publicación ocho artículos entre los ahora publicados.

Aun siendo foco relevante de estudios en el Psicoanálisis y en Psicología hace más de 100 años, con Freud, Melanie Klein, René Spitz, Donald Winnicott, Berry Brazelton, Daniel Stern y otros investigadores, los bebés aún constituyen una temática poco frecuente de investigación que provoca desafíos y controversias, y poco visibilizada en su divulgación. La pregunta, “¿qué es un niño?” – fundamental para el campo de estudios de la infancia – abarca, para muchos, la investigación de bebés. Sin embargo, para Tebet (2019), los bebés no son niños, constituyen un campo de estudios aparte, y, por lo tanto, esa amplitud de estudio de los niños incluyendo a los bebés es vista como inadecuada. Por otro lado, para Honig (2011), aunque no deban ser investigados por medio de metodologías usualmente aplicadas en el estudio de los niños, los bebés forman parte de los estudios sociales de niños e infancias que necesitan avanzar teóricamente en la cuestión de la diferenciación entre niños. Para él, estudiar bebés demanda simultáneamente respuestas sobre lo que constituye al niño y, además, lo que lo constituiría en su “diferenciación-bebé”.

En el conjunto de artículos de esta edición, la presencia de los bebés es calificada bajo una diversidad de enfoques. Rocio Aveleyra, de la Universidad de San Martín, recurre a documentos históricos para investigar cómo la presencia de bebés indígenas era representada ya en el final del siglo XIX en Argentina, si bien, indirectamente, tratada bajo temas como el aborto, el infanticidio, el parto y los primeros años de vida.

Como sujeto que reorganiza la vida familiar, así como desafía la vida societaria – este recién llegado al mundo –, el bebé instaaura otras formas colectivas de vivir. Mariana Gouvêa, de la Pontificia Universidade Católica - PUC-Rio, analiza las nuevas demandas de licencia por maternidad y paternidad en Brasil y la implementación de la licencia parental por el Proyecto de Ley 1974/21; el bebé como proyecto bajo la perspectiva de un embarazo-ostentación es analizado por Bianca Dramali, de la Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM/Rio, que apunta a la presencia del bebé aún en la vida intrauterina por la imbricación entre embarazo, consumo y performance personal.

De otro modo, la singularidad de este momento de la vida es iluminada por el artículo de Gisele Cervo, especialista en Psicoterapia de la Infancia y Adolescencia, en el que la autora discute la importancia de la corporeidad del bebé – sensaciones y movimientos – para la construcción de los procesos de simbolización y ampliación de la vida psíquica. La marca de este lugar singular y diferenciado que el bebé ocupa también es analizado por el prisma de la ambigüedad, cuando a él se atribuye el lugar potencial de desvíos de la fase adulta. Con este propósito, Jaqueline Silva, Barbara Moraes y Kelly Brandão da Silva, del Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação de la Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP examinan los riesgos de detección precoz en el campo de la salud mental a partir del diagnóstico de bebés. La muerte de bebés, tema que ha ocupado tanto los campos de salud como de asistencia, es discutido bajo otro enfoque por Helena Aguiar, doctoranda en Psicología Clínica por la PUC-Rio: el del duelo perinatal de los padres. La autora amplía esta discusión para incluir internet como un espacio potencial que puede promover la elaboración de esta experiencia traumática.

Patricia Simões, investigadora de la Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ y de la Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, hace un relevamiento de cómo los bebés han sido considerados en las diversas áreas del conocimiento y cuáles son las implicaciones para las instituciones de Educación Infantil. Finalmente, en el ámbito de esta Sección Temática, los bebés aparecen como sujetos “ocupantes” no solamente de las investigaciones, sino también de las ciudades: Juliana Pito, doctoranda en Educación en la Universidade de São Paulo, investiga cómo los bebés participan de la ocupación de la ciudad, al analizar el trayecto diario de una bebé habitante de una casa tomada en el centro de São Paulo hasta su guardería. Este trayecto es examinado a la luz de pensar sobre el derecho a la ciudad y la vivienda – de los bebés y sus respectivas familias, y sobre las distintas formas de vivir la infancia.

Así, este conjunto de artículos muestra cómo la presencia de los bebés en las investigaciones de las ciencias humanas y sociales ha ganado diversidad y profundidad por las/os investigadores en América Latina.

En la Sección Libre de esta edición, se presentan siete artículos. El tema de la sexualidad, experiencias sexuales de jóvenes e identidad sexual (niños y adolescentes trans) es foco de los artículos, respectivamente, de Gilberto Moreno, profesor de la Universidade Federal de São Carlos; Tacinara Queiroz/Luis Felipe Rios, la primera autora de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, y el segundo autor de la Universidade Federal de Pernambuco; y de Marcela Parra/Gabriela Bercovich, ambas autoras docentes de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. El tema de la participación juvenil es traído en el artículo de Eliza Sulca, docente de la Universidad Nacional de Salta, a partir de las reivindicaciones de los derechos a la educación por parte de los jóvenes indígenas de la comunidad Las Cuevas. El tema de discapacidad en la infancia es analizado por Paula Danel, de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de la perspectiva de producción neoliberal de las subjetividades en la clave de lectura crítica del colonialismo y patriarcado. Aún en el campo de la educación, Alejandro Siu, Gloria Patricia Ledesma y Jesús Penagos Santoyo, todos de la Universidad Autónoma de Chiapas, analizan cómo, entre las innúmeras transformaciones que la pandemia desencadenó, para bien o para mal, algunas sobresalieron por promover prácticas colaborativas entre estudiantes y profesores. Finalmente, Deni Lopes, Erica Atem, Rita Gomes y Nara Diogo Rocha, docentes e investigadores de la Universidade Federal do Ceará, abordan el tema de la medicalización de los niños en la escuela y de la resistencia a los negocios que promueve.

Las tres reseñas que traemos en esta edición señalan discusiones pulsantes en el campo de la infancia y la juventud. Luisina Morano, Camila Parodi y Greta Winckler produjeron la reseña “Transformar la educación desde una perspectiva niña” del libro “Educar hasta la ternura siempre, del adultocentrismo al protagonismo de las niñas”, organizado por Gabriela Paula Magistris y Santiago Morales.

“Infâncias situadas: o que as crianças têm a dizer sobre as transformações no seu bairro?” es el título de la reseña de Simone Vieira de Souza sobre el libro “As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças”, de Zuleica Pretto. Para finalizar, Cecilia Quevedo escribió la reseña “Estar juntos, pero estar separados. Mundos de la vida juveniles en la dimensión virtual del capitalismo contemporáneo” sobre el libro “Sensibilidades e imaginarios virtuales. Consumos tecnológicos electronales y consecuencias en la población juvenil», de Jerjes Loayza Javier.

La entrevista online versa sobre “Infâncias e Juventudes Amazônicas: uma perspectiva descolonial sobre subjetividade e território”, con Lucia Isabel Silva da Universidade Federal do Pará, y Válder do Carmo Cruz, da Universidade Federal Fluminense.

Como en ediciones anteriores, no solamente la extensión del territorio brasileño ha sido bien representada por la diversidad regional de investigadores, autores y autoras de la presente edición, como también la de varios países de América Latina, Argentina, Perú, México, específicamente, que traen sus contribuciones de investigación y estudios en el campo de la infancia y juventud. En este sentido, DESIDADES se consolida como un campo interlocutorio significativo en la divulgación de la investigación y en el diálogo científico en América Latina. Además, como siempre, brindamos a nuestros lectores y lectoras el sondeo de 23 publicaciones recientes en el ámbito de las ciencias humanas y sociales de Latinoamérica obtenidas en sitios web de editoriales comerciales y universitarias. El relevamiento contempló obras publicadas en el período de marzo a agosto de 2022.

¡Estamos felices de poder ofrecer un conjunto de textos de la mejor calidad esperando contribuir con los avances científicos, políticos y éticos en el campo de los estudios de la infancia, adolescencia y juventud!

¡Buena lectura!

**Lucia Rabello de Castro (Editora Jefe)**

**Sofia Hengen (Editora Invitada)**

**Sonia Borges Cardoso de Oliveira (Editora Invitada y Co-Editora)**

## REFERENCIAS

HONIG, M-S.. How is the child constituted in Childhood Studies? In: Qvortrup, J, Corsaro, W. e Honig, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2011, p. 62-77.

Tebet, G. ‘Isto não é uma criança!’ Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese de Doutorado em Educação, Univ. Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.





# Los bebés indígenas entre la mirada colonial y los primeros acercamientos antropológicos. Un estudio sobre escritos publicados en Argentina durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

**Rocio Paloma Aveleyra**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-3445-6711>

## Introducción

A pesar de que existe una amplia bibliografía abocada al estudio de los pueblos indígenas habitantes del territorio que en la actualidad se reconoce como argentino, son escasas las investigaciones que se han concentrado específicamente en los niños y las niñas indígenas (GARCÍA PALACIOS et al., 2014), éstas han respondido en general a esfuerzos aislados que carecen de articulación y sistematización, dado su carácter fragmentario (SZULC, 2004). Esta observación es válida también en relación con la atención que se ha destinado al estudio de los/as bebés indígenas y las prácticas culturales asociadas a los/as mismos/as.

Las investigaciones desarrolladas acerca de la niñez indígena en la historia del país se han llevado a cabo desde diferentes disciplinas y con variados intereses. Diversos estudios se han centrado en los proyectos religiosos educativos dedicados a niños/as indígenas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (ARTIEDA, 2015; NICOLETTI 2003, 2008). A su vez, en trabajos anteriores (AVELEYRA; CANTORE, 2018) se ha estudiado el modo en que han sido conceptualizadas las prácticas lúdicas de los pueblos indígenas, indagando la relación entre niñez indígena y juego – aunque no exclusivamente centrado en ese grupo etario –, a partir del análisis de fuentes históricas que datan del período comprendido entre 1733 y 1933, producidas por misioneros y exponentes de la antropología local en sus inicios.

Sin embargo, entre los estudios abocados a la indagación de la niñez indígena a partir de fuentes históricas sólo contamos con algunas aproximaciones que, con distintos grados de interés, se han centrado en los/as bebés indígenas y diversos procesos asociados con ellos/as. En García Palacios, Enriz y Hecht (2014), se ha indagado prioritariamente acerca de aquellos abordajes realizados sobre comunidades toba/qom y *mbayà-guaraní* desde mediados del siglo XX, documentando la forma en que en las fuentes etnográficas se hizo alusión a la infancia indígena. Las autoras se concentran en el estudio de aquellas etnografías que refieren de forma directa o indirecta a niños/as *mbayà-guaraní* de la provincia de Misiones y toba/qom de la provincia de Buenos Aires y la región del Gran Chaco, en relación con dicho corpus analizan el modo en que se los/as presenta, así como, el rol que ocupan dentro de dichas etnografías y el espacio que en cada obra ha sido destinado a incorporar las voces de los/as mismos/as como interlocutoras del etnógrafo/a. Se enfocan en el análisis de aquellas conceptualizaciones en las que los/as niños/as son presentados/as en relación con el ciclo vital y los *procesos de enseñanza/aprendizaje*, interesándose también por dar cuenta de las relaciones existentes entre aquellas etnografías y otros desarrollos más recientes.

Por otra parte, se han analizado (AVELEYRA, 2018) las alusiones a niños/as indígenas del Gran Chaco argentino en escritos de misioneros de entre comienzos del siglo XVIII y mediados del siglo XX, entre las que se estudiaron las referencias a las prácticas pre y postparto y las relaciones afectivas de los/as niños/as indígenas con sus padres y madres, así como, el juego y los procesos formativos en el marco de la comunidad y en la misión indígena. También en un estudio realizado a partir de escritos sobre pueblos indígenas chaqueños (GARCÍA PALACIOS; AVELEYRA, 2021), se indagó acerca de los modos en que religiosos, militares, funcionarios y primeros etnógrafos hicieron alusión a los/as niños/as indígenas en el marco del avance del capitalismo y la consolidación del Estado-Nación en Argentina. Si bien se incluyen ciertas referencias vinculadas con bebés indígenas, no se ha ahondado en esta temática.

Tomando en consideración los antecedentes mencionados y con el objetivo de avanzar en el estudio de la representación acerca de los/as bebés indígenas en el pasado, nos proponemos, en este caso, aproximarnos a la forma en que se los representó en escritos publicados en Argentina entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

Indagaremos en el corpus de obras seleccionado, desde un enfoque antropológico<sup>1</sup> que realizará un acercamiento a fuentes escritas, retomando para ello, los aportes de la antropología histórica. Siguiendo a Lorandi (2012), consideramos que la misma – tal como ha sido apropiada por Le Goff y Goody, historiador y antropólogo respectivamente en indagaciones acerca del pasado histórico de su sociedad:

nos sirve para interrogarnos sobre la estructura cultural, las prácticas y sus significaciones, de cualquier segmento social privilegiando el análisis de los hábitos, las actividades y los imaginarios desde una perspectiva antropológica (2012, n.p.).

También Rockwell (2009) ha destacado la viabilidad de los estudios histórico-antropológicos, en los cuales el análisis antropológico se concentra en aquello que fue escrito. La práctica – lo que se hizo – constituye una preocupación central de la etnografía, que no pocas veces despierta mayor interés que lo que fue dicho (ROCKWELL, 2009). En el caso de los estudios que abordan la historia desde un enfoque antropológico, las prácticas a tener en consideración al trabajar con documentos de archivo, son la producción y la puesta en circulación de dichos materiales (ROCKWELL, 2009). Ann Stoler (2010), por su parte, destaca la relevancia del estudio de archivos, en la medida en que posibilitan a partir del análisis de sus sistemas epistemológicos y sus clasificaciones, acceder a las formas específicas que asume la política y específicamente el poder estatal colonial.

Las fuentes seleccionadas fueron consultadas en su mayoría (AGUIRRE, 1899/1793; AMBROSETTI, 1894; GALLARDO, 1910; LAFONE QUEVEDO, 1896; PALAVECINO, 1933; RUEZ, 1929) en el archivo *Libros de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno*<sup>2</sup>. Para realizar el recorte se ha privilegiado la fecha de publicación de los escritos a fin de acceder a los discursos que, en el período delimitado, circulaban acerca de los bebés indígenas.

---

1 Entendemos el enfoque antropológico en los términos propuestos por Elena Achilli (2005).

2 En el año 2015 la autora de este artículo recibió la beca *María Elena Walsh* otorgada por dicha institución con el objetivo de promover la indagación – con base en las colecciones de dicha biblioteca – sobre temáticas vinculadas con la literatura infantil, así como con el modo en que se representó a la infancia en diversas publicaciones nacionales a lo largo de la historia. Gracias a dicho financiamiento se realizó una aproximación inicial a un corpus más amplio de escritos publicados en Argentina sobre diversas poblaciones indígenas del país y se delimitó un conjunto de obras en las que se hizo alusión a la niñez indígena, de modo directo o indirecto. Una fracción de dichas obras, que se incluye en este artículo, es la que permite avanzar en el estudio de la representación de los bebés indígenas en escritos publicados en el período.

## La antropología Argentina en sus inicios

Diversos autores (MADRAZO, 1985 apud RATIER, 2010; RATIER, 2010) han coincidido en señalar que en Argentina entre los años 1880 y 1930 se produce una primera etapa en el desarrollo del pensamiento antropológico local. Desde otras periodizaciones (STAGNARO, 1993) se ha presentado como década inicial de dicho desarrollo la de 1870 y a los años comprendidos entre 1880 y 1910 se los ha denominado con el término *la consolidación*, momento en el cual las figuras de la antropología se multiplicaron (destacan Eric Boman, Robert Lehmann Nitsche, Ten Kate, Samuel Lafone Quevedo, Félix Outes, entre otros) y se comenzó a profesionalizar la indagación antropológica (RATIER, 2010). Lafón, por su parte, denominó al período que se extiende desde aproximadamente 1870 hasta el año 1880 como *los comienzos*, lapso en el que plantea que se observa una corriente científica argentina que se encuentra al mismo nivel que la europea (LAFÓN, 1976 apud STAGNARO, 1993). Sin embargo, si bien desde las postrimerías del siglo XX se produjeron trabajos, que manteniendo junto con Perazzi (2001) una actitud cautelosa, podrían considerarse estudios antropológicos tempranos; es recién hacia mediados del siglo XX que se produce en Argentina la necesaria organización sistemática de la disciplina que incluyó tanto

(...) la sistematización de teorías y métodos, así como la organización de un sistema de enseñanza e investigación destinados a conformar un cuerpo de estudios de rango universitario, una carrera científica o más específicamente una profesión titulada (2001, p. 3).

Antes de esta sistematización teórica disciplinar, son numerosos los actores pertenecientes a diversos campos sociales no científicos – entre los que podemos nombrar a misioneros, viajeros, militares e inspectores –, que producen conocimiento en el terreno y lo vuelcan en el campo científico naturalista (BRUNATTI; COLANGELO; SOPRANO MANZO, 2002).

Por otra parte, resulta importante destacar el papel que la ciencia de la época desempeñó en la incorporación plena de Argentina al sistema capitalista mundial, puesto que proporcionó el conocimiento sistemático de las regiones a ser explotadas (RATIER, 2010). En este sentido, en el último tercio del siglo XIX, Argentina atravesaba un proceso de ampliación geográfica que sería definitivo (DÁVILA, 2017). En el marco del mismo distintas instituciones científicas como la Sociedad Geográfica Argentina y el Instituto Geográfico Argentino financiaron exploraciones a territorios concebidos a partir de metáforas como la del *desierto* (WRIGHT, 2008; LOIS, 2001). Esta tarea fue llevada adelante en el territorio argentino mediante la asociación entre la ciencia y las armas, las cuales trabajaron conjuntamente a fin de preparar el terreno para la instalación del capitalismo (RATIER, 2010). Aquellos que encabezaron las misiones científicas a lo largo de los años comprendidos en el período analizado, fueron concebidos como *sabios polivalentes*, considerándose que se encontraban habilitados para “evaluar las riquezas actuales y potenciales de los territorios que atravesaban” y “soñar, en suma, con un futuro libre de indios” (RATIER, 2010, p. 18). Se dedicaban a la antropología física, la arqueología y la etnografía indígena. En sus obras

Lo etnográfico se daba en el marco de un naturalismo global, que aspiraba a relevar científicamente geología, flora, fauna y antropología de las múltiples áreas desconocidas del país. El porvenir de las naciones indígenas no preocupaba, en tanto se suponía que, de no ser eliminadas, terminarían por asimilarse a la cultura dominante (RATIER; RINGUELET, 1997, p. 11-12).

Así, los primeros antropólogos argentinos acometieron el estudio de las poblaciones indígenas como si se tratara de una indagación acerca del pasado puesto que dieron por sentado que la eliminación de los indígenas era inevitable – e incluso deseable –, mientras que se confiaba el crecimiento del país a la importación de inmigrantes (RATIER; RINGUELET, 1997).

## Sobre el aborto y el infanticidio

Algunas obras discurren en torno de prácticas con las cuales las poblaciones indígenas del territorio que en la actualidad se reconoce como perteneciente a Argentina, interrumpen los embarazos o ponen fin a la vida de los/as recién nacidos. Entre ellas los autores abordan principalmente el aborto y el infanticidio, aunque también se menciona en menor medida el sacrificio ritual<sup>3</sup>. En otras se estudian las prácticas funerarias en relación con los/as bebés.

Lafone Quevedo – de origen uruguayo y graduado en Cambridge – es reconocido por sus prolíficos estudios lingüísticos y arqueológicos, se desempeñó desde 1906 en Argentina en la dirección del Museo de la Plata luego de su primer director Francisco P. Moreno<sup>4</sup>. En su obra de corte etnológico y lingüístico (1896), las referencias al infanticidio y el aborto constituyen unas de las únicas alusiones a prácticas pre y postparto entre los abipones. Dicha obra, que presenta una sección que es caracterizada por el autor como etnográfica, en la cual se propone dar cuenta de lo que eran los abipones a partir de lo que cuentan diversos autores (que en su mayoría eran misioneros tales como el padre Martín Dobrizhoffer, el padre José Jolís y el padre Nicolás Techo), es escasísimo el interés observado por la vida de los/as bebés y niños/as abipones. Así, las descripciones incluidas respecto de las prácticas pre y postparto de los abipones se encuentran retomadas acríticamente de diferentes noticias y escritos que datan del período comprendido entre la conquista y la publicación de la obra en cuestión. Una de ellas describe al infanticidio como una práctica “agena (sic) al amor natural de las madres aun entre bestias fieras” (LAFONE QUEVEDO, 1896, p. 26). Sin embargo, el padre Lozano<sup>5</sup> sostiene que el hecho de que sea practicada por los abipones “es sin duda permission (sic) divina, para que no se aumente demasiado tan bárbara gente, y tan enemiga de Christianos (sic)” (LAFONE QUEVEDO, 1896, p. 26). Esta interesante interpretación asocia la práctica del infanticidio con un acto divino mediante el que se habría alterado el supuesto orden natural (y también divino) por el cual todas las madres – aún entre las *bestias fieras* – deberían amar a sus hijos, el motivo de dicha digresión habría sido favorecer a los cristianos impidiendo que se reprodujera una población que Lozano les supone enemiga.

A su vez, el muy reconocido padre Dobrizhoffer<sup>6</sup> aborda el tema del infanticidio entre los abipones y es recuperado también por Lafone Quevedo (1896) como fuente de autoridad para reconstruir cómo vivía dicha población en el pasado. Esta práctica es presentada en relación con las causas que habrían llevado a la reducción de dicha población – que según Dobrizhoffer obedecería también a los enfrentamientos (intestinos y con otras sociedades) y el contagio de enfermedades –, por ello concluye que no habría que “culpar á (sic) los españoles de la decadencia de estas tribus” (LAFONE QUEVEDO, 1896, p. 44). Por otra parte, Dobrizhoffer se

---

3 Al tratar la compleja temática del aborto en este estudio, no se pretende tomar un posicionamiento respecto del carácter de la vida humana antes del nacimiento, sino únicamente dar cuenta de las concepciones de aquellos autores cuyas obras analizamos.

4 Para ampliar la información aquí provista sugerimos la lectura de Teruggi (1994).

5 Misionero jesuita que es reconocido, por la comunidad científica por el valor histórico de su obra, se considera que la misma es de consulta obligatoria en relación con el estudio de la historia colonial del Gran Chaco (ROSSO; CARGNEL, 2012). Entre los años 1730 y 1752 se desempeñó como *historiographus provinciae*, cargo que implicaba ocuparse de los trabajos históricos que producía la Compañía de Jesús (ROSSO; CARGNEL, 2012).

6 De origen alemán, fue un misionero de la Compañía de Jesús que llegó al Paraguay a mediados del siglo XVIII. Trabajó casi dos décadas con poblaciones guaraníes y posteriormente creó una reducción para abipones.



interesa por las razones que llevarían a las mujeres abiponas a practicar tanto el infanticidio como el aborto. Atribuye estas prácticas al miedo de las mujeres a ser abandonadas por sus maridos. No obstante, desde la perspectiva de Dobrizhoffer, los intereses económicos tendrían mayor importancia que la preocupación de las mujeres abiponas respecto de que sus maridos las abandonen, puesto que expresa que el interés de recibir la dote las orillaría a “perdonar la vida á (sic) las hijas mujeres” (LAFONE QUEVEDO, 1896, p. 44). Sin embargo, no existió entre los misioneros total acuerdo respecto de la incidencia de las prácticas aludidas: el padre José Jolís, al decir de Lafone Quevedo, se habría manifestado crítico en relación con la idea de que los abipones criaban “sólo dos hijos y daban muerte á (sic) los demás” (LAFONE QUEVEDO, 1896, p. 28). En relación con lo cual, Lafone Quevedo (1896) se inclina a pensar que los abipones habrían perdido características que considera definitorias de su identidad como etnia, las cuales habían sido registradas por las primeras generaciones de misioneros que contactaron con dicha población. Observamos en relación con esta afirmación que Lafone Quevedo (1896), desde su rol de etnólogo no pone en cuestión la veracidad ni la objetividad de los escritos a partir de las cuales pretende reconstruir la vida de los abipones y sus prácticas, puesto que al notar diferencias entre las descripciones presume cambios en esta población, en vez de divergencias interpretativas. Por otra parte, este excesivo énfasis de los misioneros aludidos en si las mujeres indígenas tienen o no tienen a los hijos/as que conciben y cómo ponen fin a sus vidas, no se ve equiparado por un interés acerca de cómo son las vidas de los/as bebés que son alojados por estas familias indígenas, qué cuidados reciben, cómo es su crecimiento; este vacío se replica en la obra de Lafone Quevedo, quien no alude a esta área de vacancia.

Otros dos antropólogos que en este período realizaron trabajo de campo con diferentes poblaciones indígenas, sin embargo, se preocuparon por dejar de manifiesto que la práctica del infanticidio no se observaba entre las poblaciones que estudiaron. En este sentido Carlos R. Gallardo, quien junto a Juan B. Ambrosetti, fue discípulo de Florentino Ameghino y, por tanto, formaron parte de la corriente evolucionista del Río de la Plata (PERAZZI, 2001), manifiesta lo siguiente: “Conviene dejar constancia de que entre los onas no se conoce el infanticidio y de que los cuentos que corren sobre inmolación de criaturas, son fruto de la fantasía” (GALLARDO, 1910, p. 136), también señala que el aborto voluntario es “completamente desconocido” aunque luego agrega “y digo el voluntario, porque no debo considerar como tal el caso de que una india en momentos de furor se golpee el vientre para provocar un mal suceso” (GALLARDO, 1910, p. 228). También a continuación expresa que conoció un caso en que por celos un hombre que creyó que una mujer se hallaba embarazada de otro hombre la castigó con el objetivo de que abortara. Por otro lado, Juan B. Ambrosetti (1894, p. 691), reconocido antropólogo argentino, fundador del Museo Etnográfico – que hoy lleva su nombre –, en un trabajo dedicado al estudio de los indios *caingúá* de Misiones, destaca que no practican el infanticidio, lo cual es vinculado por el autor con el hecho de que “las indias” *caingúá* serían “modelos de madre, lo mismo que los padres”.

Dado que en esta sección se han retomado otros trabajos de corte etnológico que abrevan a la hora de describir a las poblaciones indígenas del país exclusivamente en las descripciones de misioneros y viajeros de siglos previos a la fecha de publicación, se ha decidido incorporar también en esta sección un artículo publicado en 1899 en el Boletín del Instituto Geográfico por el historiador Enrique Peña, que presenta una selección y transcripción de contenidos que considera de gran relevancia por su valor etnográfico. Dichos contenidos provienen de tres volúmenes manuscritos titulados *Diario del Capitán de Fragata de la Real Armada don Juan Francisco Aguirre en la demarcación de límites de España y Portugal en la América Meridional*. El mismo difunde parte de los escritos de Juan Francisco Aguirre (1722-1811), militar y geógrafo de origen español.

En el artículo aludido se otorga gran relevancia al aborto y el infanticidio para la caracterización de diversas sociedades indígenas del territorio que en la actualidad corresponde a la Argentina – también refiere con la misma tónica a poblaciones indígenas de otros territorios. A lo largo del mismo, las referencias a los/as bebés indígenas se concentran de modo casi exclusivo en los temas señalados y en la donación o el intercambio de hijos. Por ejemplo, respecto de los tobas menciona que: “La Toba vive ahora entre los ríos Bermejo y Pilcomayo en varias partidas y divisiones. Tienen lengua distinta y entera; no abortan los hijos y así, todavía son muchos que no pueden ser menos de 500 varones; son haraganes y ladrones más que los otros” (AGUIRRE, 1899/1793, p. 469).

A lo largo del volumen (AGUIRRE, 1899/1793), las referencias vinculadas a los/as bebés indígenas (en carácter de “hijos”, en la cita anterior) se centran, casi exclusivamente, en la discusión respecto de ciertas prácticas de control de la natalidad, entre ellas el aborto y el infanticidio. En el caso del aborto, así como se menciona aquellas tribus que supuestamente lo practicarían, también se señala aquellas que no lo hacen. En este sentido, las tribus son diferenciadas unas de otras en relación con la presencia o la ausencia de las prácticas aludidas. Aquellas etnias que las practicarían son concebidas como más bárbaras que las que no lo harían. Por otra parte, las prácticas relativas a la crianza son mencionadas en los casos en que las comunidades no se desempeñan en esa área del modo considerado adecuado:

Como el carácter y esencial ocupación de los Mbayas fué (sic) y es el de ser guerreros, tienen costumbres de las más feroces del mundo. No dejan criar á (sic) sus mujeres los hijos sobre uno, ó cuando más los primeros, ó si mueren los inmediatos. Cuando se siente la madre animado (sic) el feto comprimen con los dedos pulgares el vientre y el aborto es seguro. Si ellas son jóvenes más diestras en esta operación. El hecho es notoriamente positivo, sin que hasta ahora haya podido convencerles de su barbarie. Sólo se ha conseguido no aborten tanto como antes y crien (sic) hasta dos. Responden nacieron para andariegos, que los muchos hijos son carga que no se puede transportar ni hay que darles de comer, y son demasiado embarazo para la guerra. Bien conocen su innatural costumbre y la confiesan pero no la deponen. Con todo que no es falta de amor, pues vemos palpablemente idolatran á sus hijos. La continúan dicen por les obliga la necesidad (AGUIRRE, 1899/1793, p. 478-479).

Es interesante que en este texto se incluya, al menos presuntamente, una perspectiva indígena respecto de esta práctica y las motivaciones que tendría. Aparentemente, esta explicación expone un factor importante al cual Aguirre no da mucho crédito: las condiciones de vida y aquello necesario para criar un/a niño/a en dicho contexto. Así como no tiene en cuenta su argumento, tampoco hace referencia, o al menos no aparece en la selección presente, sobre cómo se cría a los/as niños/as en estas sociedades y menos aún, se incorporan referencias de aquellos/as que no estén mediadas por las acciones y los dichos de los/as adultos/as acerca de los/as niños/as. El interés se centra especialmente en lo que despierta su asombro y como resultado tiende a presentar imágenes cargadas de exotismo sobre estas poblaciones.

## Sobre las prácticas funerarias

Ruez (1929) – quien fue conocido como el médico de los araucanos (CEBOLLA; GALLERO, 2016) – es uno de los únicos autores entre los estudiados en el marco de la presente investigación, que se concentra en el tratamiento que se le da a los restos mortuorios de los/as niños/as menores de dos años. El autor defiende su perspectiva frente a un indígena local, sobre el modo en que considera que deberían tratarse los restos de dichos/as niños/as, a fin de evitar peligros. Como se verá en la cita presentada a continuación, este tema se aborda en relación con la creencia local respecto del *levantamiento del cuerpo* y ciertas precauciones que se toman en el caso de niños/as pequeños/as, a fin de asegurar las condiciones adecuadas para que este se produzca:

(...) no se entierran las criaturas hasta más o menos de dos años. Estos son colocados en cuevas en las sierras, como hemos tenido ocasión de contrastar en Sierra Lihuel Calel en dos cadáveres de criaturas que habían fallecido en 1903 y 1908. Hay otra forma de facilitar el levantamiento del cuerpo: colgándolos de los árboles como también pudimos observar cerca del establecimiento La Esperanza, en la Colonia de los Ranqueles, Emilio Mitre. Es muy interesante el ardor con que defienden su tesis. En cierta ocasión me atreví a preguntar a un indio por qué tenían una costumbre tan bárbara. Le hablé de la conveniencia de enterrarlos y de los peligros que traía consigo la exposición del cadáver. El indio me contestó con mirada compasiva y gesticulando con los brazos, exclamó: “Pero señor hágame un favor, qué cree Vd. como puede levantarse esta pobre criatura con tanta tierra arriba. Dígame por favor, que cree Vd.” (RUEZ, 1929, p. 35).

Esta alusión es interesante porque, a pesar de no estar registrada por un antropólogo, reconstruye una práctica local y recupera los sentidos que sus protagonistas le otorgan, lo cual no parece ser habitual dentro del conjunto de obras que seleccionamos para este estudio. Se observa, a partir de este registro, que los restos de los/as bebés de dicha comunidad, recibían un tratamiento diferenciado: mientras que los adultos y niños/as mayores de dos años eran enterrados, aquellos/as de menos de dos años/as eran colocados en cuevas o árboles (ver Fig.1). A pesar de la riqueza de este registro se observa la perspectiva etnocéntrica del autor quien concibe esta práctica como asociada con un estado de barbarie.

Fig. 1



Este dibujo realizado por el autor, grafica un caldén colgado de una rama en la parte superior del árbol (RUEZ, 1929, p. s/n)

También encontramos referencias a bebés indígenas en la obra del reconocido arqueólogo sueco-argentino Eric Boman (1932) respecto de diversos cementerios de párvulos de La Rioja. Esta obra se confeccionó a partir de manuscritos que el investigador había planeado publicar, así como, reconstrucciones realizadas a partir de sus notas y fue publicada póstumamente. El análisis provisto a lo largo de la misma es exhaustivo y considera tanto las características de las urnas (estilo de alfarería, locación y profundidad en la que fueron halladas, dimensiones y decoración), como su contenido y los objetos hallados en las cercanías de la misma. También se preocupa por reconstruir el cementerio y la disposición de los enterratorios. Respecto de los esqueletos se menciona el estado de conservación, las características de los huesos y se analiza si se encuentran anomalías y/o signos de enfermedades. También se incluyen numerosas láminas y figuras que grafican los hallazgos. En el Cementerio de Párvulos de San Blas de Los Sauces, uno de los de mayor envergadura en los que trabajó, llevó adelante excavaciones en el año 1914 cuando se exhumaron 18 urnas que contenían restos de esqueletos de párvulos y sus ajuares fúnebres. Otras 10 urnas más fueron desenterradas para su venta al investigador por el propietario del terreno en el que se emplazaba el cementerio – Boman se manifiesta en contra de esta actitud que considera delictiva sin embargo displicentemente habría adquirido dichas urnas aunque por un valor altamente inferior al pretendido por el vendedor. La diagramación de este cementerio, según Boman, no habría seguido un patrón de enterramiento predeterminado, sin embargo, no se observaron superposiciones entre los enterratorios, la mayor distancia era de 4,5 metros mientras que la menor era de medio metro (ver Fig. 2).



Fig. 2

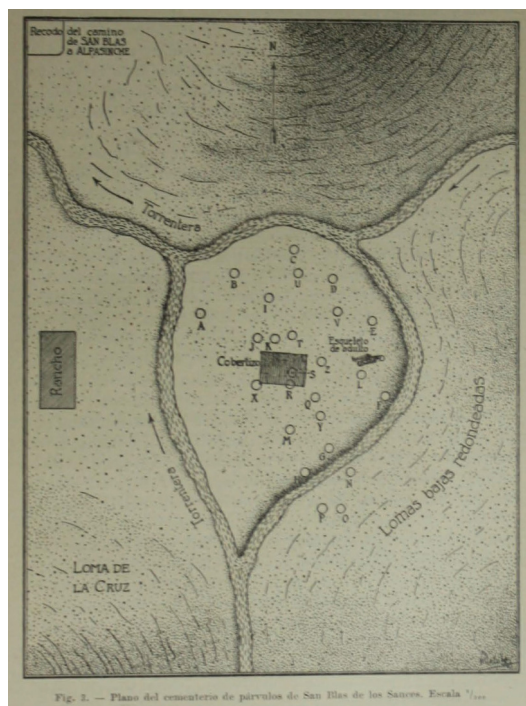
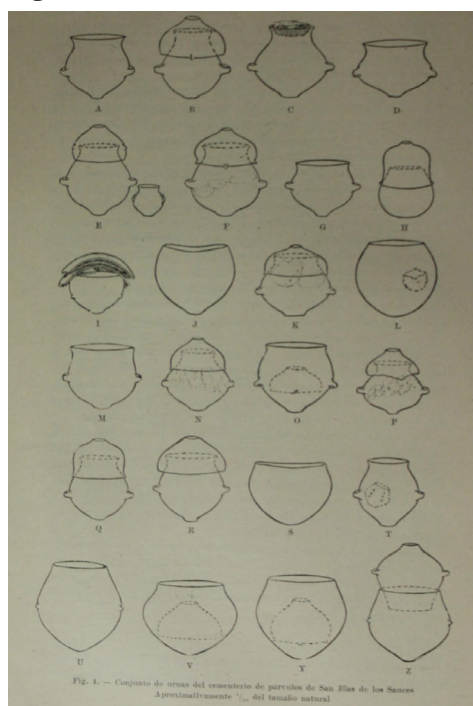


Gráfico del Cementerio de párvulos de San Blas de los Sauces (BOMAN, 1927-1932, p. 21)

A las dificultades asociadas con la extracción de piezas de gran antigüedad, se sumaba la de “extraer de las urnas los frágiles huesos de los recién nacidos a quienes servían de ataúdes” (BOMAN, 1927/1932, p. 23).

Fig. 3



Diversas urnas halladas en el Cementerio de párvulos de San Blas de los Sauces (BOMAN, 1927-1932, p. 24)



## Sobre el embarazo, nacimiento y primeros años de vida

Un conjunto de alusiones a los/as niños/as indígenas da cuenta de prácticas y actitudes que tienen los padres y las madres durante el embarazo, en diferentes culturas, las cuales se presentan como realizadas con miras a producir efectos de diverso tipo sobre el/la niño/a que nacerá (AMBROSETTI, 1894; GALLARDO, 1910; RUEZ, 1929). A su vez, varios de los textos en los que los/as niños/as indígenas son mencionados, presentan mayor interés en la descripción del parto y los cuidados que se tienen hacia el neonato (AMBROSETTI, 1894; GALLARDO, 1910; PALAVECINO, 1933; RUEZ, 1929).

Ambrosetti (1894), en relación con las actitudes pre y postparto de los adultos *caínguá*, hace una descripción detenida respecto de la serie de prescripciones y prohibiciones que recaen sobre los padres en el período que antecede al nacimiento. Se menciona también que al acercarse el parto los padres construyen dentro del *tapui* un corral de troncos en el que la madre permanece por un tiempo. A su vez, se alude a los tabúes alimenticios que afectan a los padres, los cuales no pueden ingerir más que maíz hasta el nacimiento, pudiendo ocasionar – en caso de infracción – malformaciones en el recién nacido. Ambrosetti (1894) interpreta dicho tabú como una superstición que cumple la función de quitarle al marido cualquier pretexto para salir o alejarse de su mujer, teniendo por este motivo que quedarse a cuidarla y protegerla algunos días luego del alumbramiento. A su vez, sostiene que los/as recién nacidos deben ser protegidos tanto por el padre como por la madre, por lo cual estarían obligados a permanecer junto a su hijo/a en el núcleo habitacional. Una vez finalizado este período, el padre retoma sus tareas habituales y los/as niños/as permanecen al cuidado de su madre. Respecto de otras prácticas relativas a los/as bebés indígenas mencionadas en las obras estudiadas, Ruez (1929, p. 33) comenta que las indias araucanas utilizan un procedimiento con el fin de influir sobre el sexo de sus hijos/as: “Para parir varons (sic) o mujeres según deseo de la embarazada toma durante la gestación determinados yuyos”.

Otro orden de temáticas que genera interés respecto del parto se encuentra asociado con los cuidados que destinados a la embarazada. En Ambrosetti (1894) se señala en más de una ocasión que durante el embarazo las mujeres *no se cuidan*, salvo excepciones, continuando con las labores usuales inclusive cuando el embarazo se encuentra muy avanzado. Entre la población *ona*, por otra parte, si bien se sostiene que a la mujer durante el embarazo “no se le dispensan cuidados especiales” (GALLARDO, 1910, p. 227), se comenta que “durante las marchas y en los trabajos pesados el marido no apura á la mujer embarazada y que por el contrario le aconseja andar despacio y hasta la ayuda” (GALLARDO, 1910, p. 227-228). Si bien en este caso no se establece una relación explícita entre dichas actitudes y una expectativa particular en relación con la descendencia, es probable que las mismas tengan por finalidad preservar tanto a la embarazada como a su progenitura. A su vez, el reconocido etnógrafo argentino Enrique Palavecino (1933) describe que las mujeres *pilagá* se untan grasa de raya con el objetivo de parir de forma indolora, puesto que las hembras de dicha especie llevan a sus crías en una bolsa fuera del vientre. Por otra parte, se menciona que el parto se lleva adelante en un lugar alejado y es asistido por otras mujeres, entre las prácticas desarrolladas con el/la recién nacido/a se menciona que se lo baña en el río y durante un mes la madre consume solamente un alimento que denominan “osogue” (PALAVECINO, 1933, p. 360).

Por otro parte, algunos de los textos en los que los/as bebés indígenas son mencionados, se abocan a la descripción del parto y los cuidados que se tienen hacia el neonato (GALLARDO, 1910; PALAVECINO, 1933; RUEZ, 1929). Entre dichas temáticas, el amamantamiento es uno de los aspectos más comúnmente aludidos en relación con estos/as; los autores señalados presentan predominantemente a los/as niños/as como sujetos pasivos sobre los cuales el amamantamiento se realizaría, mientras que las mujeres son presentadas como protagonistas de dicho proceso,

inclusive en aquellos casos en que se menciona que la práctica se extiende hasta durante cuatro años – durante los que no tienen otros hijos – (PALAVECINO, 1933), a lo largo de los cuales los/as niños/as van adquiriendo distintos grados de autonomía. Sin embargo, Gallardo (1910, p. 232) sostiene que “cuando el niño ya camina sólo no es raro verlo aproximarse á madre que se encuentra sentada y sin cambiar de postura uno y otro, dedicarse á la para él grata tarea de la succión”. También en Gallardo (1910) encontramos también descripciones de la vestimenta que utilizan los onas, respecto de lo cual se menciona que las madres colocan a las niñas, desde que comienzan a caminar, una *especie de taparrabo* que tiene la forma de *delantalcito* que utilizan el resto de sus vidas en todas las condiciones. A su vez, se presentan alusiones a cuidados que se le dispensan a los/as recién nacidos/as a quienes:

se los pone en montones de plumas finas, virutas de madera obtenidas cuando se hacen las flechas, lana suave o de guanaco, todo lo que constituye un lecho mullido, luego lo envuelven en cueros de zorro bien sobados, y o ponen sobre los ojos atado á la cabeza, una visera de cuero bien raspado y sobado á fin de que la luz no le perjudique la vista (...) han notado que lo que más daño hace al niño es mirar la nieve (GALLARDO, 1910, p. 231).

También describe que en invierno las madres los cubren sus polleras o se los ponen entre las piernas para darles calor y presenta una de las escasas referencias directas a lo que hacen los/as bebés indígenas encontradas en los escritos que analizamos en este artículo: estos duermen gran cantidad de tiempo en sus primeros días (GALLARDO, 1910). También menciona que “Cuando ya es más grande el chico anda gateando de un lado á otro, ensuciándose, golpeándose y rodando á veces a los fogones” (1910, p. 233). Otro aspecto interesante en el que se detiene es el *tahalsh*, estructura que permite sostener a los/as bebés en posición vertical mientras los padres realizan otras actividades y que es colocado durante la noche cerca de la cama de los padres, en la cual los/as bebés pasan gran cantidad de horas durante el día y la noche (ver Fig. 4).

**Fig. 4**



Fotografías del *tahalsh* incluidas por separado en la obra (GALLARDO, 1910. p. 231)

## Reflexiones finales

Tal como hemos analizado, tanto el aborto como el infanticidio en el período estudiado parecen haberse configurado como temáticas de gran relevancia respecto de las poblaciones indígenas del territorio argentino y su progenitura. Éstas adquieren especial centralidad en las obras que se nutren, a la hora de describir a las poblaciones indígenas, de las perspectivas de actores tales como misioneros y viajeros que estuvieron en contacto con dichas poblaciones. Si bien se observa, en las referencias a ambas prácticas, una preocupación por lo que hacen diferentes grupos indígenas con los/as bebés, especialmente en aquellas obras que se apoyan exclusivamente en – o son de autoría de – misioneros y viajeros, esa preocupación no rebasa dichas circunstancias y observamos que son unas de las únicas alusiones presentadas en torno de los/as bebés y las prácticas relativas a los/as mismos/as. El énfasis en estas prácticas da cuenta principalmente de la mirada de aquellos que las describen, en vez de ser caracterizaciones fehacientes de las poblaciones sobre las que se pretende dar cuenta. Son tomadas en general como expresiones de la barbarie de dichos pueblos y en este sentido, de su supuesta brutalidad e inferioridad. La descripción de las mismas permanece sujeta, desde un punto de vista etnocéntrico, a una comparación tácita con las formas de comportamiento civilizadas respecto de la procreación humana, más asociadas con preceptos morales que con las prácticas producidas efectivamente.

Las poblaciones indígenas de este territorio fueron víctimas del avance de la exploración militar española y posteriormente de la presión militar fundante del estado-nación argentino, procesos en los que se entrelazaron intereses religiosos, políticos y económicos<sup>7</sup>. Si bien la perspectiva militarizante hacia dichas poblaciones se mantuvo desde la declaración de la independencia, luego de 1870 en distintas regiones del país se enarbola un discurso de guerra en relación al problema del control de la población indígena (GIORDANO, 2004). El programa de modernización impulsado por la generación del '80, a su vez, previó reemplazar a la población indígena por una compuesta por inmigrantes, considerada de mejor calidad (RATIER, 2010). Así, los/as argentinos/as heredaron un estado y una sociedad que se constituyó en el marco de un proyecto genocida que fue dirigido, principalmente, hacia las poblaciones indígenas en tanto “otro cultural” (DEL RÍO et al. 2010, p. 4). En este sentido, el interés exacerbado por las formas en las que, estas poblaciones presuntamente destinadas a desaparecer, ponían fin a la vida de su descendencia -centrales en las caracterizaciones ofrecidas por misioneros y viajeros a lo largo del siglo XVIII, pero aún con amplia difusión entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX – no parece ser inocente. Como citamos anteriormente (LAFONE QUEVEDO 1896, p. 44), ciertos autores han señalado como causa de la reducción de la población indígena – en este caso refiere a los abipones – a la práctica del infanticidio junto a otros fenómenos que exculparían a los españoles de la merma poblacional de este pueblo. Es posible que la referencia a estas prácticas, además de responder a una tendencia a exotizar a los pueblos indígenas, haya resultado atractiva por el hecho de permitir explicar la tendencia poblacional decreciente de los mismos sin la necesidad de dar cuenta de la participación española y criolla en este fenómeno o que al menos haya posibilitado minusvalorar su incidencia.

En otras obras, hemos encontrado interés por la descripción de las prácticas mortuorias en relación a los/as bebés, desde distintas perspectivas. La obra de Boman (1932) presenta un análisis exhaustivo sobre diversos enterratorios de párvulos. Resulta importante destacar del corpus analizado que las etnografías llevadas a cabo por antropólogos, especialmente Gallardo (1910) y Palavecino (1933), fueron las obras que presentaron una mayor riqueza a la hora de hacer referencia al parto, nacimiento y algunos cuidados que se le dispensan a los/as bebés. Sin embargo, la obra de Gallardo (1910) destaca puesto que nos permite aproximarnos a algunas de sus experiencias cotidianas con mayor profundidad e incluso verlos como agentes que gozan de cierta autonomía.

---

7 Se ha profundizado en el análisis de este proceso en García Palacios y Aveleyra (2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. **Investigar en Antropología social**. Rosario: Laborde Libros, 2005.
- AGUIRRE, J. F. **Etnografía del Chaco**: manuscrito del Capitán de Fragata Don Juan Francisco. Buenos Aires: La Buenos Aires, 1899.
- AMBROSETTI, J. B. Los indios caingú del Alto Paraná (Misiones). **Boletín del Instituto Geográfico Argentino**, Buenos Aires, v. 15, p. 661-744, 1894.
- ARTIEDA, T. L. Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa: 1900 a 1930 (circa). **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 16, n. 1, p. 8-24, 2015.
- AVELEYRA, R. Representaciones acerca de la niñez indígena en los escritos de misioneros sobre poblaciones indígenas del Gran Chaco entre comienzos del siglo XVIII y mediados del siglo XX. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, Buenos Aires, v. 27, n. 1, p. 49-60, 2018.
- AVELEYRA, R.; CANTORE, A. Contribuciones al estudio del juego en fuentes históricas sobre poblaciones indígenas del territorio argentino (1733-1933). **Revista Lúdicamente**, Buenos Aires, v. 7, n. 13, 2018.
- BOMAN, E. Estudios Arqueológicos Riojanos. In: RIVADAVIA, B. **Anales del Museo Nacional de Historia Natural**. vol. 35. Buenos Aires: Imprensa y Casa Editora Coni, 1927-1932.
- BRUNATTI, O.; COLANGELO, M. A.; SOPRANO MANZO, G. Observar para legislar. Métodos etnográficos e inspección del trabajo en Argentina a principios del siglo XX. In: \_\_\_\_\_. **Historias y estilos del trabajo de campo en la Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia, 2002. p. 79-126.
- CEBOLLA B., M. V.; GALLERO, M. C. “Eran sólo indios...” La construcción de la alteridad mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960). **Cadernos do Lepaarq**, Pelotas, v. 13, n. 26, p. 87-105, 2016.
- DÁVILA, L. **Robert Lehmann-Nitsche**: su controversial producción científica e imagen pública. Una revisión integral. Tesis (Doctorado en Antropología) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.
- DEL RIO, W. et al. **Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina**. III Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria”, Buenos Aires, 2010.
- GALLARDO, C. R. **Los onas**. Buenos Aires: Cabut, 1910.
- GARCÍA PALACIOS, M.; AVELEYRA, R. Los niños del “indio-niño”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el Chaco argentino (fines del siglo XIX - principios del siglo XX). **Indiana**, Berlín, vol. 38, n. 1, 2021.
- GARCÍA PALACIOS, M. et al. Anthropology and Childhood. From Research Teams to the Development of Teaching and Learning Spaces in the Buenos Aires Area (Argentina). **AnthropoChildren**, Liège, n. 2, p. 1-12, 2012.
- GARCÍA PALACIOS, M. et al. Niños y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (Qom-Mbya). **Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural**, Rosario, v. 28, p. 61-78, 2014.
- GIORDANO, M. **Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño**. La Plata: Al Margen, 2004.
- LAFONE QUEVEDO, S. **Idioma abipón**. Buenos Aires: Pablo Coni e Hijos, 1896.

- LOIS, C. M. Desierto y territorio: imágenes decimonónicas del Gran Chaco Argentino. **Mundo de Antes**, Tucumán, n. 2, p. 97-116, 2001.
- LORANDI, A. M. ¿Etnohistoria, Antropología Histórica o simplemente Historia? **Memoria americana**, Buenos Aires, v. 20, n. 1, 2012.
- NICOLETTI, M. A. “Derecho a ser educados”: conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano. **Anuario de Historia de la Educación**, Buenos Aires, p. 137-157, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Indígenas y misioneros en la patagonia**. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios. Buenos Aires: Ediciones Continente, 2008.
- PALAVECINO, E. **Los Indios Pilagá del Río Pilcomayo**. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad, 1933.
- PERAZZI, P. **Hermenéutica de la barbarie**. Una historia de la antropología en Buenos Aires, 1935-1966. 2001. Tesis (Licenciatura) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001.
- RATIER, H. E. La antropología social argentina: su desarrollo. **Publicar**, Buenos Aires, v. 8, n. 9, p. 17-46, 2010.
- RATIER, H. E., RINGUELET, R. La Antropología Social En La Argentina: Un Producto de la democracia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 10-23, 1997.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROSSO, C. N., CARGNEL, J. “Historiadores y etnógrafos”: escrituras jesuíticas en el siglo XVIII. Los casos de Lozano y Paucke. **Anuario de la Escuela de Historia Virtual**, Córdoba, año 3, n. 3, p. 62-77, 2012.
- RUEZ, L. F. **Los indios araucanos de la República Argentina**: (antes y ahora). Buenos Aires: [s.n.], 1929.
- STAGNARO, A. La antropología entre la comunidad científica: entre el origen del hombre y la caza de cráneos- trofeo (1870-1910). **Alteridades**, Ciudad de México, v. 3, n. 6, p. 53-65, 1993.
- STOLER, A. Archivos coloniales y el arte de gobernar. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 46, n. 2, p. 465-496, 2010.
- SZULC, A. Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (Orgs.). **Cultura, comunidades y procesos contemporáneos**. Buenos Aires: Editorial SB, 2004.
- TERUGGI, M. E. Prohombres del Museo: Samuel A. Lafone Quevedo. **Fundación Museo La Plata**, Buenos Aires, v.4, p. 10-11, 1994.
- WRIGHT, P. **Ser en el sueño**. Crónicas de historia y vida toba. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.



**RESUMEN** Con el objetivo de avanzar en el estudio de los/as bebés indígenas en el pasado, nos proponemos estudiar la forma en que se los representó en escritos publicados en Argentina entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los cuales describieron a poblaciones indígenas del país y se preocuparon, al menos superficialmente, por dar cuenta de diferentes aspectos relativos a los/as bebés en dichas sociedades. Indagamos en este caso respecto del aborto, el infanticidio, las prácticas funerarias, el embarazo, el parto y los primeros años de vida.

**Palabras clave:** bebés indígenas, fuentes históricas, niñez indígena, antropología argentina.

**Os bebês indígenas entre o olhar colonial e as primeiras abordagens antropológicas. Um estudo dos escritos publicados na Argentina durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX.**

**RESUMO** Com o objetivo de avançar no estudo dos bebês indígenas no passado, pretendemos estudar a forma como eles foram representados nos escritos publicados na Argentina entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que descreveram as populações indígenas do país e se preocuparam, pelo menos superficialmente, em dar conta de diferentes aspectos relacionados aos bebês nessas sociedades. Investigamos neste caso o aborto, o infanticídio, as práticas funerárias, a gravidez, o parto e os primeiros anos de vida.

**Palavras-chave:** bebês indígenas, fontes históricas, infância indígena, antropologia argentina.

**Indigenous babies between the colonial gaze and the first anthropological approaches. A study of writings published in Argentina during the last decades of the nineteenth century and the first decades of the twentieth century**

**ABSTRACT** With the aim of advancing in the study of indigenous babies in the past, we intend to study the way in which they were represented in writings published in Argentina between the last decades of the nineteenth century and the first decades of the twentieth century, which described the indigenous populations of the country and were concerned with, at least superficially, accounting for different aspects related to babies in these societies. We investigate, in this case, abortion, infanticide, funeral practices, pregnancy, childbirth and the first years of life.

**Keywords:** indigenous babies, historical sources, indigenous childhood, Argentine anthropology.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 20/03/2022

**FECHA DE APROBACIÓN:** 17/08/2022



**Rocío Paloma Aveleyra**

Becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad de San Martín (UNSAM), Argentina. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

E-mail: [rocioaveleyra@gmail.com](mailto:rocioaveleyra@gmail.com)



# Licença parental e os processos de constituição subjetiva do bebê

**Mariana Gouvêa de Matos**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9289-5419>

## Introdução

As licenças maternidade e paternidade são hoje, no Brasil, os maiores benefícios previstos em lei concedidos para trabalhadores que se tornam mães e pais. Contudo, tais benefícios não atendem às demandas de participação parental contemporâneas, tanto por conta das mudanças sociais ocorridas nos papéis desempenhados por pais e mães – sendo inegável a importância da presença paterna para a constituição subjetiva do bebê (SCHUSTER; GEMELLI, 2020) – quanto pela expressa recomendação dos órgãos de saúde sobre o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade (BRASIL, 2009).

Considerando a recente flexibilização dos papéis de gênero e as mudanças na família nas últimas décadas, observa-se um movimento de inclusão do homem no processo de gestação, nascimento e cuidado com os filhos nas sociedades industrializadas atuais (MATOS; MAGALHÃES, 2019; PEREIRA-NUNES; RAMIRES, 1997; SALEM, 2007/1987; SOUSA, SILVA, 2021). Tal movimento aponta para a necessidade de a legislação e as políticas públicas serem voltadas para ambos os membros do casal parental durante a transição para a parentalidade, e não mais somente para a mulher/mãe (BIANCHINI, 2021; OLIVEIRA; MUNIZ, 2021; SOUZA, 2021).

Para um desenvolvimento saudável, entende-se que é necessário que o cuidador ou os cuidadores primordiais – neste artigo trataremos do casal parental constituído por mãe e pai – estejam disponíveis para desenvolver sintonia afetiva com o bebê; investir na construção do vínculo pais-bebê; e dar suporte ao desenvolvimento do filho; além de investirem, ambos, no aleitamento materno (BRASIL, 2012). Essas tarefas demandam muito dos pais e mães, tanto emocionalmente como concretamente. Nesse sentido, os processos psíquicos e sociais pelos quais passam os pais e mães durante a transição para a parentalidade precisam ser considerados. Como assinalado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), é importante que os profissionais de saúde ofereçam espaços de acolhimento para os medos e preocupações dos recém-pais/mães a fim de auxiliar na construção da parentalidade.

Ter um filho mobiliza a criança que as figuras parentais (decorrentes das suas próprias histórias infantis) têm dentro de si; muda o lugar que ocupam na família extensa; e impõe nova organização à rotina do casal (ZORNIG, 2010). Nesse sentido, é necessário um tempo de elaboração para que os pais e mães possam simbolizar as mudanças inerentes ao exercício desses novos papéis e, por isso, o suporte social é imprescindível para que o puerpério transcorra de maneira saudável. O Estado é instância primordial na garantia de suporte social para os indivíduos, o que aponta não só para a necessidade de implementação efetiva de políticas públicas que atuem na promoção da saúde daqueles que se tornam pais e mães como também para a urgência de mudanças na legislação de modo a garantir mais direitos a esses sujeitos.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir as problemáticas referentes aos períodos de licença maternidade e paternidade no Brasil, a partir da revisão não sistemática da literatura científica e das legislações vigentes, diante das demandas de constituição subjetiva do bebê, apontando para a licença parental como estratégia de suporte social e promoção de saúde da família.

## Metodologia

A produção deste artigo foi feita a partir de uma revisão não sistemática da literatura. Artigos de revisão não sistemática de literatura, também chamados de revisões integrativas ou narrativas, são artigos nos quais um determinado tema é discutido com o objetivo de apresentar uma revisão crítica do material que já existe na literatura. Rother (2007, p. 1) pontua que “os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual”.

Esse tipo de revisão não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a seleção e análise crítica da literatura (ROTHER, 2007). A seleção do material utilizado na discussão é realizada a partir do senso crítico do autor e a discussão a partir das informações não pretende esgotar o debate sobre o tema; ao contrário, pretende-se apresentar como uma das visões possíveis acerca de um fenômeno.

## Os estágios de dependência emocional no encontro pais-bebê

Tendo em vista a responsabilidade do Estado em relação à família enquanto suporte social para que o investimento afetivo no vínculo pai/mãe-bebê se dê, a instauração da licença parental é essencial para a construção de uma sociedade mais saudável (SCHUSTER; GEMELLI, 2020). Segundo Winnicott (1982/1963), o bebê humano vivencia estágios de dependência nos seus primeiros dois anos de vida. Em um primeiro momento, a dependência é absoluta, pois o bebê nem sequer se dá conta da existência dessa dependência que tem do outro. Nesse estágio, é fundamental para a saúde psíquica do bebê que alguém possa se ocupar integralmente de seus cuidados, experimentando também uma dependência absoluta em relação a ele. É preciso que esse cuidador se identifique sensivelmente com o bebê a fim de poder co-sentir suas necessidades básicas e provê-las da melhor maneira possível (WINNICOTT, 1982/1963).

No estágio seguinte, a dependência torna-se relativa. Isso significa que o bebê começa a se dar conta de que é dependente e de que, portanto, existe um mundo interno e um mundo externo (WINNICOTT, 2000/1945). Nesse momento, ele já é capaz de suportar a separação de seus cuidadores primordiais por alguns instantes, na medida em que consegue mantê-los vivos dentro de si por certo período de tempo. Dessa forma, suas angústias e demandas não precisam mais ser prontamente atendidas; mas, se demoram tempo maior do que pode suportar, o bebê entra em angústia, tal como no primeiro estágio. Nesse segundo momento, é importante que os cuidadores primordiais direcionem, pouco a pouco, seus olhares e interesses para o mundo, pois isso propicia também o investimento do bebê no mundo externo, na investigação de objetos e na percepção dos seus outros. Contudo, esse retorno dos cuidadores para o mundo não deve se dar de forma abrupta. Trata-se aqui de minutos ou poucas horas, e não de mais da metade do dia. A saída de seu cuidador primordial por muitas horas reaviva a angústia de desamparo do bebê de forma muito intensa, pois este não consegue mantê-lo vivo dentro de si por tanto tempo (WINNICOTT, 1982/1963).

Winnicott (1982/1960), ao afirmar que o bebê é algo que não existe (separado dos cuidados maternos), coloca a questão da intersubjetividade como subjacente à apropriação subjetiva do bebê, enfatizando a necessidade do caráter interpessoal da relação na constituição psíquica. Para Winnicott (2006/1988), os bebês são bastante afetados por tudo o que acontece, devido ao fato de serem extremamente dependentes no início de suas vidas. São dependentes devido às necessidades do corpo, mas também a um tipo sutil de necessidade de contato humano: “Talvez o bebê precise deixar-se envolver pelo ritmo respiratório da mãe, ou mesmo ouvir os batimentos cardíacos de um adulto. Talvez lhe seja necessário sentir o cheiro da mãe ou do pai...” (WINNICOTT, 2006/1988, p. 75). A sensação de segurança do bebê, mesmo quando está sozinho, só pode se desenvolver graças a uma assistência satisfatória, quando tem alguém que se preocupe com ele.

Além do suporte que o pai pode oferecer à díade mãe-bebê, sustentando a autoridade, a lei e o ritmo que a mãe imprime na vida do bebê, Winnicott (1975, p. 129) aponta para o apoio que o pai pode dar à mãe, ajudando-a a sentir-se bem com seu corpo e “feliz em seu espírito”. Em relação ao filho, o autor aponta que os bebês têm constante predisposição para odiar alguém, e se o pai não pode estar presente, ou não pode sustentar essa agressividade, ela será direcionada à mãe, e isto irá confundir a criança, pelo fato de ser a mãe seu objeto primeiro de amor.

Winnicott (1982/1963) localiza o primeiro estágio de dependência como se dando mais ou menos até os seis meses de vida do bebê e o estágio de dependência relativa até mais ou menos em torno dos dois anos de idade. A partir daí, bebês que foram suficientemente investidos durante seus estágios de dependência estariam aptos para investirem na ampliação de seus círculos sociais, rumo à independência, apesar de esta ser entendida pelo autor como sempre relativa. Após os dois anos, então, a entrada no ambiente escolar se daria de maneira mais segura, tanto para o bebê, como para seus pais e mães, visto que a família já teria ultrapassado os estágios de dependência e estaria segura para experimentar a separação.

## Da licença maternidade e da (não) licença paternidade...

Vivemos, contudo, uma realidade que afasta pais/mães e bebês ainda no momento de dependência absoluta, o que, de acordo com o referencial winnicottiano, aumenta a vulnerabilidade familiar, tanto para os pais e mães, como para os bebês (SCHUSTER; GEMELLI, 2020). As licenças paterna e materna menores de seis meses obrigam os pais/mães a se separarem de seus filhos na fase da vida em que estes mais precisam deles, o que pode resultar em experiências traumáticas de descontinuidade dependendo da forma como o cuidado for ofertado ao bebê pelos substitutos parentais (RIBEIRO; ZORNIG, 2018).

Devido à escassez de redes de apoio que deem suporte à parentalidade nos grandes centros urbanos, na atualidade o cuidado tem sido cada vez mais comercializado, uma vez que os recursos disponíveis geralmente são pagos: cuidadoras, babás ou creches (RIBEIRO; ZORNIG, 2018). Se, por um lado, encontramos profissionais qualificados para cuidar desses bebês, o que apontaria para um *savoir-faire* tranquilizador, por outro, tais profissionais não têm, de início, nenhuma vinculação afetiva com esses bebês, sendo o estabelecimento do vínculo com esses sujeitos muito mais difícil do que aqueles estabelecidos com seus familiares. Além disso, em creches, por exemplo, cada cuidador se ocupa de alguns bebês, sendo praticamente impossível que estabeleça sintonia afetiva com todos eles. Na maioria das vezes, o cuidado passa a ser muito mais assistencialista do que voltado para a constituição subjetiva do bebê.



Sabemos, porém, que os bebês têm encontrado formas de lidar com tal separação em estágios primitivos. Também os pais e mães, de algum modo, vêm lidando com o fato de terem de deixar seus filhos nesse momento em que vivenciam a dependência de forma absoluta. No entanto, ressaltam-se aqui as possíveis consequências psíquicas e sociais de tais arranjos. Quando o ambiente “insiste em ser importante” (WINNICOTT, 2000/1949, p. 266), ou seja, o bebê sente-se convocado a dar conta de uma experiência demasiadamente intrusiva – o que o afasta do seu *estado de ser* –, pode ocorrer uma falsa integração, a qual pode levar a um desenvolvimento intelectual precoce ou a um fracasso no desenvolvimento do intelecto. Winnicott (2000/1949) aponta para as dificuldades inerentes a tal forma de desenvolvimento intelectual, uma vez que este se dá em um momento extremamente precoce, “sendo portanto patologicamente desvinculado do corpo e de suas funções bem como dos sentimentos, impulsos e sensações do ego total” (WINNICOTT, 2000/1949, p. 267). Caso o ambiente seja demasiadamente intrusivo, essa experiência pode chegar a constituir-se como base para a expectativa de novas vivências de perda da continuidade do ser e da desesperança de alcançar uma vida pessoal.

O Ministério da Saúde (MS) (BRASIL, 2009) preconiza o aleitamento exclusivo até os seis meses de vida, o que coincide com o estágio de dependência absoluta apontado por Winnicott. A partir daí, o órgão em questão aconselha a introdução alimentar concomitante ao aleitamento, o que é recomendado até os dois anos de vida do bebê ou mais. Novamente há aqui um consenso: o bebê necessita de seu cuidador primordial (em nossa sociedade, prioritariamente, a mãe) entre os seis meses e os dois anos de vida, não de forma absoluta, mas de forma relativa.

No entanto, surge a questão: como cumprir com o aleitamento exclusivo até os seis meses do bebê se a mulher deve voltar a trabalhar quatro meses após o parto? É um contrassenso. Certamente há a possibilidade de retirada de leite e introdução de mamadeiras com leite materno. Contudo, este recurso pode até garantir os aspectos nutricionais da amamentação, mas não garante o investimento afetivo envolvido no processo de aleitamento. No documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2009) consta a seguinte passagem:

Acredita-se que a amamentação traga benefícios psicológicos para a criança e para a mãe. Uma amamentação prazerosa, os olhos nos olhos e o contato contínuo entre mãe e filho certamente fortalecem os laços afetivos entre eles, oportunizando intimidade, troca de afeto e sentimentos de segurança e de proteção na criança e de autoconfiança e de realização na mulher. Amamentação é uma forma muito especial de comunicação entre a mãe e o bebê e uma oportunidade de a criança aprender muito cedo a se comunicar com afeto e confiança (BRASIL, 2009, p. 18).

Se tal investimento afetivo é incentivado pelo Ministério da Saúde, sensato seria que as leis trabalhistas estivessem organizadas de forma a garantir um ambiente social que provesse bases seguras para que tal investimento se desse. É uma questão de saúde pública.

No que confere aos pais, muitos homens contemporâneos parecem buscar ouvir e atender às necessidades de suas parceiras, proporcionando-lhes repouso e tranquilidade a fim de preservar seu bem-estar físico e mental. Mesmo em meio a dúvidas, anseios e sentimentos de abandono, muitos pais parecem conseguir despender cuidados à companhia, uma vez que percebem que ela se encontra mais sensível durante o puerpério.

Alguns pais ressaltam a importância de cuidarem de suas companheiras para que estas possam estar física e psicologicamente disponíveis para os filhos. Parece haver também interesse e desejo por parte de alguns em realizarem as tarefas de cuidado com o filho, além dos cuidados com a parceira e com a casa (MATOS et al., 2017a; ROSA et al., 2021). Ressalta-se, contudo, a falta de suporte social para que esses homens possam exercer a paternidade de acordo com seus desejos e necessidades. Há, por um lado, forte exaltação da participação paterna e, por outro, falta de suporte social para que tal participação se dê efetivamente (MATOS; MAGALHÃES, 2019).

De acordo com Queiroz, Stermer e Moura (2021) e Silva et al. (2021), a participação do homem desde o início da gestação e nos cuidados iniciais com o bebê possibilita um processo de elaboração da transição para a parentalidade, sendo de extrema importância na preparação para o exercício da paternidade e contribuindo, inclusive, para o equilíbrio afetivo do casal.

Contudo, durante a gestação e o puerpério, na maioria dos casos a atenção social é dirigida quase exclusivamente para a mãe, considerando as mudanças biológicas e psicológicas sofridas por ela. As emoções e os pensamentos do pai não costumam ser valorizados (MENDES; SANTOS, 2019). Dessa forma, o pai pode sentir-se excluído do processo pelos amigos, profissionais de saúde e pela sociedade em geral, que valoriza a mudança estética da gestante e não confere importância às transformações psíquicas que ocorrem também nos homens (RAPHAEL-LEFF, 1993). Tal fato se dá principalmente devido aos valores patriarcais, ainda hegemônicos em nossa cultura.

Balica e Aguiar (2019), bem como Pompermaier e Teixeira Freitas (2020), em estudos sobre a participação dos homens/pais no acompanhamento pré-natal, observaram que o trabalho dos homens é um fator que dificulta a participação dos mesmos nas consultas pré-natais. Pelo fato de os horários das consultas geralmente ocorrerem no período comercial, são pouco favoráveis à inclusão paterna. Nesse sentido, as relações de trabalho dificultam a participação masculina nas consultas pré-natais, pois muitas vezes o pai não é liberado para fazê-lo, o que denota a crença de que quem precisa de cuidados é somente a mulher. Dessa forma, uma vez que, na atualidade, considera-se importante a participação do homem/pai no processo gestacional e puerperal e entende-se que também o homem engravida (MATOS et al., 2017b), Schuster e Gemelli (2020) apontam para a necessidade de reformulação de garantias trabalhistas. Essas garantias precisam se dar tanto ao longo da gravidez como depois do parto. Isso quer dizer que, depois do nascimento, não só a mãe, mas também o pai, precisa de licença para viver de forma saudável a transição para a parentalidade e o investimento na construção da subjetividade do bebê.

Estudos como os de Matos et al. (2017a) e Matos e Magalhães (2019) mostram o desejo de participação dos homens na criação afetiva dos filhos – sobretudo nas camadas de média renda dos grandes centros urbanos, nas quais a presença paterna de forma afetiva é altamente valorizada. Os trabalhos mencionados assinalam também que os recém-pais se deparam com demandas contraditórias, que os impelem tanto à participação nos cuidados com o bebê, desde o início da vida, como ao retorno às atividades laborais, o que prejudica o fortalecimento do vínculo pai-bebê, uma vez que os afasta da rotina diária de cuidados com o filho.

A diferença entre os períodos de licença conferidos a pais e mães no Brasil é significativa. A legislação brasileira garante 5 dias de licença paternidade, que podem ser estendidos para 20 dias nos melhores cenários, o que em absoluto condiz com as demandas sociais contemporâneas acerca do papel paterno na criação dos filhos. Tal período de licença remonta a uma época em que ao pai cabia a função de registrar o filho no cartório e prover financeiramente a família. Em um contexto social no qual são estimulados valores igualitários no que se refere tanto à conjugalidade, como à parentalidade, a praticamente inexistência de uma licença paternidade é uma violência.

Em 2008 o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem, assinalando a paternidade como direito do homem:

A paternidade não deve ser vista apenas do ponto de vista da obrigação legal, mas, sobretudo, como um direito do homem a participar de todo o processo, desde a decisão de ter ou não filhos, como e quando tê-los, bem como do acompanhamento da gravidez, do parto, do pós-parto e da educação da criança (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, muitos pais desconhecem a existência da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem e parecem conferir maior relevância à relação mãe-filho/filha do que à sua própria relação com os filhos, considerando a mãe imprescindível e insubstituível para a criança (MATOS; MAGALHÃES, 2019).

No Brasil, são poucos os registros legais que asseguram o exercício da paternidade, sendo notória, comparativamente, a ênfase na garantia dos direitos referentes à maternidade (BIANCHINI, 2021; OLIVEIRA; MUNIZ, 2021; SCHUSTER; GEMELLI, 2020; SOUZA, 2021). O amparo legal ao exercício da paternidade praticamente não existe, o que atesta e ao mesmo tempo gera a invisibilidade do homem nos serviços de saúde, evidenciando o conflito entre valores tradicionais e contemporâneos referentes à figura paterna.

Ao mesmo tempo, a licença maternidade de quatro meses – que podem ser expandidos para seis em alguns casos – está em dissonância com as diretrizes de saúde apontadas pelo Ministério da Saúde. Ambas as licenças não atendem às necessidades básicas de um bebê, que demanda constância na presença durante os estágios de dependência para que, então, possa separar-se de seus cuidadores primordiais com segurança.

## A licença parental

Diversos países vêm instituindo o que chamam de licença parental, cada um à sua maneira. No Brasil, tramita na Câmara o Projeto de Lei 1974/21 que trata, dentre outros quesitos, da instituição de uma licença parental de 180 dias para dois cuidadores do bebê. O texto, dos deputados Sâmia Bomfim (Psol-SP) e Glauber Braga (Psol-RJ), aponta para uma realidade que sobrecarrega a mulher no que diz respeito à atenção à infância e para a necessidade de atingirmos a paridade entre pais e mães e/ou outros cuidadores de forma a garantir uma rede de apoio no exercício do cuidado com as crianças. A licença parental se daria a partir do nascimento do bebê para ambos os cuidadores, a não ser que a gestante desejasse entrar de licença antes do parto (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2021).

Nesse formato, o bebê teria duas figuras como cuidadores primordiais disponíveis durante o estágio de dependência absoluta, o que seria um enorme avanço, visto que esse é, de fato, o período que mais demanda atenção. A amamentação exclusiva até os seis meses, como preconizada pelo Ministério da Saúde, teria respaldo social para acontecer, o que minimizaria o desamparo daqueles que se tornam mães e pais no Brasil. Contudo, se refletimos sobre os processos de dependência humanos à luz do que nos propôs Winnicott, tal modelo de licença ainda estaria aquém das necessidades de amparo emocional do início da vida. Ademais, com seis meses há de se fazer a introdução alimentar da criança e o mesmo Ministério da Saúde (BRASIL, 2009) defende que o leite materno deve continuar sendo oferecido em livre demanda até dois anos, momento que se entende como fim do processo de introdução alimentar.

Em alguns países, como os do Reino Unido, por exemplo, o benefício pode ser usado da forma que for mais conveniente para os membros do casal parental: podem usufruir da licença concomitantemente ou de forma intercalada, tendo direito a um total de 52 semanas de licença ao longo dos dois primeiros anos do bebê. Contudo, a licença é parcialmente remunerada, o que faz com que muitas famílias não usufruam do benefício por questões financeiras (PAIVA, 2021).

Sem dúvidas, a questão financeira é um dificultador da implementação de uma licença parental que compreenda os dois primeiros anos de vida do bebê. Contudo, em termos de saúde emocional, cabe ressaltar a importância da constância nos cuidados e do apego nos estágios de dependência absoluta e relativa.

Alguns estudos apontam para a importância da licença parental no sentido da equidade de gênero, uma vez que a licença parte do princípio da igualdade de responsabilidade entre mães e pais (FERNANDES; NASCIMENTO, 2021; MARCONDES; VIEIRA, 2020). Cabe aqui ressaltar que a importância da licença parental não é apenas no sentido da equidade de gênero, mas também no sentido da promoção de saúde do bebê. Conforme já explicitado, para uma constituição subjetiva saudável, o bebê humano precisa de constância nos cuidados e investimento afetivo nos estágios de dependência, ou seja, de um ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 2006/1988), tendo um adulto responsável capaz de desenvolver preocupação materna-primária (WINNICOTT, 2000/1956) e de investir em sua capacidade de ficar só (WINNICOTT, 1998/1958) com intuito de promover autonomia. Tal tarefa, árdua, demanda a existência de círculos concêntricos de cuidado, ou seja, de alguém que ampare aquele que está se dedicando a amparar o bebê, o que endossa a necessidade de não só um, mas ao menos dois cuidadores, que possam se amparar mutuamente diante do investimento psíquico que o bebê exige.

Do ponto de vista psíquico é necessário ressaltar, também, que tanto homens como mulheres passam por profundas transformações identitárias na transição para a parentalidade, sendo fundamental que o Estado proveja amparo legal aos homens e mulheres que se tornam pais e mães, e não somente às mães.

## Considerações finais

Pais e mães vêm tentando, nas últimas décadas, adaptar-se às demandas profissionais, que os fazem retornar ao trabalho em um momento em que ainda vivenciam a dependência com seu filho de forma absoluta. Atualmente, a legislação trabalhista brasileira não garante aos pais e mães a possibilidade de cuidarem de seus filhos nos seus primeiros anos de vida. Assim, os cuidados essenciais dos primeiros dois anos do bebê têm sido terceirizados para cuidadores profissionais cada vez mais prematuramente.

É preciso ressaltar a necessidade de um cuidador que estabeleça sintonia afetiva com o bebê para que este possa investir em sua constituição subjetiva. É possível que essa sintonia seja estabelecida com cuidadores profissionais (educadores ou babás). Porém, a vinculação com esses profissionais demanda maior esforço de ambas as partes, visto que o bebê não ocupa a princípio nenhum lugar no desejo deste cuidador. Este último precisa se entregar para uma relação de dependência tal como os pais, porém assegurando certo distanciamento afetivo, na medida em que deve estabelecer um vínculo intenso com o bebê, porém transitório. Tal tarefa exige um conhecimento de si muito grande, na medida em que demanda extrema maturidade emocional. É um trabalho possível, mas que exige um refinamento que, na maioria dos casos, não ocorre. Esses cuidadores profissionais, muitas vezes, deixam seus próprios filhos em casa, sozinhos ou também com cuidados terceirizados para irem cuidar de um outro bebê. Isso dificulta o estabelecimento da sintonia afetiva, na medida em que não é incomum que o ser humano projete seus anseios, angústias e preocupações nas histórias de vida de outros.

Dessa forma, aponta-se a importância de pais e mães terem garantido o direito de exercer a parentalidade nos momentos iniciais da vida de seus filhos. A licença parental, na qual o casal pode decidir qual cônjuge ficará disponível para o bebê em seus primeiros dois anos de vida – de forma alternada ou contínua – pode apontar o caminho mais adequado para que essa garantia se dê. Contudo, a aprovação do Projeto de Lei 1974/21 já seria um grande avanço, uma vez que garantiria amparo à parentalidade no estágio de dependência absoluta. Aliado a isso, políticas públicas voltadas para os sujeitos que se tornam pais são essenciais. Tornar-se pai e mãe não é tarefa fácil: exige reorganização da rotina do casal, aprendizado sobre as necessidades de um bebê, e, sobretudo, extremo esforço afetivo. Os pais e mães passam por uma mudança irreversível em seus psiquismos, sendo uma das transições mais importantes do ciclo de vida (ZORNIG, 2010).

No Brasil, ainda precisamos avançar no sentido de garantir os cuidados familiares aos bebês. Dessa forma, ressalta-se a importância de que o ordenamento jurídico garanta a licença parental, sem prejuízo trabalhista para os membros do casal parental. O custo econômico, seja para o Estado através da Previdência Social, seja para o empresário, não deve ser comparado aos benefícios sociais que, certamente, serão maiores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Projeto institui licença parental no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/805331-projeto-institui-licenca-parental-no-brasil/>>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BALICA, L. O.; AGUIAR, R. S. Percepções paternas no acompanhamento do pré-natal. **Revista de Atenção à Saúde**, São Caetano do Sul, v. 17, n. 61, 2019.
- BIANCHINI, M. P. A licença paternidade e a isonomia à luz do direito constitucional. **Judicare**, Alta Floresta, v. 17, n. 2, p. 55-67, dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde do homem: princípios e diretrizes**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_atencao\\_homem.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_homem.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2022.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Saúde da criança: nutrição infantil, aleitamento materno e alimentação complementar. **Caderno de Atenção Básica**, Brasília – DF, n. 23, 2009. Disponível em: <[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_crianca\\_nutricao\\_aleitamento\\_alimentacao.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_nutricao_aleitamento_alimentacao.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento. **Cadernos de Atenção Básica**, Brasília – DF, 2012. Disponível em: <[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_crianca\\_crescimento\\_desenvolvimento.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- FERNANDES, F. S.; NASCIMENTO, J. X. Conquistas e desafios das políticas públicas para a maternidade: reflexões sobre a licença parental como instrumento de equidade de gênero. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 34, n. 1, 2021.
- MARCONDES, M. M.; VIEIRA, R. S. C. Perspectiva de gênero nas licenças por nascimento: uma análise do Brasil, da Argentina e do Uruguai durante governos de esquerda. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 57, n. 228, p. 11-36, out./dez. 2020.
- MATOS, M. G. et al. Construindo o Vínculo Pai-Bebê: A Experiência dos Pais. **Psico-USF**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 261-271, 2017a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712017220206>>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- \_\_\_\_\_. Gestação Paterna: uma experiência subjetiva. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 49, p. 147-165, 2017b.
- MATOS, M. G.; MAGALHÃES, A. S. Ser pai na contemporaneidade: demandas contraditórias. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-173, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2594-3871.2019v28i1p151-173>>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- MENDES, S. C. E.; SANTOS, K. C. B. Pré-natal masculino: a importância da participação do pai nas consultas de pré-natal. **Enciclopédia Biosfera**, Jandaia, v. 16, n. 29, e2120, 2019.
- OLIVEIRA, P. E. V.; MUNIZ, C. E. Institucionalização sistêmica do sexismo no Brasil nas licenças-maternidade e paternidade. **Ratio Juris**. Revista Eletrônica da Graduação da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 4, n. 2, p. 51-76, 2021.
- PAIVA, L. Experiências de famílias com a política de licença parental compartilhada do Reino Unido. **Humanidades em Diálogo**, São Paulo, v. 10, p. 163-176, 2021.
- PEREIRA-NUNES, H.; SOUSA, L. C. B.; SILVA, R. A. C. reflexões sobre a paternidade: uma análise sócio-histórica. **REVASF**, Petrolina, v. 11, n. 24, p. 6-39, 2021.
- POMPERMAIER, C.; TEIXEIRA FREITAS, G. A participação paterna no pré-natal. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Xanxerê**, Joaçaba, v. 5, e24268, 2020.

- QUEIROZ, O. L.; STERMER, P. R. R.; MOURA, D. S. C. Participação paterna na gestação, parto e puerpério: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 39497-39508, 2021.
- RAMIRES, V. **O exercício da paternidade hoje**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- RAPHAEL-LEFF, J. **Pregnancy: the inside story**. London: Sheldon Press, 1993.
- RIBEIRO, F. S.; ZORNIG, S. Amor materno e cuidado profissional. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 542-557, 2018.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- ROSA, C. et al. Papel paterno frente aos cuidados do recém-nascido: estudo de revisão narrativa de literatura. **RECIMA21**. Revista Científica Multidisciplinar, São Paulo, v. 2, n. 10, e210878, 2021.
- SALEM, T. **O casal grávido: disposições e dilemas da parceria igualitária**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007 (Original de 1987).
- SCHUSTER, H.; GEMELLI, W. A efetividade da extensão da licença-paternidade como meio para proteção do desenvolvimento do indivíduo. **Anuário Pesquisa e Extensão Unesco São Miguel do Oeste**, v. 5, e25605, 2020.
- SILVA, J. F. T. et al. Benefits of paternal participation in the pregnancy-puerperal cycle for the consolidation of the mother-father-child triad. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 11, e475101119927, 2021.
- SOUZA, L. B. T. Licença de parentalidade. **Intertem@s**, Presidente Prudente, v. 42, n. 42, 2021.
- WINNICOTT, D. W. A capacidade para estar só. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 (Original de 1958). p. 31-37.
- \_\_\_\_\_. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: WINNICOTT, D. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982 (Original de 1963). p. 79-87.
- \_\_\_\_\_. A dependência nos cuidados infantis. In: WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Original de 1988). p. 73-78.
- \_\_\_\_\_. A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000 (Original de 1956). p. 399-405.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, D. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000 (Original de 1945). p. 218-232.
- \_\_\_\_\_. E o pai? In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- \_\_\_\_\_. Memórias do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000 (Original de 1949).
- \_\_\_\_\_. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982 (Original de 1960).
- ZORNIG, S. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 453-470, 2010.

## RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir as problemáticas referentes aos períodos de licença maternidade e paternidade no Brasil diante das demandas de constituição subjetiva do bebê apontando para a licença parental como estratégia de suporte social e promoção de saúde da família. Para isso, discutiu-se, a partir de revisão de literatura não sistemática, os estágios de dependência emocional propostos por Winnicott, bem como a paternidade participativa e as diretrizes do Ministério da Saúde sobre aleitamento materno, que estão em dissonância com o período de licença concedido às mães brasileiras. Por fim, discutiu-se a implementação da licença parental como medida de promoção de saúde apontando para a importância da aprovação do Projeto de Lei 1974/21 que tramita na Câmara e versa sobre a instituição da licença parental no Brasil.

**Palavras-chave:** licença parental, constituição subjetiva, estágios de dependência, saúde da família.

## La licencia parental y los procesos de constitución subjetiva del bebé

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir las cuestiones relacionadas con los períodos de licencia de maternidad y paternidad en Brasil frente a las exigencias de constitución subjetiva del bebé, apuntando a la licencia parental como estrategia de apoyo social y promoción de la salud de la familia. Para ello, con base en una revisión no sistemática de la literatura, se discuten los estadios de dependencia emocional propuestos por Winnicott, así como la paternidad participativa y las directrices del Ministerio de Salud sobre lactancia materna, que están en disonancia con el período de licencia concedido a las madres brasileñas. Finalmente, discuto la implementación de la licencia parental como medida de promoción de la salud, señalando la importancia de la aprobación del Proyecto de Ley 1974/21 que está en trámite en la Cámara y trata de la institución de la licencia parental en Brasil.

**Palabras clave:** licencia parental, constitución subjetiva, etapas de dependencia, salud familiar.

## Parental leave and the processes of subjective constitution of the baby

## ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the issues related to the periods of maternity and paternity leave in Brazil in view of the demands of the subjective constitution of the baby, pointing to parental leave as a strategy of social support and promotion of family health. For this, based on a non-systematic literature review, we discuss the stages of emotional dependence proposed by Winnicott, participatory paternity, and the guidelines of the Ministry of Health on breastfeeding, which are in dissonance with the period of leave granted to Brazilian mothers. Finally, I discuss the implementation of parental leave as a health promotion measure, pointing to the importance of approving Bill 1974/21 that is being processed in the Chamber and deals with the institution of parental leave in Brazil.

**Keywords:** parental leave, subjective constitution, dependency stages, family health.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 11/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 17/08/2022



### **Mariana Gouvêa de Matos**

Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Professora do curso de especialização em Psicoterapia de Família e Casal (PUC-Rio). Pesquisadora autônoma.

E-mail: [mariana.g.matos@hotmail.com](mailto:mariana.g.matos@hotmail.com)



# Empreendendo o projeto gravidez: gestação (ou gestão) de uma nova vida?

**Bianca Leite Dramali**

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Curso de Comunicação e Publicidade, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7369-6446>

## Arranjos contemporâneos do gestar, nascer, ser e estar no mundo

Se até mesmo os bebês modelam ativamente a vida das pessoas à sua volta, contribuindo para a constituição de seus mundos sociais, certamente deve haver uma lição para nós, como analistas que buscam a compreensão da vida social em geral. Investigar a maneira pela qual os bebês estão enredados na vida de seus parentes (HARKNESS; SUPER, 1996; LE VINE; MILLER; WEST, 1998) e em instituições mais amplas – tanto locais como globais – também deve produzir um registro significativo na questão da “estrutura”. Se prestarmos suficiente atenção às ideologias nativas relacionadas aos bebês, bem como a suas vidas cotidianas, eles poderiam nos guiar em direção à avaliação equilibrada de estrutura e de agência que tantos entre nós buscamos (GOTTLIEB, 2009, p. 327).

Será que estudar o universo no entorno do bebê, antes mesmo de sua chegada ao mundo extrauterino, nos ajudaria a pensar sobre a sociedade? Seria possível contribuir para uma teoria social?

A forma como se nasce e se morre em uma dada sociedade pode revelar muito sobre a sua cultura, formas de ser e estar no mundo. E, para nascer, tem que gestar. Por isso, este é um estudo que convida a pensar sobre os impactos que há na forma ser e estar grávida, mediada por objetos e experiências colecionadas até o nascimento, em um recorte da camada média da sociedade brasileira. Podemos constatar, no entanto, que muitas dessas lógicas atravessam, mesmo que de forma adaptada, a fronteira do poder aquisitivo, da classe socioeconômica e do poder de compra.

A gestação em todas as suas etapas até o parto vem passando por transformações cada vez mais significativas. E pensar os opostos pode nos ajudar a entender um pouco esse movimento. Assim, se pensarmos a morte como oposto do nascimento, marcando o fim da gestação, podemos perceber que enquanto o fim da vida se privatiza (RODRIGUES, 2006/1983), a gravidez e o nascimento tornam-se momentos da vida cada vez mais públicos<sup>1</sup>.

Atravessada pela influência midiática, a maternidade, desde a gestação, é cercada de um time de especialistas e espaços que hoje vão muito além dos médicos: doulas; *baby planners*<sup>2</sup>; fotógrafos; fornecedores de lembrancinhas; organizadores de eventos como chá de revelação e chá de bebê; fisioterapeutas; enfermeira do curso de gestante; nutricionistas; arquitetos que vão conceber o quarto do bebê, dentre tantos outros que me foram sendo apresentados durante o campo de pesquisa. Todos esses levam a maternidade a ser vista como espaço de experiência de consumo, e não mais como um lócus médico apenas.

---

1 O conceito de público aqui empregado refere-se ao sentido de algo que se torna publicizado quando é divulgado, comunicado, transmitido, postado, filmado, compartilhado, enfim, mediatizado. Mas, como apresentado em descobertas de pesquisa ao longo deste artigo, o fenômeno apresenta-se privado (ou privatizado) no sentido das transações comerciais de serviços e as manifestações de consumo cada vez mais presentes e imbricadas na gestação e nascimento dos bebês.

2 Profissionais responsáveis por acompanhar o projeto gestacional, incluindo, por vezes, até mesmo a compra do enxoval no exterior. Operam como se fossem consultoras particulares da gestação.



A pesquisa teve como percurso metodológico: entrevistas com 14 informantes gestantes<sup>3</sup>, com visitas aos quartos dos bebês que elas gestavam, onde puderam compartilhar comigo suas perspectivas e experiências. Além disso, a pesquisa contou com a observação e análise de vídeos disponíveis no Instagram e YouTube, a partir do monitoramento de *hashtags*; observação em feiras de gestantes; observação e monitoramento de grupos de discussão de gestantes no Facebook.

A partir das descobertas do campo de pesquisa, pode-se constatar que a pedagogia<sup>4</sup> do gestar é transmitida e repercutida em narrativas, relatos e testemunhos. Seja na TV, seja através de posts que permitem acompanhar a gestação passo a passo, de famosos e de pessoas comuns. A gestante e o bebê tornam-se pautas de curiosidade pública, mesmo quando não envolvem pessoas famosas, configuram histórias interessantes de acompanhar. A gestação transborda a categoria biológica e médica e se torna narrativa, texto cultural, não mais isoladamente uma história de vida.

Para ser, o bebê precisa aparecer nas redes sociais, em sua primeira imagem para mundo: a imagem da ultrassonografia. Ou, antes ainda, a sua representação por objetos, como testes de gravidez ou itens de enxoval, como sapatinhos ou roupinhas. Seriam imagens que configuram uma espécie de metonímia do bebê. Há uma visibilidade que lhe é imposta, celebrada em maior ou menor grau de intensidade, mas que está posta como uma nova forma de existir, mesmo antes de nascer, na contemporaneidade.

Cada vez mais, é preciso aparecer para ser. Pois tudo aquilo que permanecer oculto, fora do campo da visibilidade – seja dentro de si, trancado no lar ou no interior do quarto próprio – corre o triste risco de não ser interceptado por olho algum. E, de acordo com as premissas básicas da sociedade do espetáculo e da moral da visibilidade, se ninguém vê alguma coisa é bem provável que esta coisa não exista (SIBILIA, 2008, p. 112).

Segundo Aubert e Haroche (2013), em *Tiránias da visibilidade*, algumas características marcam estes nossos tempos. Ficam acentuadas a midiatização<sup>5</sup> permanente como prática social; a exigência da visibilidade como condição de legitimidade e reconhecimento; impressões de “desapropriação de si”, como se o sujeito se tornasse imagem; a “extimidade” como sendo a necessidade de validação pelo outro de aspectos constituintes do nosso eu, para maior valorização destes aspectos por nós mesmos; atitudes ostentatórias, presentes tanto nas manifestações midiatizadas sobre consumo quanto na expressão dos sentimentos; ideologia da performance.

---

3 O perfil das informantes era em sua maior parte formado por um recorte de classe média/média alta. Mas realizei entrevistas com três informantes de classe popular e procurei ampliar o olhar do fenômeno a partir das observações nas redes sociais, principalmente, para este fim, monitorando os grupos de gestantes e tentantes (mulheres tentando engravidar) no Facebook.

4 O termo pedagogia aqui empregado se apresenta no sentido de socialização para o consumo. Assim, pode ser compreendido como pedagogia do consumo, função social das mensagens mediatizadas e publicizadas em nossa sociedade de consumo. O conceito pedagogia do consumo já foi anteriormente empregado em artigo publicado na Revista Signos do Consumo, publicada pela USP. No artigo, a discussão se dava em torno de “como a publicidade ensina ao consumidor modos de usar os objetos de consumo”. Produzido pelo Grupo de Pesquisa ReC – Retórica do Consumo, o artigo pode ser encontrado no endereço: <<https://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/44594>>.

5 Cabe aqui trazer o conceito de midiatização que considero nesta pesquisa. Segundo José Luiz Aídar Prado (2013), em *Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais*, midiatização “é o movimento incessante na direção do consumo, é a convocação sem cessar de enunciadores variados para que os públicos consumam discursos, produtos e serviços nas superfícies mediáticas e fora dela” (PRADO, 2013, p. 162).

“O indivíduo passa, assim, a ser considerado, apreciado, julgado pela quantidade de signos, de textos e de imagens que ele produz, incitado a exibi-los incessantemente” (AUBERT; HAROCHE, 2013, p.14). O bebê ainda não será, assim que nascer, um produtor ativo de signos de visibilidade. Mas já nasce imerso neles. E estes signos em quantidade irão contribuir para forjar a sua subjetividade em formação.

Em tempos de redes sociais digitais, nunca essa afirmação foi tão pertinente: “as pessoas aprenderam a conhecer o real através de fotografias e por isso precisam fotografar a vida para senti-la real” (RODRIGUES, 2006/1983). Assim, mesmo momentos tão íntimos quanto a gestação e o parto, que seriam restritos à gestante, à família e a alguns amigos mais próximos, passam hoje por um processo de espetacularização e são divulgados, passo a passo, nos mais diversos canais digitais.

## Estetização da existência e o imperativo da visibilidade

No contexto de formação de subjetividade regido pelo imperativo dos regimes de visibilidade, estetização e mediação da vida, podemos afirmar que “quanto mais vemos, menos vivemos, quanto menos vivemos, mais necessitamos de visibilidade. E quanto mais visibilidade, tanto mais invisibilidade, tanto menos capacidade de olhar” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 116).

Dando continuidade à sua explicação sobre esse ciclo vicioso movido pela visibilidade como imperativo de existência, Baitello Júnior (2014) pondera que o primeiro sacrificado nesse processo é o próprio corpo, em sua capacidade de perceber o mundo e perceber a si mesmo: protocepção. Segundo o autor, o corpo se reduz a “observador da observação”. Isso porque há uma “transferência das vivências do corpo para o mundo das imagens” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 117). Ele completa ainda que essa transferência faz com que o tempo se congele em um eterno presente, o que significaria não haver presente, visto que “a imagem de um presente será sempre a sua própria ausência. Tal qual já estava presente na palavra latina *imago*, a imagem se associa ao retrato da morte” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 117).

Que implicações há na gestação, e na sua relação com o consumo, quando pensamos essa presentificação de vivências a partir das imagens mediadas? Notamos em nossa pesquisa que apenas sentir o bebê e imaginá-lo não é mais suficiente para se sentir grávida. Há uma ansiedade pelo “dia da ultra”<sup>6</sup>. Algumas gostariam de ter o *gadget* de monitoramento do bebê, que é acoplado ao celular, para poder ver o bebê quando quisessem.

A gestante vê nas redes sociais, ou em algum dos aplicativos de acompanhamento da gravidez, que deveria estar sentindo A ou B naquele exato momento do período gestacional, e se sente mal caso não esteja correspondendo à performance esperada. Imagina a sua gestação à imagem e semelhança de outras tantas mediadas por aí.

São pilares da nossa cultura contemporânea, a visibilidade, a mediação e a estetização da vida. Porque se a imagem é valor, e faz com que o indivíduo que se mostre exista por ser visto, há necessidade de que se esteticize essa imagem que se media. Porque não se pode compartilhar qualquer imagem, porque somos entendidos como sendo elas. Nossa identidade e subjetividade são forjados para que possam partir dessa lógica. E, essa dinâmica se inicia desde antes da efetiva existência extrauterina ou corporal. Começa a existir como informação, como imagem.

---

6 Termo coloquial empregado usualmente pelas informantes e nos conteúdos analisados nas redes sociais para o procedimento médico da ultrassonografia.

O cardápio de modelos estéticos de gestação é extenso nas redes sociais digitais. Você aprende como contar que está grávida, mostrando, muitas vezes, o teste de gravidez. Aprende também como apresentar a primeira imagem do seu bebê na “ultra” e como deve mostrar a evolução da gestação, com fotos sequenciais, mês a mês, da sua barriga crescendo.

A partir da pesquisa empreendida por mim, considerando todas as metodologias utilizadas, desde a observação nas redes sociais até a pesquisa de campo com as gestantes, posso afirmar que parece haver de fato uma cisão entre o consumo da gestação e o consumo da maternidade. Deseja-se a alegria de viver toda a jornada da gestação, imaginada, sonhada, pedagogizada, prescrita e estetizada, vivenciando esta experiência de maneira muitas vezes apartada da consciência da maternidade. Busca-se o prazer e a alegria maior de “arrumar as coisinhas do bebê” e compartilhar as imagens do quarto-cenário. Mas pode haver posteriormente a mesma sensação de frustração que há no processo de *day dreaming*, explicado por Campbell (2001/1987), onde sonhar acordado com algo é, por vezes, mais prazeroso do que a obtenção de fato daquele objeto de consumo com o qual se sonhava.

## Projeto gravidez: empreendendo uma nova existência

A formação da subjetividade contemporânea, além de regida pelo imperativo dos regimes de visibilidade, estetização e mediatização da vida, imprime uma obrigatoriedade da performance.

Nota-se que engravidar é cada vez mais encarado, de fato, como um projeto gerenciado com uma lógica empreendedora, postura e atitude que marcam a subjetividade contemporânea, indicando que cada um de nós é responsável pelo fracasso ou sucesso nas mais diversas esferas de vida, não apenas no mundo do trabalho. Dito isso, engravidar torna-se um empreendimento. Empreendimento em que, se há “falha”, a culpa recai sobre a mulher, por esta não ter empreendido todos os passos que a levariam ao sucesso. “Falhas” comuns nesta jornada passam por não ter comprado o objeto A ou B; não ter montado o quarto com isso ou aquilo; não ter vivido alguns dos rituais como chá de revelação ou chá de bebê; não conseguir ter parto normal; não entrar em trabalho de parto; e, depois do nascimento, tantos outros “fracassos” que recaem sobre a maternidade, como não ter conseguido amamentar, por exemplo.

Nesse projeto do gestar, o cronograma é definido pela natureza humana: nove meses. Mas a forma como essa experiência será vivenciada terá grande impacto principalmente pela cultura em que a gestante está imersa. E o bebê, mergulhado no líquido amniótico e conectado ao corpo de sua mãe pelo cordão, mantém-se biologicamente vivo. Enquanto é, ao mesmo tempo, culturalmente concebido extra-útero por seus bens, espaços e memórias de experiências de gestação que o compõem antes mesmo de ele nascer.

Em nossa sociedade centrada no consumo, a cada dia, há mais formas de intensificar essa experiência. Já que não é possível alterar o cronograma, o que se faz é cercá-lo de mais etapas de projeto e alocar mais pessoas na jornada. E tudo a partir de dadas pedagogias, a depender do estilo de vida de cada gestante. Mudam e são adaptadas as pedagogias de acordo com valores, visões de mundo e poder aquisitivo. Mas elas estão ali, dadas como a forma de nascer na sociedade contemporânea.

Ao que parece, a dinâmica de engravidar, pensada a partir da perspectiva do consumo, pode se comparar, em alguns pontos, a uma série de outras experiências da sociedade contemporânea. Assim como há mercado para planejar roteiros de viagens ou cerimônias de casamento, com o objetivo de tornar aquela experiência inesquecível, a mesma lógica se dá com o fenômeno da gestação.

A pedagogia da maternidade é mais intensamente complexificada a cada dia. Em entrevista<sup>7</sup> sobre a maternidade na contemporaneidade, publicada na *Revista Gol* de maio de 2019, a psicóloga e psicanalista Miana Rappaport diz que “as organizações familiares deixaram de ser o centro”. Na mesma reportagem, o pediatra Daniel Becker afirma que “o que restou como referência é a mídia, e ela explodiu com diferentes formas de criar filhos, muitas vezes opostas. Não existe mais um consenso”.

A reportagem continua explorando o impacto da mídia na experiência da maternidade, desde a gestação, trazendo o exemplo do aplicativo Baby Center<sup>8</sup>, no Brasil desde 2008, e com mais de 100 milhões de pessoas impactadas no mundo. No campo de pesquisa realizado por mim, todas as informantes haviam também baixado o referido aplicativo. Parece mesmo que essa espécie de gestação gamificada, na qual você consegue acompanhar a sua performance e a do bebê, a cada dia ou “fase do jogo”, está dada e estabelecida, tornando-se uma experiência estendida e extracorporal da gestação. Em apps como esse, o seu diário da gestação, por assim dizer, já vem pronto, prescrito, pré-preenchido.

A reportagem mencionada afirma ainda que obstetras notam que suas pacientes chegam aos consultórios muito mais bem informadas em comparação a outros tempos. Isso porque algumas mulheres chegam a dobrar as buscas na internet quando descobrem que estão grávidas. “Hoje 100% das gestantes são sugestionadas por esta ferramenta. Do tipo de parto à alimentação”, afirma a obstetra Eleonora Fonseca. Ela conta que já precisou esclarecer dúvidas sobre a necessidade ou não de um determinado procedimento por conta de um post de uma influenciadora no Instagram. Suas pacientes entendiam que seria necessário fazer o mesmo que a influenciadora havia feito em relação a medicamentos anticoagulantes.

Alguns pais, como Bruno Nazar, outro entrevistado na referida reportagem, podem se pegar pensando como ele: “se minha filha não tiver aquele carrinho cheio de *gadgets*, certamente terá algum atraso”.

A sensação que temos é que de fato se vivencia uma pedagogia da gestação gamificada. Cheia de etapas e fases, reflete uma sensação de tempo que anseia a conquista e vislumbra sempre o próximo passo. Um tempo que não espera ou contempla. Nessa lógica, somos desautorizados a desenhar e vivenciar o roteiro de nossa própria experiência, como gostaríamos. Como se não existisse espaço para criar nossa própria vivência. Ao contrário, se pegam emprestados roteiros e macetes de outros, na vitrine das vivências e experiências de gestação, disponível principalmente nas redes sociais digitais, aplicativos para celular, grupos e fóruns de discussão.

Tais arranjos e as derivadas tiranias da visibilidade advindas dos mesmos trazem impactos significativos na formação de nossa subjetividade, convidando-nos a assumir determinados *modos de ser* (BRUNO, 2008). Nessa perspectiva, é potencializado o conceito de normatização, tanto dos modos de ser quanto dos modos de sentir e de se expressar. Passa-se a desejar a norma e a persegui-la, seguindo a lógica da performance, de conquistar o mesmo que se vê o outro vivenciando em suas experiências.

---

7 Entrevista disponível em: [https://static.voegol.com.br/voegol/revista/206\\_revista\\_GOL\\_206.pdf#a=2.131035147.527644568.1661305651-871016116.1661305649](https://static.voegol.com.br/voegol/revista/206_revista_GOL_206.pdf#a=2.131035147.527644568.1661305651-871016116.1661305649)

8 Aplicativos como o Baby Center objetificam o bebê em dimensões, tamanhos, comparando-o a frutas e legumes, por exemplo, e descrevem em vídeos e imagens o que está acontecendo com ele naquele momento. Todos esses filtros de imagens, digamos assim, podem criar uma certa barreira para a vivência do presente e das sensações corporais reais da gestação. Além disso, podem causar frustração, caso a evolução do bebê não corresponda ao previsto e planejado pelo aplicativo.

Produzindo aquilo que ninguém pode ser, ela (autovigilância) orienta o campo de experiências e escolhas sobre o que os indivíduos desejam ser. Através da identificação com os valores que regem a divisão proposta pela norma, os indivíduos passam a temer, neles mesmos e não apenas no outro, o mal ou a anormalidade. Deste modo, a norma passa a ser não tanto imposta, mas até mesmo almejada (BRUNO, 2008, p.113).

A oferta de meios de pedagogizar a gestante para seus modos de ser, ter e fazer continua presente nos veículos de mídia considerados tradicionais, bem como, cada vez mais, nos processos de automidiatização nas redes sociais. Além de narrativas, a oferta também se materializa em produtos e serviços, como curso de gestantes e aplicativos, configurando, por assim dizer, as inovações na pedagogia e nos processos de aprendizagem vivenciados durante a gravidez. E se antes essa pedagogia da gestação passava de maneira muito central pela perspectiva da saúde do bebê e da gestante, atualmente nem só de pré-natal se faz uma boa gestação. Uma boa gestação conta com serviço de vários profissionais envolvidos na gestão de um projeto chamado gravidez.

Claro que o saber médico continua, sim, um imperativo para as gestantes. Mas o que notamos mais recentemente é que este suporte profissional à gestação passa a ter a possibilidade de mobilizar outras vozes e saberes. Tudo para que a performance do projeto gestação seja bem-sucedida.

Podemos comparar este projeto como uma grande organização de um evento chamado nascimento. Cada um com um papel bem definido, cumpre a seu tempo, e aplicando os seus saberes, as suas funções designadas. As *baby planners*, por exemplo, podem ser entendidas como cerimonialistas do nascimento. Nos casamentos as cerimonialistas têm papel chave para o sucesso do evento. E vemos isso começar a acontecer também no universo da gestação, cujo evento é o nascimento.

Claro que nem todas as gestantes contratam os serviços de uma *baby planner*, bem como nem toda noiva contrata os serviços de uma cerimonialista para o seu casamento. Mas alguém assume esse papel, nem que seja a própria celebrante, seja ela noiva, seja ela gestante. A função de organizar esse projeto chamado gestação, e seus vários eventos e atividades, precisa ser designada a alguém. Em grande parte das vezes será a própria gestante a responsável por acionar e alocar esses diversos profissionais e seus serviços no momento certo do cronograma do projeto. Assim, é a gestante que encarna, muitas das vezes, o papel de gestora de todo o projeto, de cerimonialista, do evento principal chamado nascimento.

Como fiquei sabendo da existência da profissional *baby planner*? Estava na casa de uma das minhas informantes, GL, de 33 anos, no bairro Tijuca, no Rio de Janeiro, quando em meio à nossa conversa ela comenta que havia contratado o serviço de uma *baby planner*, uma amiga dela, que morava no Estados Unidos e que havia se especializado na consultoria para planejamento e compra de enxoval importado.

Ela faz todo o planejamento da gravidez. Ela entrevista a gestante para entender a sua rotina. E planeja e gerencia quando você tem que ir ao médico fazer o que. Com quantas semanas você precisa fazer cada coisa. Quando e como você deve planejar o chá de revelação, quando fazer a sexagem fetal, quando você tem que fazer estas festinhas, quando que é a melhor época para você ir lá e fazer o enxoval, e ela faz este serviço de enxoval mesmo fora do país. Aí a gente vai lá fazer com ela. (...) ficamos lá para fazer as compras por dois dias. Primeiro dia compramos tudo o que era essencial e no segundo dia compramos roupinhas. (...) e tem produtos que ela recomenda que você compre no Brasil mesmo (GL, 33 anos, Tijuca).



Claro que, durante a minha entrevista, busquei compreender o que seria esse “essencial”, e ela me explicou que seriam itens como carrinho, bebê conforto, acessórios para alimentação e amamentação, mamadeira, chupeta.

A *baby planner* contratada por GL foi a Júlia Lavie<sup>9</sup>. A mesma se propõe a ofertar um serviço de enxoval humanizado. Este é um dos depoimentos de uma de suas clientes em seu site:

Fazer o enxoval com a Júlia foi a melhor decisão que tomei durante a gestação. Tive apoio e auxílio desde o início da minha gravidez até o nascimento. Fizemos o acompanhamento semanalmente e as compras do enxoval em Miami. Fui muito bem auxiliada nos dois serviços. Hoje tenho as memórias no meu diário para relembrar essa fase sempre que quiser (depoimento da cliente Rayssa Oliveira).

Notem que “a melhor decisão” da gestação foi escolher contratar alguém que assessorasse na montagem do enxoval do bebê. A centralidade do consumo, na gestão do que podemos chamar projeto gravidez, fica evidente quando a decisão em questão parece assumir mais protagonismo do que as que se referem ao parto, por exemplo, como costumava se dar quando era o discurso médico que prevalecia na pedagogia da gravidez. Aqui, há uma dupla comprovação dessa centralidade do consumo: primeiro, por se tratar da materialidade dos objetos constituintes do enxoval; segundo, por ser necessária a contratação de um serviço que auxilie neste processo de decisão de consumo.

Há ainda uma perspectiva bastante interessante a se destacar: até mesmo as memórias da gestação foram construídas em um processo atravessado pelo consumo. Ao contratar o serviço de *baby planner*, o acompanhamento semanal do projeto gestação produziu um memorial, um diário que guarda os eventos, sensações e sentimentos vividos e experienciados naquele momento.

Esse ritual de acompanhamento de projetos é análogo ao que ocorre na gestão de projetos empresariais, visando performance, conferindo o que chamamos de entregáveis do projeto. Nos projetos empresariais há também documentos em que ficam registradas o que se chama “lições aprendidas”. Com base nessa comparação entre mundo de negócios e a gestação, resgatamos o conceito advindo da lógica empreendedora de visar a performance. Relembramos também o fato de que ser bem ou malsucedido nesta jornada depende da sua dedicação e empenho a ela. A conquista precisa ser construída e gerenciada.

A organização não para na gestão do projeto contratado de consultoria do enxoval. No caso da informante GL, e de outros exemplos que pude verificar em vídeos no YouTube, bem como junto a outras informantes, esse valor se estende até à maneira como as peças que compõem o enxoval são dispostas no armário. Categorizados por idade e com luzes adesivas que ajudam a procurar objetos dentro do armário no escuro. Toda esta organização é para que seu desempenho como mãe naquele ambiente seja maximizado. Vale salientar que esse também é um dos serviços que pode ser contratado junto às mais diversas opções de *baby planners*.

Curioso notar também o valor que há na organização dos objetos. Há uma lógica empreendedora que busca a melhor performance imaginada para quando o bebê já tiver nascido. Há um discurso associado a uma certa produtividade na arrumação dos objetos no quarto do bebê. Não basta ter apenas um tema bonito, precisa ser prático e funcional, para que se viva o que se imagina ser a vida de mãe de um recém-nascido. Afinal, foram tantos cursos, *apps*, leituras e especialistas envolvidos no processo que não tem como esse empreendimento dar errado.

---

9 <<https://julialavie.com.br/>>

Assim, o projeto chamado nascimento precisa também de elementos a serem priorizados, como já foi rapidamente apresentado por GL em sua fala sobre o que seria essencial e por isso comprado no primeiro dia da viagem de compras de enxoval no exterior. Ao que parece, nessa pedagogia consumidora da gestação, precisa ser definido, como em qualquer outra gestão de projeto, a ordem e prioridade das tarefas.

Uma outra informante, TR, 35 anos, de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, trouxe-me também esta perspectiva sobre a prioridade das tarefas da gravidez, em meio à nossa conversa, bem logo do início, quando falávamos sobre as primeiras decisões atravessadas pelo consumo durante a gestação. TR, diferente de GL, foi sua própria *baby planner*. Encarnou o papel de cerimonialista do nascimento do Pedro. Ela disse: “Como gostamos muito de coisas assim de casa, a primeira coisa que a gente pensou foi buscar referências de quartos de menina e de menino. Assim, cores...”.

Depois de buscar referências sobre o quarto, a próxima decisão do projeto passava pelo enxoval. Começou a consultar amigos, que sempre perguntavam: “Ah, você vai fazer enxoval fora, ou vai fazer aqui?”. A partir de então, passou a pesquisar se seria melhor fazer o enxoval no Brasil ou exterior. Em paralelo, começou a pensar como seria a lista de compras do enxoval. Fez diversas consultas na internet para fazer a lista e recebeu também listas de dois amigos. “Fiz um *match* de tudo o que vi. O que estava ali repetido entre as listas, eu achei que era bom”. Isso gerou uma primeira versão de lista. E lista passou a se transformar em objetos. As primeiras coisas que comprou foram berço e cômoda. “Carrinho a gente comprou logo de cara também, porque a gente tinha decidido que, se viajasse, não queria trazer carrinho”. Este foi um item que ela teve que pesquisar bastante, e sobre o qual desabafou dizendo “achei mega difícil escolher”. Assim, TR me explicou que ela e o marido decidiram comprar primeiro “essas coisas grandes assim”. Interessante notar a hierarquia das tarefas do projeto: primeiro o quarto, o cenário. Depois “as coisas grandes” da cenografia. E depois os demais objetos de cena e itens do figurino.

Dentre tantas outras escolhas e etapas do projeto – fazer ou não chá de revelação, fazer ou não sexagem fetal, fazer ou não chá de bebê, que lembrança de maternidade escolher, vai ou não congelar sangue do cordão umbilical etc. – está uma etapa-chave para a conclusão do projeto nascimento: a escolha do tipo de parto desejado. Isso acaba por impactar na escolha do médico e pode exigir até mesmo a mudança do profissional, como aconteceu com a TR.

Tudo isso reitera a perspectiva da gestação vivida como um processo de gestão de uma nova vida – a vida do bebê. Composta por um planejamento que pensa as etapas desse projeto, a gestante cerca-se dos mais diversos profissionais, que são devidamente alocados em suas funções, no momento certo. Tal projeto pode ser coordenado pela própria gestante ou por uma especialista. O projeto já é tão conhecido pelos fãs desse espetáculo narrativo que no YouTube há uma certa cobrança pelo próximo capítulo, na ordem em que o roteiro costuma prever. Como se dá também no exemplo que eu trouxe aqui, da informante TR, que ao compartilhar a notícia com os amigos, já passou a ouvir com frequência a pergunta se faria o enxoval do seu bebê no exterior. Isso porque já há uma prescrição do que esperar de uma jovem gestante como ela, com sua dada condição social e estilo de vida.

Hoje em dia, ser mãe parece mesmo requerer uma preparação prévia, como na gestão de um projeto. E o consumo apoia essas mulheres durante a jornada. É como se precisassem fazer de tudo para terem certeza de que estarão prontas na hora que o bebê nascer. Serão gestantes certificadas, como gestoras do projeto nascimento. São muitos os livros voltados à gestante e sua preparação para ser mãe. Mas nem sempre as gestantes se sentem confortáveis apenas com esse suporte bibliográfico, por isso podem recorrer aos cursos de gestantes. Nesses cursos também costumam ser entregues brindes de marcas conceituadas, voltadas para a mãe e para o bebê, e realizados sorteios de produtos, serviços e vale-compras, como pude presenciar

em minha pesquisa de campo, durante o evento promovido pela Unimed. O curso de gestante costuma fazer com que as mulheres se sintam mais seguras e preparadas, dando a elas uma sensação maior de que: ao saberem mais, controlam melhor a situação e fazem melhor gestão desse projeto. O curso de gestante pode ser considerado um ritual de preparação, uma espécie de certificação em formação da maternidade. A gestante aprende como amamentar, como se preparar para ter um parto normal, como dar banho no bebê, cuidar do umbigo e outros temas.

Tudo isso sendo regido pela perspectiva de que o evento – o nascimento – seja bem-sucedido. Ou seja, que apresente a performance esperada, da preparação do espetáculo, até a estreia dos “pequenos Trumans”<sup>10</sup> em suas vidas extrauterinas. E que o recém-nascido encontre em sua mãe alguém que manterá bem-sucedida a continuidade da gestão de seus primeiros meses de vida.

A ambição e a injunção da performance se manifestam, também, em outros domínios existenciais. Não se trata somente de uma necessidade econômica, mas de uma doutrina ou de uma utopia de autorrealização que dinamiza o individualismo contemporâneo, dando alento moral a novas formas de concorrência e de diferenciação social. O desejo de ser mais – desafiando e superando, sem trégua, os próprios limites – cativa o imaginário contemporâneo, mobilizando energias psíquicas, anseios narcísicos de reconhecimento e fantasias de onipotência (FREIRE FILHO, 2011, p. 37).

## Nasce a gravidez-ostentação

A partir da junção do imperativo da visibilidade e da performance, proponho o conceito de gravidez-ostentação. O fenômeno pode ser observado a partir dos rituais da gestação, na perspectiva do consumo de experiências, em sua gestão empreendedora. Após o chá de fraldas não são raras fotos com gestantes cercadas de pilhas de fraldas, por exemplo. Símbolo dessa ostentação seria também o fato de a gestante ter conseguido desempenhar bem o seu parto – tendo entrado em trabalho de parto e conseguido ter dilatação, por exemplo.

Vivemos hoje numa sociedade problemática, sociedade em constante construção na qual o exercício da autonomia pessoal dispõe de amplitude considerável. Somos chamados a nos tornar empreendedores de nossas próprias vidas. O indivíduo tende cada vez mais a se autorreferenciar, a procurar em si o que antes procura no sistema social de sentidos e de valores no qual a existência se inscrevia. A procura de sentidos é fortemente individualizada. (...) Quando os limites dados pelo sistema de sentidos e valores perdem sua legitimidade, as explorações dos “extremos” ganham impulso: busca de performances, de proezas, de velocidade, de imediatismo, de frontalidade, aumento do risco, uso exagerado dos recursos físicos (LE BRETON, 2012/1992, p. 88).

---

10 Referência ao filme *O show de Truman* (1998), no qual a vida do personagem principal era roteirizada, desde o nascimento, para que pudesse ser transmitida em um *reality show*.

Em seus estudos, Tainá Amorim e Silva (2020) analisa os relatos de parto em um grupo do Facebook, de nome *Parto Natural*. Neste grupo muitas gestantes empreendem todos os esforços para que possam entrar em trabalho de parto. Esforços estes que passam pela contratação de serviços especializados, como fisioterapia pélvica e muitos outros serviços, como acupuntura e medicações naturais, como óleo de prímula, por exemplo. E quando essa meta experiencial não é alcançada, muitas das gestantes se referem aos seus relatos como relatos de não parto. Algo que reduz a uma não experiência o fato de ter o nascimento do filho por meio de cirurgias cesarianas.

Isso porque não só de bens faz-se o consumo na gestação. Sonhos, desejos e imaginários marcam também as escolhas das gestantes. O prazer de realizar o que se sonha ou a frustração de não alcançar o que se imaginou povoa o universo de consumo das gestantes em sua gestação do projeto chamado gestação. E quando se alcança o que deseja, se quer mais. Se quer viver emoções ainda mais intensas e superar aquelas já vividas. Esse ciclo de consumo baseado no que sonhamos é explicado por Campbell (2001/1987) no livro *A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno*. O *day dreaming*, conceito proposto pelo autor, aplicado à gestação, manifesta-se, por exemplo, nesses relatos de não parto, bem como em outras experiências, ou não experiências, durante a jornada da gestação.

A dinâmica da gestação entendida como projeto, que requer atitude empreendedora para que haja a performance – no sentido de resultado e desempenho – requer preparação, como nas práticas esportivas. A preparação para o parto, por exemplo, pode ser encarada como um treino. Tal prática foi narrada em diversas das entrevistas realizadas com as gestantes, bem como observada em narrativas monitoradas em redes sociais. O que nos leva a outro elemento observável: quando o parto é vivido como planejado, ele é encarado como uma conquista. Do contrário, muitas vezes, o que vemos é frustração ou até mesmo o relato de uma não experiência, como já apresentado anteriormente. É a lógica do esporte – treinar para vencer – aplicada e visada na gestação, como apontou Ehrenberg (2010/1995) em seu livro *O culto à performance*<sup>11</sup>, o corpo como algo apartado do indivíduo. Pode-se notar esse último ponto em frases como “ela treinou o meu corpo” ou “meu corpo era capaz” em muitos relatos de parto disponíveis nas redes sociais, como no caso da vlogger Amanda Domenico<sup>12</sup>.

O que verdadeiramente pode julgar se alguma coisa é ou não real é o poder desta coisa de nos suscitar uma reação emocional, e isso é ontologia emocional. Quanto mais forte for a reação experimentada, mais “real” será considerado o objeto ou o evento que o reproduziu. (...) mais “reais” – ou mais verdadeiros – nos sentiremos (CAMPBELL, 2006, p. 56-57).

---

11 Referência ao livro *O Culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*, do sociólogo francês Alain Ehrenberg, publicado originalmente na França em 1995, mas no Brasil apenas em 2010.

12 No Youtube desde 2008, faz vídeos com dicas de beleza e vlogs. Em setembro de 2018 ela ficou grávida e passou a abordar a maternidade no canal também. Mais informações disponíveis em: <<https://criadoresid.com/criador/amanda-domenico/>>.

Um dos objetos que vem sendo incluído na jornada da gestação das mães que buscam conseguir um parto natural é o EPINO, aparelho que treina o corpo feminino para dilatação e passagem do bebê pelo canal vaginal. O procedimento é normalmente realizado em sessões de fisioterapia pélvica. É interessante notar que, mesmo com o treino, a performance e a conquista do parto natural, como desejado, pode não acontecer. Isso fica claro em alguns relatos presentes em vídeos no YouTube; eles ficam lá gravados para posteridade. E algumas pessoas curiosas perguntam se a técnica funcionou para quem estava treinando. As respostas de algumas dessas mães se revelam como confissões frustradas onde relatam que o treino não foi eficaz e que por isso precisaram fazer cesárea.

Sonha-se com chá de revelação de emoções intensas; com a vivência do *nesting* – planejamento e preparação do quarto do bebê; com a preparação da lista e concretização do enxoval do bebê; com a escolha de profissionais, como obstetras, doulas, fotógrafos que irão assessorar a gestante nesta experiência; com o chá de bebê e a celebração da vida do bebê e da gestante; com o ensaio fotográfico do book de gestante; com a escolha da maternidade ideal; com as lembranças e enfeite de porta da maternidade; com o plano de parto; e com a experiência do parto em si.

Quanto mais a sociedade capitalista moderna foi se tornando uma “sociedade de consumo”, mais a dádiva foi sendo ritualizada em relação a certas datas e festividades, criando-se, assim, muitos rituais de consumo e de compras (GOMES, 2006 p. 87).

Assim, como nos afirma Campbell (2006) em seu artigo *Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno*,

a atividade de consumir poder ser considerada um caminho vital e necessário para o autoconhecimento, ao mesmo tempo que o mercado começa a se tornar indispensável para o processo de descoberta de quem realmente somos (CAMPBELL, 2006, p. 52).

O consumo passa a ser a instância de verificação do reconhecimento de existência do indivíduo. Este se faz visibilizar a partir do consumo e, ao mesmo tempo, o consumo o torna visível. Assim se dá desde o nascimento em nossa sociedade.

As transformações pelas quais os padrões de maternidade vêm passando, nos últimos trinta anos, devem ser pensadas em conexão com esses processos sociais e com a integração econômica, a qual contribuiu para acelerar a difusão de novos padrões de comportamento e consumo (SCAVONE, 2001, p. 48).

Cabe aqui também pensarmos essa pedagogia, inclusive das emoções, como sendo uma manifestação do que Mauss (1974) chama de *imitação prestigiosa*. Esta seria a forma como os indivíduos de cada cultura constroem seus corpos e comportamentos. Assim, de acordo o referido conceito, os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que são considerados como manifestações bem-sucedidas em sua cultura. Além disso, concedem prestígio àqueles que desempenham e encarnam estes comportamentos e atos manifestos em seus corpos.

Mauss (1980/1921, p. 56) afirma ainda que “toda sorte de expressões orais dos sentimentos são, não fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas fenômenos sociais marcados eminentemente pelo signo da não espontaneidade e da mais perfeita obrigação”.



Como podemos constatar, a expressão de sentimentos e emoções é também cultural e simbólica. E, por isso, não acontece apenas como manifestação pessoal, mas também é realizada na relação com o outro. Ou seja, é modelada pela interação social e se manifesta por comportamentos, atitudes e até mesmo expressões, movimentos e gestos corporais.

Faz-se, portanto, mais do que manifestar os sentimentos, manifesta-se-os para os outros porque é preciso manifestá-los para eles. As pessoas manifestam seus sentimentos para si próprias ao exprimi-los para os outros e por conta dos outros (MAUSS, 1980/1921, p. 62).

E se nos tempos atuais é na visibilidade que se dá a condição de existência do indivíduo, suas emoções e sentimentos precisam estar cada vez mais bem constituídas e expressas de acordo com as expectativas do outro, como impõem os imperativos sociais do ambiente em que são manifestas e com o papel social que se exerce, como se dá no caso das gestantes e suas mais diversas manifestações nas redes sociais, que refletem as suas práticas pedagogizadas de ser e estar gestante.

A antropóloga Cláudia Rezende (2011) vem pesquisando as narrativas e relatos de parto. Em seu artigo sobre a representação da gravidez na mídia, ela constatou que a gestação costuma ser narrada e pode ser compreendida como um “estado emotivo”.

A gravidez enquanto processo que ocorre no corpo revela como este é cingido e vivenciado de acordo com significados e práticas culturais – desde as noções sobre a concepção e a própria gestação às intervenções e cuidados com a gestante. Enquanto processo situado no corpo das mulheres, diz respeito às questões de gênero – o lugar social das mulheres, a importância da maternidade na construção de papéis e subjetividades femininas e as relações de gênero na família. Enquanto processo que reproduz sujeitos, a gravidez põe em foco não apenas conceitos de pessoa, mas a constituição de laços familiares e a reprodução da sociedade de forma mais ampla que, no mundo ocidental moderno, tem sido alvo de saberes médicos e do desenvolvimento de novas tecnologias e de políticas públicas. (...) analiso a forte presença das emoções como tema de várias matérias, caracterizando a gravidez como um estado emotivo (REZENDE, 2011, p. 317).

Como vimos, até mesmo as emoções da gestação são prescritas em sua pedagogia, que irá configurar a pessoa-mãe e a pessoa-bebê. Toda a jornada pode ser prevista, até mesmo no “o que” e no “como” se deve ou não sentir, antes mesmo de ser vivida e experienciada de fato.

## Considerações finais

Por todo o exposto até aqui, é possível afirmar que não faltam oportunidades para que se vivenciem de maneira intensa, registrada e compartilhada, os rituais componentes da jornada da gestação. Cenografias e performances de uma nova vida, os rituais da gestação, como chá de bebê ou, antes ainda, chá de revelação, bem como todas as iniciativas que envolvem o consumo de bens em torno do bebê ainda sendo gestado concedem personalidade ao feto desde muito cedo, nos estágios iniciais de seu desenvolvimento. Como visto, o próprio procedimento da ultrassonografia, cada vez mais recorrente, faz com o que o bebê-imagem já se personifique, mesmo que ainda seja um feto.

A grávida espera um bebê e a sociedade espera dela uma dada postura, práticas, atitudes e comportamentos, incluindo os comportamentos e práticas de consumo, para que possa representar bem esse papel social. Esse tipo de comportamento é aprendido e apreendido a partir de textos culturais midiáticos, produzidos pelo próprio consumidor nas redes sociais, assim como por outras estruturas mais clássicas, como o saber especializado médico/voltado à saúde, atualmente também encarnado nas mídias digitais, como é o caso do *app Baby Center*, repetidas vezes citado no campo de pesquisa.

Assim, não há dúvidas de que a cada dia cresce a busca por performar ainda mais o papel de gestante e viver mais intensamente as emoções deste momento – muitas vezes preconizados por cerimonialistas sociais, que indicam quando fazer o quê e como viver cada um dos momentos. Cabe a nós, pesquisadores, refletirmos sobre o impacto dessas práticas na formação da subjetividade do bebê e em nossas lógicas e representações sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, N.; HAROCHE, C. **Tiranias da visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

BAITELLO JÚNIOR, N. **A era da iconofagia**: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BRUNO, F. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação. **Revista Famecos**, abr., 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/28131935>>. Acesso em: nov. 2020.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001 (Original de 1987).

\_\_\_\_\_. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 47-64.

EHRENBURG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias & Letras, 2010 (Original de 1995).

FREIRE FILHO, J. **A promoção do capital humano**: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOMES, L. G. Madame Bovary ou o consumo moderno como drama social. In: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 65-90.

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

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012 (Original de 1992).

MAUSS, M. A Expressão Obrigatória dos Sentimentos. In: Figueira, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 (Original de 1921).

\_\_\_\_\_. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

PRADO, J. L. A. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Educ-Fapesp, 2013.

REZENDE, C. Em torno da ansiedade: subjetividade, mudança e gravidez. **INTERSEÇÕES**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 438-454, dez., 2011.

RODRIGUES, J. C. **Tabu da Morte**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006 (Original de 1983).

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 137-150, 2001.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, T. A. **Relatos de parto no Facebook**: interação social e gênero no grupo Parto Natural. 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2020.

## RESUMO

Este artigo representa uma parte das descobertas da minha pesquisa de doutorado acerca da relação entre gravidez e consumo. O que apresento aqui tem por objetivo discutir o imperativo da visibilidade como condição de existência na contemporaneidade. Em junção com o imperativo da performance e da lógica empreendedora que atravessa a nossa existência, presenciamos o que chamei de gravidez-ostentação. Uma nova forma de gestar, de ser e estar no mundo, que se reflete na vida dos bebês desde a sua vida intrauterina. Nesse contexto, as gestações imbricadas pelo consumo fazem com que os bebês nasçam mesmo antes de seus partos. Os bebês existem como imagens, mediados também por objetos e mediatizados em suas vidas intrauterinas. Às gestantes caberia cuidar do projeto de uma nova vida, empreendendo todos os esforços para que os resultados sejam bem-sucedidos, como preconiza a pedagogia contemporânea da gravidez.

**Palavras-chave:** consumo, gravidez; bebê, performance, estetização.

## Emprender el proyecto de embarazo: ¿gestación (o gestión) de una nueva vida?

## RESUMEN

Este artículo representa una parte de los hallazgos de mi investigación doctoral sobre la relación entre embarazo y consumo. Lo que aquí presento tiene como objetivo discutir el imperativo de la visibilidad como condición de existencia en la contemporaneidad. En conjunción con el imperativo del desempeño y la lógica empresarial que impregna nuestra existencia, asistimos a lo que denominé embarazo-ostentación. Una nueva forma de gestionar, de estar y estar en el mundo, que se refleja en la vida de los bebés desde su vida intrauterina. En este contexto, los embarazos imbricados por el consumo, hacen que los bebés nazcan incluso antes del parto. Los bebés existen como imágenes, también mediados por objetos y mediados en sus vidas intrauterinas. Las mujeres embarazadas serían las encargadas de cuidar el proyecto de una nueva vida, esforzándose al máximo para que los resultados sean exitosos, como recomienda la pedagogía contemporánea del embarazo.

**Palabras clave:** consumo, el embarazo, bebé, rendimiento, estetización.

## Undertaking the pregnancy project: gestation (or management) of a new life?

### ABSTRACT

This article represents a part of the findings of my doctoral research on the relationship between pregnancy and consumption. What I present here aims to discuss the imperative of visibility as a condition of existence in contemporary times. In conjunction with the imperative of performance and the entrepreneurial logic that permeates our existence, we witness what I called pregnancy-ostentation. A new way of managing, being and being in the world, which is reflected in the lives of babies since their intrauterine life. In this context, pregnancies imbricated by consumption, cause babies to be born even before delivery. Babies exist as images, also mediated by objects and mediated in their intrauterine lives. Pregnant women would be responsible for taking care of the project of a new life, making every effort to ensure that the results are successful, as recommended by the contemporary pedagogy of pregnancy.

### Keywords:

consumption, pregnancy, baby, performance, aestheticization.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 28/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 02/08/2022



### **Bianca Leite Dramali**

Publicitária graduada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Doutora e mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Pesquisadora do ReC (Grupo de Pesquisa Retórica do Consumo). Docente de graduação e pós-graduação na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-Rio), Brasil.

**E-mail:** [professorabiancadramali@gmail.com](mailto:professorabiancadramali@gmail.com)



# A importância do movimento na construção dos processos de simbolização do bebê

**Gisele Milman Cervo**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-3467-417X>



## Introdução<sup>1</sup>

Ao longo da história da psicanálise, diversos autores buscaram formular teorias para explicar como ocorrem os primórdios da constituição psíquica. Sigmund Freud destaca-se não apenas por ter sido pioneiro nessas reflexões, mas porque abre um caminho importante para pensar o entrecruzamento corpo-mente nesse processo. Na *Carta 52*, Freud (1996a/1950) descreve as impressões sensoriais e as sensações provocadas pelas percepções como sendo os primeiros signos na formação do aparelho psíquico, salientando a importância dos mecanismos primitivos de natureza corporal.

Seguindo essas ideias semeadas por Sigmund Freud, alguns autores contemporâneos, como Alberto Konicheckis e René Roussillon, ampliam a investigação acerca da constituição psíquica. Eles partem dos processos sensório-perceptuais coconstruídos entre o bebê e seus cuidadores para desenvolver as noções de movimento e de simbolização primária. Tais noções discorrem sobre as primeiras formas de experimentação do bebê consigo e com o outro e demonstram que é a partir da corporeidade que o bebê passará a ser e a simbolizar.

O psicanalista Alberto Konicheckis (2015) pensa o movimento enquanto um espaço propício para que a experiência psíquica tenha condições de acontecer e como um recurso para reunir partes do eu. Ao movimentar-se, o bebê pode ir experimentando o seu corpo e encontrando formas de estar em contato com suas sensações. Isso propicia “a criação de um ambiente corporal capaz de abrigar a experiência pulsional” (KONICHECKIS, 2015, p. 243, tradução nossa) e favorece a apropriação do que há de mais autêntico no sujeito. É por isso que o movimento é apontado pelo autor como estando na base dos processos de subjetivação e também contribui para os processos de representação, pontos que serão abordados no decorrer do artigo.

Roussillon (2014) compreende que é a partir da reapresentação das experiências, através de formas motoras ou interativas, que o bebê passa a organizar e a significar as primeiras vivências. Estas são multissensoriais, multiemocionais, multipulsionais, ou seja, aparecem inicialmente fragmentadas e multiperceptivas, e, por isso, precisam ser externalizadas para que o sujeito possa ir lhes dando figurabilidade e se apropriando delas.

O movimento do bebê, com seus gestos e variadas linguagens tônicas, não só dá contorno ao vivido, podendo ser entendido como um modo de comunicação e de estar em contato consigo mesmo, como também instaura um tipo de comunicação intersubjetiva. Golse e Desjardins (2005) expõem que a primeira via comunicativa do ser humano são os gestos, as mímicas, os olhares, de maneira que, através do corpo, pode-se estabelecer a linguagem analógica. Esta é responsável por veicular afetos e recebe o nome de analógica porque, para que a comunicação exista, o gesto precisa ser análogo à emoção que o disparou. A curva do sorriso, por exemplo, corresponde à curva da emoção que o sujeito sente. Longe de ser perdida quando a criança acede à palavra, a comunicação analógica é uma condição da comunicação verbal e vai acompanhá-la como sombra ao longo da vida, dando-lhe suporte. Assim, os dois registros de linguagem seguem coexistindo, sem que um prescinda do outro.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da dissertação de mestrado da autora, intitulada *Sensorialidade no percurso da subjetivação e na clínica psicanalítica*, defendida em fevereiro de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil.

Assim, o presente artigo busca aprofundar os pontos sucintamente elencados nos parágrafos acima, sublinhando a necessidade de se ter um olhar cuidadoso para o movimento e para os diversos processos que permeiam a corporeidade do bebê. Movimentar-se não é apenas descarga motora e, tampouco, um ato esvaziado de sentido. Pelo contrário, entende-se o movimento como um suporte crucial para a formação do senso de ser e como um dos elementos imbricados nas primeiras formas de simbolização.

## Movimento e simbolização primária: formas de figurar as primeiras experiências

Desde os seus primeiros escritos, como na *Carta 52* e no *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1996a,1996b/1950), respectivamente, propunha que as primeiras experiências se expressavam pelas vias motoras e que o destino da angústia ocorria pela descarga no corpo. O autor sempre deu relevo para as sensações corporais como base da experiência do Eu. Essa imbricação entre o corporal e o mental pode ser identificada na base da teoria pulsional freudiana quando no texto *Pulsões e seus destinos* é proposto que a pulsão

nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1996c/1915, p. 127).

No texto *O ego e o id*, Freud (1996d/1923, p. 39) também se ocupa da inter-relação psique e soma, trazendo a sua conhecida formulação de que o “ego é, primeiro e acima de tudo, um ego corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície”. É do corpo que o psiquismo advém, podendo ser encarado como uma projeção mental dessa superfície corporal. O ego, para, é uma instância perpassada por soma e psiquismo.

Tanto no conceito de pulsão (1996c/1915) quanto no de ego (1996d/1923), vemos uma preocupação de Freud em enlaçar o somático e o psíquico. A ideia de que o corpo dispara exigências psíquicas e que ele próprio, ao ser libidinizado, é atravessado pelo psiquismo levou diversos autores a teorizarem sobre os processos que estão, assim como Freud assinalou, em um espaço de fronteira.

Konicheckis (2015) entende que o movimento é um processo complexo, constituído por múltiplos componentes, e que se situa em uma zona híbrida, entre psique e soma. O autor procura diferenciar o movimento da motricidade, já que esta é muito associada à fisiologia e o movimento extrapola o sentido de um corpo biológico, estando mais ligado a um corpo simbolizante. O movimento cria e faz desaparecer uma forma. Nesse sentido, ele carrega certo paradoxo consigo, pois ao mesmo tempo que o corpo lhe é indispensável para presentificar as experiências vividas, também esse mesmo corpo se apaga e desaparece atrás da forma criada. Assim, o movimento é indissociável do corpo, mas o transcende, estando nesse espaço de fronteira apontado acima.

Ao veicular psique e soma, o movimento favorece a subjetivação do bebê. O autor dialoga com a noção winnicottiana de personalização para situar a relevância do movimento, compreendendo que, ao sentir seu corpo e ao movimentar-se, o bebê começa a adquirir um estado unitário e com contornos. Dessa forma, o movimento contribui para inaugurar um espaço psíquico para poder sentir e sustenta o sentimento de ser, transformando experiências inicialmente desorganizadas e não integradas. As vias motora e sensorial permitem que o infante vá ligando suas vivências e tornando pessoal o que inicialmente sentia como estrangeiro a si, desenvolvendo uma experiência psicossomática, com a psique habitando o soma. Essa ideia converge para o conceito de psicossoma (WINNICOTT, 2000/1949), em que psiquismo e soma coexistem em um entrecruzamento, com o ego sendo pensado como amálgama do corpo e da mente.

O movimento permite que o bebê se sinta reunido e unificado, viabilizando os primeiros sentimentos de si (KONICHECKIS, 2015). Em seus estudos, a psicanalista Simone Korff-Sausse (2015) traz a hipótese de que o movimento seria um dos elementos fundantes do aparelho psíquico, pois seria a partir do sentir e do mover seu corpo no espaço que, aos poucos, o bebê passaria a construir um espaço do corpo, o qual abrigaria tanto o que diz respeito às suas propriedades quanto o que confere à elaboração de categorias como o tempo, o espaço e o meio ambiente ao redor.

Contudo, o movimento não trabalha apenas no sentido de agregar as experiências do sujeito, ele também está associado a perdas de excitação e pode ser portador de ambivalências. Em relação à questão econômica da quantidade de excitação, Konicheckis (2015) dialoga com o texto de Freud (1996b/1950), *Projeto para uma psicologia científica*, o qual define a atividade psíquica em relação ao movimento e ao repouso. O movimento deveria eliminar a quantidade de excitação dos neurônios para que estes pudessem voltar ao seu estado de inércia.

Para Freud, portanto, o movimento é determinado pelo princípio da catarse, cuja função princeps é ab-reagir uma quantidade de excitação. Realizando-se na realidade externa, pela diminuição quantitativa das excitações, o movimento modifica a realidade qualitativa interna. (...) Mesmo desejado e prazeroso, o movimento é, portanto, portador da perda de excitação provocada pela descarga (KONICHECKIS, 2015, p. 244, tradução nossa).

Essa descarga, cujo intuito é eliminar o desprazer, comporta uma perda, um vazio. Uma tentativa de reestabelecer o que foi perdido no extravasamento dos movimentos que ocorre pelas repetições rítmicas. O ritmo, segundo Guerra (2018), tem papel crucial em marcar o compasso dos momentos de encontro-separação, presença-ausência, continuidade-descontinuidade, além de ajudar a regular o aumento e diminuição de excitação. Ele é uma maneira de estruturar as experiências, pois permite organizar os fluxos sensoriais e pode tanto resgatar vivências perdidas quanto inaugurar novos vínculos. Como as oscilações pendulares do ritmo reúnem elementos heterogêneos, o ritmo ainda pode ser pensado como uma forma de dar contorno e integrar as forças contrárias dos movimentos.

Tais forças contrárias fazem com que o movimento também seja portador de ambivalências, pois ele contempla uma variação de posturas e constrói diferentes imagens com o corpo, havendo uma alternância tônica entre fluidez e imobilidade, pontos de apoio e de desequilíbrio, em que grupos musculares estão ativos enquanto outros estão relaxados. Todos esses jogos de tendências contrárias e complementares possibilitam que o bebê experimente as primeiras formas de conflito.

Os movimentos mostram-se importantes não apenas por reunirem as experiências do sujeito, mas por todos esses jogos sensório-tônicos que expressam perdas, oscilação de excitação e formas de conflito; e com isso abrem terreno para que o bebê vá alargando sua vida psíquica.

Alguns autores reforçam o valor do movimento e dos gestos como uma forma de linguagem e de sustentação para a representação. Roussillon (2009) alega que, além das relações entre os significantes verbais, há ainda a linguagem do afeto e das representações de coisa, ou “representações”. Outros autores como Anzieu (1988) e Rosolato (2014) acompanham o psicanalista e assentem que, antes que surjam os significantes verbais, haveria formas arcaicas de significar em jogo. Eles propuseram, respectivamente, os conceitos de *significantes formais* e de *significantes de demarcação* para se referir à linguagem analógica e a modalidades muito primárias de o bebê dar forma às suas experiências e articulá-las entre si.

De acordo com Roussillon (2014), para começar a ter uma apropriação subjetiva (reconhecer-se a si e integrar o que sente corporalmente e o que sente com os outros), o bebê precisa organizar a complexidade das diversas experiências que vive. Uma primeira maneira de fazê-lo é externalizando ou tornando a experiência presente ao eu. Já que nada pode ser simbolizado em seu estado bruto, para dar forma às múltiplas sensações que invadem o bebê no início da vida, é preciso uma representação, isto é, reapresentar ou tornar a experiência presente novamente, para torná-la perceptível e só então começar a compreendê-la.

É esse primeiro processo de passagem da experiência de *traço primário* para *forma* que Roussillon (2013a, 2013b) chama de simbolização primária. A simbolização primária deve ser compreendida enquanto um caminho a percorrer da marca sensorial e motriz para um “colocar em cena” suscetível de converter-se em linguagem (no sentido analógico), compartilhado e narrado a outro sujeito. Tal processo consiste em transferir as experiências psíquicas em dispositivos simbolizantes, isto é, em formas motoras ou interativas perceptíveis.

A simbolização primária deriva da sensório-motricidade, e é através do movimento que o bebê transforma o estado dos primeiros conteúdos psíquicos (ROUSSILLON, 2019). Esse processo pode acontecer através de suas vivências com os objetos, com outros sujeitos (jogo intersubjetivo), com seu próprio corpo (jogo autossubjetivo) ou através dos sonhos (jogo intrassubjetivo), permitindo, assim, que ele comece a figurar experiências já vividas.

Sobre os jogos com outros sujeitos, a psicanalista Genviève Haag (1997) ressalta que as trocas corporais e as sensações compartilhadas com o cuidador são fundamentais para o bebê começar a sentir que algo se passa entre ele e o objeto, que o que ele vive tem eco e circula na relação. A esse “vai e vem” relacional, a autora dará o nome de “correntes de retorno”. Tal noção traz embutida a ideia de ritmicidade da dupla e de que algo se desloca de um sujeito para o outro. É possível identificar ritmo e movimento no conceito de Haag.

Se, inicialmente, essas correntes de retorno se expressam mais contundentemente através da interpenetração de olhares e das vocalizações, gradualmente o bebê será capaz de coordenar o seu corpo e movimentos para mostrar que ingressou na comunicação intersubjetiva. Golse e Desjardin (2005) fazem referência à noção “teatro das mãos”, desenvolvida por Haag, e salientam a importância dos movimentos circulares das mãos do bebê na comunicação com o outro, que se propulsionam para o alto e para a frente, para depois voltarem para si, indo para baixo e para trás. Esses movimentos aparecem já nos bebês de poucos meses e são entendidos como tendo um valor de relato.

Tudo se passa, diz G. Haag, como se esses bebês quisessem nos “demonstrar” que eles sentiram que é possível enviar a um outro, diferente de si, alguma coisa de si mesmo (uma mensagem, ou também uma “e-moção”) e que esse material psíquico ou protopsíquico vai em seguida encontrar no outro um fundo a partir do qual ele poderá voltar para o emissário (GOLSE; DESJARDINS, 2005, p. 20).

Dessa maneira, os movimentos de mãos podem tanto expressar algo que vem do bebê quanto algo que este observou na mãe e que foi possível trocar com ela. Através de tais movimentos, o bebê fala de si e fala de um “nós”. Golse e Amy (2020) comparam o meneio de mãos dos bebês às danças das mãos do maestro, que as utiliza para reunir e harmonizar as várias vozes musicais dos instrumentos. Em alguns momentos, o maestro deixa-as em suspenso para identificar se há algum atraso na partitura e vai comunicar à orquestra através da retomada do movimento de mãos como é possível afinar-se melhor juntos.

Assim como há um diálogo entre as mãos dos instrumentistas, que tocam, e as do maestro, que rege, também há um diálogo de movimentos mútuos entre o bebê e seu cuidador. Os autores compreendem que a coreografia das mãos dos bebês enuncia algo que foi compartilhado na dupla, pois seria possível observar que, após um momento prazeroso com a mãe, o bebê faz gestos que nos mostram que ele compreendeu que algo circulou dele para o outro e lhe foi devolvido de forma transformada. O infante tenta, assim, prolongar em si a sensação boa vivenciada no encontro com o outro.

O psicanalista uruguaio Victor Guerra (2014) também se ateu ao que chamou de “dança das mãos” e a incluiu como um marco na sua grade de avaliação de indicadores intersubjetivos. O autor aponta que, entre o terceiro e o quinto mês, o bebê melhora sua apreensão e passa a utilizar mais suas mãos, o que faz com que os cuidadores também usem mais as suas como forma de contato. “A mãe cria múltiplas frases motrizes com o movimento de suas mãos, pois estas podem conter, acariciar, limitar, mover-se de modo inesperado, surpreender, dar segurança, aparecer, desaparecer, unir-se e separar-se (...)” (Guerra, 2014, p. 27, tradução nossa). A função polivalente dos movimentos das mãos age como uma antecipação corporal para a maleabilidade psíquica. Essa plasticidade manual desdobra-se futuramente em plasticidade psíquica, com as inúmeras transformações da linguagem e do pensamento.

Retomando as ideias de Roussillon (2013a, 2013b, 2019) acerca da simbolização primária, o autor escreveu sobre esta aparecer nos jogos intersubjetivos, que foram abordados nos parágrafos anteriores, e também discorreu sobre as vivências dos bebês com os objetos. A este respeito é comum observarmos, conforme aponta a psicanalista Ivanise Fontes (2017), que os bebês testam diferentes possibilidades de encaixe dos objetos: colocam a bola no cesto ou uma caixa dentro da outra, botam pinos em buracos, ou eles próprios entram em caixas, colocam partes do corpo em recipientes.

De acordo com a autora, essas experiências de encaixe remetem às suas próprias vivências de ser contido e de conter, sendo a simbolização primária uma primeira analogia de continência. O bebê começa a compreender que seu corpo é contido pelo corpo do cuidador, que o sustenta, não o deixa cair, acolhe suas angústias. Além disso, percebe que ele próprio é um recipiente com interior, que tem um sistema de tubos digestivos e estômago, os quais não deixam vazar o que ele ingere; que possui uma pele, ou um envelope tátil, estabelecendo uma fronteira com o exterior e impede que ele se dissolva; ou que apresenta uma coluna vertebral que une as duas metades do corpo e que é um eixo de suporte (FONTES, 2017).



Quando o bebê consegue ligar suas experiências sensoriais a alguma forma, ele está podendo representar em um nível de representação de coisa, pois há uma “representação”, isto é, uma possibilidade de narrar com a ação, usando objetos ou gestos e movimentos do corpo. Quando o bebê alcança essa possibilidade representativa, diz-se que ele avançou para o segundo tempo do processo de representação (ROUSSILLON, 2014). Nesse nível primário de simbolização, entretanto, ainda predominam as sensações: o eu é um “eu corporal”, e o sujeito ainda não consegue descrever verbalmente o que vive. Haag (2000) expressa bem essa ideia ao afirmar que:

Nós não temos eu (moi) corporal se este não estiver em todas as articulações, na pele, nos grandes eixos do corpo, símbolo de todos os laços primordiais sobre cuja origem pulsional-afetiva-identificatória temos insistido, e temos visto que o espaço arquitetural que decorre daí, com suas formas geométricas, é da mesma natureza e serve como primeiro nível de representação (HAAG, 2000, p. 88).

No nível da simbolização primária, o movimento corporal será um meio privilegiado pelo qual o indivíduo poderá ampliar sua experiência psíquica. É por este motivo que Konicheckis (2015) propõe que as simbolizações primárias podem ser consideradas uma verdadeira criação, que não reproduzem uma linguagem que já foi codificada. No caso da simbolização primária, trata-se de tentativas de apresentar uma vivência psíquica. O movimento carrega a potência de transformação das experiências sensoriais do bebê e modela as sensações, preparando a base para que as simbolizações secundárias possam advir posteriormente.

Konicheckis (2015) propõe uma analogia entre a tela de um quadro e o movimento: enquanto a tela serve de suporte para as representações picturais do pintor, o movimento tem a função de apoio para as primeiras figurações psíquicas, que possibilitarão, em um momento posterior, o surgimento das representações. As figurações psíquicas seriam as primeiras imagens ou figuras das fantasias que apareceriam como uma tentativa de dar forma às sensações difusas que atravessam o bebê. Elas ainda não se apresentam como pensamentos abstratos. Já as representações estão ligadas às simbolizações secundárias e ao surgimento da linguagem verbal.

A simbolização secundária refere-se ao processo que veicula representação de coisa e de palavra, além de estar associada ao pensamento abstrato e à linguagem digital.

Roussillon (2013b) entende que se tornar sujeito passa por integrar na subjetividade o encontro com os objetos e com a vida pulsional. Para que o indivíduo se aproprie daquilo com o que foi confrontado, espera-se que ele entre em três modos de reflexividade. Primeiramente, precisa ser capaz de sentir e se sentir, o que implica aceitar ser afetado pelo afeto da pulsão. Em seguida, conquista a possibilidade de ver e se ver, integrando a representação de coisa, como no sonho ou nas externalizações das experiências. Por fim, passa a ouvir e a se ouvir, o que pressupõe aceder à representação de palavra.

Após ser possível dar forma aos traços perceptivos, a experiência avança por novas transcrições até conseguir ligar o que é apresentado via corpo às palavras, construindo sentidos próprios para si e para o mundo. O sentido construído não é absoluto, encontrando-se sempre em um contexto. Assim, o que importa é o valor narrativo do processo de simbolização, dado que a narração acontece e se modifica dependendo da presença do objeto, do que é coconstruído na relação (ROUSSILLON, 2019).

De acordo com Roussillon (2013b), quem consegue estar em relação consigo mesmo a partir desse modo triplo, articula esses três sistemas de reflexividade e pode sentir, ver e ouvir o outro. Quando o sujeito alcança uma reflexividade mais ampla sobre si, depreende-se que há uma maior apropriação subjetiva e que ele está apto a transformar suas experiências através de processos de simbolização primária e secundária.

## Fragmento de observação de bebê

Para ilustrar alguns dos conceitos explanados acima, será compartilhado um fragmento de uma observação de bebê. A observação ocorreu a partir do método Esther Bick<sup>2</sup>. O nome da bebê foi trocado nesta publicação, a fim de garantir o sigilo da família observada. No trecho a seguir, Bianca estava com 6 meses:

Assim que é colocada no tapetinho, deitada com as costas apoiadas no chão, Bianca ri e parece extasiada com a nova sensação. Ela olha para os dois lados e depois para cima, e encontra a mãe e a mim, que a observamos. Ela logo parece se esquecer da nossa presença e começa a se virar de um lado para o outro, num movimento de semigiro, sem sair do lugar. A bebê foca sua atenção em uma bola vermelha e estica seu braço na direção desta. Ela consegue alcançá-la, mas acaba lhe dando um tapinha e a bola rola para longe. Bianca segue a bolinha com o olhar, mas como ainda não engatinha, não consegue ir até a bola para resgatá-la. A mãe entrega-lhe em mãos outra bola, que a bebê agarra com vontade, leva em direção à boca, mas no momento em que tenta abocanhá-la, ela resvala de suas mãos e também rola. Bianca começa a olhar ao redor e encontra um brinquedo fofinho, que não rolava. Ela agarra-o e leva-o à boca, babando-se bastante, até que o solta. Coloca suas mãos na boca e parece se recompor da aventura. Após um tempo, mais tranquila, recomeça os movimentos de semigiro e volta a olhar tudo ao redor, dando gritinhos de excitação.

Novamente, tenta pegar os brinquedos que estavam próximos. Encontra uma almofada perto da cabeça e a agarra com tanta força, que é possível sentir a intensidade do momento. Bianca levanta a almofada com as duas mãos, na altura dos olhos. Depois a deixa cair sobre o rosto, cobrindo-o. Ela permanece um tempo sob a almofada e consigo ouvir sua respiração ofegante. Ela repete cerca de duas vezes esse gesto de tapar-se e destapar-se. Após, busca novamente com o olhar uma das bolinhas perdidas, que tinha rolado para cima da sua cabeça, à esquerda. Ela fica um tempo esticando o braço, até que coloca uma perna mais à frente, para se equilibrar, se impulsiona e vira todo o corpo de lado. Seu corpo fica sobre o braço esquerdo e ela parece hesitar por um momento. Depois de ficar um tempo assim, volta a se esforçar para se virar de barriga para baixo. Faz algumas tentativas de tirar o braço esquerdo de baixo do corpo, até que consegue e o estica, encostando na bolinha. Isso faz com que seus braços e pernas se agitem, mostrando a satisfação dessa conquista.

---

2 Esta metodologia foi desenvolvida pela psicanalista Esther Bick, em 1948, em Londres. O procedimento metodológico acontece em três tempos: observação, relato e supervisão. Em um primeiro momento, o psicólogo realiza visitas semanais na casa da família, procurando ir sempre no mesmo dia da semana e horário, desde o nascimento do bebê até este completar um ano de idade. Observa-se, sem interferência, o bebê no seu ambiente familiar durante uma hora. Após, escreve-se um relato do que foi observado e posteriormente o material é discutido em um grupo de supervisão. O processo permite ao psicólogo aprender sobre o desenvolvimento infantil, refletir sobre as interações do bebê com seus cuidadores, bem como adquirir habilidades de observação (estar aberto ao que a família apresenta, despidendo-se de saberes prévios e tolerando o não saber) (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al., 2006).

Nessa cena, Bianca começa sentindo seu corpo no chão, identifica a mãe por perto, e logo sua atenção se desprende dela, passando a explorar o corpo e o ambiente por sua conta. Primeiramente, ela sente seu corpo através de movimentos de semígiros, com a propriocepção ganhando destaque. O apoio das costas em uma superfície mostra a importância das “experiências duras” (CICCONE, 2018) para a sensação de sustentação, e é só após sentir-se em segurança que Bianca começa a explorar o ambiente. Ela apreende o que está ao seu redor com o olhar, o primeiro órgão de sentido a “deslocar-se” pelo espaço.

A criança tenta pegar uma bolinha, porém esta rola para longe. Nesse momento, a mãe reaparece na cena e tenta lhe confortar apresentando outra bola. A mãe parece introduzir aqui uma espécie de ilusão, pois tenta recompor a continuidade da experiência entregando um objeto semelhante para a bebê seguir com sua exploração. Porém, a segunda bolinha também rola, o que faz com que Bianca tenha, novamente, sua experiência interrompida. Nesse jogo, podemos pensar que acontecem pequenas vivências de perda e de separação, e que, por serem apresentadas em doses diminutas na presença da mãe, podem ajudar Bianca a se preparar para momentos posteriores de separação da figura materna.

A bebê ocupa-se, então, de um brinquedo que não rola e pode ser manipulado, experimentado não apenas com o olhar, mas também com o tato e a gustação. A exploração do objeto ativa vários órgãos, sua sensorialidade é explorada por diferentes canais. Posteriormente, repete com a sua mão o que havia feito com o urso, de modo que, aquilo que viveu inicialmente com o objeto, é agora experimentado em um contato direto com o corpo, em uma atividade que também é autoerótica. Bianca parece reabastecida e novamente disposta a seguir suas explorações. Quando encontra a almofada, faz uma espécie de jogo de esconde-esconde, como se brincasse com as possibilidades de ver e deixar de ver, de presença e ausência, de perder e reencontrar – nesse jogo, através da coordenação que já tem nos braços e mãos, é ela quem controla quando vê e deixa de ver, vivenciando ativamente o que muitas vezes experimenta passivamente: objetos e pessoas que se afastam, “rolam” para longe.

Esse exercício também tem uma função psíquica, pois Bianca parece se lembrar de que o que sai do campo da visão pode ser reencontrado, e volta a procurar com o olhar uma das bolas perdidas e a avista. Nesse momento, além da experiência do reencontro, Bianca parece se identificar com traços da experiência com as bolas, que giravam e se moviam, e faz algo que, até então, não tinha sido observado. Ela não apenas vira-se em meio-giro, mas consegue mover sua perna de modo a se impulsionar e virar-se por completo, experimentando uma posição nova, ou relativamente nova.

Nesse movimento, Bianca consegue projetar seu corpo um pouco para frente (o suficiente para alcançar a bola), deslocando-se como as bolas fazem. Ela também girou, que é o mesmo gesto que tinha observado a bola fazendo quando rolava para a frente. Assim, conseguiu usar os órgãos dos sentidos para sentir seu corpo, entrar em contato com os objetos, e, a partir dessa experiência, ampliar sua sensorialidade, testando novos movimentos, além de alargar suas possibilidades simbolizantes.

Neste fragmento é possível acompanhar o trabalho psíquico realizado por Bianca nas suas experimentações: ela treinou possibilidades de presença e de ausência, identificou-se com traços das bolas para ampliar suas posturas e para se deslocar, explorou diferentes órgãos dos sentidos (como a gustação, a visão, o tato), usou os objetos e partes do seu corpo para regular suas excitações. Todas essas externalizações da experiência correspondem ao que Roussillon escreve sobre as primeiras formas de reflexividade, que é sentir o mundo e se sentir, bem como ver e se ver.

Bianca está em pleno processo de simbolização primária, transformando os traços primários em formas, ampliando maneiras de estar em relação consigo e com o mundo. É esse processo que permitirá o advento da simbolização secundária futuramente, com a possibilidade de o sujeito também ouvir o outro e se ouvir.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo, procurou-se mostrar a vasta gama de processos ligados aos movimentos dos bebês. O desconhecimento dos adultos em relação à vida psíquica na primeira infância faz com que aquisições importantes dos infantes frequentemente passem despercebidas ou sejam menosprezadas. Infelizmente, ainda nos dias atuais, muitas pessoas ignoram as inúmeras capacidades dos bebês e o quanto ações sutis ou pequenas experimentações interferem na formação da sua subjetividade e comportam a potência de grandes aprendizagens.

Com base no exposto, e levando em consideração as ideias de Konicheckis (2015) e Roussillon (2013a, 2013b, 2019), é possível defender que há todo um trabalho de simbolização a partir daquilo que o bebê apresenta através do seu corpo. Os movimentos tornam presente a experiência e possibilitam a figuração daquilo que foi inicialmente sentido, mas ainda não tinha ganhado forma. A sensório-motricidade ajuda a organizar o que foi vivido, facilita os momentos de separação e de reencontro, além de favorecer as primeiras autorrepresentações.

Nesse sentido, enfatiza-se que a própria noção de simbolização seja estendida para além do domínio do racional, do verbal, das palavras. E que se reconheça que há simbolização na linguagem sensório-motora e na linguagem do afeto. Entende-se a necessidade de que mais pesquisas na área da simbolização primária sejam realizadas para um maior aprofundamento do tema e para que seja possível oferecer um cuidado mais qualificado à primeira infância.

Destacou-se que o soma e a psique estão atrelados um ao outro, não podendo ser separados, de maneira que todo esse exercício postural e gestual, assim como a variabilidade de movimentos possam preparar o terreno para a plasticidade psíquica e para o enriquecimento do sentimento de si e da percepção dos outros.

Vale salientar que o presente artigo concentrou-se em destacar as dimensões estruturantes do movimento, as suas potencialidades e o seu papel facilitador para a integração psíquica. Contudo, não foram exploradas as manifestações sintomáticas dos movimentos infantis. Nesses casos, ao invés de o movimento funcionar como um elemento organizador, ele pode se apresentar como um obstáculo ao trabalho elaborativo. Pela relevância do tema, entende-se que estudos futuros poderiam se debruçar nos aspectos psicopatológicos que os movimentos podem comportar, como em situações de estereotípias, agitação extrema, atuações.

Espera-se que esta pesquisa possa despertar o olhar do leitor para a diversidade de elementos contidos nos movimentos dos bebês e o instigue a entrar nesse universo com a mesma curiosidade e disposição que encontramos nas crianças quando estão começando a vivenciar o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZIEU, D. **O eu-pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- CICCONE, A. A ritmicidade nas experiências do bebê, sua segurança interna e sua abertura para o mundo. In: ARAGÃO, R.; ZORNIG, S. **Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Escuta, 2018. p. 15-28.
- FONTES, I. **A descoberta de si mesmo**: na visão da psicanálise do sensível. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- FREUD, S. Carta 52. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas**. v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a. p. 281-287 (Original de 1950).
- \_\_\_\_\_. Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras psicológicas completas**. v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b. p. 347-396 (Original de 1950).
- \_\_\_\_\_. Pulsões e seus destinos. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras psicológicas completas**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 117-146 (Original de 1915).
- \_\_\_\_\_. O ego e o id. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras psicológicas completas**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. p. 13-80 (Original de 1923).
- GOLSE, B.; AMY, G. **Bebês, maestros, uma dança das mãos**. Tradução Mariana Negri. São Paulo: Instituto Langage, 2020.
- GOLSE, B.; DESJARDINS, V. Corpo, formas, movimento e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê (uma reflexão sobre os inícios da linguagem verbal). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 8, n. 1, p. 14-29, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v8n1/1415-4714-rlpf-8-1-0014.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- GUERRA, V. Indicadores de Intersubjetividade (0-12 meses): del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (parte 1). **Revista Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre**, v. 16, n. 1, p. 209-235, 2014. Disponível em: <<http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Indicadores-de-Intersubjetividade-0-12-Meses-del-encuentro-de-miradas-al.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Rythme et intersubjectivité chez le bébé**. Toulouse: Éditions Érès, 2018.
- HAAG, G. Como o espírito vem ao corpo: ensinamentos da observação referentes aos primeiros desenvolvimentos e suas implicações na prevenção. In: LACROIX, M. B.; MONMAYRANT, M. **A observação de bebês**: os laços de encantamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 235-240.
- \_\_\_\_\_. Réflexions sur une forme de symbolisation primaire dans la constitution du Moi corporel et les représentations spatiales, géométriques et architecturales corollaires. In: CHOUVIER, B. **Matière à symbolisation: art, création et psychanalyse**. Paris: Delachaux et Niestl, 2000. p. 75-88.
- KONICHECKIS, A. Subjectivation et personnalisation par le mouvement. Symbolisations et identifications premières. In: KONICHECKIS, A.; KORFF-SAUSS, S. (Orgs.). **Le mouvement entre psychopathologie et créativité**. Paris: In Press, 2015. p. 239-258.
- KORFF-SAUSS, S. Le mouvement, aux fondements de la construction psychique et de la créativité artistique. In: KONICHECKIS, A.; KORFF-SAUSS, S. (Orgs.). **Le mouvement entre psychopathologie et créativité**. Paris: In Press, 2015. p. 17-35.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. et al. O método Bick de observação de bebês como método de pesquisa. **Psicologia Clínica**, v. 18, n. 2, p. 77-96, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pca/mfYHMgJ4LdL3rMpgbcZBxbG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2022.



ROUSSILLON, R. A associatividade e as linguagens não verbais. *Revista de Psicanálise da SPPA*, v. 16, n. 1, p. 143-165, 2009. Disponível em: <<https://reneroussillon.com/en-espanol-portugais-allemand/a-associatividade-e-as-linguagens-na-CC%83o-verbais/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Las simbolizaciones primarias y secundarias. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, v. 69, p. 219-241, 2013a. Disponível em: <<https://www.apuruguay.org/sites/default/files/roussillon-simbolizaciones-primarias-y-secundarias-trad-elena-errandonea.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Teoria da simbolização: a simbolização primária. In: FIGUEIREDO, L. C.; SAVIETTO, B.; SOUZA, O. (Orgs.). *Elasticidade e limite na clínica contemporânea*. São Paulo: Escuta, 2013b. p. 107-122.

\_\_\_\_\_. *Processus de symbolisation et niveaux d'appropriation subjective*, 2014. Disponível em: <<https://reneroussillon.files.wordpress.com/2014/07/symbol-et-subjec-2-04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. O trabalho de simbolização. In: ROUSSILLON, R. *Manual da prática clínica em psicologia e psicopatologia*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 175-196.

ROSOLATO, G. Comment s'isolent les signifiants de démarcation. *Annuel de l'APF*, v.1, p. 153-170, 2014. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-annuel-de-l-apf-2014-1-page-153.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

WINNICOTT, D. W. A mente e sua relação com o psicossoma. In: WINNICOTT, D. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000 (Original de 1949).

## RESUMO

O presente artigo disserta sobre a importância da corporeidade do bebê na construção da simbolização e na ampliação da sua vida psíquica. Ele está embasado no referencial psicanalítico, em especial nas noções de movimento (KONICHECKIS, 2015) e de simbolização primária (ROUSSILLON, 2013, 2019). Para ilustrar tal perspectiva teórica, explanou-se um fragmento de observação de bebê, realizado a partir do método Esther Bick. Essa observação colocou em cena a relevância das sensações e do movimento para que o bebê se sinta em contato consigo e com o mundo e organize suas experiências psíquicas. Com base nas reflexões propostas, entende-se que um olhar atento a esses processos primários permite ampliar a compreensão sobre a construção de um senso de si, bem como lança luz para a riqueza do que está em formação na primeira infância.

## Palavras-chave:

movimento, simbolização primária, sensorialidade, bebê.

## La importancia del movimiento en la construcción de los procesos de simbolización del bebé

## RESUMEN

El presente artículo diserta sobre la importancia de la corporeidad del bebé en la construcción de la simbolización y en la ampliación de su vida psíquica. El trabajo está basado en el referencial psicoanalítico, en especial en las nociones de movimiento (Koniceckis, 2015) y simbolización primaria (Roussillon, 2013a, 2013b, 2019). Para ilustrar tal perspectiva teórica, será presentado un fragmento de observación de bebé, a partir del método Esther Bick. Tal observación pone en escena la relevancia de las sensaciones y del movimiento para que el bebé se sienta en contacto consigo mismo y con el mundo y organice sus experiencias psíquicas. Se entiende que una mirada atenta a estos procesos primarios permite ampliar la comprensión sobre la construcción de un sentido de sí mismo, así como destaca la riqueza de la primera infancia.

## Palabras claves:

movimiento, simbolización primaria, sensorialidad, bebé.



## The importance of movement in the construction of baby's symbolizing processes

### ABSTRACT

This article discusses the importance of baby's corporeity in the symbolization construction and in the expansion of his psychic life. The work is based on the psychoanalytic reference, in particular the notions of movement (Konicheckis, 2015) and primary symbolization (Roussillon, 2013, 2019). To illustrate such a theoretical perspective, a fragment of baby observation will be explained, carried out from the Esther Bick method. Such an observation points out the sensations and movement relevance in order the baby establishes contact with himself and with the world, organizing his psychic experiences. An attentive look at these primary processes allows broadening the understanding about the self-construction, as well as enlightening the richness of what is in early childhood training.

### Keywords:

movement, primary simbolization, sensoriality, baby.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 28/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 29/07/2022



### **Gisele Milman Cervo**

Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Especialista em Psicoterapia da Infância e Adolescência pelo Centro de Estudos, Atendimento e Pesquisa da Infância e Adolescência (CEAPIA), graduada em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

**E-mail:** [giselecervo@gmail.com](mailto:giselecervo@gmail.com)



# Bebês em risco? Considerações sobre o discurso de detecção precoce no campo da saúde mental

**Jaqueline Cristina Silva**

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4429-3952>

**Bárbara Adele de Moraes**

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0976-5355>

**Kelly Cristina Brandão da Silva**

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3512-1481>

Atualmente, temos observado um aumento no número de diagnósticos em crianças pequenas, como, por exemplo, os casos de autismo. Ansermet e Giacobino (2013) fazem uma análise em relação a isso, considerando o avanço dos sistemas de classificação utilizados pela psiquiatria como fator relevante nesse processo. A multiplicação de categorias diagnósticas, principalmente com a atual edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), tem preocupado muitos profissionais. Em relação ao autismo, destaca-se sua prevalência, pois, de acordo com o levantamento do Centers for Disease Control and Prevention (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2021), nos Estados Unidos da América (EUA), uma a cada 44 crianças é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), categoria diagnóstica inaugurada na quinta e atual edição do DSM. Esse aumento é considerável quando comparado ao levantamento de dados sobre a prevalência de autismo em 2004, com uma a cada 144 crianças.

Nesse sentido, a última versão do DSM chama a atenção de pesquisadores por aderir a um modelo dimensional, incluindo a predição de transtornos mentais, com patologias associadas à prevenção e antecipação de riscos, como o “risco de psicose” e, ainda, detecção precoce de doenças mentais em crianças (CAPONI, 2014; RESENDE; CALAZANS, 2015).

A palavra precoce significa “que se amadureceu antes da estação própria”; “que ficou maduro antes do tempo ideal”; “prematureo”; “que se produz antes do tempo normal”; “diz-se do fruto que torna-se maduro antes do tempo habitual”; “formado antes da idade (física ou mental)” (PRECOCE, 2022). Portanto, a palavra precoce indica “antes” do tempo.

O conceito de detecção precoce pertence a uma das categorias de prevenção, baseado nos construtos da medicina, que tem como objetivo reduzir os riscos de se adquirir uma doença específica, diminuindo a probabilidade de que uma desordem ou patologia possa afetar o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de estimular a conscientização dos sinais precoces de problemas de saúde, buscando rastrear pessoas em risco (BRASIL, 2013).

O rastreamento de risco implica na aplicação de instrumentos universais padronizados, utilizado como estratégia para detectar agravos de etiologia biológica, de fácil identificação em processo de coleta e interpretação de fácil compreensão dos resultados, como no caso daqueles que já acontecem em triagem neonatal: teste do pezinho, orelhinha, olhinho e de cardiopatias congênitas (ARANTES; ROSI, 2020).

Diante dessa perspectiva, é possível questionar: seria possível (ou desejável) a utilização de conceitos da medicina, amparados pelo determinismo biológico, nas discussões no campo da saúde mental? Ademais, seria possível estender esse paradigma para a primeira infância? Quais os riscos, em especial para os bebês, desse discurso contemporâneo de detecção precoce?

Essas perguntas partem da experiência clínica de uma das autoras desse trabalho em uma instituição de saúde suplementar, local em que o discurso médico é predominante e permeia a clínica com bebês. A partir dos questionamentos levantados, este artigo tem como objetivo discutir o uso do termo detecção precoce no campo da saúde mental da primeira infância, sobretudo em relação aos bebês.

---

1 O Ministério da Saúde (BRASIL, 2018) define primeira infância como o período que compreende desde a gestação até os 6 anos de idade.

Para isso, realizamos a revisão de literatura, do tipo narrativa e integrativa. O método narrativo não utiliza critérios explícitos e sistemáticos, estando sujeito à subjetividade dos autores em relação à seleção dos estudos (CORDEIRO et al., 2007; UNESP, 2015). Por outro lado, a revisão integrativa tem como característica a sistematização abrangente de resultados sobre uma temática, podendo ser utilizada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou uma análise metodológica (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). A pesquisa que fundamenta a revisão integrativa por artigos sobre a temática, bem como a análise foram realizadas a partir de pressupostos psicanalíticos, no período de janeiro de 2021 a fevereiro de 2022.

## Saúde mental, psiquiatria e a infância

A psicopatologia, como campo de estudo em saúde mental, pode ser definida como o conjunto de conhecimentos em relação ao adoecimento mental do ser humano (DALGALARRONDO, 2008). Isso inclui diversos saberes que vão além da compreensão médica, pois consideram também a vertente humanística e social. Nesse ponto, podemos destacar a psicanálise, que considera a noção de psicopatologia enquanto formas singulares de subjetividade e de sofrimento psíquico (MINERBO, 2019).

A partir disso, podemos perceber o quão complexa é a discussão em torno do diagnóstico em saúde mental, principalmente quando isso se estende ao universo infantil, o que torna questionável um único modelo de classificação universal na psiquiatria, como é o caso do DSM.

Uma das críticas levantadas pela própria comunidade psiquiátrica, por meio do National Institute of Mental Health (NIMH), após a publicação do último DSM, é a incoerência científica do manual, tendo em vista que ele não possui um sistema sólido e fidedigno em sua construção, apresentando inconsistências em relação às categorias diagnósticas. Isso porque o manual apoia-se nos construtos da medicina, utilizando a semiologia, ou seja, a descrição dos sintomas de uma doença, e está centrado no determinismo biológico (CAPONI, 2014).

As críticas do NIMH à última versão do DSM não operam no sentido de refletir acerca das limitações dos sistemas classificatórios, mas sim em uma aposta na patofisiologia, perseguindo a mesma finalidade do DSM, porém por outros caminhos: tornar objetivo o diagnóstico em psiquiatria, considerando os fenômenos biológicos mais fundamentais e determinantes que os psicológicos (ZORZANELLI; DALGALARRONDO; BANZATO, 2014). De fato, os determinantes biológicos não podem ser descartados, porém questiona-se sua supremacia, enquanto linguagem universal, na psiquiatria contemporânea.

Destaca-se também que, a cada nova edição do DSM, aumentam as categorias diagnósticas em relação aos transtornos mentais, bem como outras são excluídas, o que indica a dificuldade em padronizar o sofrimento humano (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ZORZANELLI; BEZERRA; COSTA, 2014; CAPONI, 2014). Portanto, como estender ao universo infantil essa proposta, principalmente em relação aos bebês? Esses manuais não consideram que os bebês ainda se encontram em processo de constituição psíquica? Sendo assim, seria possível um diagnóstico de transtorno mental na primeira infância?

Acrescentamos que, junto ao desafio do debate acerca da saúde mental na primeira infância, há um argumento defendido por Tebet e Abramowicz (2018) no que concerne às diferenças existentes entre a criança e o bebê, não sendo possível uma tradução literal dos métodos de pesquisa e compreensão do universo de um para o outro.

Considerar o modelo de ciência positivista<sup>2</sup> como eixo central na compreensão do sofrimento psíquico já trouxe diversos impactos na história da saúde mental, que levaram anos para serem considerados e transformados. O *Alienismo*, fundado por Pinel (2007), marcou a psiquiatria no tratamento daqueles que sofriam por uma desarmonia na mente, causada pelo distúrbio no âmbito das paixões, cuja forma de tratamento se resumia ao isolamento social do sujeito, baseado na disciplina dos corpos e no tratamento moral.

Em contrapartida, é relevante salientar que Pinel (2007) deu nova direção à psiquiatria do final do século XVIII e início do século XIX, ao considerar, em seu trabalho, uma preocupação com a classificação nosográfica, a partir da observação empírica sistemática e do tratamento moral. Como destaca Pacheco (2003, p. 153-154), “Ao considerar o indivíduo alienado como doente mental, vítima de disfunções psíquicas, Pinel deu a eles o direito de serem ouvidos e conferiu à medicina a necessidade de entendê-los e tratá-los [...], diferenciando-os dos bandidos e dos criminosos comuns”.

Os princípios e estratégias baseados na disciplina dos corpos e no tratamento moral, inaugurados por Pinel (2007), viriam a influenciar diferentes países com a criação de hospitais psiquiátricos pelo mundo. Apenas em meados de 1960, com as manifestações populares e a denúncia de violência nessas instituições, a história começa a mudar, resultando na Reforma Psiquiátrica (AMARANTE, 2007; CHAGAS et al., 2021).

Nesse período, a psiquiatria atravessava uma de suas piores crises, constituída por grupos da Antipsiquiatria e da Psiquiatria Democrática, os quais questionavam não apenas o modelo institucionalizado de tratamento, mas principalmente o modelo científico da psiquiatria, ao considerar a experiência do sujeito em sua relação com o ambiente social para a compreensão da doença mental. Assim seguiu até a ascensão da psicofarmacologia, em que a indústria farmacêutica passou a investir grandes quantias em pesquisa. A psiquiatria percebeu, então, finalmente, a oportunidade de tornar-se uma ciência legítima dentro do campo da medicina (MAZON, 2020).

Amaral (2021) contribui para esse debate ao problematizar os efeitos dos discursos neoliberal, neurocientífico e da psiquiatria biológica na produção de subjetividades desde a mais tenra infância. Tais discursos entendem os fatores sociais (a pobreza, por exemplo) apenas como risco para o desenvolvimento de transtornos mentais, desconsiderando o contexto de produção de tais realidades. A autora comenta sobre pesquisas brasileiras no campo da psiquiatria organicista com o objetivo de “identificar precocemente ‘indivíduos em risco’ de desenvolver transtornos mentais” (AMARAL, 2021, p. 156). Além do diagnóstico, tecnologias terapêuticas poderiam ser criadas, inclusive para a aplicação durante o período intrauterino.

Para alguns autores, como Arantes e Rosi (2020), a utilização da noção de detecção precoce expressa a complexidade da associação entre sinais de alerta para o desenvolvimento de uma patologia e a prevenção, devido ao risco de transformá-los em sinais patológicos, antecipando uma doença. Com isso, o objetivo principal, que estaria relacionado à necessidade de cuidado, poderia facilmente se transformar em diagnóstico precoce e, consequentemente, em patologização da primeira infância, implicando em efeitos iatrogênicos. Assim, Caponi (2014) faz um alerta para o risco de uma pandemia de transtornos mentais, resultando em falsos positivos e tratamentos medicamentosos desnecessários.

---

2 A chamada ciência positivista tem por base o conceito de ciência comtiana, com uso de metodologias rigorosas baseadas na observação de dados concretos, de controle dos fenômenos naturais, a partir da ideia de determinismo universal (JAPIASSU, 1975; CHAGAS et al., 2021).

Longe de desconsiderar os programas de vigilância em relação ao desenvolvimento infantil, mas sim refletir sobre o lugar que a primeira infância está ocupando na atualidade, há de se questionar: afinal, trata-se de uma busca em tratar o sofrimento psíquico ou de evitar desvios em relação a uma norma estabelecida?

Essa discussão sempre recai sobre o normal versus patológico. Canguilhem (2009/1966) discute o equívoco do tema, pois o conceito de normal é atravessado por vários critérios, do campo da medicina e da filosofia, por exemplo, sendo que a resultante não pode ser objetiva. Normal pressupõe uma norma, ou seja, aquilo que está conforme a regra ou, ainda, o que constitui a média de uma característica populacional. No entanto, há um valor atribuído por aquele que julga e estabelece a norma.

Mais do que isso, percebe-se que a infância começa a assumir um lugar, por meio do manual DSM, de possibilidade preventiva daquilo que é considerado fora da norma, com a noção de detecção precoce.

Para Pereira (2018), a noção de transtorno mental não pode ter a mesma conotação estável que aquela aplicável em adultos, tornando-se indispensável a consideração de um desenvolvimento em curso, com quadros clínicos passíveis de evoluções diversas em razão do contexto em que se desenvolvem. Por isso, surge a necessidade imperiosa de considerar o tempo do desenvolvimento, bem como o contexto para a compreensão do sintoma da criança e do adolescente, o que difere de um modelo hegemônico como o DSM, o qual é pautado pelo determinismo biológico.

É importante apontar que existem outros manuais internacionais de transtornos mentais, além do DSM, quais sejam: a classificação chinesa de transtornos mentais; a classificação francesa de transtornos mentais em crianças e adolescentes; o glossário cubano de psiquiatria; o guia latinoamericano para diagnósticos psiquiátricos; e os sistemas de classificação psiquiátrica atualmente utilizados no Japão (PEREIRA, 2003).

Apesar da necessidade da estruturação de sistemas diagnósticos de validade global para fins de clínica, estatística e pesquisa, as especificidades regionais devem ser contempladas. Pereira (2003) adverte que o

uso de classificações universais para diferentes culturas têm levantado preocupações quanto à perda de sensibilidade desses instrumentos para as diversidades locais, sobretudo quando se leva em conta que o comportamento humano está diretamente ligado ao contexto social do indivíduo (PEREIRA, 2003, p. 186).

No contexto brasileiro, apesar da hegemonia do DSM, é importante sublinhar o lançamento, em 2018, da tradução de uma publicação francesa, a Classificação Francesa dos Transtornos Mentais da Criança e do Adolescente (CFTMEA). A partir do resgate da noção de psicopatologia, abandonada pelo ateorismo do DSM, a CFTMEA considera a abordagem psicodinâmica e o contexto ambiental para a compreensão dos sintomas da criança e do adolescente (LIMA, 2019).

Dividida em dois eixos, a CFTMEA organiza 10 categorias clínicas de base no eixo I, a saber: 1- Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), esquizofrenia, transtornos psicóticos da infância e adolescência; 2- Transtornos neuróticos; 3- Patologias limites; 4- Transtornos reativos; 0- variações da normalidade; 5- Deficiências mentais; 6- Transtornos do desenvolvimento e das funções instrumentais; 7- Transtornos de conduta e de comportamento; 8- Transtornos de expressão somática e 9- Manifestações e sintomas do tipo ansioso, fóbico, compulsivo, conversivo.



Assim, são divididos entre principal (1, 2, 3, 4 e 0) e complementar (5, 6, 7, 8 e 9) sendo recomendado a utilização de uma delas como categoria principal e outra complementar. No eixo II, são considerados os fatores orgânicos e as condições do meio ambiente, a depender do caso (MISÈS, 2018). Essa particularidade permite considerar a articulação entre questões orgânicas, psíquicas e culturais, contrapondo-se a uma visão orgânica reducionista.

É relevante assinalar a contribuição dessa classificação francesa, em relação à categoria 0 e à seção dedicada aos bebês (0 a 3 anos). Na categoria 0, considera-se que nem todo sintoma indica uma patologia, o que indica que nesse tempo do desenvolvimento, as fronteiras entre aquilo que possa ser considerado típico ou patológico não estão estabelecidas de forma fixa. Em relação aos bebês, suas manifestações psíquicas e zonas de vulnerabilidade requerem vigilância, sendo que os aspectos psicodinâmicos do laço pais-bebês devem ser considerados (MISÈS, 2018; LIMA, 2019).

## A noção de infância e a psicanálise

O conceito de infância passa pelo lugar social e cultural que ela ocupa no decorrer da história. No contexto do mundo ocidental, a criança passou a se diferenciar do adulto apenas a partir do século XVII; até a Idade Média ela era vista como um pequeno adulto, participando de festas, jogos, trabalhos, inclusive com as mesmas roupas que vestiam os adultos (ARIÈS, 1981/1960). Além disso, a relação dos pais com as crianças não era marcada pelo vínculo afetivo que observamos em muitas famílias hoje em dia, isso porque muitas não sobreviviam, sem contar que a socialização e a alfabetização eram realizadas pela comunidade e não pela família ou a escola (COSTA, 2010).

Desde a Renascença, o lugar da criança começa a se transformar. Com a diferenciação entre espaço público e privado, a família se estabelece enquanto grupo e a infância passa a ser concebida como o tempo de preparação para o futuro. Essa perspectiva se acentua com a ascensão do capitalismo, sendo que a criança passa a ser vista como uma força de produção capaz de gerar lucros a longo prazo, resultando em investimentos do Estado, por meio da criação das escolas. A família também passa a se ocupar da criança, no que diz respeito à educação, higiene e saúde.

Desse modo, a ciência passa a se desenvolver em torno do conhecimento sobre a infância, compreendendo que este é o período em que o desenvolvimento, principalmente de caráter, está em fase inicial, passível de influências externas. É nesse contexto que a pedagogia, a psicologia e a psicanálise vão se desenvolver. A psicanálise, a partir de Freud, vai apresentar ao mundo uma nova visão de infância, saindo da lógica da disciplina e na contramão do organicismo. A criança, na perspectiva psicanalítica, é dotada de uma sexualidade perverso-polimorfa e seu corpo é pulsional.

Freud (1996a/1915, 1996b/1916) define a pulsão enquanto um conceito limítrofe entre o psíquico e o somático, representando os impulsos advindos do interior do corpo. A finalidade da pulsão se daria pela satisfação, correspondendo a um trajeto pulsional em três tempos. No primeiro momento, o bebê, de forma ativa, vai em busca do objeto oral em virtude de uma tensão interna experimentada por ele, sendo satisfeito por um outro atento que compreende as suas necessidades, e então ele alucina. Em um segundo momento, o bebê, sozinho, recorre aos traços mnêmicos da experiência de satisfação anterior junto ao objeto e alcança assim o rebaixamento da tensão, tomando como objeto uma parte do próprio corpo. A partir disso, o bebê se inscreve na capacidade autoerótica, ou seja, de satisfazer as necessidades que ultrapassam aquelas cuja finalidade é nutritiva, mas que compreende a experiência de satisfação pela presença do outro. O terceiro momento é quando o bebê faz a si mesmo objeto de satisfação do outro (LAZNIK, 1997).

Assim, podemos perceber que a psicanálise parte de um sistema intrapsíquico para o intersíquico, considerando que o sujeito não se constitui de forma independente, mas sim no enlace com o outro. Mais tarde, a psicanálise, por meio de Klein (1996/1935) e a teoria das relações objetais, Winnicott (1983/1963), com a teoria do amadurecimento, e Lacan (1995/1964), com o Outro Primordial, apresentam o papel fundamental do outro no processo de constituição psíquica do sujeito, atribuindo às funções paterna e materna não apenas os cuidados em relação à saúde física e de higiene, mas principalmente acompanhado pelo investimento afetivo, capaz de oferecer ao bebê a possibilidade de ingressar no mundo simbólico, na linguagem e na cultura (SILVA, 2019).

Os novos conhecimentos sobre o bebê mostram que ele nasce com uma “sociabilidade natural”, motivado para a comunicação humana, o que o psicólogo Trevarthen (2019) denomina de intersubjetividade, considerando a consciência receptiva inata do bebê, ou seja, uma espécie de sensibilidade aos estados subjetivos do outro. Isso culmina em uma protoconversa, caracterizada por um tipo de diálogo mãe-bebê marcado por elementos da linguagem pré-verbal. Podemos visualizar essa condição a partir do *manhês*, uma musicalidade na voz materna que desperta o interesse do bebê para a interação, promovendo a linguagem por meio dos aspectos multimodais, circunstância essa necessária para a estruturação do sujeito. Os psicanalistas contemporâneos, com publicações em torno dos saberes do bebê, também o consideram enquanto sujeito ativo no processo de constituição (PARLATO-OLIVEIRA, 2010, 2019).

Portanto, o processo de constituição depende do encontro com o outro, como descreve Silva (2019, p. 151): “a estruturação do sujeito somente se efetivará no encontro com seus cuidadores”. Isso quer dizer que o tempo da infância é o tempo de estruturação psíquica, diferente do adulto.

## Bebês em risco

Para Jerusalinsky (2018), há um grave furo na rede de cuidado aos bebês. Para a psicanalista, a questão não está relacionada à negligência ou falta de sensibilidade dos profissionais, mas sim à falta de conhecimento sobre o bebê. Parlatto-Oliveira (2022) destaca, por exemplo, que isso pode ser constatado quando recorremos aos estudos que reconhecem a sensação de dor física no bebê. É preciso lembrar que até 40 anos atrás procedimentos dolorosos eram realizados sem nenhum tipo de analgesia, pois se considerava que os bebês não sentiam dor.

Gottlieb (2009) enfatiza que os estudos no campo da antropologia acerca dos bebês estariam marginalizados e, mesmo na psicologia, com uma produção mais expressiva, haveria uma concentração de pesquisas acerca de bebês de famílias europeias e norte-americanas de classe média.

Diante dessa perspectiva, essa discussão nos leva a questionamentos sobre o lugar social do bebê, ora despercebido, ora enquanto possibilidade preventiva. Quando olhamos para eles, o que vemos? O que procuramos? Ou ainda, o que provoca nos pais e cuidadores e em nós (analistas)? Estamos atendendo a quais interesses quando recebemos bebês em análise? Afinal, quais bebês estariam em risco?

Atualmente, a condição do bebê, como sujeito em constituição, tem sido considerada por muitos como o momento oportuno para uma intervenção, o que coloca a primeira infância em um lugar em que se anteciparia riscos que podem ter consequências para a constituição do sujeito. Nesse contexto, um instrumento de cunho psicanalítico dedicado ao acompanhamento da relação do bebê com seus cuidadores, o Protocolo Indicadores de Risco ao

Desenvolvimento Infantil (IRDI), foi desenvolvido, com o objetivo de possibilitar o diálogo entre campos de saberes distintos; a sistematização de um conhecimento para utilização em políticas públicas de saúde; além da transmissão de noções psicanalíticas para profissionais de outras áreas (KUPFER; BERNARDINO, 2018; MARIOTTO; PESARO, 2018; PESARO; KUPFER, 2016).

Na década de 1990, houve uma demanda feita pelo Ministério da Saúde a respeito da inserção de indicadores psíquicos do desenvolvimento infantil na Caderneta da Criança. A partir de uma pesquisa multicêntrica, o Protocolo IRDI foi desenvolvido e validado, sendo fruto do encontro entre a pesquisa em psicanálise e o método experimental. Trata-se de um instrumento composto de 31 indicadores organizados em quatro eixos, oriundos da teorização psicanalítica, a saber: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença e ausência e função paterna. De acordo com Pereira (2021, p. 2), “Pode-se afirmar que a Pesquisa Multicêntrica que deu origem aos IRDI não seria possível sem a participação de profissionais da rede pública de saúde que participavam de cuidados com bebês na idade que interessava aos pesquisadores”.

A partir de uma revisão integrativa de literatura sobre a utilização do Protocolo IRDI, no período entre janeiro de 2021 a fevereiro de 2022, a partir dos descritores “detecção, prevenção e risco”, 19 artigos foram encontrados, sendo que 60% são referentes a pesquisas realizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Em termos quantitativos, a palavra “risco” foi encontrada em 18 artigos.

Kupfer e Bernardino (2018) reconhecem que a palavra *risco* não é comum no campo psicanalítico, mas a escolha por seu uso seria uma forma de aproximação com a semiologia pediátrica, no intuito de articular políticas públicas. Laznik (2018, 2021) aponta a importância dos encontros entre psicanálise e outros campos de saber, em um trabalho transdisciplinar, principalmente na clínica do autismo. No campo da ética, Pesaro e Kupfer (2016) justificam a prevenção como uma aposta para a constituição do sujeito, no sentido contrário a uma noção tecnicista pautada em uma norma. Kupfer e Bernardino (2018), por sua vez, destacam que, além da utilização de protocolos, há a necessidade de acompanhamento longitudinal da relação entre o bebê e seus cuidadores; e não meramente a detecção de signos e diagnósticos.

Ainda sobre o que se pode prevenir, Lajonquière (2021, p. 99) sinaliza sobre a especificidade da psicanálise a respeito da sua impossibilidade em fazer previsões, o que a coloca em uma direção muito distinta do campo médico-sanitário-psicológico: “A pretensão preventiva é a marca de nossa forma de vida moderna com as crianças. Sentimos que o futuro delas nos concerne”. Nesse sentido, Arantes e Rosi (2020) analisam os discursos sobre a clínica com bebês e o modo como o uso de avaliações e intervenções que desconsideram a complexidade desse momento da vida, na ânsia de “chegar antes”, podem levar a efeitos iatrogênicos, contribuindo, inclusive, para a patologização da primeira infância.

Em contrapartida, Rosi e Lucero (2018, p. 184), a partir de uma perspectiva psicanalítica lacaniana, enfatizam que aquilo que estaria em jogo no que se refere à urgência de se intervir o quanto antes, uma vez detectada a presença de entraves para a constituição psíquica, “diz respeito à possibilidade de novos arranjos se darem, graças à maior plasticidade e maleabilidade próprias de um aparelho psíquico em formação, de forma a impedir um dano cognitivo decorrente do não estabelecimento do laço com o Outro”.

Autoras como Jerusalinsky (2018), Kupfer e Bernardino (2018) propõem a noção de *intervenção a tempo*, considerando também indicadores de vulnerabilidade. Há, por exemplo, a indicação de acompanhamento ao bebê que tenha irmão ou irmã autista, em que as chances para menino são de 25% e 17% para menina, além dos casos em que há desordens de origem orgânica, como nas síndromes. Considerar esses indicadores de vulnerabilidade seria diferente, portanto, de um rastreamento universal de grande escala (LAZNIK, 2018).

Parlato-Oliveira (2022, p. 170) discute sobre o significante “risco”, revendo o uso do termo ao considerar que ele poderia nos levar a prescrever, a antecipar e a supor o que é arriscado, apontando para o futuro, em um sofrimento que pode advir, ou seja, que ainda não estaria presente. De acordo com a autora, com a noção de “risco”, o clínico deixaria de escutar o que o bebê tenta comunicar no tempo presente. Em contrapartida, a intervenção com o bebê não deveria estar relacionada à detecção de risco, mas sim à escuta do sofrimento.

Segundo dados levantados por Moysés (2020), em revisão de literatura, apenas 9% das cadernetas de saúde são preenchidas, em todo o território nacional. No Brasil, todos os bebês e as crianças pequenas são acompanhadas em consulta pediátrica com as cadernetas de saúde, o que inclui informações acerca do desenvolvimento. Infelizmente, os dados são precários, o que acarreta uma baixa qualidade no acompanhamento do desenvolvimento dessas crianças.

Destaca-se que, no ano de 2017, uma lei federal altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para tornar obrigatória a adoção de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças nos seus primeiros 18 meses de vida, pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º: “Art. 14. [...] § 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (NR). Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos cento e oitenta dias de sua publicação oficial (BRASIL, 2017).

A referida lei tem sido objeto de debate e controvérsias. Os argumentos contrários destacam a preocupação a respeito dos modos de sua execução, com possíveis efeitos iatrogênicos de um rastreamento de riscos psíquicos, e da garantia de estruturas de atenção e acompanhamento nos inúmeros e diversos territórios brasileiros (ARANTES; ROSI, 2020). Todavia, de acordo com Jerusalinsky (2018), essa lei tem a vantagem de não centrar a detecção como ação única dos pediatras, o que possibilita uma atenção em âmbito interdisciplinar. Além disso, a autora sublinha a visibilidade que a lei outorga ao sofrimento psíquico na faixa etária até um ano e meio de idade.

## A clínica psicanalítica com bebês

O encontro é o fator primordial na constituição psíquica do sujeito e é aquilo que será considerado na clínica com bebês. Nesse processo, muitos percalços poderão ocorrer, do lado do bebê, dos pais ou, ainda, na própria relação entre eles, gerando sofrimento. Nesse sentido, a escuta é a chave do método psicanalítico, independente do que poderá ocorrer no futuro. Importa aquilo que o sujeito demanda, a seu tempo, seja ele bebê, criança ou adulto.

Estamos acostumados a pensar sobre a escuta do adulto, o que envolve a interpretação pela palavra. Todavia, quando pensamos sobre isso em relação ao bebê e à criança pequena, que ainda não utilizam a língua enquanto recurso para comunicar-se, encontramos dificuldades. Parlato-Oliveira (2010), ao realizar uma análise sobre o campo da linguagem na clínica com bebês, considera a semiótica e a psicanálise para a compreensão sobre a fala deles.

Segundo a autora, eles se comunicam de forma multimodal, a partir de aspectos prosódicos, visuais, olfativos, gestuais e táteis. Essa produção, mesmo que não verbal, é defendida pela psicanalista enquanto fala a ser reconhecida, geradora de sentidos. Trata-se então de um olhar para o bebê enquanto sujeito, em uma intervenção interpretativa diante da escuta do bebê e de seus pais, em que o analista intervém como um intérprete, de modo que a comunicação e sintonia entre pais e bebê seja facilitada. Dito isso, é a escuta do bebê e de seu entorno que se propõe a clínica psicanalítica de bebês, propiciando a sincronia entre os pais e o bebê.

Claudia Mascarenhas Fernandes (2011, 2017, 2021) propõe que utilizemos a imagem como letra, uma produção textual que se mostra no corpo do bebê e na qual a palavra ainda não está associada. Tal “mostração” seria um apelo que, no encontro com o analista, poderia ser transformado em uma demanda. O desafio da função do analista seria fazer essa leitura sem cair no engodo das significações pré-estabelecidas e das causalidades unívocas, como algo que se dá apenas do lado do bebê ou apenas do lado dos pais.

Ainda sobre o que se mostra no corpo, Crespín (2004) sistematizou conhecimentos sobre o modo de comunicação do bebê na relação com o Outro, a partir de três registros, a saber: a oralidade, a especularidade e a pulsão invocante. A autora ainda define o sono e o desenvolvimento tônico-postural como indicadores da qualidade do laço. Cada registro contemplaria sinais positivos do desenvolvimento e, na hipótese de algum impasse na relação com os cuidadores, haveria manifestações em um ou mais campos, divididos em sinais da série “barulhenta” e da série “silenciosa”.

Os sinais da série barulhenta são aqueles que alertam o entorno do bebê. No registro da oralidade, seriam as recusas alimentares; na especularidade, o evitamento seletivo do olhar; na pulsão invocante, o bebê que chora e/ou grita muito; no sono estariam presentes distúrbios, tais como: não dormir e/ou acordar gritando. No desenvolvimento tônico-postural, os bebês apresentariam hipotonia, hipertonia e/ou atrasos psicomotores.

Os sinais silenciosos seriam aqueles que podem passar despercebidos ou, em alguns contextos, serem interpretados como sinais positivos do desenvolvimento. No registro da oralidade, o bebê se deixa preencher, come sempre tudo, mama o tempo todo. Na especularidade, o sinal seria a não fixação do olhar; já no registro da pulsão invocante, a marca poderia ser a cessação do apelo. A hipersonia e a “insônia calma” (bebê não dorme, mas não chora, não grita) seriam os sinais em relação ao sono e, por último, no desenvolvimento tônico-postural, o balanceio, como uma forma mínima de sensorialidade.

Referente à atuação do psicanalista, é pertinente estar atento ao que acontece na relação entre o bebê e seus cuidadores. As operações psíquicas que se presentificam nessa relação ocorrem pelo brincar, através de cantigas e brincadeiras, durante os cuidados corporais, a alimentação, o sono etc. No início, é bebê brincado e falado por seus cuidadores, sendo fundamental que estes reconheçam no bebê um sujeito para que ele se aproprie da brincadeira como criação sua, permitindo-se capturar pelo olhar e voz do Outro. Do lado do bebê, há pequenos gestos que vão demonstrando sua intencionalidade em estar com o Outro, constituindo, assim, um jogo dialógico (JERUSALINSKY, 2009; PARLATO-OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, a psicanálise coloca o bebê no centro da análise, enquanto sujeito que tece a sua assinatura na relação com o outro por meio do registro pulsional. Colocar o bebê nessa posição é considerar o seu saber, supondo-o como sujeito que tem algo a dizer na transferência com o analista. É o que Couvert (2020) propõe, ao fazer uma análise minuciosa do conceito de clínica pulsional, partindo do inventor Freud, passando pelos avanços de Lacan, e ainda propondo outro campo pulsional: o registro tátil. A psicanalista propõe identificar o “traço que o anima” (COUVERT, 2020, p. 14), que diz sobre a forma como o bebê se apresenta nos encontros.



É importante também enfatizar a necessidade de considerar a cultura na qual o bebê está inserido. Uma relação com o Outro, na qual o olhar ou o registro escópico não sejam privilegiados, não determina que o bebê esteja fora do campo pulsional, afinal ele poderá privilegiar a via tátil no contato com o Outro (COUVERT, 2020).

Sendo assim, colocamos o bebê no lugar dele, a partir dos pressupostos psicanalíticos, ou seja, nem enquanto possibilidade preventiva e nem mesmo em um lugar de invisibilidade, mas sim de sujeito que demanda e tem algo a nos comunicar.

## Considerações finais

Ao discutir o uso do termo detecção precoce no campo da saúde mental da primeira infância, a partir de questionamentos oriundos da experiência clínica de uma das autoras deste trabalho em uma instituição de saúde suplementar, local em que o discurso médico é predominante e permeia a clínica com bebês, o presente trabalho realizou uma extensa revisão de literatura narrativa e integrativa.

Destaca-se a hegemonia do DSM-V, sobretudo ao enfatizar a prevenção de transtornos mentais, a partir da antecipação de riscos. Contudo, a Classificação Francesa dos Transtornos Mentais da Criança e do Adolescente (CFTMEA), traduzida para a língua portuguesa, considera a abordagem psicodinâmica e o contexto ambiental para a compreensão dos sintomas da criança e do adolescente, o que coloca em relevo o laço pais-bebê.

Em uma perspectiva psicanalítica, a urgência de intervenção clínica com bebês em sofrimento concerne ao tempo fundamental de constituição de um sujeito. Podemos analisar que a atuação do psicanalista com bebês opera pela via pulsional e, portanto, do prazer, cuja importância é escutar, olhar, analisar e interpretar a linguagem própria do bebê, dando voz a ele.

Trata-se de uma clínica que faz fronteiras com muitas áreas do conhecimento – neurociências, psicologia do desenvolvimento, pediatria, linguística, semiótica, entre outras – o que convoca o psicanalista a conhecer pesquisas e saberes exteriores ao próprio campo e, sobretudo, a um trabalho transdisciplinar.

Outro desafio próprio à clínica com bebês, discutido ao longo do trabalho, é a linha tênue entre a promoção do cuidado e a patologização. Um psicanalista deve estar advertido dessa tensão. Um trabalho com pais/cuidadores-bebê deve considerar as peculiaridades culturais, assim como os determinantes sociais de saúde envolvidos nos modos de cuidado.

Lacan, de forma enfática, sublinhava que todo analista que não conseguisse alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época deveria renunciar à prática da psicanálise. Diante disso e a propósito da discussão do presente trabalho, destaca-se que a psicanálise dá visibilidade ao bebê, ao considerá-lo um sujeito e, por isso, propor uma intervenção a tempo. Entretanto, novas pesquisas devem ser realizadas para que seja possível aprofundar as possibilidades de cuidado, em uma perspectiva despatologizante.

Trabalhos que enfatizem a interlocução entre pressupostos psicanalíticos e a interseccionalidade, a fim de analisar como os marcadores de raça, gênero e classe social se articulam nos modos de cuidado dos bebês, devem ser realizados. Essa é nossa aposta: uma psicanálise implicada e à altura da nossa época.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. H. D. Neoliberalismo, neurociências e psiquiatria: discursividades contemporâneas em torno do sofrimento psíquico e do desenvolvimento infantil. In: CAPONI, S.; BRZOZOWSKI, F. S.; LAJONQUIÈRE, L. de. **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. 1. ed. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 155-174.
- AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANSERMET, F.; GIACOBINO, A. **Autismo: a cada um o seu genoma**. 1. ed. Petrópolis: Editora KBR, 2013.
- ARANTES, R.; ROSI, F. Clínica de Bebês: desnaturalizando conceitos. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 12, n. 31, p. 120-143, 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981 (Original de 1960).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Caderno de Atenção Básica: Rastreamento**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/rastreamento\\_caderno\\_atencao\\_primaria\\_n29.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/rastreamento_caderno_atencao_primaria_n29.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Presidência da República. Secretaria-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.438%2C%20DE%2026%20DE%20ABRIL%20DE%202017.&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20das%20crian%C3%A7as](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.438%2C%20DE%2026%20DE%20ABRIL%20DE%202017.&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20das%20crian%C3%A7as)>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Guia para orientar ações intersetoriais na primeira infância**. Brasília, 2018.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Original de 1966).
- CAPONI, S. O. DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312014000300005>>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. **Surveillance Summaries**, v. 70, n. 11, dez. 2021.
- CHAGAS, G. D. et al. A reforma psiquiátrica no contexto da crise na ciência moderna. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Cruz Alta, v. 9, n. 1, p. 323-331, 2021.
- CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- COUVERT, M. **A clínica pulsional do bebê**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2020.
- CRESPIN, G. **A clínica precoce: o nascimento do humano**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. de; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

FERNANDES, C. M. **Psicanálise para aqueles que não falam?** A imagem e a letra na clínica com o bebê. 1. ed. Salvador: Instituto Viva Infância, 2011.

\_\_\_\_\_. A “mostração” e a constituição do sujeito na clínica com aqueles que ainda não falam. **Ide**, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 257-266, dez. 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062017000200021&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000200021&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FREUD, S. O Inconsciente. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a (Original de 1915).

\_\_\_\_\_. Instinto e suas Vicissitudes. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b (Original de 1916).

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Detecção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à Lei nº 13.438/17, referente ao estatuto da criança e do adolescente. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 83-99, jan./abr. 2018.

KLEIN, M. Posição depressiva – uma contribuição à psicogênese dos Estados Maníaco-depressivos. In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Original de 1935). p. 301-329.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F. IRDI: um instrumento que leva a psicanálise à polis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 62-82, 2018.

LACAN, J. **O seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995 (Original de 1964).

LAJONQUIÈRE, L. de. A psicanálise, o autismo e a prevenção na infância: a polêmica Lei 13.438. In: CAPONI, S.; BRZOZOWSKI, F. S.; LAJONQUIÈRE, L. de. **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 91-118.

LAZNIK, M. C. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In: WANDERLEY, D. de B. (Org.). **Palavras em torno do berço: intervenções precoces, bebês e família**. 1. ed. Salvador: Editora Ágalma, 1997. p. 35-51.

\_\_\_\_\_. A questão da importância do protocolo PREAUT. In: WANDERLEY, D.; CATÃO, I.; PARLATO-OLIVEIRA, E. (Orgs.). **Autismo: perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica**. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 19-28.

\_\_\_\_\_. **Clínica de bebês: litoral entre psicanálises e neurociências**. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

- LIMA, R. C. Classificação e psicopatologia da infância e adolescência: a contribuição francesa chega ao Brasil. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 173-177, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/153788>>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MARIOTTO, R. M. M.; PESARO, M. E. O roteiro IRDI: sobre como incluir a ética da psicanálise nas políticas públicas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 99-113, 2018.
- MASCARENHAS, C. A clínica psicanalítica com o bebê e seus descentramentos. In:
- MASCARENHAS, C. (Org.). Colaboração TRAD, L. A. B. **O Bebê não vive numa bolha: clínica e contexto**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021, v. 3. p. 49-70.
- MAZON, M. da S. Dos diagnósticos aos manuais: mercado farmacêutico e transtornos mentais da infância em questão. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 46, p. 115-140, 2020.
- MINERBO, M. **Neurose e não neurose**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2019.
- MISÈS, R. **Classificação francesa dos transtornos mentais da criança e do adolescente**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2018.
- MOYSÉS, M. A. A. A Lei 13.438 é um risco à saúde das crianças. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.12, n. 31, p. 193-216, 2020.
- PACHECO, M. V. P. de C. Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 6, p. 152-157, 2003.
- PARLATO-OLIVEIRA, E. Como falam os bebês? Explorações sobre a fala e o campo da linguagem na clínica de bebês. In: BARBOSA, D. C.; PARLATO-OLIVEIRA, E. (Orgs.). **Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplinar na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2010. p. 53-64.
- \_\_\_\_\_. O bebê no olhar do outro. In: SOUZA, A. P. R.; ZIMMERMANN, V. B. **Inserção de crianças e adolescentes na cultura**. São Paulo: Langage, 2016. p. 53-64.
- \_\_\_\_\_. **Saberes do bebê**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- \_\_\_\_\_. **O bebê e as tramas da linguagem**. São Paulo: Instituto Langage, 2022.
- PEREIRA, G. A. F. F. Detecção de risco com a primeira infância: regra, lei e impossível. **Analytica: Revista de Psicanálise**, v. 10, n. 18, p. 1-17, 2021.
- PEREIRA, M. E. C. Reseña de “Psychopathology” de Associação Mundial de Psiquiatria (AMP). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 6, n. 1, p. 184-186, 2003.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: MISÈS, R. **Classificação francesa dos transtornos mentais da criança e do adolescente**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2018.
- PESARO, M. E.; KUPFER, M. C. M. Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del-Rei, v. 5, p. 58-68, 2016.
- PINEL, P. **Tratado Médico-Filosófico sobre a Alienação Mental ou a Mania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PRECOCE. **DICIO, Dicionário Online de Português**. 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/precoce/>>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- RESENDE, P.; CALAZANS, R. O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682015000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROSI, F. S.; LUCERO, A. Intervenção precoce x estimulação precoce na clínica com bebês. **Tempo psicanalítico**, v. 50, n. 1, p. 174-193, 2018.

SILVA, K. C. B. O que uma mãe pode nos ensinar sobre função materna? Da face inexpressiva à construção do corpo erógeno. In: PARLATO-OLIVEIRA, E.; SZEJER, M. **O bebê e os desafios da cultura**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

TEBET, G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J.; GRATIER, M. **O bebê: nosso professor**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

UNESP. Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de revisão de literatura**. 1. ed. Botucatu: UNESP, 2015. Disponível em: <<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. 1. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1983 (Original de 1963). p. 79-87.

ZORZANELLI, R.; BEZERRA JR. B.; COSTA, J. F. **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ZORZANELLI, R.; DALGALARRONDO, P.; BANZATO, C. E. M. O projeto Research Domain Criteria e o abandono da tradição psicopatológica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 328-341, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0381v17n2a12>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

**RESUMO** A partir de uma revisão narrativa e integrativa, objetiva-se discutir o uso do termo *deteccção precoce* no campo da saúde mental da primeira infância, sobretudo em relação aos bebês. Problematisa-se a hegemonia do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) e a ênfase, em especial a partir da última edição, na prevenção de transtornos mentais, a partir da antecipação de riscos. Questiona-se o lugar ambíguo do bebê e da criança pequena: ora no lugar de prevenção de possíveis desvios na fase adulta, sujeita a inúmeros riscos, ora em um lugar de invisibilidade. Propõe-se que uma clínica psicanalítica com bebês, preocupada em evitar tanto a patologização quanto a identificação de bebês em risco, deve destacar o lugar do bebê como um sujeito que demanda, a seu tempo, inscrito em uma determinada história, o que põe em relevo a necessidade de se considerar os determinantes sociais e culturais.

**Palavras-chave:** saúde mental, bebê, psicanálise, deteção precoce, risco.

### ¿Bebés en riesgo?

#### Consideraciones sobre el discurso de detección precoz en el campo de la salud mental

**RESUMEN** Con base en una revisión narrativa e integradora, el objetivo es discutir el uso del término *detección temprana* en el campo de la salud mental de la primera infancia, especialmente relacionado a los bebés. Se cuestiona la hegemonía del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM) y el énfasis, especialmente desde la última edición, en la prevención de los trastornos mentales, basada en la anticipación de riesgos. Se cuestiona el lugar ambiguo del bebé y del niño pequeño: a veces en el lugar de prevención de posibles desviaciones en la edad adulta, sujeto a numerosos riesgos, a veces en un lugar de invisibilidad. Se propone que una clínica psicoanalítica con bebés, preocupada por evitar tanto la patologización como la identificación de bebés en riesgo, destacándose el lugar del bebé como sujeto que exige, en su tiempo, inscrito en una determinada historia, lo que pone en relieve la necesidad de considerar los determinantes sociales y culturales.

**Palabras clave:** salud mental, bebé, psicoanálisis, detección precoz, riesgo.

### Babies in danger?

#### Considerations related to the discourse of early warning in the field of mental health

**ABSTRACT** Based on a narrative and integrative review, the objective of this article is to discuss the use of the term *early detection* in the field of early childhood mental health, especially in relation to babies. The hegemony of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) on the prevention of mental disorders based on the anticipation of risks, especially since its last edition, is discussed. The ambiguous place of the baby and young child is questioned: sometimes in a place of preventing possible deviations in adulthood, subject to numerous risks, sometimes in a place of invisibility. It is proposed that a psychoanalytic clinic with babies, concerned in avoiding both pathologization and the identification of babies at risk, should highlight the place of the baby as a subject that demands, in its time, inscribed in a certain history, which highlights the need to consider social and cultural determinants.

**Keywords:** mental health, baby, psychoanalysis, early detection, risk.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 27/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 09/08/2022



**Jaqueline Cristina Silva**

Psicóloga, mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, com Pós-Graduação Lato Sensu em Psicanálise e Saúde Mental pelo CEFAS e especialização em Teoria e Prática Psicanalítica: Constituição do Sujeito e intervenções pelo Enlace.

E-mail: [jaqsilva.psico@gmail.com](mailto:jaqsilva.psico@gmail.com)



**Bárbara Adele de Moraes**

Psicóloga, Psicanalista, mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Membro associada do Núcleo de Estudos em Psicanálise de Sorocaba e Região.

E-mail: [barbaraadeledemoraes@gmail.com](mailto:barbaraadeledemoraes@gmail.com)



**Kelly Cristina Brandão da Silva**

Psicanalista, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Docente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da UNICAMP.

E-mail: [kcbsilva@unicamp.br](mailto:kcbsilva@unicamp.br)





# Óbito perinatal: refletindo sobre narratividade, o uso das redes sociais e a elaboração psíquica possível

**Helena Carneiro Aguiar**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, Brasil

<http://ocrid.org/0000-0002-7333-4066>

A gestação inaugura uma fase muito particular na vida dos pais. Convoca, mesmo antes do nascimento do bebê, um processo que abarca todo um conjunto de remanejamentos psíquicos e afetivos (ZORNIG, 2010). Além das transformações físicas e hormonais presentes na mulher, uma série de adaptações psicossociais precisam ser feitas. Bydlowski (2002) afirma que a gravidez se configura como uma crise maturativa, provocando ansiedades e conflitos latentes que contêm em si uma capacidade evolutiva que contribui para o processo de formação de uma nova identidade. A autora supõe que a gravidez inaugura um encontro íntimo da mulher consigo mesma, devido à emergência de conteúdos psíquicos recalcados relativos a experiências e fantasias infantis.

Em alguns casos, contudo, esse já delicado processo é interrompido pela morte precoce do bebê. Diante da crise existencial que a gravidez naturalmente convoca, a perda de um bebê nesse cenário aumentará desmedidamente a intensidade dessa crise e, portanto, exigirá remanejamentos ainda mais complexos (AGUIAR; ZORNIG, 2016). A morte perinatal exige um trabalho de elaboração psíquica bastante singular, pois a representação do bebê que não nasceu vivo, ou morreu pouco após o seu nascimento, certamente apresentará dificuldades de se encaixar em nossas representações usuais.

A mortalidade perinatal refere-se aos óbitos ocorridos entre a 22ª semana de gestação e o sexto dia completo de vida após o nascimento (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). Ou seja, quando falamos em óbitos perinatais, englobamos a mortalidade fetal e a neonatal precoce (até o sexto dia de vida). Levantamento de dados de 2018 aponta que, no Brasil, a taxa de mortalidade perinatal foi de 15,5% nascimentos totais e que os óbitos neonatais precoces representaram a maioria dos óbitos infantis (NOBREGA et al., 2021). Sabemos, no entanto, que a subnotificação de óbitos, especialmente óbitos fetais, é muito grande em países como o Brasil, de tal modo que a incidência de famílias que vivem a experiência de mortes perinatais certamente é ainda mais expressiva. A mortalidade perinatal é considerada no Brasil como um problema de saúde pública e merece nossa atenção e esforços para refletir sobre os processos subsequentes.

Nesse trabalho, iremos pensar sobre o que pode favorecer o processo de simbolização do óbito perinatal, promovendo um movimento de (re)construções psíquicas. Diante do indizível da experiência do óbito perinatal, pensaremos na potencialidade do uso das redes sociais no processo de luto subsequente a essa perda. Os pais que perderam tão precocemente seus filhos terão que descobrir uma forma de fazer face ao insuportável dessa perda e, nessa direção, temos investigado como as redes sociais podem contribuir nesse sentido.

## Óbito perinatal

No momento em que os pais se preparam para dar a vida, a criança que é esperada e sonhada desaparece, antes mesmo de conhecer seus pais e o mundo. Ainda que a gestação contenha, desde antes mesmo de sua concepção, sentimentos e desejos também hostis em relação a esse filho, a gravidez usualmente é vista como um momento de criação de vida, permeada por toda ambivalência. Assim, quando acontece o óbito perinatal, os pais perdem não só um objeto de amor, mas, sobretudo, o que potencialmente o filho poderia ter lhes dado, se tivesse vivido. Torna-se ainda mais difícil que essas famílias consigam lhe atribuir um lugar na realidade e em seus pensamentos.

A morte perinatal ocorre num delicado momento existencial, no qual o narcisismo dos pais é convocado à cena e, diante do temor que as feridas narcísicas suscitam, o filho surgiria como uma possibilidade de enfrentá-las e revê-las, com a esperança de um novo desfecho. No entanto, esse filho morre, dismantando as esperanças e expondo novamente seus pais ao temor (AGUIAR; ZORNIG, 2016).

A representação que os pais possuem do bebê é marcada por grande ambivalência, pois este reativa os fantasmas edípicos e o desamparo inicial, não sendo ainda reconhecido enquanto objeto externo. Por tudo isso, o óbito nesse período é potencialmente problemático e pode ser vivido como traumático, uma vez que o objeto de amor perdido não está firmemente reconhecido como objeto da realidade. Perder um objeto que, por vezes, representava uma parte de si carregada de esperança de rever suas feridas narcísicas e, por vezes, representava um ente querido, pode lançar seus pais em um estado confuso e dificultar a instauração da simbolização dessa ausência e mesmo a entrada no trabalho de luto.

Observamos que, com frequência, a rede de apoio ao redor dos pais que sofrem a perda tem dificuldades de auxiliá-los e acaba desestimulando a vivência deste luto. É comum uma sensação de irreidade e vazio. Percebemos que uma situação contraditória é evocada entre o intenso investimento psíquico no feto durante a gestação e o imediato desinvestimento que é imposto após o anúncio da morte. Tendo em vista as dificuldades impostas pelo óbito perinatal, percebemos que, não raro, essas perdas não são simbolizadas, levando a saídas mais dolorosas para os pais.

## Criatividade e espaço potencial

Pais que perdem seus filhos nem sempre são capazes de entrar no processo de elaboração do luto. Essas pessoas, confrontadas com a perda de um (ainda enigmático) objeto de amor, precisarão buscar sustentar um equilíbrio entre levar a realidade em conta, sem se render diante de sua violência, ao mesmo tempo em que precisarão descobrir uma forma de se expressar criativamente, sem se alienar num mundo alucinatório (BARONE, 2004). Em nossa concepção, esse desafio pode ser compreendido à luz da teoria winnicottiana sobre fenômenos transicionais, pois o óbito perinatal convoca algo que entrelaça necessariamente o intrapsíquico e o inter-subjetivo, sublinhando a necessidade de pensarmos o espaço intermediário.

O espaço potencial, conceito desenvolvido por Winnicott (1975a/1951), que se refere a um espaço intermediário entre o objetivo e o subjetivo, é justamente onde o autor localiza a experiência criativa. Essa visão refere-se a um espaço que não é dentro e, ao mesmo tempo, não é fora, e assinala que o objeto deve se apresentar para, paradoxalmente, ser criado. Para Winnicott (1975b/1959), o viver criativo se constitui na capacidade de transitar entre o dentro e o fora, abandonar-se a estados não integrados, com a confiança de que é possível a reintegração.

Acreditamos que essa confiança possibilitará uma construção psíquica que não será meramente adaptativa. De acordo com a história precoce e singular de cada indivíduo, este contará com uma herança mais ou menos favorável para usufruir dessa confiança no ambiente e, portanto, da capacidade de criar. Para Winnicott (1975b/1959) só podemos pensar num viver criativo levando em conta o meio ambiente.

A elaboração das perdas, na visão de Winnicott, (1975b/1959) tem como protótipo a perda da mãe, vivida pelo bebê nos momentos de formação de sua experiência de separação eu-outro. Diante disso, lhe é solicitado o desenvolvimento do espaço de ilusão, espaço em que se torna possível reencontrar, de alguma forma, o que foi perdido. Um reencontro que, para Winnicott, passa a ser a criação de novas formas de existir, e não apenas tentativas de reprodução do que se perdeu (BARONE, 2004). É nesse sentido que Winnicott (1975b/1959) afirma que a criatividade é a base do viver saudável.

A possibilidade de viver criativamente é o que traz o sentimento de que a vida vale a pena ser vivida, trazendo um “colorido de toda a atitude com relação à realidade externa” (WINNICOTT, 1975b/1959, p. 95). Com base na teoria winnicottiana sobre a criatividade, permitimo-nos pensar no trabalho de luto vinculado à possibilidade de realizar algo criativo, com o objetivo de resgatar a sensação de que a vida vale a pena ser vivida. Em contraste, ajustar-se ou adaptar-se à perda de forma submissa constitui um estado que não pode ser considerado saudável e não instaura um caminho em direção ao processo de elaboração do trabalho de luto. Winnicott (1975b/1959) aponta que, em casos graves de submissão, tudo o que importa permanece oculto e não manifesta qualquer sinal de sua existência.

Romão-Dias (2007) pontua que a criatividade é um conceito que Winnicott aproxima aos conceitos de espaço potencial e do brincar. Por dizer respeito à saúde e à vontade de viver, a criatividade é fundamental, não só nos estágios iniciais da vida, mas por toda a vida do indivíduo. Portanto, segundo a teoria winnicottiana, para que haja saúde e vontade de viver, é essencial a manutenção do brincar e da criatividade durante toda a vida, inclusive nos percalços de sua existência. Assim, somos levados a não desconsiderar em nenhum momento a dureza da realidade externa, mas também a valorizar os aspectos positivos da ilusão. O acesso à ilusão permite aproximar-se da recuperação da capacidade de brincar, expressando seu *self* de maneira criativa.

Soubieux (2015) indica que, diante do processo de luto, cada um vai ter que inventar algo a partir de si mesmo para suportar a vida e que, às vezes, isso se dá por meio da arte e da escrita. Algumas pessoas, após algum tempo da perda, escrevem livros, poesias ou compõem músicas com base em sua experiência, outras fazem pinturas ou artesanatos. A autora sensivelmente percebe que não são somente tentativas de elaboração, mas estratégias utilizadas para mostrar ao entorno a existência do filho que morreu, para buscar a validação de seu sofrimento. Pela arte, conseguem que outros testemunhem a sua existência e, dessa forma, objetalizam sua perda, tornando-a mais concreta e mais acessível aos processos do luto.

São famosos os quadros de Frida Kahlo, célebre artista mexicana, nos quais pintou cenas fortes retratando os traumáticos abortos repetidos que sofreu ao longo de sua vida. Eric Clapton, cantor e compositor britânico, compôs a emocionante e afamada canção *Tears in Heaven* após a morte de seu filho, onde questiona se seu filho poderia lhe reconhecer no paraíso.

Mas não é apenas dessa forma que a criatividade pode se expressar. É importante pontuarmos, junto a Winnicott (1975b/1959), que a criatividade não pode ser confundida com a arte criativa, pois esta requer um dom especial e, por isso, é restrita a poucos. Apesar do viver criativo requerer um olhar novo, não requer nada extraordinário. Afinal, poucas pessoas têm talentos como a capacidade de compor de Eric Clapton ou de pintar como Frida Kahlo.

Também é importante que consideremos que, mesmo quando há uma criação pela arte, não é garantido que represente um trabalho de subjetivação, podendo às vezes representar uma tentativa de ligação elaborativa sem eficiência simbólica. Para Outeiral e Moura (2002), alguns artistas podem realizar verdadeiras obras de arte com inquestionável valor cultural, mas ainda assim não refletir seu verdadeiro *self* e apontar prejuízos na capacidade de transitar com confiança entre o dentro e o fora. A obra de arte pode se tornar uma “busca desesperada de um *self* integrado e não o reflexo de uma integração” (OUTEIRAL; MOURA, 2002, p. 9).

Pais que perderam seus filhos e que não consigam responder com alguma criatividade frente à perda dificilmente conseguirão retomar o desejo de viver. Mas como brincar ou agir criativamente após a morte de um filho que vinha sendo sonhado?

Mesmo supondo que esses pais tenham sido providos de um ambiente facilitador na infância e que tenham usufruído de uma mãe suficientemente boa, ainda assim, diante de tamanha adversidade, poderão se sentir invadidos pelo ambiente atual e não conseguir agir sobre ele, podendo apresentar muitas dificuldades de prosseguir seu trabalho de luto e reaver o colorido do mundo externo. Tudo isso nos faz refletir que será essencial que esses pais sejam apoiados pelo ambiente que os cerca na busca de um espaço potencial, de modo que possam procurar criar novas formas de viver e mudar a forma de olhar a situação vivida.

Winnicott (1990/1962) sugeriu que a psicanálise e a psicoterapia são práticas clínicas que se inscrevem em um espaço potencial e transicional, estabelecido entre o analista e o analisando, ou entre o psicoterapeuta e o paciente, e, portanto, envolvem as experiências de sonhar e de brincar. O autor afirma que ele, enquanto analista, possui algumas características de um fenômeno de transição, uma vez que, embora represente o princípio da realidade, nem por isso deixa de ser objeto subjetivo para o paciente. Assim, psicoterapia ou análise podem auxiliar na busca de uma resposta criativa, através do estímulo à colocação em palavras de vivências indizíveis. Neste momento, emerge para nós uma noção que está diretamente atrelada aos benefícios trazidos pela psicoterapia: a narratividade. Neste artigo, voltaremos nosso olhar para as vantagens obtidas quando uma narrativa sobre a experiência vivenciada é possível, destacando a importância do narrar para o atravessamento do luto.

## O narrar e o atravessamento do luto

Walter Benjamin (1996/1936) define o narrar como uma experiência que passa de pessoa a pessoa e que, durante muitos séculos, constituiu importante ferramenta social de transmissão de valores e conhecimentos. O narrar não é apenas uma repetição de histórias contadas, mas uma construção tecida com suas próprias experiências de vida, misturadas àquelas que lhe chegam do mundo.

O autor afirmou que as experiências, com o passar do tempo, parecem perder seu potencial de serem “comunicáveis”. Influenciado por este pensamento de Walter Benjamin, Gilberto Safra é um autor contemporâneo que reforça, do ponto de vista da psicanálise, a importância da função da narrativa como modo de lidar com o desenraizamento tão frequente na atualidade. Segundo Safra (2006), a narrativa possibilita o contato com a própria experiência.

Entendemos o narrar como a possibilidade de se contar uma experiência, sendo, ao mesmo tempo, pessoal e transgeracional, atravessando as gerações na humanidade (SAFRA, 2006). Ao narrarmos uma situação, buscamos compartilhar uma experiência de vida, tornando-a presente. Safra (2006) destaca a questão da experiência, pois observa que, na atualidade, existe uma crescente dificuldade das pessoas em se autorizarem a ter uma experiência. Para que uma pessoa possa experimentar e narrar, ela precisa estar suficientemente sustentada e reconhecida pela sociedade. Nesse sentido, todo desenraizamento produz uma fratura nessas condições.

A linguagem tem uma função importante para indivíduos que passaram por uma situação traumática, como a perda precoce de um filho. A inscrição psíquica do evento traumático poderá ser facilitada pela via da narratividade, quando, através da linguagem, puder se conferir significação a tais experiências. Acreditamos que, assim, a pessoa pode constituir seus pensamentos e vivências, procurando traduzi-los para comunicar a outras pessoas.

Após um óbito perinatal, como já citado, normalmente os pais não contam com uma boa sustentação por parte do entorno. A rede de apoio que cerca esses pais têm dificuldades de compreender a dor que estão sentindo, pois, para eles, muitas vezes, é como se o bebê nunca tivesse existido. Observamos uma tendência social de subestimar ou descaracterizar a perda perinatal, como se ela fosse diferente da morte de um filho em idades mais avançadas. É frequente que, em nossa cultura, a intensidade de um vínculo seja associada ao tempo de relacionamento (IACONELLI, 2007). Assim, a sociedade parece esperar que os pais fiquem tristes por um período, mas cobra-se que “retomem suas vidas” o quanto antes. O não reconhecimento de sua dor, assim como a descaracterização de sua perda, deixam os pais desenraizados, sem a possibilidade de compartilhar o que viveram.

Quando o silêncio invade o cenário onde a morte se instala, a elaboração será muito mais penosa. Mathelin (1999, p. 17) enfatiza que o trauma surge na falta de palavras que venham dar sentido ao ocorrido, pois o trauma é “sem fala, ele permanece sem palavras porque é por definição impensável”. Sem que se falem dos mortos e da morte em si, a entrada dessa experiência na vida simbólica dos envolvidos será um grande desafio.

Safra (2006) observa que o mundo na atualidade apresenta uma temporalidade cada vez mais acelerada, o que dificulta a experiência, já que a experiência é o tempo da demora. Frequentemente, após uma perda perinatal, o primeiro questionamento dos pais à equipe de saúde é sobre o tempo que poderão “tentar outra vez”. Existe uma pressa e um medo do passar do tempo que contribuem para a não elaboração do ocorrido.

As mães que perderam seus bebês no período perinatal parecem realmente ter um local de pertencimento confuso, sua identificação com o grupo de mães é frágil. Se perguntarmos para uma dessas mães se ela se declara realmente mãe, notamos ser comum que ela não se sinta à vontade com a pergunta e/ou nem mesmo consiga respondê-la. Ao mesmo tempo em que considera que é mãe, por não ter filho vivo não seria uma “mãe em pleno sentido” – a menos que possua outros filhos.

O narrar daria condições a essas mulheres para que se apropriassem de suas experiências, mas muitas vezes isto não é possível. Esses pais podem ser lançados à solidão, não conseguindo estabelecer comunicações significativas com qualquer outra pessoa, nem mesmo entre o próprio casal. A clínica com pais que sofreram um óbito perinatal, concebida nessa perspectiva, pode ser muito enriquecida, no sentido de trabalhar com a intenção de possibilitar uma narrativa.



## A potencialidade da internet

A internet e o uso que fazemos das redes sociais também se revelam como espaços promissores para expressão criativa diante do luto, uma vez que se mostram como espaços privilegiados para a narratividade.

Ao iniciarmos o estudo sobre o luto perinatal, chamou fortemente a nossa atenção o contraste entre o quão pouco se falava abertamente sobre essa temática e a grande quantidade de vídeos e páginas na internet dedicados a esses bebês que não nasceram vivos. Existem muitas páginas no Facebook e no Instagram, nas quais, especialmente as mulheres, criam uma rede de apoio virtual, dividindo tanto angústias e recordações como estratégias de enfrentamento da dor. Nesses espaços, é comum que haja um incentivo para que se elabore uma narrativa, para que contem sobre o que vivenciaram, para que falem dos seus filhos e para seus filhos. Essas práticas podem ter um papel importante na vinculação da experiência com o mundo da linguagem e podem ser, a nosso ver, uma forma de expressão criativa a partir de seus sofrimentos.

*Do luto à luta, Precisamos falar sobre isso, Grupo sobreviver, Mães de anjo, Mães sem nome e Mães de estrelas* são alguns dos grupos que estão na internet, buscando um espaço no qual essas famílias possam se identificar e validar o sofrimento que atravessam. Os nomes das páginas citadas nos trazem a questão do abstrato da perda e da luta que é encará-la e falar sobre ela.

Muitos vídeos são carregados no YouTube contando a história da gestação, normalmente com fotos e uma música ao fundo. Esses vídeos nos parecem ser uma tentativa dos pais de “mostrar ao mundo” e a si mesmos que seu bebê existiu, mesmo que só para eles ou por pouco tempo. Com essa estratégia, podem se aproximar de uma objetualização da perda. Ao fazer o vídeo, fica mais claro que o que perderam foi um filho real, com um nome próprio e uma história, ainda que curta. Além disso, podem encontrar um grupo de pertencimento no qual poderá ser possível a identificação com sentimentos comuns.

Na visão de Safra (2006), ao encontrar-se em um grupo de pertença, poderão ter a possibilidade de experimentar e compartilhar. Cria-se um espaço entre os *pais* e os *não pais*, que frequentemente são chamados de “pais de anjos”, fazendo referência aos pais que perderam seus bebês antes ou logo após o nascimento. Nomeia-se e valida-se a existência de um espaço singular, com fronteiras menos rígidas, onde podem falar do que lhes aflige subjetiva e objetivamente.

Missonnier (2015) chama atenção para o início do surgimento de um grande número de vídeos nas redes sociais postados por pais enlutados a partir de 2005. O autor observa que os vídeos podem se revelar uma tentativa de subjetivação criativa, entremeada pela exposição de seu sofrimento. Esses vídeos e relatos de histórias na internet podem não ter uma significação *a priori*, não são criativos ou patológicos em si mesmos. Mas, ainda que não simbolizem um espaço de elaboração e se mostrem apenas como uma repetição traumática, podem funcionar como um pedido de ajuda e uma quebra do silêncio que se instaura em torno dessa morte. Essas práticas oferecem aos pais uma oportunidade para que possam construir a representação de sua realidade psíquica. Além disso, dão às pessoas próximas a oportunidade de entenderem a sua dor e se expressarem através de mensagens que são expostas publicamente após os vídeos e relatos.

Em nossa cultura, destaca-se a dificuldade que temos em falar sobre a morte. Muitos autores falam que se trata mesmo de um tabu, especialmente quando a morte está referida à infância, “invertendo a ordem natural da vida”. Diante de tantas dificuldades com as quais os pais são confrontados ao lidar com a morte de seu bebê, pensamos agora no motivo pelo qual a internet se mostra como um local mais disponível para expressar essa vivência.

Sabemos que a relação da mãe com seu bebê, ainda no ventre, é peculiar, estabelecida antes de o bebê se configurar como um objeto em si mesmo, completamente externo à mãe. Por essa particularidade, dizemos que o feto, no útero materno, ainda não configura um objeto real. Aragão (2012) chama a nossa atenção para o duplo *status* do bebê durante a gravidez: ele está presente no interior do corpo da mãe e em seus pensamentos conscientes e inconscientes, mas ausente da realidade visível. Dessa forma, só pode ser objeto de interações fantasmáticas, onde o que está em jogo são essencialmente os conteúdos psíquicos da mãe, em torno desse objeto ainda eminentemente narcísico que é o bebê, já que o “bebê existe, sem existir” (ARAGÃO, 2012, p. 41).

A gravidez constitui, portanto, um período em que se desenvolve um trabalho de preparação da relação objetal, marcado por uma dinâmica dupla, tanto narcísica como objetal. Nesse sentido, Missonnier (2004) elabora o conceito de *objeto virtual*, que nos auxilia a desenvolver essa questão, pois destaca a característica intermediária entre o feto como objeto internalizado (que ainda não é real), ao mesmo tempo em que já aponta a possibilidade de ser. Pensando em como o feto representa para os pais a promessa da criança que virá, o autor destaca a virtualidade da relação que se estabelece entre eles. Assim, propõe a noção de relação de objeto virtual para referir-se ao modo particular de relação entre a mãe e o bebê em seu ventre, descrevendo-a como um processo dinâmico e adaptativo que envolve comportamentos, afetos e representações em torno do feto.

A criança virtual ancora-se, em parte, nas crianças do imaginário parental, mas não se reduz a essas representações, projeções, expectativas e sonhos dos pais. A virtualidade é também atravessada por algo do bebê que, aos poucos, dá sinais do que lhe é próprio.

Os pais, no luto perinatal, perderam uma promessa de filho, uma promessa de paternidade e maternidade. Morreu um filho que não representava ainda um ser totalmente independente deles e de suas projeções, um filho ainda virtual. Chama-nos atenção a convergência entre o virtual deste filho e o virtual da internet, e assim somos lançados a pensar novamente sobre o espaço transicional formulado por Winnicott. O que percebemos é que algumas pessoas conseguem utilizar a internet como um espaço potencial (ROMÃO-DIAS, 2007), como um local diferente da realidade externa e diferente do mundo interno e, por isso, possivelmente mais fácil de expor esse bebê que também fazia parte dessa dimensão intermediária.

O espaço potencial foi definido por Winnicott (1975a/1951) como uma área de repouso onde não seria preciso manter separadas as realidades externa e interna, onde o teste de realidade não é convocado e pode-se experimentar uma ilusão entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido. Nesse sentido, o espaço potencial está livre das exigências da realidade, sem, ao mesmo tempo, estar sob o total controle do mundo interno. Winnicott afirma que, ainda que o espaço potencial se constitua nos primeiros estágios da vida de um ser humano, ele não perde sua função ao longo da vida.

Dessa forma, a internet pode atuar como esse espaço de repouso, onde a ilusão é permitida, sem, no entanto, desconsiderar totalmente a realidade externa. Assim, como espaço potencial, a expressão desses vídeos e histórias na rede virtual permite certo alívio para os pais, que não precisam estar entre as exigências da realidade e as exigências de seu mundo interno. A nosso ver, um exemplo disso é a prática crescente de famílias que publicam na rede textos como se estivessem falando com seu filho morto, jurando amor eterno e garantindo seu espaço na família. Outra prática que vemos é a postagem de fotos de ultrassom e mesmo fotos de família onde os pais inserem algum símbolo que represente o filho que morreu (um boneco com o nome do filho, um anjinho ou até um balão com o nome do ausente), como se compusessem a família de forma mística. Provavelmente esses pais, caso questionados, diriam que seu filho não poderia estar lhes escutando, mas confortam-se ao escreverem para eles nas redes sociais. Seria como uma brincadeira, um “faz de conta”, permitido nesse espaço de ilusão que a internet possibilita.

Reconhecemos a grande potencialidade que a internet pode representar no auxílio à elaboração de uma perda tão significativa em um momento extremamente delicado. Porém, não podemos deixar de pontuar que, para constituir um espaço de construção psíquica, tudo dependerá da forma como o sujeito pode utilizar esse espaço. Romão-Dias (2007) afirma que, para os sujeitos que utilizam a internet apenas com fins de comunicação, que não brincam na internet, ela não irá lhes abstrair da realidade externa, não os deixará absortos e não será, portanto, um espaço “neutro”. Dessa forma, a internet não poderá lhes servir como um espaço potencial. Assim sendo, a internet poderá criar uma falsa realidade com potencial para confundir os sujeitos e levá-los a um uso solitário e patológico desse meio. Nesse sentido, temos que estar atentos à linha que, por vezes, pode ser tênue entre usar o espaço da internet como algo que favoreça a elaboração ou que favoreça a patologização, como a conversa com entes que morreram numa tentativa de negar a realidade da perda.

## Considerações finais

A coincidência entre o início da vida com a morte revela-se como um acontecimento demasiadamente difícil de ser inserido no mundo da linguagem e de ser introjetado psiquicamente. Mas a simbolização de um acontecimento traumático, como a morte de um bebê esperado, pode ocorrer, desde que os sujeitos envolvidos possam usufruir de espaços intermediários, nos quais seja possível acessar saídas criativas que os permita uma nova visão e outras associações. Nesse sentido, a história de cada sujeito, com suas primeiras relações objetais e qualidade do ambiente, será um importante indicador de saúde, facilitando, ou não, o usufruto de estados de confiança e criatividade, que poderão ser buscados não apenas em uma terapia, mas também na arte e no uso da internet, entre outros.

Buscamos, assim, marcar nossa esperança de que sempre será possível uma elaboração eficaz, por mais doloroso e lento que possa ser o caminho. Retomando Winnicott (1975b/1959), salientamos como a criatividade é a base para um viver saudável e que pode aparecer de diferentes formas, não requerendo uma produção artística mirabolante, mas algo que indique uma tentativa de ligação elaborativa. Destacamos a importância da busca por espaços potenciais, espaços intermediários entre o objetivo e o subjetivo, para impulsionar o sujeito em direção a uma apropriação criativa da experiência vivida, possibilitando novas formas de olhar, narrar e modificar sua experiência, afim de que possa vir a se incluir psiquicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, H.; ZORNIG, S. Luto fetal: a interrupção de uma promessa. **Estilos da clínica**, vol. 21, n. 2, p. 264-281. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v21n2/a01v21n2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- Aragão, R. O. Narrativas do início da vida: como contar nosso primeiro capítulo? **Primórdios**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 73-83, 2012.
- BARONE, K. C. **Realidade e luto**: um estudo da transicionalidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas de Walter Benjamin**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Original de 1936) p. 197-222.
- Bydlowski, M. O olhar interior da mulher grávida: transparência psíquica e representação do objeto interno. In: CORRÊA FILHO, L.; CORRÊA GIRADE, M. H.; FRANÇA, P. (Orgs.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até os três anos**: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: LGE Funsáude, 2002. p. 205-214.

- IACONELLI, V. Luto insólito, desmentido e trauma: clínica psicanalítica com mães de bebês. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 10, n. 4, 2007.
- MATHELIN, C. **O sorriso da Gioconda**: clínica psicanalítica com os bebês prematuros. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual de vigilância do óbito infantil e fetal e do Comitê de Prevenção do Óbito Infantil e Fetal**. 2. ed. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual\\_obito\\_infantil\\_fetal\\_2ed.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_obito_infantil_fetal_2ed.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- MISSIONNIER, S. L'enfant du dedans et la relation d'objet virtuel. In: MISSIONNIER, S.; GOLSE, B.; SOULÉ, M. **La grossesse, l'enfant virtuel et la parentalité**. Paris: PUF, 2004. p. 119-144.
- \_\_\_\_\_. Les stèles virtuelles sur Internet: un rituel de deuil séculier? **Le Carnet Psy**, n. 186, p.15-21, 2015.
- NOBREGA, A. et al. Mortalidade perinatal no Brasil em 2018: análise epidemiológica segundo a classificação de Wigglesworth modificada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, e00003121, jan. 2021. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/site/artigo/1636/mortalidade-perinatal-no-brasil-em-2018-analise-epidemiologica-segundo-a-classificacao-de-wigglesworth-modificada>>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- Outeiral, J.; Moura, L. **Paixão e criatividade**: estudos psicanalíticos sobre Frida Kahlo, Camille Claudel e Coco Chanel. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- Romão-Dias, D. **Brincando de ser na realidade virtual**: uma visão positiva da subjetividade contemporânea. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- SAFRA, G. O narrar. In: SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Sabornost, 2006. p. 21-33.
- SOUBIEUX, M. J. Le deuil périnatal, un impensable à penser. **Le Carnet Psy**, n. 185, p. 22-24, 2015.
- Winnicott, D. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975a (Original de 1951). p. 13-44.
- \_\_\_\_\_. A criatividade e suas origens. In: WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975b (Original de 1959). p. 95-120.
- \_\_\_\_\_. Os objetivos do tratamento psicanalítico. In: WINNICOTT, D. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 (Original de 1962). p.152-155.
- ZORNIG, S. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanalítico**, v. 42, n. 2, p. 453-470, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v42n2/v42n2a10.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

**RESUMO** O óbito perinatal ocorre em um delicado momento existencial e exige um trabalho de elaboração psíquica bastante singular. A dificuldade da rede de apoio em reconhecer a dor dos pais, a virtualidade do objeto perdido e a ambivalência contida no bebê dificultam que a experiência vivida seja inscrita na cadeia de simbolizações, contribuindo para que o trabalho de luto perinatal seja potencialmente problemático e possa ser vivido como traumático. Apontamos nesse manuscrito que pode haver um trabalho de subjetivação que represente uma tentativa de ligação elaborativa através do uso criativo das redes sociais. A internet pode se apresentar como espaço potencial, tal qual definido por Winnicott, e se constituir como uma via promissora para expressão criativa diante do luto perinatal, em que os pais podem tanto narrar suas experiências (aproximando-as do mundo da linguagem e, portanto, aproximando-as de uma possível elaboração) quanto se sentirem pertencendo a um grupo com o qual podem se identificar.

**Palavras-chave:** luto perinatal, espaço potencial, criatividade, redes sociais.

**La muerte perinatal:**

**reflexionando sobre la narratividad, el uso de las redes sociales y la elaboración psíquica**

**RESUMEN** La muerte perinatal se produce en un momento existencial delicado y requiere de un trabajo psíquico muy singular. La dificultad de la red de apoyo para reconocer el dolor de los padres, la virtualidad del objeto perdido y la ambivalencia contenida en el bebé dificultan que la experiencia vivida se inscriba en la cadena de simbolizaciones, contribuyendo para que el trabajo del duelo perinatal potencialmente problemático y puede ser vivido como traumático. Señalo en este manuscrito que puede haber un trabajo de subjetivación que represente un intento de conexión elaborativa a través del uso creativo de las redes sociales. Internet puede presentarse como un espacio potencial, tal como lo define Winnicott, y constituir una vía prometedora de expresión creativa frente al duelo perinatal, donde los padres pueden tanto narrar sus experiencias (acercándolos al mundo del lenguaje y, por tanto, acercándolos a una posible elaboración), así como el sentimiento de pertenencia a un grupo con el que se pueden identificar.

**Palabras clave:** duelo perinatal, espacio potencial, creatividad, redes sociales.

**Perinatal death:**

**reflecting on narrativity, the use of social networks and psychic elaboration**

**ABSTRACT** Perinatal death occurs at a delicate existential moment and requires a very unique psychic work. The lack of recognition from the supporting network on the parents' pain, the virtuality of the lost object and the ambivalence contained in the baby makes it difficult for the lived experience represented by the chain of symbolizations, contributing to make the work of perinatal mourning potentially problematic and a traumatic experience. This manuscript indicates that there may be a subjective labor that represents an attempt to elaborate a connection through the creative use of social media. The internet can present itself as a potential space, as defined by Winnicott, and constitute a promising way for creative expression in the face of perinatal grief, where parents can both narrate their experiences (bringing them closer to the world of language and, therefore, bringing them closer to a possible elaboration), as well as a feeling of belonging to a group with which they can identify themselves.

**Keywords:** perinatal grief, potential space, creativity, social networks.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 28/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 08/07/2022



**Helena Carneiro Aguiar**

*Mestre e doutoranda em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Membro do departamento de Psicologia da AMIB – Associação de Medicina Intensiva Brasileira (gestão 2022-2023).*

**E-mail:** [helenacarneiroaguiar@gmail.com](mailto:helenacarneiroaguiar@gmail.com)





# Seres competentes e sujeitos de direitos: trajetórias dos bebês nas pesquisas acadêmicas e nas creches

**Patrícia Maria Uchôa Simões**

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1292-4182>

## Introdução

Pensar a constituição dos bebês enquanto sujeito é uma perspectiva muito recente e está longe de ser uma posição hegemônica entre os profissionais de creche ou entre os/as pesquisadores/as que têm colocado os bebês no foco dos seus estudos. Pode-se afirmar até que os bebês foram (são?) negligenciados como seres competentes nas instituições de Educação Infantil e como categoria analítica nos estudos das infâncias, mesmo depois dos avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, da última metade do século XX, que permitiram a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento e as capacidades dos bebês, como foi analisado por Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012).

As autoras supracitadas compreendem que os avanços teóricos foram impulsionados pela perspectiva evolucionista que compreende o bebê como um organismo adaptado ao seu meio, e não como um ser incompleto e totalmente incompetente, e pela perspectiva sociointeracionista, a qual considera que o ambiente sociocultural e as interações sociais possuem um papel constitutivo no desenvolvimento do ser humano, além dos fatores biológicos. Dessa forma, novas questões tornaram-se possíveis de serem formuladas, com o foco nas capacidades sociais e interacionais dos bebês e exigiram avanços nos procedimentos de pesquisa. Ainda na visão de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), as mudanças metodológicas foram permitidas pelos avanços tecnológicos, como o uso da videografia, ultrassonografia e a análise espectrográfica.

Sendo assim, assinalamos que alguns estudos anunciam transformações na perspectiva da pesquisa sobre/dos/com bebês nas diferentes áreas das ciências sociais e humanas. De forma geral, esses estudos apresentam as capacidades de comunicação entre os bebês, com as crianças mais velhas e com os adultos, o que os tornam capazes de construir culturas infantis e se constituírem enquanto categoria geracional (CASTELLI; MOTA, 2013; COUTINHO, 2014, 2017a, 2017b; GOBBATO; BARBOSA, 2017, 2019; GOTTLIEB, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; SIMÕES, 2020; TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, 2018; VASCONCELLOS, 2015).

Entre esses estudos, destacamos os trabalhos de Coutinho (2014, 2017a, 2017b) que evidenciam os bebês enquanto atores sociais competentes que se relacionam com seus pares e constroem culturas, a partir de suas experiências sociais. Também ressaltamos as pesquisas de Maria Carmem Barbosa e colaboradores (BARBOSA; RICHTER, 2015; GOBBATO; BARBOSA, 2017, 2019; RICHTER; BARBOSA, 2010) que relacionam as capacidades e competências dos bebês e suas experiências na creche, oferecendo, assim, elementos importantes para a discussão da formação e das práticas docentes nas creches.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, Tebet e Abramowicz (2014) propõem a constituição da categoria *bebê* e consideram que, apesar do fato de que nas últimas décadas tenha se consolidado uma nova perspectiva de estudo das crianças que nega visões biológicas, universais, ideais e abstratas, os bebês continuam à margem das construções teóricas.

Simões (2020) ressalta a necessidade de os estudos partirem do bebê e da creche, enquanto categorias próprias de análise, e afirma que tratar os bebês como crianças bem pequenas ou a creche apenas como subetapa da Educação Infantil invisibiliza as especificidades, problemáticas e desafios particulares de cada um desses temas. Sobre os desafios teóricos e metodológicos que estão postos para serem enfrentados pelos/as pesquisadoras/as dos bebês, Tebet e Abramowicz (2018) acrescentam:

olhar para os bebês, em qualquer campo de estudos, implica reconhecer suas especificidades e também as limitações do campo da infância para o seu estudo. O estudo de bebês não pode se restringir aos conceitos e às metodologias tradicionalmente utilizados para pesquisar crianças. Há que compreender as singularidades e construir para eles um espaço adequado na produção acadêmica, para poder aproveitar toda a potência neles presente (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 927)

Simões (2020) afirma que ainda se faz necessário um diálogo entre as pesquisas sobre bebês e o trabalho pedagógico em creches e aponta a fragmentação e a falta de articulação entre as áreas do conhecimento que focalizam os bebês.

O presente texto procura contribuir para o diálogo entre a produção acadêmica sobre bebês e a trajetória das creches no Brasil. Trata-se, pois, de uma reflexão que pretendeu investigar como algumas evidências naturalizadas foram construídas, apontando seu caráter transitório, e o processo de visibilização e invisibilização, enunciação e silenciamento na produção de conhecimentos sobre bebês em creches. O objetivo é provocar “fraturas do presente” (FOUCAULT, 1999) que permitam ressignificações dos conhecimentos produzidos. Sendo assim, o estudo não se constitui como o estado da arte, mas de uma tentativa de sistematização do debate, com o objetivo de trazer elementos para a discussão acerca dos bebês nas pesquisas e nas creches, analisando como a ciência moderna, em suas diversas áreas de conhecimento, tem perspectivado os bebês e quais as implicações dessas perspectivas adotadas nas políticas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Para esse debate, a análise considera os diferentes atores políticos e econômicos, bem como o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança.

Nesse intuito, o texto está organizado em três momentos. Primeiramente, são apresentados aspectos das trajetórias das pesquisas dos bebês nas diferentes áreas de estudo, no intuito de discutir o contexto onde essas investigações tiveram campo, identificando cientificismos e racionalizações como marcas da ciência na modernidade e entendendo que as formas que se revelam podem ainda estar presentes nas pesquisas mais contemporâneas. A partir desse contexto, no segundo momento, é analisado o surgimento das instituições de educação formal para bebês e as diferentes concepções que nortearam as práticas nesses espaços, buscando identificar na história das creches os enunciados como textos que dão sustentação aos discursos hegemônicos. No terceiro momento, são apresentadas considerações que procuram articular as pesquisas sobre bebês e a trajetória das creches no país.

## O lugar dos bebês na ciência moderna

Apesar dos pensadores e filósofos desde a Antiguidade já terem reconhecido que os primeiros anos de vida são importantes para a formação e o desenvolvimento posterior do indivíduo e dado especial atenção para a educação da infância (KOHAN, 2003; PRADO, 2009), a ciência moderna só começa a se interessar pelos bebês em meados do século XIX (GENTA MESA, 2006).

No entanto, no século XVIII já se registrava a existência de estratégias de cuidado com os bebês em asilos e *casas da roda*, instituições, geralmente, religiosas ou filantrópicas que acolhiam os bebês abandonados e preservavam a identidade da mãe ou da pessoa que os abandonavam (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Apesar dessas instituições não se constituírem como instituições médicas, elas tinham objetivos higienistas e eugenistas de controle de doenças e preservação da vida das crianças que, dentro de uma lógica moderna, seriam os futuros adultos cidadãos (RIVORÊDO, 1998).

Rivorêdo (1998) conta que houve uma disputa no final do século XVIII e início do século XIX entre aqueles que consideravam a prática médica como suficiente para o trato das doenças das crianças e aqueles que percebiam especificidades nessas práticas que necessitavam de um médico com conhecimentos também específicos, alegando que

apenas foi possível uma prática médica específica para as crianças na medida em que esta especificidade estava dada na sociedade mais geral. A princípio, tal apropriação se organizou calcada numa certa aliança com as mães, afastando do cuidado com a saúde das crianças as figuras tradicionais da comadre, da aia, da ama e dos serviçais e curiosos em geral, apoiada nas idéias emergentes de que para cada criança o ideal seria que fosse cuidada pelas suas mães. Contudo, lentamente e em conjunto com outras práticas sociais para as crianças (como a educação), o papel das mães cada vez mais se toma dependente de orientações médicas (RIVORÊDO, 1998, p. 38-39).

O primeiro hospital dedicado exclusivamente à infância, L'Hôpital des Enfants Malades, foi instalado em Paris, em 1802, e atendia apenas as crianças com mais de dois anos. Os bebês, até essa idade, ainda não estavam incluídos, por ausência de conhecimento sobre suas necessidades e especificidades e pela compreensão de que a mãe e a família são aqueles que melhor podem cuidar dos bebês e das crianças bem pequenas (GENTA MESA, 2006).

A situação de abandono se agrava, no começo do século XIX, com a revolução industrial, especialmente na Inglaterra, e a entrada das mulheres nas fábricas como operárias, enquanto os bebês ficavam sob o cuidado de outras pessoas que não eram suas mães e, assim, estavam privados do leite materno e expostos a maus-tratos e acidentes. Nesse contexto de precariedade no cuidado com os bebês e elevados índices de mortalidade infantil, no final desse século, surge a Pediatria como ramo independente da Medicina. A nova ciência é o resultado do anseio social em tratar dos problemas da infância na modernidade, com promessas de controle, cura e ampliação da longevidade (GENTA MESA, 2006; RIVORÊDO, 1998).

Segundo Ballester e Balaguer (1995), o surgimento da Pediatria tem dois componentes: os conteúdos técnicos que convertem o corpo infantil no objeto de estudo da ciência, em concordância com a mentalidade acadêmica da época, e uma determinada concepção social de infância que valoriza essa etapa da vida pelos benefícios que traz para a família, para a sociedade e para o Estado. A isso estão alinhados os argumentos econômicos que defendem o menor preço dos custos de medidas preventivas em relação ao preço dos custos de medidas corretivas. Essa concepção economicista atribui um preço à vida da criança em função do valor de sua existência para a família, a sociedade, a nação, a raça, utilizando-se de uma “retórica religiosa e militar” (BALLESTER; BALAGUER, 1995, p. 183).

Apesar da perspectiva diferente, que já começou a se delinear na modernidade, de que a mortalidade infantil não deve ser tratada como fenômeno da natureza infantil e que devem ser consideradas as doenças e mortes evitáveis, essas ideias só passam a ter visibilidade política no começo do século XX. Sendo assim, a mortalidade infantil passa a ser um problema de caráter social e político que pode ter uma solução. Foram essas mudanças de concepções que favoreceram a substituição de modelos de atenção às gestantes, de atendimento pré-natal, das técnicas de parto e da assistência médica específica aos neonatais, tanto no que se refere às formas desses tipos de atendimentos quanto aos agentes e às instituições que foram criadas para esses fins (BALLESTER; BALAGUER, 1995).

Um novo campo de estudo, a Puericultura, surge para tratar de aspectos higiênicos, preventivos e de promoção da saúde da infância, articulando o cuidado médico e outras práticas sociais, formando, assim, uma área de atuação de profissionais com formações diversas e perspectivas diferentes (BONILHA; RIVORÊDO, 2005; GENTA MESA, 2006), portanto, numa abordagem multidisciplinar.

No entanto, Bonilha e Rivorêdo (2005) identificam duas concepções que coexistiram e coexistem na Puericultura: uma que sucumbe ao discurso impositivo da Medicina sob os diferentes campos da área de saúde, da Psicologia, da Demografia e da Ciência Socioantropológica, mantendo a nova área dentro de uma visão cientificista e racionalista e uma outra concepção crítica à ideia de neutralidade da ciência, a qual considera os atores políticos e econômicos e o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança. Em resumo, para esses autores, além da proposta de diminuir a mortalidade infantil, a Puericultura traz também o projeto higienista normatizador do comportamento das crianças e das famílias.

“Assim, a puericultura representaria a consolidação de um projeto iniciado na Europa, no século 18, que visava à conservação das crianças, essencial para os grandes Estados modernos, os quais mediam as suas forças pelo tamanho de seus mercados e exércitos” (BONILHA; RIVORÊDO, 2005, p. 8).

Segundo Donzelot (1980), a Medicina também entra no campo dos estudos da infância através da Psiquiatria Infantil que passa, então, a conceber na criança uma *pré-síntese* das diversas anomalias e patologias que se manifestavam nos adultos. “O lugar da psiquiatria infantil toma forma no vazio produzido pela procura de uma convergência entre os apetites profiláticos dos psiquiatras e as exigências disciplinares dos aparelhos sociais” (DONZELOTE, 1980, p. 105).

Compreende-se, pois, que, de forma geral, o campo de estudos da saúde constituiu-se a partir da discussão dos padrões de normalidade e dos estados patológicos, considerados como fenômenos independentes que não estão condicionados a fatores culturais ou históricos. Dessa forma, o campo semântico dos estudos dos bebês nessa área desenvolve um conhecimento cujo substrato biológico repousa numa concepção essencializada do bebê, mas com uma preocupação com o controle e a disciplina do futuro adulto. Sobre isso, Lemos (2007) aponta que

Um dos mecanismos de gestão da vida que se expandiu foi o projeto de higienização das populações através das cruzadas médicas, que teve como foco privilegiado a proteção da infância, em uma política claramente preventivista de formação do homem dócil, produtivo e submisso à lógica estatal e capitalista (LEMOS, 2007, p. 79).

O advento da Psicanálise, no início do século passado, insere a discussão sobre a vida psíquica dos bebês. As teorias e a atuação clínica psicanalítica são as primeiras a considerar que as relações entre a mãe e o bebê podem interferir sobre o seu desenvolvimento. Em meados do século, a partir dos estudos de Donald Wood Winnicott, psicanalistas também passam a estudar a vida psíquica intrauterina, as relações mais primitivas que o bebê e a mãe estabelecem antes do nascimento, bem como as relações entre gêmeos, ainda no ventre da mãe (AZEVEDO; MOREIRA, 2014; SILVA, 2016). No mesmo campo semântico, a Psicologia se interessa pela vivência pré-natal e pelas expectativas da mãe em relação ao bebê antes do seu nascimento (BRAZELTON, 1987, 1988; MALDONADO, 1997; SOULÉ, 1987).

Nos estudos sobre a vida psíquica intrauterina, a Psicanálise e a Psicologia preocupam-se com as influências que as primeiras relações entre a mãe e seu bebê podem ter no desenvolvimento posterior do bebê e, como consequência, as concepções de desenvolvimento psíquico normal e patológico entram em questão. Assim, como na Medicina, o debate sobre padrões de normalidade no desenvolvimento compõe o campo semântico das pesquisas sobre bebês nessas duas áreas.

Tebet e Abramowicz (2018) apontaram a importância dos estudos na Medicina, Psicologia e Psicanálise que, ao diferenciarem os bebês das crianças, contribuíram para a “construção dos bebês como uma categoria social e analítica específica” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 928). Esses estudos focalizaram o caráter vital da relação mãe-bebê, as fases do processo de individuação do bebê e a vida psíquica do bebê e propuseram uma abordagem metodológica de observação de situações naturais do cotidiano dos bebês, além de uma técnica lúdica de análise dos bebês (COSTA, 2007).

Areladas à concepção de normalidade, estão as ideias de *fases* e *etapas* do desenvolvimento. Entretanto, enquanto na Medicina os estudos buscam as *irregularidades* e as patologias, a Psicologia busca as *regularidades*, ou seja, o que é universal no desenvolvimento infantil.

Os estudos do bebê na Psicologia da década de 1960 são marcados pelo interesse na inteligência e no desenvolvimento cognitivo do bebê, principalmente com os estudos socioconstrutivistas de Piaget e seus colaboradores, partir da ideia de estágios, tendo como base uma perspectiva evolucionista do desenvolvimento humano. Essa abordagem pressupõe uma universalidade, ao considerar os processos de equilibração como uma característica do desenvolvimento humano e as estruturas mentais como reversibilidade, compensação e regulação como invariantes funcionais, independentes do contexto social e histórico do indivíduo (DE LA TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1991).



Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), apenas em meados do século passado, os estudos do bebê na Psicologia iniciam um movimento de se voltar para sua capacidade de interação social com os adultos, especialmente a mãe. Esse movimento das pesquisas foi fundamentado pelas ideias de Wallon que compreende que o bebê nasce imaturo e incompleto, incapaz de sobreviver sozinho e que essa incompletude o teria impelido a se constituir uma espécie biologicamente social, o que, portanto, impõe a necessidade do outro social. Nesse sentido, o bebê nasce com um repertório biológico que possibilita suas interações sociais e é o outro social que age como seu mediador, interpretando o bebê para o mundo ao seu redor e esse mundo para ele.

Registra-se, também, a influência do pensamento de Vigotski que foi desenvolvido por seus colaboradores e seguidores. Nessa abordagem, os bebês ganham o status de sujeito na Psicologia e passam a ser estudados, considerando suas capacidades e habilidades sociointerativas. Assim, alguns estudos na Psicologia passam a tratar os bebês como sujeitos sociais com todas as qualidades que lhes permitiriam sua entrada no mundo social e humano. Em destaque, estão os estudos sobre a díade mãe-nenê e a capacidade de imitação nos bebês (BRANCO, 1987; LYRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989; SEIDL-DE-MOURA, 1988).

Para Simões, Peres e Queiroz (2018), a abordagem socioconstrutivista de Piaget, sócio-histórica de Vigotski e a teoria psicogenética de Wallon consideram fatores universais no desenvolvimento infantil, ainda que as ênfases tenham contornos bem diferentes quando tratam das relações entre o biológico e o cultural. Seus campos semânticos, pois, intersectam-se e distanciam-se. As autoras em questão destacam que os

Estudos envolvendo díades começaram a aparecer com maior frequência a partir das décadas de 1950/1960. Nessa abordagem, uma díade foi particular e amplamente privilegiada: a díade mãe-criança, que tem um status único tanto no imaginário popular como na Psicologia do Desenvolvimento, advindo, em parte, das características próprias da espécie humana (SIMÕES; PERES; QUEIROZ, 2018, p. 444).

Na década de 1970, a maioria dos estudos sobre as interações entre bebês da literatura psicológica aconteciam em situação de laboratório e com bebês que não se conheciam, o que dificultava a observação de interações mais articuladas e complexas. Já na década seguinte, através do uso da videografia, foram registrados avanços pela análise mais enriquecida das situações de interação observada entre bebês. Também a partir da década de 1980, foram realizados estudos do bebê na creche com foco nas interações entre bebê/cuidadora, no intuito de analisar possíveis prejuízos para o desenvolvimento da criança, uma vez que na instituição, não tendo o cuidado exclusivo da mãe, seria necessário um *cuidado materno substitutivo* adequado. Com o aperfeiçoamento do uso das técnicas de videografia e com o desenvolvimento da teorização dos processos interativos no campo da intersubjetividade, os estudos sobre bebês na década de 1990 passam a analisar as interações de bebês em creche em relações mais duradouras e contínuas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Estudos posteriores vêm adotando visões mais sistêmicas do desenvolvimento dentro do paradigma da complexidade, as quais buscam compreender a interdependência entre o bebê e o seu ambiente, visto que estes se constituem e transformam continuamente, constituindo, assim, um novo campo semântico para os estudos dos bebês. Essa perspectiva de estudo na Psicologia do Desenvolvimento propõe um olhar sobre práticas educacionais que articule elementos sociais, históricos, culturais e políticos considerando a complexidade do fenômeno que está em questão em busca da construção de novas possibilidades de atuação em creches que favoreçam o desenvolvimento dos bebês (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). Assim, observa-se que

Os usos e interpretações da abordagem sistêmica, entretanto, variam muito. No entanto, alguns pontos razoavelmente consensuais podem ser apontados: o foco inicial no indivíduo amplia-se para as pessoas em interação, a tendência de olhar a influência de uma pessoa sobre a outra de uma perspectiva apenas unidirecional é superada pelo reconhecimento da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade e do sinergismo entre elas, e a preferência pelo estudo do sujeito em situações de laboratório, tendo em vista assegurar um maior controle de variáveis, é substituída por uma visão ecológica, a qual requer uma investigação do desenvolvimento em um contexto concreto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 453).

De forma muito mais tardia, na área educacional, as pesquisas sobre bebês foram impulsionadas pelos avanços dos estudos em outras áreas de pesquisa e da legislação no campo do direito das crianças pequenas à educação. No Brasil, essas transformações, em especial a afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Constituição Federal de 1988, aconteceram a partir da década de 1980 (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Esse atraso dos estudos da área da educação tem como justificativa fatores sociais, culturais e políticos que definiam uma concepção em que o bebê era tido como responsabilidade exclusiva da mãe, mas que, pelas necessidades da mulher trabalhadora, precisou ser transformada numa concepção cada vez mais institucionalizada de educação de bebês.

Indo ao encontro dos estudos propostos por Foucault (1999, 2005), registramos o caráter não natural do conhecimento que não se localiza além da história, mas dentro da história, sofrendo, portanto, os constrangimentos sociais e políticos de sua época. É essa tentativa de explicação que adotamos para a escassez das pesquisas na área da educação sobre bebês em creches que só se colocam em evidência após as pressões sociais e estudos acadêmicos que defendiam a sua implantação com recursos públicos e com padrões de qualidade de atendimento, além dos avanços da legislação da década de 1980.

Sendo assim, após a entrada da Educação Infantil na Educação Básica, os estudos passaram a se preocupar com as políticas públicas de inclusão das crianças nas creches, a qualidade do atendimento, a formação de profissionais que atuam nessas instituições, o currículo para esse atendimento e as formas de avaliação dos bebês e do trabalho desenvolvido nas creches.

Mesmo assim, os bebês foram inseridos timidamente, sendo mantida a ênfase nos estudos em Pedagogia das crianças pequenas. De qualquer forma, os campos semânticos na área começam a se constituir em torno da concepção de bebê como sujeito de direitos e da educação institucionalizada como um desses direitos.

Mais recentemente ainda, os bebês chegam também aos estudos enquanto categoria socioantropológica de pesquisa, mas, mesmo já existindo um campo consolidado de estudo das crianças e da infância, desde a década de 1980, nas Ciências Sociais, os bebês ainda são secundarizados nesses estudos (GOTTLIEB, 2009; TEBET; ABRAMOWICZ, 2014). Dessa forma,

Ao longo das últimas décadas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal e abstrato de criança, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem. Observamos um avanço das teorias sociológicas em relação às crianças e ao conceito de infância em especial naquilo que significou o abandono de uma concepção universal e de desenvolvimento de criança; todavia, os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 45).

Desde a década de 1960, com as contribuições dos estudos de Philippe Ariès, a história social da infância e da criança vem sendo contada como resultado de construções culturais, sociais e históricas, mas parece que os bebês ainda não entraram nessa história de forma a consolidar um campo de estudos. Abramowicz e Moruzzi (2016) destacam que

Psicologia, filosofia, biologia, pediatria, pedagogia, quando a criança emerge como forma, estas e outras áreas disputam o saber e o poder sobre ela, tendo como mote, em geral, uma visão protecionista ou liberacionista que contribuiriam para construir e erigir a ideia de criança e de infância (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 16)

O próximo tópico discutirá essa invisibilidade dos bebês no campo da institucionalização educacional das crianças pequenas, trazendo os atores e discursos que fazem parte dessa trajetória, bem como os avanços e desafios para a pesquisa dos bebês nesses ambientes.

## Institucionalização educacional dos bebês no Brasil

No Brasil, nos últimos 30 anos, ocorreu um importante processo de institucionalização dos bebês, com a incorporação das creches, como subetapa da Educação Infantil<sup>1</sup>, ao sistema educacional do país e com a proposição de um conjunto de documentos oficiais com orientações sobre o currículo, a organização e adequação de espaços, a formação docente e a avaliação educacional do trabalho desenvolvido nessas instituições. A implantação do atendimento educacional a bebês em creches vem, assim, constituindo uma nova concepção para a educação de bebês em instituições de ensino e disputando com concepções assistencialistas que, de forma hegemônica, definiam o atendimento das crianças pequenas nessas instituições, até então.

---

<sup>1</sup> No Brasil, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, oferecida em creches, para as crianças de 0 a 3 anos; e em pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos.

A história das creches não é apenas uma parte da história da Educação Infantil e nem pode ser compreendida a partir dos mesmos condicionantes da história da Pré-escola no Brasil. Ela começa na organização das comunidades mais pobres e pela luta das mulheres trabalhadoras e sua identidade passa pelo enfrentamento do assistencialismo e pela desigualdade dos atendimentos dirigidos às classes mais pobres e às mais abastadas (SIMÕES, 2020). Em seus estudos, Rosemberg (1984, p. 73) já assinalava que “a história recente da creche como instituição tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento divergindo, assim, da trajetória da escola que, pelo menos numa perspectiva quantitativa, tem apresentado uma evolução constante”.

A história da educação institucionalizada para bebês requer um olhar sobre essa trajetória e suas especificidades no contexto maior das pesquisas sobre bebês: o assistencialismo e a filantropia, as concepções de higienização e sanitarismo, os aparentes dilemas entre educação e cuidado, assim como entre direito da mulher e do bebê.

Pode-se afirmar que a compreensão do direito da mulher e da família, de ter um lugar para deixar seus filhos pequenos onde sejam cuidados e protegidos enquanto a mãe está trabalhando, surge antes da ideia de que os bebês têm direito à educação fora do espaço familiar, conforme pontua Faria (2006):

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. [...] O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras (FARIA, 2006, p. 284-285).

De tal forma, a força dos movimentos feministas foram determinantes para a formação das primeiras creches como direito das famílias e do bebê, que foram os órgãos ligados aos direitos das mulheres, sendo estas as primeiras a se preocuparem em elaborar documentos de orientação para o trabalho desenvolvido nas creches. De acordo com Faria (2006), a primeira orientação para a educação das crianças em creches realizada no Brasil foi chamada de *creche-urgente* e foi feita pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF).

Do ponto de vista histórico, assinala-se que o direito à educação foi reconhecido pela primeira vez numa constituição no Brasil, em 1824, pela Constituição Imperial que afirma a instrução primária gratuita como direito dos cidadãos brasileiros (BRASIL, 1824)<sup>2</sup>.

---

2 Cury (2008) explica o que a Constituição Imperial define como *cidadãos brasileiros*: “O artigo 6º desta, ao destinar o para quem dessa cidadania, define como *cidadãos brasileiros* os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam *ingênuos* ou *libertos*. Ora, os *ingênuos* são os que nasceram livres, filhos de pais livres, e naturais do país. São cidadãos *ex generatione* e *ex jus soli*. Já os *libertos* são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres. Assim, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos ” (CURY, 2008, p. 1189).

A partir de então, o debate sobre o direito à educação foi instaurado com discordâncias sobre para quem é esse direito e sobre os deveres do Estado de o fazer cumprir. No entanto, esse debate refere-se aos jovens e crianças maiores com idade para aprender *as primeiras letras* (BRASIL, 1827), os bebês só entraram no debate do direito à educação mais de 150 anos depois, quando são mencionados na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como dever do Estado em ofertar, escolha da família e direito de todas as crianças desde o nascimento<sup>3</sup>.

Até então, as instituições que atendiam bebês não se constituíam no âmbito da educação formal, eram destinadas aos bebês, mas também às crianças maiores constituição no Brasil, em 1824, pela Constituição Imperial de seis anos excluídas do sistema escolar, o qual muitas vezes funciona em regime integral, ou mesmo como atendimento complementar à educação formal fora do horário escolar, quase sempre numa visão assistencialista de cuidado e proteção da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), o que nos explica o caráter assistencialista que essas instituições assumiram e a compreensão do que é creche até os dias atuais.

Para Kuhlmann Júnior (2000), a ausência do atendimento institucionalizado aos bebês se dava não só pela importância atribuída aos cuidados maternos, mas também pelo alto índice de mortalidade infantil e o risco de doenças difíceis de serem evitadas nos ambientes coletivos das instituições escolares, o que fez com que, só depois do advento das descobertas no campo da microbiologia na década de 1870, as creches se difundissem na Europa e no Brasil. Segundo esse autor, no período da República, foram criadas as primeiras instituições e, em 1921, já contava-se com 15 creches, chegando ao ano de 1924, com 47 creches. Trata-se de um tipo de atendimento relacionado às demandas da área da saúde e proteção, atendendo às crianças abandonadas e àquelas das famílias mais pobres da população de qualquer idade, ao caráter assistencialista, aliam-se as funções sanitárias e higienista.

Rosemberg (2013) aponta para um certo silenciamento imposto à educação de bebês em creches nas políticas educacionais do país. Como exemplo, lembra da resistência em incluir a creche como uma subetapa da Educação Básica na Constituinte Federal em 1988 (BRASIL, 1988), nas primeiras formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb de 2007 (BRASIL, 2007); além do fato de que a Educação Infantil, particularmente a creche, muito tardiamente foi incluída nas agendas de movimentos negros, do campo e indígena.

A tendência mundial de atendimento às crianças pequenas ocorreu no sentido de diferenciar o atendimento mais precarizado e com menores custos das classes mais pobres da sociedade em creches e um atendimento escolarizado para as crianças maiores de três anos, dirigido prioritariamente às classes mais abastadas, como analisa Rosemberg (2002):

---

3 Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009.



Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSEMBERG, 2002, p. 32-33).

Em 1967, seguindo as prescrições da UNICEF, o Ministério da Saúde, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCR), propõe o Plano de Assistência ao Pré-Escolar como um programa de emergência de criação de *Centros de Recreação* que seriam geridos por instituições religiosas para atendimento à crianças de zero a quatro anos, no entanto esse programa, não teve sua implantação efetivada. Não obstante, o trabalho das igrejas junto às comunidades favoreceu sua organização, que culminou com a formação dos Movimentos de Luta por Creche na década de 1970, em diferentes lugares do país (GOHN, 1985), numa articulação com o movimento feminista e o movimento sindical (FARIA, 2006).

A expansão das creches, então ligadas aos órgãos de saúde, foi lenta até meados da década de 1970 e, cada vez mais, se dirigindo ao atendimento das crianças pequenas até 4 anos, como explica Kulhman (2000):

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KULHMAN, 2000, p. 9).

Segundo Rosenberg (1989), até quase a metade da década de 1970, as creches não tinham conotação de uma instituição dirigida à educação de bebês e as leis trabalhistas que se ocupavam com os filhos das operárias até os primeiros 6 meses de vida eram pouco conhecidas e não se constituíam em uma reivindicação sindical.

Em 1977, o governo federal iniciou a implantação do Projeto Casulo, de abrangência nacional e coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de apoiar iniciativas de entidades de caráter filantrópico ou comunitário, através de financiamento com recursos públicos para a criação de novas vagas em creches para crianças de 0 a 6 anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000; VIEIRA, 2010). Dessa forma,

[...] estabeleceu-se uma relação sistemática e continuada, regulada por termo jurídico de convênio, entre governo federal e entidade social. Esse modelo veio a se constituir, nas cidades do interior e nas capitais, na forma dominante de acesso à educação infantil das crianças pequenas que habitavam em bairros populares, favelas, vilas, em pequenos municípios ou no entorno das grandes cidades brasileiras (VIEIRA, 2010, p. 824)



O modelo de instituições não estatais com recursos públicos constituiu redes de creches comunitárias ou filantrópicas, conveniadas às secretarias municipais de assistência social, desenvolvimento ou bem-estar social, funcionando paralelamente às creches mantidas pelas prefeituras (VIEIRA, 2010). Na visão de Faria (2006, p. 284-285),

Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães.

Apenas articulando discursos que entrelaçam esses atores, podemos compreender a trajetória da institucionalização dos bebês, a exemplo do impulso para as pesquisas na área da Educação, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que, ao determinar a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade, também causa uma certa cisão entre creche e pré-escola (BRASIL, 2009). Essa mudança despertou preocupações entre os estudiosos da área quanto às suas consequências na adoção de alternativas de atendimento informal, em espaços inadequados e profissionais sem formação para os bebês, uma vez que a obrigatoriedade estava determinada apenas para as crianças maiores (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015).

Em 2007, o governo federal inicia um programa de construção de creches, o Proinfância, que tinha como objetivo ampliar o acesso das crianças à Educação Infantil, em instituições com excelente infraestrutura, planejadas e construídas a partir dos estudos sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Esse programa perdurou até 2016, com o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, que paralisou todas as ações de inclusão e de melhoria da qualidade na educação pública do país.

Em estudo recente, mais uma vez mostrando a dimensão social e econômica da creche, Coutinho e Cardoso (2021) revelaram que a maioria das mulheres abandonaram seu trabalho extradomiciliar para se ocuparem dos cuidados dos/das filhos/as, durante a pandemia de COVID-19, o que gerou diminuição da renda familiar. Os resultados apontam, ainda, as dificuldades para acessar políticas de assistência às famílias, o que, mais uma vez, reforça a compreensão de que a história da creche passa pelo entrelaçamento dos atores família e escola.

Outros estudos nesse contexto pandêmico mostram o agravamento da desigualdade social, quando considerada a educação institucionalizada dos bebês, bem como a ausência de garantia do direito dos bebês à educação, proteção e alimentação adequadas e o desamparo das famílias mais pobres (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020; CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021; MACEDO, 2020).

## Considerações finais

Tanto nas pesquisas sobre/dos/com bebês quanto nas políticas e práticas pedagógicas nas creches, percebe-se um movimento de constituição de um campo semântico que articula os bebês à ideia de indivíduo competente e sujeito de direito. Essa nova concepção impõe desafios aos profissionais e exige mudanças. Nesta pesquisa, esse movimento está direcionado para a construção de um campo interdisciplinar de estudos que supera olhares biologizantes e adultocêntricos e adota a perspectiva da complexidade para compreender as especificidades e singularidades dos bebês, das suas formas de interação e das suas capacidades. As concepções que definem os bebês pela negatividade, ausência e falta não auxiliam no entendimento do que os bebês são e podem fazer.

No entanto, essa postura requer novos desenhos metodológicos que favoreçam essa diferença no olhar do/da pesquisador/a. As escolhas metodológicas das pesquisas podem também abrir espaços nas formulações teóricas para a totalidade, fugindo de fragmentações de áreas de conhecimento que não se articulam e nem dialogam. Por sua vez, esse movimento de mudança atravessa as formulações das políticas e o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas creches, numa tendência à constituição de ações intersetoriais que articulam diferentes profissionais e tipos de conhecimento. Esse movimento busca a integralização nas formas de compreender o desenvolvimento infantil e de interagir com os bebês.

A visibilização dos bebês, na pesquisa e na reflexão sobre as práticas pedagógicas, é uma forma de enfrentamento à exclusão social e torna-se uma possibilidade de construção de novos sentidos e significados que favoreçam a garantia do direito à educação, à proteção, à alimentação dos bebês e à assistência de suas famílias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.
- AZEVEDO, E. C.; MOREIRA, M. C. Psiquismo fetal: um olhar psicanalítico. **Diaphora**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 64-69, ago./dez. 2014.
- BALLESTER, R.; BALAGUER, E. La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España. **Dynamis**, Blumenau, v. 15, p. 177-192, 1995.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. G. de F. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BONILHA, L. R. C. M.; RIVORÊDO, C. R. S. F. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 1, p. 7-13, jan./fev. 2005.
- BRANCO, A. U. A Relação Mãe-Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 3, n. 3, p. 296-300, set./dez. 1987.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

- \_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resolução no. 6 de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009
- BRAZELTON, T. B. O bebê: Parceiro na interação. In: BRAZELTON, T. B.; CRAMER, B.; KREISLER, L.; SCHÄPPI, R.; SOULÉ, M. **A dinâmica do bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 9-23.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do apego.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1420-1445, dez. 2020.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, p. 96-111, jan./abr. 2015.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.
- CASTELLI, C. M.; MOTA, M. R. A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 46-65, jul./dez. 2013.
- COSTA, T. **Psicanálise com crianças.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COUTINHO, A. M. S. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 4, p. 31-47, mar. 2014.
- \_\_\_\_\_. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 105-114. set./dez. 2017a.
- \_\_\_\_\_. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 37-45, jan./abr. 2017b.
- COUTINHO, A. M. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 175-194, ago. 2021.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 147-174, ago. 2021.
- DE LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 279-287, jan./jun. 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GENTA MESA, G. Anotaciones para una historia de la pediatría y la puericultura. **Iatreia**, Medellín, v. 19, n. 3, p. 296-304, set. 2006.
- GOHN, M. da G. M. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. Bebês no coletivo da creche: encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p.1-19, 2019.
- GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, p. 313-336, set. 2009.
- KOHAN, W. O. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 11-26, jan./jun. 2003.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000.
- LEMOES, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 81-91, jan./jun. 2007.
- LYRA, M. C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos dialógicos e a construção da partilha na díade mãe-bebê. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 16, p. 47-64, jan./jun. 1989.
- MACEDO, E. E. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1404-1419, dez. 2020.
- MALDONADO, M. T. **Psicologia da gravidez**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PRADO, A. E. F. G. Os autores clássicos e sua influência na construção do conceito moderno de infância. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 27, p. 119-126, jul./dez. 2009.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- RIVORÊDO, C. R. S. F. de. Pediatria: medicina para crianças? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 7, p. 33-46, jul./dez. 1998.
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.
- \_\_\_\_\_. Ano 2000: Educação da pequena infância. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 32-35, set./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Processos imitativos na ontogênese da linguagem. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 54-65, set./dez. 1988.

SILVA, S. G. da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 29-54, mai./ago. 2016.

SIMÕES, P. M. U. Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil: uma análise da produção acadêmica em artigos de periódicos brasileiros. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 1-11, e37458, set./dez. 2020.

SIMÕES, P. M. U.; PERES, F. M. de A. e.; QUEIROZ, J. T. O encontro entre a Psicologia e a Sociologia da Infância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p.1-13, e40193, 2018.

SOULÉ, M. O filho da cabeça, o filho imaginário. In: BRAZELTON, T. B. et al. **A dinâmica do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.132-170.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, out./dez. 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, p. 68-73, abr. 2015.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 809-831, set. 2010.

## RESUMO

O presente texto tem como objetivo trazer elementos para a discussão acerca dos bebês nas pesquisas e nas creches, analisando como a ciência moderna, em suas diversas áreas de conhecimento, tem perspectivado os bebês, além de discutir quais são suas implicações nas políticas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Assinala-se um movimento de constituição de um campo semântico que articula os bebês à ideia de indivíduo competente e sujeito de direito. Essa nova concepção impõe desafios aos profissionais e exige mudanças. A invisibilidade dos bebês é discutida considerando os diferentes atores políticos e econômicos e o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança. Por fim, o texto propõe um olhar para os bebês como seres competentes nas instituições de Educação Infantil e como categoria analítica nos estudos das infâncias.

**Palavras-chave:** bebês, creche, Educação Infantil, institucionalização de bebês, direito à educação.



**Seres competentes y sujetos de derechos:  
trayectorias de bebés en investigaciones académicas y guarderías**

**RESUMEN**

El presente texto tiene como objetivo aportar elementos a la discusión sobre los bebés en la investigación y las guarderías, analizando cómo la ciencia moderna, en sus diversas áreas de conocimiento, tiene una perspectiva sobre los bebés y analiza sus implicaciones para las políticas y prácticas pedagógicas en las instituciones educativas de primera infancia en Brasil. Existe un movimiento hacia la constitución de un campo semántico que articula a los bebés con la idea de individuo competente y sujeto de derechos. Este nuevo concepto plantea desafíos a los profesionales y requiere cambios. Se discute la invisibilidad de los bebés, considerando los diferentes actores políticos y económicos y el contexto social e histórico del desarrollo del niño. Finalmente, el texto propone una mirada a los bebés como seres competentes en las instituciones de Educación Infantil y como categoría analítica en los estudios de la infancia.

**Palabras clave:** bebés, guardería, Educación Infantil, institucionalización de bebés, derecho a la educación.

**Competent beings and subjects of rights:  
trajectories of babies in academic research and day care centers**

**ABSTRACT**

The present text aims to bring elements to the discussion of babies in research and in day care centers, analyzing how modern science, in its various areas of knowledge, has considered babies and discussed their implications for pedagogical policies and practices in early childhood educational institutions in Brazil. There is a movement towards the constitution of a semantic field that articulates babies with the idea of a competent individual and subject of rights. This new concept poses challenges to professionals and requires changes. The invisibility of babies is discussed, considering the different political and economic actors and the social and historical context of the child's development. Finally, the text proposes a look at babies as competent beings in Early Childhood Education institutions and as an analytical category in childhood studies.

**Keywords:** babies, nursery, child education, institutionalization of babies, right to education.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 23/11/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 31/08/2022



**Patrícia Maria Uchôa Simões**

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil; Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Pesquisadora da FUNDAJ e docente do PPGECL/ Fundaj-UFRPE, Brasil.

**E-mail:** [pusimoes@gmail.com](mailto:pusimoes@gmail.com)





# Bebês “ocupantes” de pesquisas e cidades: reflexões sobre o direito à moradia e cuidado na cidade de São Paulo

**Juliana Diamante Pito**

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-0850-4249>

## Introdução

O ano é 2022 e as conhecidas tempestades de verão que assolam o país no início do ano deixam marcas profundas, fazendo-nos acompanhar inúmeras tragédias e, com elas, as buscas por pessoas desaparecidas em deslizamentos e desabamentos de moradias. Em São Paulo, Brasil, dentre os corpos encontrados, estão um bebê<sup>1</sup>, com três meses de vida, e outro com dois anos de idade. “Faltou visão de futuro” por quem construiu as casas em áreas de risco, disse o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro<sup>2</sup>, o mesmo que vociferou a “insignificância” das mortes – causadas pelo vírus SARS-COV-2, que provoca a COVID-19<sup>3</sup> – de mais de mil crianças, dentre elas, um terço de bebês de até um ano de idade<sup>4</sup>, na tentativa de desqualificar a campanha de vacinação contra tal doença nas crianças do país. No mesmo período, também em São Paulo, foi possível acompanhar em jornais e mídias sociais o padre Júlio Lancellotti, conhecido na cidade por sua atuação junto a pessoas que moram nas ruas, denunciando: “Vi um bebê na rua tomando água com maisena para poder matar a fome”. O bebê, com pouco mais de um mês de vida, e sua mãe haviam sido encontrados em uma barraca armada na calçada de um bairro na zona leste da cidade<sup>5</sup>. Lamentavelmente, esses casos não são exceções<sup>6</sup>.

Iniciar este artigo com tais episódios, infelizmente não isolados, é uma forma não apenas de denunciar, mas também de puxar fios possíveis, tantas vezes emaranhados nas tragédias vividas ao longo dos últimos anos no país, buscando colocar no centro do debate os bebês e suas vidas em grandes centros urbanos. Trata-se de um desafio, sobretudo quando encarado como forma de ver além de tais tragédias, para buscar também enxergar os modos como produzem suas infâncias em meio a elas e para além delas.

As reflexões propostas neste trabalho correspondem a um recorte de pesquisa de doutorado, em andamento, na área de Educação, com bebês que vivem com suas famílias em edifício ocupado por grupo ligado a um movimento social, o qual reivindica seu direito à moradia, na chamada ocupação. A pesquisa tem como objetivo conhecer o cotidiano de bebês em uma ocupação localizada na Avenida Ipiranga, na região entendida como centro da cidade de São Paulo, com vistas a compreender a produção de seus espaços e como ou de que maneira bebês se implicam na luta pela moradia, de forma a articular a discussão a um plano mais amplo, para refletir sobre

---

1 A utilização do termo “um bebê” ou “o bebê”, ao longo deste artigo, que parece remeter ao masculino genérico, não desconsidera o quanto a oposição binária masculino e feminino impacta a vida e experiência das crianças, desde bebês. A autora se posiciona contrária a tal oposição. No entanto, por ora, optou-se pela inclusão registrada nesse rodapé inicial.

2 Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-faltou-visao-de-futuro-a-atingidos-pelas-chuvas-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

3 Disponível em: <<https://istoe.com.br/bolsonaro-ironiza-morte-de-criancas-para-covid-19-e-um-numero-insignificante/>>; <<https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonaro-diz-que-mortes-de-criancas-por-covid-no-brasil-sao-insignificantes/>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

4 Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/covid-19-bebes-de-ate-1-ano-representam-um-terco-das-mortes-infantis>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

5 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/12/17/padre-julio-lancellotti-uol-news-17-de-dezembro.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

6 Segundo o *Censo da população em situação de rua*, realizado em 2021 pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo (SMADS), houve um aumento de 31% no número de pessoas vivendo nas ruas da capital paulista nos últimos dois anos, totalizando aproximadamente 31.884 pessoas (SÃO PAULO, 2021). Os dados estão disponíveis em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/observatorio\\_socioassistencial/pesquisas/index.php?p=18626](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_socioassistencial/pesquisas/index.php?p=18626)>. Acesso em: 17 fev. 2022.

direito à cidade. Para isso, a pesquisa, de caráter etnográfico, acompanha o cotidiano de quatro bebês e suas famílias, dentro e fora da ocupação, em diferentes espaços da cidade, buscando identificar as relações, assim como regularidades e singularidades que caracterizam suas formas de viver e produzir tais espaços. No entanto, nos limites deste artigo, interessa-nos destacar um recorte bastante específico da investigação, trazendo a lume as reflexões construídas ao longo desse processo sobre bebês e cidade de forma mais ampla, reconhecendo a moradia como uma das principais facetas do direito à cidade, e formas de cuidado e espoliação que se entrelaçam cotidianamente em suas vidas.

Para tanto, consideramos fundamental discorrer sobre alguns tópicos, dentre eles: o que estamos compreendendo por bebês ou direito à cidade, o que faremos ao longo do texto. Por ora, anunciamos que compreendemos o direito à cidade como além do direito de passar ou transitar por ela; assim, no caso dos bebês, entendemos que esse direito vai além de ter um espaço especializado e circunscrito a eles, como tantas vezes é possível observar em shoppings ou em projetos cooptados por um mercado que só cresce nos últimos anos. Trata-se, minimamente, do reconhecimento da existência dos bebês na vida urbana, de seu papel na produção dos espaços da cidade e das diferentes relações estabelecidas por eles, que assim nos permite afirmar que ocupam diferentes lugares sociais em diferentes sociedades, como construção social, histórica e cultural, e, ao mesmo tempo, impede qualquer definição única e universal do ser bebê (COHN, 2005).

Assim, na pesquisa (e neste artigo), os bebês, por sua vez, são considerados “ocupantes”: presentes, junto aos adultos e demais crianças, ocupando e produzindo os espaços das cidades; ocupando lugares sociais, forjados pelos “Outros” (não bebês), que constituem ideias e concepções sobre eles; e ocupando epistemologicamente diferentes lugares em pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento ao longo dos anos. Aqui, embora a palavra “ocupantes” apareça como forma de qualificar ou caracterizar tanto bebês que moram em ocupações quanto sujeitos de diferentes lugares sociais ou de pesquisas, não se trata de um uso banalizado da expressão, ao contrário: é forma de reconhecimento de histórias e significados diversos das palavras como componentes da cultura, nesse caso, especificamente da palavra “ocupação” e suas variações, que nos últimos anos têm demonstrado e denominado formas de luta, advindas especialmente dos movimentos internacionais de protesto chamados *Occupy*, que se posicionam contra o capitalismo e as desigualdades sociais dele decorrentes (GOBBI, 2016).

Como forma de apresentar e orientar as reflexões, o texto segue organizado em duas partes: a) a primeira, denominada *Bebês “ocupantes” das pesquisas*, apresenta uma breve revisão de pesquisas realizadas com e sobre bebês, buscando, a partir delas, identificar os lugares que eles ocupam em diferentes áreas do conhecimento; b) a segunda, por sua vez, denominada *Bebês “ocupantes” da cidade: reflexões sobre direito à moradia e ao cuidado*, apresenta, a partir de pequeno excerto do caderno de campo da autora, aproximações dos estudos de bebês com os estudos de movimentos sociais urbanos, em destaques aqueles que reivindicam o direito à moradia. Ressaltamos que se tratam de reflexões iniciais, resultantes de uma pesquisa em andamento e, conforme já citado, não temos, nos limites deste texto, a intenção de as esgotar. Ainda assim, são apontadas algumas questões a serem aprofundadas ao longo desta e em novas pesquisas, além de breves considerações obtidas até o momento.

## Bebês “ocupantes” das pesquisas

O que estamos compreendendo por bebês? Se essa configura-se como questão inicial para se desenvolver uma pesquisa com ou sobre eles, a referência à compreensão social, histórica e cultural que nos afasta de qualquer definição única e universal sobre tais sujeitos, por sua vez, exige que apreendamos as concepções, ideias e sentimentos sobre o que se espera deles e o lugar que ocupam em determinada sociedade. No caso de uma pesquisa com bebês em ocupações, portanto, a pergunta assume novos contornos: afinal, como são compreendidos os bebês na ocupação? É exatamente na busca de elementos que possam nos ajudar a responder a tal questão que espraíamos a ideia do “bebê ocupante” para as pesquisas: uma forma de buscar, por meio da revisão de literatura, compreender o que já sabemos sobre bebês e os diferentes lugares (ou não lugares) ocupados por eles em produções acadêmicas, em diferentes áreas de conhecimento.

Tal revisão, realizada inicialmente a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do banco de dados SCIELO, foi dividida em “blocos”, sendo o primeiro deles entre os meses de dezembro de 2019 a março de 2020, utilizando os seguintes descritores: bebês, crianças pequenas e crianças de 0 a 3 anos. Foram lidos os resumos e selecionados para leitura na íntegra o total de 28 trabalhos que consideravam os bebês como sujeitos de pesquisa, excluindo pesquisas que correlacionavam outras temáticas, tais como relações com as mães, processos de amamentação, patologias, pós-parto, temas comuns no campo da Psicologia ou à formação de professores, currículo e práticas pedagógicas comuns no campo da Educação. Dentre os trabalhos selecionados para leitura na íntegra, 12 deles foram realizados no campo da Psicologia e 18 na Educação, áreas que concentram o maior número de pesquisas a partir destes descritores.

O segundo bloco da revisão, realizado ao longo do ano de 2020, seguiu em busca de referências citadas nesses próprios trabalhos selecionados e lidos, que de alguma forma apresentam contribuições teóricas e metodológicas para pesquisas com bebês, em sua maioria do campo das Ciências Sociais, com destaque para áreas como Sociologia da Infância e Antropologia da Criança.

Por fim, o que consideramos ser o terceiro bloco dessa revisão foi realizado no primeiro semestre de 2021, a partir do descritor infância e cidade, quando foram identificadas 17 pesquisas, que sob diferentes perspectivas teóricas e utilizando-se de diferentes aportes metodológicos, buscam articular as diferentes manifestações das crianças a decorrentes temas urbanos, tais como: espaços e lugares, mobilidade, políticas públicas, desigualdade social, violência urbana, diferentes formas de viver na cidade, mas que não incluem os bebês, pois estes não aparecem como sujeitos em nenhuma delas. Por isso, ainda nesse terceiro bloco, foram ampliadas as buscas em dossiês temáticos e capítulos de livros, nos quais foram encontradas três produções que se propõem articular os bebês às questões urbanas, ora se referindo ao seu direito à creche, ora à mobilidade e à chamada Sociologia Urbana. Neste artigo, optamos por apresentar algumas breves considerações que caracterizam, de certa forma, um panorama de questões teóricas e metodológicas das pesquisas sobre e com bebês.

No Brasil, é possível identificar nos últimos anos um aumento significativo de pesquisas sobre crianças e infâncias no chamado campo dos Estudos da Infância e da Criança<sup>7</sup>. No entanto, há de se reconhecer, tal qual apresenta a antropóloga Alma Gottlieb (2009), que o fato de enfocar a infância nem sempre significou ter os/as bebês como foco. Historicamente, bebês configuraram-se como objetos de estudos das Ciências da Saúde, em especial da Medicina, da Pediatria e da Psicologia, em geral por razões atreladas à estrutura social e política da sociedade ocidental. Tais pesquisas, ainda que raramente contemplassem povos indígenas ou comunidades camponesas latino-americanas, por exemplo, constituindo-se como “porta-vozes” de valores eurocêntricos de famílias e de infância (DE GRANDE; REMORINI, 2019), teriam contribuído para construção e manutenção da ideia de um “bebê biológico” (CUZZIOL, 2013), dependente, indefeso, incapaz, caracterizado pelas necessidades vitais e desenvolvimento universal, com características determinadas pelas idades e etapas de desenvolvimento.

A busca por pesquisas recentes a partir do descritor “bebês” evidencia a predominância de produções na área da Psicologia, mas com aumento significativo daquelas produzidas na área da Educação. Nos últimos anos, as pesquisas no campo da Psicologia passaram a considerar seus diferentes contextos sociais, históricos e culturais, rompendo com análises generalistas e universais que corroboram, nesse sentido, com indicativos para se pensar a forma como diferentes grupos sociais definem e realizam suas práticas sociais com bebês. No campo da Educação, por sua vez, as investigações, apesar de estarem quase sempre restritas às instituições, com a maioria delas realizadas em creches, evidenciam a capacidade de construção de estratégias interativas e comunicativas dos bebês com adultos, crianças, incluindo outros bebês, revelando a importância das relações tecidas com eles e a partir deles e sua competência de agir, participar e constituir sentidos por meio delas. Ainda assim, cabe ressaltar que apesar de estarmos discutindo e aprendendo muito sobre e com bebês, respectivamente, o fato de a maioria das pesquisas estar circunscrita às instituições, em especial às creches, acaba por limitar os conhecimentos sobre suas relações além delas (COUTINHO, 2010), desconsiderando, nesse sentido, relações mais amplas e estruturais que envolvem suas vidas, de forma que as análises se tornam insuficientes para que eles possam ser compreendidos socialmente.

Do mapeamento realizado, cabe também destacar o legado teórico e epistemológico de Rosenberg (2012, 2015) que dedicou parte importante de suas pesquisas e produções acadêmicas a análises mais amplas sobre os bebês enquanto sujeitos sociais e de direitos, configurando os chamados *Estudos sobre a cidadania dos bebês*. Suas contribuições têm como base a ideia de que bebês constituem um tempo social discriminado pela sociedade, na gestão e nas políticas públicas. Em muitas de suas produções, a autora chama a atenção para o silenciamento sobre eles em reflexões acadêmicas e ações políticas.

---

7 Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança podem ser compreendidos como campos de intersecções entre disciplinas e questionamentos sobre a infância nos anos iniciais da vida. Como campos interdisciplinares, compartilham o mesmo objeto de estudos, ainda que por perspectivas diferenciadas (conceitual nos Estudos da Infância e “aqui e agora” nos Estudos da Criança), mas, em geral, com pressupostos comuns: “a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109).

Rosemberg (2015) destaca a importância de compreendermos a forma como as crianças adentram as discussões nas esferas públicas e o lugar que ocupam na arena de debates e negociações das políticas públicas, ressaltando, no caso do Brasil, por exemplo, que a garantia legal de proteção do direito das crianças e reconhecimento de seu estatuto de sujeito – previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) – na prática, não sanam a dívida decorrente das desigualdades e do acesso aos direitos sociais a tantas delas, por exemplo, quando consideramos o direito à moradia.

Por sua vez, Rosemberg e Mariano (2010) evidenciam as relações de idade como categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação das desigualdades sociais, entendendo a delimitação das etapas de vida como construção social, que, no ocidente, hierarquiza idades e acaba por valorizar o padrão adulto (e masculino), ligado à produção de riquezas e não reprodução da vida.

Além desse debate mais amplo que aponta questões para a reflexão sobre o lugar social ocupado pelos/as bebês no Brasil, Rosemberg e o grupo por ela coordenado (NEGRI)<sup>8</sup> também apresentam contribuições, com pesquisas que investigaram concepções, sentidos e os discursos constituídos sobre bebês para diferentes grupos sociais, apontando a predominância de uma imagem de bebê frágil, imatura e dependente dos adultos, sendo geralmente diferenciados das chamadas crianças pequenas pela classificação etária (acima de 2 anos seriam considerados crianças pequenas), assim como também pela competência de andar, falar e se comunicar melhor com adultos (SANTOS, 2012; SANTOS, 2015; SILVA, 2014; TORRES, 2013). Os resultados também indicam a prevalência da associação dos/das bebês aos espaços privados, em especial aos domésticos e à imagem da creche como um espaço de cuidado destinado apenas às famílias que não contam com alternativas para seus cuidados. De forma ampla, as/os pesquisadoras/es destacam como a ideia de fragilidade, do não reconhecimento no espaço público, assim como relativização do direito à creche (e demais direitos) podem incidir em baixo reconhecimento social dos bebês enquanto sujeito de direitos.

Já no campo das Ciências Sociais, foi possível identificar vasta discussão sobre o fato de as teorias sociológicas clássicas apenas se referirem às crianças com foco nos processos de socialização, desconsiderando possibilidades de ação ou interferências na estrutura social. Na Antropologia, por exemplo, conforme destaca Cohn (2005), as crianças, por muito tempo, não foram consideradas relevantes, e ainda que tenham sido contempladas em algumas pesquisas das clássicas escolas antropológicas, foram muito mais de forma “acidental” do que como categoria central de análise. Assim, ao longo dos anos, as crianças sofreram com a falta de visibilidade nas Ciências Sociais, e tanto a Sociologia da Infância quanto a chamada Antropologia da Criança nascem como respostas a tal questão.

Nesse sentido, uma nova visão da infância é agregada às ideias já presentes nas escolas de pensamento sociológico, inaugurando na década de 80 um movimento que resultará no chamado “novo paradigma da infância” (JAMES; PROUT, 1990). Desde então, é possível acompanhar avanços constantes no que tange à compreensão dos conceitos de infância e criança a partir da perspectiva social. No geral, as pesquisas passam da preocupação inicial com os processos de socialização à compreensão da infância como perspectiva analítica. Essa “nova” concepção, que considera as crianças ativos e competentes, participantes e agentes de uma rede de relações que vai além da família e da escola, passa também a

---

8 O NEGRI (Núcleo de estudos de Gênero, Raça e Idade) foi vinculado ao Programa de Estudos e Pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



se constituir como principal aporte teórico e metodológico das pesquisas com bebês, sobretudo aquelas realizadas no campo da educação, por exemplo, ainda que estudos, como o de Barbosa, Delgado e Tomás (2016), apontem para o risco de tal predominância desconsiderar as especificidades do “ser bebê”.

Nos estudos antropológicos, em especial, é possível observar, conforme também destacou Gottlieb (2009), muitas referências aos bebês como passagem, mas poucos como sujeitos próprios de pesquisa. No entanto, na busca por pesquisas realizadas com crianças – com uma lupa para identificar aquelas com bebês –, encontramos, na obra de Mendonça (2010), trabalhos interessantes de Mead (1942,1951), dentre eles e respectivamente: *Balinese character: a photographic analysis*, e *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. Nesses trabalhos, a autora busca compreender o significado de ser criança ou adolescente em outras realidades socioculturais, apresenta elementos importantes para pesquisas com eles, de certa forma inaugurando um modo de estudá-los, com observação e participação contínua em seu dia a dia, além de evidenciar como cada cultura cria, a seu modo, as tessituras sociais, lugares e papéis sociais dos sujeitos, demonstrando a existência de diversidades e regularidades em torno dos/das bebês e de suas experiências em contextos culturais particulares (MEAD, 1942, 1951 apud MENDONÇA, 2010).

Entre as décadas de 70 e 90, Gottlieb (2012) desenvolveu um importante trabalho sobre a cultura dos recém-nascidos no oeste da África, mais precisamente com os bebês Beng, da Costa do Marfim, desafia a suposição de existência de um padrão, visando apresentar um modelo alternativo de bebê, que é construído pela cultura. Sua pesquisa também apresenta importantes questões sobre metodologia e em destaque a defesa da construção de uma *Antropologia de bebês* e de seus cuidadores, com elementos fundamentais para se pensar as relações entre estrutura, ação e agência e a própria definição do que estamos compreendendo como bebês. Nesse sentido, cabe enfatizar a importância das teorias sociais que apontam caminhos intermediários (GOTTLIEB, 2012), que reconhecem as crianças, desde bebês, como atores sociais, como agentes, como sujeitos relacionais, mas também evidenciam que há estruturas que impactam diretamente em suas vidas que não podem ser desconsideradas; tais considerações devem se constituir como pilares teóricos e metodológicos fundamentais na pesquisa com bebês na ocupação.

Enfim, ainda como forma de compor a reflexão sobre o lugar ocupado por bebês nas pesquisas, dedicamo-nos, também, a investigar aquelas desenvolvidas sob a temática infância e cidade, que apesar de não se constituir como área, campo ou linha de pesquisa, tem crescido nos últimos anos no país. No geral, as pesquisas têm se dedicado a “ouvir” as crianças sobre suas experiências com a cidade, seus pontos de vistas, desejos e necessidades, ampliando as possibilidades metodológicas por meio de entrevistas, fotografias, desenhos, recursos tecnológicos, como o uso de GPS, etc. A amplitude dessas produções, ao mesmo tempo que indica um importante movimento de consolidação da temática, aponta também a necessidade de novas pesquisas que aprofundem as discussões sobre as relações das crianças com a cidade, processos de urbanização e a produção das desigualdades sociais, em especial quando consideramos questões raciais, de gênero e etárias. Em vista disso, cabe ressaltar o quanto os/as bebês ainda estão pouco incluídos neste debate, isso quando são considerados, como no caso da pesquisa de Gil e Vasconcellos (2018), em que os bebês aparecem correlacionados ao espaço da creche, uma vez que as autoras trazem para o debate a fundamental questão sobre o acesso de bebês à creche na cidade do Rio de Janeiro. Já Gobbi, Leite e Pito (2019) destacam a possibilidade de diálogo entre a Sociologia Urbana e os estudos dos bebês, instigando-nos a refletir sobre como as crianças, desde bebês, à sua maneira, produzem a cidade e são produzidas por ela, atentando-nos às suas diferentes formas de atuação com corpos, gestos, olhares e choros presentes.

Assim, se nesse breve mapeamento encontramos “pistas”, indícios que podem nos ajudar a compreender o lugar ocupados por bebês em pesquisas ao longo dos anos, seguimos com reflexões que possam nos auxiliar a responder o que de fato sabemos sobre eles quando consideramos especificamente os contextos urbanos, ou, neste caso, o que sabemos sobre bebês “ocupantes” da cidade. Tais reflexões serão tecidas a partir da aproximação dos estudos de bebês com os estudos urbanos, tendo como mote o caso específico de uma bebê, moradora de uma ocupação.

## Bebês “ocupantes” da cidade: reflexões sobre direito à moradia e ao cuidado

Algumas vezes acompanho Vitória<sup>9</sup> em seu caminho diário até a creche. Vitória é levada no carrinho de bebê pela avó. Saímos da ocupação pontualmente às 7:00. Seguimos pela Avenida Ipiranga até a região da Luz... Pelo caminho, é possível observar muitas pessoas dormindo nas calçadas... sua avó, seguindo seu destino, desvia de muitas delas; as rodinhas do carrinho tiram “finas” de muitos pés... pés descalços marcados pelo abandono social, pela pobreza, pela drogadição que tanto aflige a região. Enquanto observo isso, observo também Vitória “cantarolando” e fazendo gestos com as mãos, alegremente...uma espécie de balbúcio de músicas e movimentos que parece ter aprendido na creche... (Caderno de campo da autora, dezembro de 2021).

Vitória tem dois anos e mora com a avó em uma ocupação. É um dos quatro bebês participantes da pesquisa aqui referenciada. Todos os dias vai à creche<sup>10</sup>, uma instituição pública conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, seguindo da Avenida Ipiranga, onde mora, até a praça da Luz. Um caminho de aproximadamente 1,5 km, feito a pé, com a avó empurrando seu carrinho de bebê. Acompanhá-las ao longo desse trajeto foi uma das estratégias, que se soma a outras adotadas na pesquisa, tais como a realização de entrevistas e oficinas/encontros com as crianças na ocupação, mas que especificamente permite o encontro físico da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, com o urbano, o que possibilita e instiga a conversa entre elas e propicia observar, em movimento, a interface desses corpos com os espaços da cidade. Neste sentido, optamos por destacar esse breve excerto para tecer reflexões sobre a presença de Vitória e de sua avó na cidade, mas não só: também como forma de pensar sobre a estrutura e condições sob as quais constroem suas vidas.

Tanto a Avenida Ipiranga, como a região em que se localiza a Praça da Luz, no bairro da Luz, são bastante conhecidas na cidade e compõem o chamado centro de São Paulo, escolhida como palco da pesquisa aqui mencionada. São Paulo é a maior e mais populosa cidade do Brasil – aproximadamente 11,9 milhões de habitantes (FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISES DE DADOS, 2021) –, atualmente reconhecida como a mais rica e que mais cresce no país (IBGE, 2019), mas que carrega as marcas de seu processo de industrialização e urbanização de natureza conservadora, reverberadas em segregação, racialização e conflitos, assim como também

---

9 Nome fictício.

10 No município de São Paulo, onde se realiza esta pesquisa, as instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos são denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs). No entanto, optamos por utilizar a palavra creche, conforme determinação legal (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996).

em resistências de diferentes ordens, que acabam por configurar em complexidade proporcional a sua grandeza. A região citada é bastante reveladora disso: nela, de forma mais ampla, estão localizadas praças, parques, prédios sedes de departamentos públicos, construções históricas, rede de transporte que compõem o principal entroncamento metropolitano do município, escolas, equipamentos de saúde, importantes equipamentos culturais, mas também, junto dela, a região conhecida popularmente como *Cracolândia*<sup>11</sup>, com a presença de muitos dependentes de drogas, pessoas em situação de rua, moradores de cortiços, prédios ocupados, vendedores ambulantes, deflagrando o que Maricato (2015) chamou de uma “verdadeira guerra de classes”. Nessa área, sob a pecha da revitalização, o embate com o poder público é constante, muitas vezes legitimando intervenções violentas, excludentes e higienistas que ignoram a presença de pessoas, várias delas, que ali vivem, inclusive as crianças, desde bebês.

As pessoas com as quais Vitória e a avó se deparam ao longo de seu trajeto diário, muitas vezes dormindo sob papelões e barracas nas calçadas, são o retrato da cidade compreendida como mercadoria, pelo seu valor de troca, distante de administrações e utilizações democráticas do capital, que assim reverberam em complexos problemas urbanos de ordens históricas e estruturais, que não serão sanados sem transformação do sistema social, econômico ou político. Para Kowarick (1993), não há como discutir a cidade sem considerar que o crescimento econômico, pautado nos processos de acumulação do capital, reflete na pauperização de vastas parcelas das classes trabalhadoras, em diferentes formas de exploração tecidas desordenadamente, resultando no processo nomeado por ele como espoliação urbana, que pode ser compreendido como de extorsão, de retirada de direitos, que atinge diretamente as camadas populares, em seus diferentes atores, incluindo as crianças.

A própria paisagem pela qual Vitória transita diariamente revela como o “direito à cidade”<sup>12</sup> está longe de ser garantido a todos e todas que a ela produzem, incluindo ela, bebê, moradora de uma ocupação. Trazendo a lume a questão da moradia, por exemplo, enquanto há milhares de pessoas dormindo nas ruas, morando em favelas, cortiços ou em lugares impróprios, muitos prédios e terrenos permanecem vazios, inutilizados, deixando de cumprir sua função social. No centro da cidade de São Paulo muitos deles mantêm-se assim, a serviço da valorização imobiliária e da expectativa do aumento de seu valor de mercado.

Vitória, assim como tantas outras crianças e adultos que fazem parte de movimentos sociais urbanos, que unificam lutas por pautas específicas que evidenciam resistência e mobilização por direitos, ocupa exatamente como resposta à falta de moradia: não há garantia de direito à cidade sem a possibilidade de morar de forma digna e segura nela. Assim, ainda que a moradia não seja o único direito previsto legalmente e desconsiderado na prática no país, ao contrário, ela se une à não garantia do direito à educação, à saúde, ao lazer, sem ela não há vivência plena da cidade à parte considerável da população. A moradia é uma das necessidades mais básicas do ser humano, é direito previsto tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos

---

11 A região conhecida como *Cracolândia*, ou *Terra do Crack*, *Lugar do Crack*, localiza-se nas imediações das Avenidas Duque de Caxias, Ipiranga, Rio Branco, Cásper Líbero, Rua Mauá, Estação Julio Prestes e Praça Princesa Isabel. É assim conhecida pelo tráfico de drogas e a presença de muitos usuários na região, enfatiza representações estigmatizantes atreladas ao centro da cidade de São Paulo, principalmente pela mídia impressa e televisiva, conforme apontaram Frúgoli Junior e Spaggiari (2010), desconsiderando as diferentes formas de viver na região.

12 A expressão “direito à cidade”, cunhada originalmente por Henri Lefebvre em 1968, com a publicação do livro *Le droit à la ville*, surge como crítica às consequências do processo de urbanização que culmina na cidade compreendida como mercadoria e pelo seu valor de troca, revelando, nesse sentido, o negativo da vida urbana, imersa na alienação. Desta forma, para o autor, reivindicar o direito à cidade seria, portanto, reivindicar a criação e a plena fruição do espaço social.

(ONU, 1948), quanto, no caso do Brasil, na Constituição Federal, em seu artigo 6º (BRASIL, 1988), o que significa reconhecer que é dever do Estado proporcionar moradia a todos os cidadãos e cidadãs, desde bebês, garantindo que ela seja adequada a seu desenvolvimento integral. No caso das crianças, em especial, o direito à moradia também está implicitamente reconhecido no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ao tratar do direito à vida, à saúde, à intimidade e à integridade pessoal. No entanto, dados da PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2017), apontam que o país tem um déficit habitacional da ordem de 7,7 milhões de moradias, sendo 358 mil em São Paulo, segundo o Plano Municipal de Habitação da Cidade (SÃO PAULO, 2016). Com base nesse cenário, é fundamental enfatizar o quanto bebês, como sujeitos relacionais, são afetados por isso. Tal como ressaltam Saraiva e Carneiro (2021), bebês são afetados cotidianamente por tudo o que está a sua volta, para muito além do espaço-tempo do corpo de seus cuidadores e cuidadoras, incluindo aqui, e em destaque, a falta de moradia. Nesse sentido, ainda que compreendamos o direito à cidade como além de um conjunto de políticas setoriais, a urgência e a necessidade da garantia de sobrevivência cotidiana exigem que, mais do que considerarmos a moradia como uma de suas principais facetas, precisamos considerá-la também como elemento fundamental das políticas de cuidado, que permitem a manutenção e a continuidade de suas vidas.

A falta da moradia e a ausência de políticas adequadas de acesso a ela de forma digna levam muitas famílias a viverem em barracas nas calçadas, a construírem em áreas de risco ou a ocuparem, e isso passa longe de ser resultado da “falta de visão de futuro”, tal qual vocifera o atual presidente da república do Brasil. No caso da família da Vitória, por exemplo, que junto a tantas outras, também ligadas a movimentos sociais, ocupou um prédio ocioso no centro da cidade de São Paulo, significa também escancarar sua ociosidade: são imóveis que não cumprem função social e, no geral, estão lacrados, cheios de entulhos, lixos e infestados por pragas e insetos, a serviço da especulação imobiliária, bem como explicita o desrespeito ao direito do cidadão ao espaço, previsto também no Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001). Essa lei, de certa forma, impõe limites sobre o desenvolvimento privado do solo, sobretudo quando inclui o direito do povo à moradia social e à possibilidade de se utilizar imóveis vazios e que não cumprem função social para isso. Trata-se, como reforça Maricato (2015), de assegurar o direito à moradia como absoluto e de relativizar o direito à propriedade. Nesse sentido, ocupar é estratégia e instrumento legítimo de luta, que visibiliza a especulação imobiliária e a denúncia, conferindo a ela outro status: “é mais que injustiça, é crime” (PATERNIANI, 2013, p. 73). Para Helene (2009), é também um ato de contestação e confronto, exatamente porque o indivíduo desloca-se de seu papel de explorado e pagador de aluguel de propriedade alheia para um sujeito parte do processo de decisão e gestão de seu espaço de moradia e convívio. Assim, a ocupação une pessoas, até então separadas em suas lutas cotidianas pela sobrevivência, em um mesmo espaço, construído por elas e de acordo com o que acreditam e/ou necessitam coletivamente.

Além disso, ainda que as rodinhas do carrinho de Vitória esbarrem nos pés das pessoas em situação de rua e, de certa forma, disputem com ela esse espaço, ao ocupar para morar no centro da cidade de São Paulo, a bebê também tem acesso aos serviços públicos de educação, saúde, transporte, em contraposição a áreas mais afastadas, que, ao contrário, impedem ou dificultam tais acessos. Isso, para ela, significa, por exemplo, ter garantido o seu direito à matrícula em creche em um município no qual a última divulgação de dados da Secretaria Municipal de Educação, em novembro de 2021, apontava para aproximadamente 28 mil crianças de 0 a 3 anos na fila de espera por uma vaga em instituição pública<sup>13</sup>, em sua maioria moradoras das periferias das cidades. “Aqui, não faltam vagas”, relata a avó de Vitória ao longo de sua caminhada diária à creche.

---

13 Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/11/um-ano-apos-prefeitura-dizer-que-zerou-fila-da-creche-ao-menos-28-mil-criancas-aguardam-vaga/>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Dessa forma, para bebês como Vitória, ocupar, junto a suas cuidadoras e cuidadores, um prédio ocioso no centro da cidade é mais do que ter acesso à moradia e ter garantido um lugar para seus cuidados mais imediatos: é ter acesso a uma rede comunal de cuidados, nesse caso, materializada na creche. Assim, ela indiscutivelmente representa a garantia do direito dos bebês à educação (BRASIL, 1988, 1996) e corresponde ao compartilhamento ampliado dos cuidados com as famílias, muitas delas constituídas e sustentadas por mulheres, cumprindo, portanto, um duplo propósito social: educar e cuidar das crianças e, ao mesmo tempo, enfrentar as desigualdades sofridas pelas mulheres.

Não por acaso, Vitória é levada todos os dias à creche por sua avó. Sua presença, assim como muitas outras mulheres, evidencia a prevalência delas não só no cuidado das crianças, mas também à frente dos movimentos sociais de luta por moradia. Na pesquisa aqui referenciada, ao chegar às ocupações em busca dos bebês, encontramos junto deles as mulheres – mães, avós, tias, vizinhas – e interessa-nos destacar algumas questões sobre isso. Para Helene (2009, 2019), a predominância feminina no movimento de luta por moradia é ocasionada exatamente pelo processo de feminização da pobreza no país, acentuada ainda mais quando nos referimos às mulheres negras. Nesse sentido, é fundamental a compreensão das bases históricas que estruturam a sociedade urbana de acordo com a divisão sexual do trabalho, renegando às mulheres diferentes formas de exploração e exclusão social. Vinculadas aos espaços privados, sujeitas à dupla jornada de trabalho e à responsabilização pelas atividades de cuidados ou demais atividades relacionadas às esferas reprodutivas, as mulheres têm suas vidas diretamente afetadas pelos problemas urbanos, sobretudo aqueles relacionados à mobilidade, à falta de equipamentos, à falta de estrutura e, conseqüentemente, à falta da moradia.

No entanto, essa entrada no movimento, que surge a princípio como possibilidade diante de um conjunto de vulnerabilidades a que estão submetidas, acaba resultando em diferentes formas de ver a si mesma, a sociedade, a relação com o Estado e os espaços públicos, bem como diferentes formas de viver relações pessoais nas esferas da vida privada, incluindo, nesse caso, a criação de seus filhos e filhas, desde bebês, tantas vezes compartilhada entre elas. Empenhamo-nos nesse destaque exatamente por considerarmos haver nesse processo uma contraposição ao modelo euro-americano da mãe como única e exclusiva cuidadora do bebê (GOTTLIEB, 2012), aproximando-se muito mais da ideia do cuidado como prática coletiva, compartilhada com a avó, por exemplo, do que responsabilidade individual. Nesse sentido, enfatizamos o quanto é fundamental reconhecermos as diferentes práticas de cuidado de bebês, em diferentes grupos sociais, já que o cuidado se constitui como ato social e cultural, mas também necessário para refletirmos sobre elas a partir de perspectivas que vão além das demandas mais imediatas dos bebês e que estão associadas a eles à medida que constituem suas relações.

Por fim, destacamos que em seu caminho diário, Vitória passa por avenidas, carros e ônibus, buzinas, trabalhadores e trabalhadoras que seguem apressadamente aos seus destinos, usuários de drogas, pessoas em condição de rua, adormecidas nas calçadas limitando o espaço de passagem à medida do seu carrinho. Mas desse cenário interessa-nos ainda um destaque: no retrato daquela que “não pode parar”, conforme tanto se fala sobre São Paulo, Vitória “tensiona” (GOBBI; LEITE; PITO, 2019) e impõe a presença de seu corpo, de suas vozes, de seus gestos e de seu tempo a ela, à medida que cantarola, faz gestos, observa e aponta o dedo em riste à avó, mostrando sua personagem favorita impressa no caminhão que passa rapidamente por ela. Assim, indo ao encontro das ideias propostas por Certeau (2014), de que a prática da caminhada é uma das principais formas de realização e apropriação dos espaços da cidade, vimos na experiência de Vitória, ainda que levada no carrinho, possibilidades de relações e movimentos com a cidade que ocorre, sobretudo, por meio de suas expressividades corpóreas.



Na São Paulo da “disputa” e da “luta de classe” o reconhecimento do bebê e das relações por e com ele estabelecidas é também forma de interrogar “sua invisibilidade política e revelar os ruídos da sua silenciosa insurgência” (GOBBI; LEITE; PITO, 2019, p. 514). A bebê, que vive as agruras do dia a dia com a sua família, canta pelo caminho, sorri ao chegar à creche, abraça calorosamente a educadora e leva a mão à boca, mandando um beijo afetuoso à avó ao se despedir dela, e essas constituem-se também como importantes experiências, produtoras de sua infância, reveladoras do lugar que ocupam na cidade e, principalmente, produtoras de outras temporalidades e relações cidadinas.

## Considerações finais:

### bebês ocupam lugares em pesquisas e cidades, mas os vemos?

Neste artigo, propusemos trazer ao centro do debate os bebês dos grandes centros urbanos, reconhecendo como questões amplas e estruturais afligem suas vidas e impactam os modos como produzem suas infâncias. Para isso, apresentamos reflexões que compõem parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, sobre bebês em uma ocupação de moradia. O texto foi organizado em duas partes: na primeira buscou-se evidenciar a presença de bebês em pesquisas e produções de diferentes áreas de conhecimento, como forma de dar visibilidade às construções teóricas e metodológicas que, de certa forma, contribuem com elementos que podem nos ajudar a compreender os diferentes lugares ocupados por eles para diferentes grupos sociais e, ao mesmo tempo, para o avanço e desenvolvimento de outras possíveis pesquisas com e sobre bebês. A segunda, por sua vez, a partir de excerto de caderno de campo, trouxe a lume a presença de uma bebê na cidade, em companhia da avó, a luta pela moradia, buscando refletir sobre a complexidade de suas vidas nos espaços urbanos: o morar no centro da cidade, a espoliação, a desigualdade, o acesso a serviços públicos, o cuidado compartilhado, as mulheres, a creche e as possíveis temporalidades.

Cientes de que essas reflexões não se esgotam facilmente, destacamos que considerar a relação entre bebês e cidade é, fundamentalmente, reconhecer a presença de todos que estão nela: bebês imigrantes, indígenas, moradores da periferia, de barracas nas ruas, das ocupações; conhecer a forma como são compreendidos e o que se espera deles nestes contextos; reconhecer que, como sujeitos relacionais, as desigualdades de gênero, classe, raça que afetam adultos, consequentemente, de forma direta, também afetam suas vidas, mas que em meio a tudo isso tem um sujeito que segue com olhar atento e curioso, “cantarolando” em seu caminho à creche.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Cidade. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Brasília, DF, 2021.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- COUTINHO, A. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- CUZZIOL, A. P. G. **“Pequenos-gigantes” entre si: Notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos BEBÊS em viver socioculturalmente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- DE GRANDE, P.; REMORINI, C. É um bebê! Olhares das Ciências Sociais sobre os primeiros anos de vida. **Desidades**, Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, Rio de Janeiro, n. 25, ano 7, out./dez. 2019.
- FRÚGOLI JUNIOR, H.; SPAGGIARI, E. Da cracolândia aos nórias: percursos etnográficos no bairro da Luz. **Ponto Urbe**, Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISES DE DADOS. Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. **SEADE municípios**. 2021. Disponível em: <<https://municipios.seade.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GIL, M. O. G.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 241-249, set. 2018.
- GOBBI, M. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2016.
- GOBBI, M.; LEITE, M. S.; PITO, J. D. Sociologia Urbana e os Bebês: conversas (im)pertinentes, ou a silenciosa insurgência das crianças pequenas. In: TEBET, G. (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 493- 517.
- GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336. jul./set. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.
- HELENE, D. **A guerra dos lugares nas ocupações de edifícios abandonados do centro de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. Gênero e direito à cidade a partir da luta dos movimentos de moradia. **Caderno Metrópole**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 951-974, set./dez. 2019.
- IBGE. **Cidades e Estados**, 2019. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**, 2017. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs.). **Constructing and reconstructing childhood**. Basingstoke: The Falmer Press, 1990.
- KOWARICK, L. **A Espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.
- MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MENDONÇA, J. M. de. Margaret Mead, Bali e o Atlas do comportamento infantil: apontamentos sobre um estudo fotográfico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, ano 16, p. 315-348, jul./dez. 2010.
- ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- PATERNIANI, S. Z. **Política, fabulação e a ocupação Mauá: etnografia de uma experiência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, M. A. S. (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades/CEERT, 2012. p. 11-46.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Os escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 210-215.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.
- SANTOS, A. C. **Discurso sobre bebê e creche na propaganda eleitoral de 2012 no município de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SANTOS, C. P. dos. **Discursos sobre creche no Jornal Folha de S. Paulo online (1994-2009)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SÃO PAULO. Plano Municipal de Habitação de São Paulo. **Projeto de Lei nº 619, de dezembro de 2016**. Disponível em: <[https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/08/20161221\\_PMH\\_PL\\_bxa.pdf](https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/08/20161221_PMH_PL_bxa.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Censo da população em situação de rua**. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo, 2021. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/observatorio\\_socioassistencial/pesquisas/index.php?p=18626](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_socioassistencial/pesquisas/index.php?p=18626)>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- SARAIVA, M. R. O; CARNEIRO, R. G. Bebês e políticas de cuidado em tempos de pandemia. In: **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro**. GOBBI, M. A. G.; PITO, J. D. (Orgs.). São Paulo: FEUSP, 2021. p. 192-201.
- SILVA, M. L. da. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- TORRES, M. E. A. **Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

**RESUMO**

Este artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, na área de Educação, tem por objetivo conhecer os cotidianos de bebês em uma ocupação localizada no chamado centro da cidade de São Paulo, Brasil. Este texto, em especial, parte da ideia de bebês como “ocupantes” e apresenta breve revisão de literatura, com vistas a identificar o lugar que os mesmos ocupam nas pesquisas, em diferentes áreas de conhecimento, além de realizar considerações sobre o lugar que ocupam na cidade. O trajeto diário de uma bebê – moradora de uma ocupação do centro de São Paulo – até a creche é tomado como mote para reflexão sobre direito à cidade e à moradia, bem como ao cuidado e às distintas formas de viver a infância, buscando aproximar estudos de bebês e estudos urbanos. O presente artigo ainda aponta para importância de pesquisas que, ao considerarem os bebês como sujeitos relacionais, considerem as relações mais amplas e estruturais que envolvem suas vidas.

**Palavras-chave:**

bebês, cidade, moradia, cuidado.

**Bebés “ocupantes” de la investigación y de las ciudades: reflexiones sobre el derecho a la vivienda y al cuidado en la ciudad de São Paulo****RESUMEN**

El artículo presenta reflexiones, parte de una investigación de doctorado, en el área de Educación, en curso, que tiene como objetivo conocer el cotidiano de los bebés en una ocupación en el llamado centro de la ciudad de São Paulo, Brasil. En este texto, en particular, se parte de la idea de los bebés como “ocupantes” y se presenta una breve revisión bibliográfica, con el fin de identificar el lugar que ocupan en la investigación, en diferentes áreas del conocimiento, así como consideraciones sobre el lugar que ocupan en la ciudad. El viaje diario de un bebé, residente de una ocupación en el centro de São Paulo, a la guardería es tomado como lema de reflexión sobre el derecho a la ciudad y a la vivienda, cuidados y formas de vivir la infancia, buscando reunir estudios de bebés y estudios urbanos. El artículo también apunta a la importancia de investigaciones que, al considerar a los bebés como sujetos relacionales, consideren las relaciones más amplias y estructurales que involucran sus vidas.

**Palabras clave:**

bebés, ciudad, vivienda, cuidado.

**Babies “occupiers” of studies and cities: reflections on the right to housing and proper care in the city of São Paulo****ABSTRACT**

The article presents thoughts, snippet from a doctoral research, in progress, in the field of Education, with the objective of getting to know the day-to-day lives of babies from squatting families located in the so-called Downtown São Paulo, Brazil. This paper, in particular, starts off with the idea of babies as “squatters” and presents a brief literary review, with the intent of identifying their place in these articles, from different fields of knowledge, as well as considerations about their place in the city. The daily commute of a squatting baby in downtown São Paulo is used as basis for reflections on their rights to housing and to access to the city, to proper care and to means of living their childhoods, seeking to bring closer together both urban and baby-related research. The article also points to the relevance of studies that consider the wider structural relationships that encompasses babies’ lives, by seeing them as relational subjects.

**Keywords:**

babies, city, housing, care.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 28/02/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 13/08/2022



**Juliana Diamante Pito**

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Docente do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil.*

**E-mail:** [juliana.pito@unifesp.br](mailto:juliana.pito@unifesp.br)



# Mulher de honra: juventude e sexualidade nas bordas da cidade

**Gilberto Geribola Moreno**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Campinas, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-0810-8393>

## Introdução

Neste artigo apresento a etnografia<sup>1</sup> de três espaços de sociabilidade juvenil<sup>2</sup>, localizados nos bairros de Jardim Ângela e Capão Redondo, periferias da Zona Sul da cidade de São Paulo, Brasil, tendo por objetivo refletir sobre as performances das mulheres que frequentam esses lugares. Dentre esses espaços, um promove encontros para se ouvir e dançar samba. Os outros encontros ocorrem em espaços públicos nos quais os frequentadores se reúnem para ouvir e dançar diferentes denominações do funk.

Nesses espaços, realizei observação direta de campo em distintos períodos ao longo de três anos, um conjunto de 14 entrevistas abertas<sup>3</sup> e o registro em caderno de campo de diálogos rápidos e espontâneos, com os frequentadores de ambos os sexos. Nesse aspecto, a pesquisa se orientou pela perspectiva “de perto e de dentro” que permite “(...) apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos” (MAGNANI, 2002, p.17).

Por meio deste material, busco refletir sobre as performances das mulheres nesses espaços de fruição e lazer, bem como discutir as possíveis sobreposições e deslocamentos das convenções de gênero promovidos por ações performáticas.

O texto está dividido em três partes. Em um primeiro momento, debato a importância de se articular as diferentes categorias que estabelecem distinções sociais nos estudos sobre juventude, tendo em vista um maior entendimento das manifestações juvenis. Em seguida, apresento três descrições de espaços de sociabilidade juvenil. Por último, estabeleço algumas considerações sobre as performances das jovens frequentadoras desses espaços.

## Grupos juvenis, sexualidade e território

A formação de grupos juvenis ou grupos de estilo caracterizados pela produção e consumo de música obteve destaque como campo de estudos dos pesquisadores do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, no período pós-guerra. Interessados nas culturas juvenis, os pesquisadores que se reuniram nesse centro, observaram a expansão dos sistemas educativos articulada ao crescimento da cultura de massa como elementos que conferiram maior visibilidade à categoria juventude. Na coletânea de textos *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain* (HALL; JEFFERSON, 1976/1993), os pesquisadores apontam que os grupos juvenis criam estilos que perfazem subculturas juvenis por

---

1 A etnografia apresentada neste texto está inserida nas pesquisas que conduzo desde 2010 nas periferias da cidade de São Paulo. Esses trabalhos resultaram em minha dissertação de mestrado e tese de doutorado com o apoio do CNPq.

2 Compreende-se como espaços de sociabilidade juvenil diferentes locais nos quais jovens se reúnem por afinidades eletivas e manifestam as denominadas culturas juvenis. Neste trabalho, priorizo espaços de lazer, indo ao encontro das ideias de Pais (2003a, p. 159), para quem “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem maior visibilidade e expressão”.

3 A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2017 e foi submetida ao comitê de ética em pesquisa da universidade.



meio da reelaboração simbólica e da bricolagem de diversos elementos que compõem seus espaços sociais. As performances de estilo desses grupos juvenis seriam orientadas pelo consumo de determinados ritmos musicais e na composição de um estilo construído pelo uso de vestimentas e acessórios que confeririam as características do grupo e uma identificação coletiva a esses jovens. Segundo Abramo (1994), o estilo confere um modo de encenação pública, uma maneira de comunicar-se e dar-se a ver, num *éclair*, uma ação que visa destaque no cotidiano.

Seguindo a bibliografia corrente sobre o tema juventude, delimito a categoria jovem como aquele indivíduo pertencente ao grupo de idade situado entre 15 e 29 anos. Ser jovem, no entanto, não está definido apenas pelo ciclo da vida delimitado pela idade; esse conceito é interseccionado por diversos marcadores sociais da diferença (MARGULIS; URRESTI, 1996), os quais lhe conferem características plurais. A experiência da condição juvenil é vivida de modos distintos pelos diferentes segmentos das juventudes, dependendo dos pertencimentos de classe social, gênero, raça/cor etc. Pais (1990, 2003b) sugere que, ao pesquisar os grupos juvenis, não se deve seguir uma definição prévia sobre a juventude e suas práticas culturais, mas tomar a juventude pelo que ela apresenta no campo empírico de investigação. Nas palavras do autor:

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua etc. (PAIS, 2003b, p. 109).

Corroborando essa perspectiva, McClintock (2010, p. 27) afirma que “(...) nenhuma categoria social existe em isolamento privilegiado; cada uma existe numa relação social com outras categorias, ainda que de modo desigual e contraditório”. Tomando como foco as performances das jovens frequentadoras do samba e dos funks, as possíveis reinterpretações de comportamentos sexuais e performatividades de gênero, bem como a materialização de determinadas convenções ou seus deslocamentos e redefinições, é importante considerar o que afirma McClintock (2010, p. 36): “Falsos universais como ‘mulher pós-colonial’ ou ‘o outro pós-colonial’ obscurecem as relações não só entre homens e mulheres, mas também entre mulheres”. Mesmo no interior do grupo social denominado “mulher” encontram-se diferenças perpassadas pelo pertencimento a grupos de idade, estilo, sexualidade etc. Noções como “mulheres”, “jovens”, e “periféricas” impigem significados distintos às mulheres e suas vidas são forjadas a partir da articulação complexa dessas dimensões (BRAH, 2006).

A categoria performance, elaborada a partir das pesquisas do CCCS, trata das manifestações de grupos juvenis observados nos centros urbanos. A performance se desenvolve pela seleção, reunião, releitura e *bricolagem* de diferentes elementos culturais compondo o estilo de cada grupo juvenil. De modo distinto, a performatividade é entendida como a prática discursiva e reiterativa dos elementos que compõem as identidades de gênero; ela se processa pela injunção repetitiva e constante solicitação aos indivíduos para assumirem determinados papéis, “(...) a performatividade não é, pois, um ‘ato’ singular, porque sempre é a reiteração de uma norma ou um conjunto de normas e, na medida em que adquire a condição de ato no presente oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição” (BUTLER, 2002, p. 34).

Butler (2003, p. 59) afirma que “(...) o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Gênero e sexualidade são categorias que se articulam a outros elementos da vida social, como os espaços de lazer e as territorialidades constituídas em termos de espaços frequentados e como lócus de estabelecimento de posições e relações sociais.

Zumthor (2007, p. 41) associa essas duas categorias analíticas (performance e performatividade) ao afirmar que “(...) a performance é um modo vivo de comunicação poética” que não se processa apenas por atos de fala, mas que a performance (...) “é um acontecimento oral e gestual”. A noção de performance comporta “(...) um elemento irredutível, a ideia da presença de um corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 42) que necessita de um espaço para sua manifestação. A performance “(...) não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço. O laço entre corpo e espaço remete segundo o autor à noção de teatralidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 42), um jogo de ficção.

O desenvolvimento de espaços de sociabilidade, a circulação dos jovens e suas manifestações criam e articulam territorialidades que dialogam entre si, estabelecendo modos específicos e diferenciados de ser morador da periferia. A territorialidade é o espaço físico e o conjunto de códigos e símbolos mobilizados pelos moradores em suas interações sociais. A noção de territorialidade deve ser entendida “(...) não apenas no espaço físico – ainda que este seja importante, já que delimita as difusas fronteiras do gueto –, mas o próprio espaço do código” (PERLONGHER, 1987, p.152). Os códigos e símbolos se estabelecem como algo relacional ao território, de modo que não se consubstanciam identidades definidas e conscientes, mas uma configuração código-território definida através da circulação pelos espaços e da apropriação, pelos agentes, dos códigos reinantes em cada cena. “A opção pela territorialidade em detrimento da identidade coloca em cena certa ‘fragmentação’ ou segmentaridade do sujeito [...] que seria preciso recuperar liberando-a do seu ranço moralista (...)” (PERLONGHER, 1987, p. 154).

Essas territorialidades, compreendidas como espaços de sociabilidade ou lugares de subjetivação daqueles que os frequentam, não apresentam fronteiras rígidas, mas sim porosas, permitindo distintos modos de intercâmbio das experiências dos sujeitos. Os lugares compõem-se de espaços físicos que apresentam um conjunto de relações específicas desenvolvidas em cada um desses espaços. No entanto, “(...) nenhum deles pode ser interpretado como tendo fronteiras fechadas, pois se constituem também por meio da capacidade dos seus frequentadores de relacioná-los a outros lugares, dos quais se tem uma experiência física ou mesmo imaginada” (FRANÇA, 2013, p. 151).

Nas periferias da cidade de São Paulo, tem se desenvolvido um processo de resignificação do território, por meio de um discurso que realça os aspectos positivos desses espaços, criando, assim, marcadores de distinção e pertencimento local. Destaca-se, nesse processo, um discurso sobre as periferias, elaborado pelos próprios atores das periferias, de dentro para fora dela<sup>4</sup> (FRÚGOLI JUNIOR, 2005). Ao criarem e usufruírem

---

4 Em minhas pesquisas nas periferias da cidade de São Paulo, observo que alguns jovens circulam por diferentes espaços da cidade: seja para lazer ou trabalho. No entanto, para aqueles e aquelas que deram origem a esse artigo, o território circunvizinho à moradia é o espaço no qual se desenvolvem suas atividades de lazer.

seus espaços de lazer na quebrada<sup>5</sup>, esses sujeitos buscam promover a valorização de seu pedaço, exaltando suas características, assim como acentuando os aspectos positivos da história e das relações sociais e culturais desenvolvidas nas periferias.

Diante desse quadro, apresento alguns apontamentos da etnografia realizada em três espaços de lazer, destacando algumas performances que deslocam certos atributos imputados ao gênero feminino. Concomitantemente, sinalizo certas relações simbólicas entre essas mulheres que articulam determinados marcadores sociais e contribuem para a operacionalização de um sistema classificatório.

## O Samba da Conceição

O Samba da Conceição<sup>6</sup> é organizado em uma associação de bairro da região do Capão Redondo, periferia da cidade de São Paulo. A associação se assemelha a um bar com duas portas amplas, um balcão e algumas geladeiras repletas de cervejas. No salão ficam algumas mesas e cadeiras e um palco para as apresentações dos grupos de samba aos domingos. As paredes, nas cores laranja e preta, acompanham os tons do uniforme do time de futebol de várzea ligado à associação. Em uma das paredes há um quadro com o logotipo da associação sob o qual se lê: *Lazer, Lealdade, Atitude* que emulam o lema Lealdade, Humildade, Procedimento ou L.H.P. Palavras que remetem a um código de procedimentos que faz parte do léxico discursivo de alguns moradores das periferias. O Primeiro Comando da Capital (PCC) ostentou, na rebelião que tomou os presídios do estado de São Paulo em 2001, esse lema escrito em lençóis. Pesquisadores têm apontado para um ordenamento social nas periferias da cidade de São Paulo embasado nos princípios éticos e morais emanados desse código disciplinar propagado pelo PCC (FELTRAN, 2008; TELLES; CABANES, 2006; TELLES; HIRATA, 2010). A centralidade desse ordenamento estaria condensada na noção êmica do “proceder”, que significa corresponder ao comportamento esperado em determinados contextos sociais. Na associação, os comportamentos sobre os quais incidem essas consignas são redefinidos, mas com o mesmo sentido de disciplinamento do comportamento.

Durante as apresentações dos grupos musicais, algumas mulheres dançam ao redor dos sambistas acompanhadas de maneira discreta por alguns homens que ficam na parte externa da roda. A centralidade dessa performance está nos sambistas com as mulheres ocupando um espaço de dança em volta da roda de samba e os homens posicionados externamente e espalhados pelo espaço. As mulheres vestem-se com minissaias ou bermudas e blusas coladas ao corpo. As vestimentas põem em evidência os movimentos dos corpos realçando a cintura e o requebrar dos quadris. A maioria é composta de mulheres negras e são aquelas que sambam com maior desenvoltura. Nos termos nativos “elas têm samba nos pés” e, como pude observar, gozam de prestígio entre os frequentadores.

A maioria dos homens passa a maior parte do tempo observando, bebendo e dançando discretamente. Devido à dimensão do salão, há um grande número de jovens que fica na rua em pequenos grupos. A paquera é muito discreta.

---

5 Quebrada é uma categoria êmica que faz referência à localidade em que se vive e na qual se desenvolvem diferentes formas de sociabilidade. Caracteriza-se por denotar pertencimento, positividade ao local e diferenciação em relação a outras quebradas.

6 Os nomes dos espaços e das pessoas são fictícios no intuito de lhes preservar o anonimato.

Aqui a gente vem por causa do samba. Tudo bem que eu encontrei meu namorado aqui. Mas a gente se conheceu aqui e só foi ficar num outro dia, em outro lugar. Você sabe né? O povo fala muito. E a gente que é mulher tem que se cuidar (Andréia, 22 anos).

Neste depoimento é possível encontrar certa similaridade entre os códigos de honra que regem a vida dessas mulheres e possivelmente de outras mulheres, como, por exemplo, daquelas que foram as interlocutoras nas pesquisas desenvolvidas por Queiroz e Rios (2013). Esses autores apontam em seus trabalhos um conjunto de categorias morais que ordena a sexualidade feminina por meio das relações sociais que se desenvolvem em um bairro popular de Recife. Concomitantemente, observa-se, também, que essas categorias morais exercem uma ação hierarquizante estabelecendo pertencimentos e diferenciações como fora observado por Fry (1982) em suas investigações no norte e nordeste do Brasil.

As classificações dos frequentadores do samba reiteram aquelas tradicionais do universo heterossexual e deixam pouco espaço para manifestações que se afastem do comportamento heteronormativo ou que apresentem alguma ambiguidade. Os espaços são bem demarcados e a organização por gênero é estabelecida de maneira dualista, segmentada por homens e mulheres heterossexuais sem a presença de elementos e manifestações homoafetivas. Mesmo as manifestações heterossexuais se dão em um ambiente de intenso e diluído controle, sendo comum as pessoas deixarem para se encontrar ou manifestar afetividades apenas fora do espaço do samba. Inquirida sobre a possibilidade de relações entre meninas no samba uma interlocutora se expressou nos seguintes termos:

— Você acha que aqui têm meninas que gostam de meninas?

— Deve ter. Em todo lugar têm!

— Você já presenciou alguma cena entre meninas aqui no samba?

— Aqui? Não, nunca. Aqui é um lugar de muito preconceito (Andréia, 22 anos)

Outra entrevistada respondeu: “Vê eu já vi. Mas não eram daqui, não. Não era pessoal da quebrada. Era gente de fora. O pessoal daqui não entra nessas não (Mariana, 25 anos).

Essas declarações expressam uma oposição entre aqueles que são da quebrada, e se regem por códigos referenciados na norma heterossexual, e os outros, que podem não se orientar pela norma predominante e, portanto, se eventualmente, manifestarem algum comportamento afetivo-sexual homoerótico, provavelmente, serão os que não pertencem àquele pedaço. A organização classificatória dicotômica e dualista denota uma forma de controle dos comportamentos e repulsa frente as manifestações desviantes. Além das injunções normatizadoras quanto às convenções de gênero, aqui parece ecoar, também, a tríade expressa no quadro pendurado na entrada do salão, normatizando os comportamentos entre os gêneros. Fry (1982, p. 109), a respeito do samba, pontua que “(...) a classificação das pessoas em personagens sociais é certamente uma maneira de controlar a experiência social e de reduzir a sua ambiguidade”.

É nesse sentido que se estabelece uma distinção dualista e tradicional entre aqueles que são do pedaço e aqueles que são de fora. Os de dentro e que conhecem as regras e os outsiders que não têm conhecimento das normas que regem as condutas e os comportamentos afetivo-sexuais naquela quebrada.

— Foi nessa fase que apareceu um cara.

— Aqui no samba?

— Era um cara aí. Que sempre tava aqui na quebrada.

— Vocês tiveram um envolvimento?

— Tivemos. Ele chegou me prometendo um monte de coisas. Mundos e fundos. Que ia botar uma casa pra mim e pro meu filho. Pra gente morar junto. Eu, ele e meu filho. Ele só aparecia de vez em quando. Mas eu tava feliz e nem ligava. Até que um dia a mulher do cara apareceu na minha porta e fez o maior escândalo. Disse que eu tava roubando o homem dela. A vizinhança toda vendo aquilo. Aí começaram me tirar de “talarico”<sup>7</sup>. Coisa que eu nunca fui.

— E como isso se resolveu?

— Aí chamei os caras que eu conheço aqui da quebrada pra umas ideias. Mostrei pra eles o proceder do cara que me levou pra grupo. Pedi pra dar um jeito no traíra, um jeito na moral. Porque se tem traição nessa história é ele que fez.

— Como foi isso?

— É como eu te disse. Falei com os amigos do meu ex-marido. Conteí o que tinha acontecido. Que eu curtia o cara, mas ele não me respeitou. Eles me consideram porque eles sabem o que eu segurei. Das broncas do Marquinhos. Tudo mundo aqui sabe que eu sou uma mulher de moral. E sabem que eu não sou de roubar homem de ninguém. Eu nunca quis ser tirada de talarico.

— E o que vocês fizeram?

— Mandeí ele pro “debate”<sup>8</sup>. Aí ele se deu mal. Vieram os amigos do Marquinhos, até a mulher do cara veio defender ele. Isso eu achei que ela foi muito mulher, de moral mesmo. Porque se ela veio me acusar de traição ela teve também a moral de defender o homem dela.

— E o que aconteceu.

— Tudo que a gente faz tem suas consequências<sup>9</sup> e ele teve que sumir. Não pisa mais aqui pra por banca com ninguém. Se ele aparecer, os caras já deram a sentença: vão matar ele, porque ele mexeu com mulher de moral e ele só escapou por causa da mulher dele que defendeu ele. Porque eu queria que os caras acabassem com ele (Mariana, 25 anos).

Na transcrição acima ficam evidenciadas as relações que essa mulher mantém com os homens da região e, em particular, com aqueles que estão envolvidos no mundo das ilegalidades. A maneira como ela dispõe de sua sexualidade está relacionada a esse universo, sendo sua performance de gênero marcada pela mulher de moral da qual os

---

7 “Talarico” se refere a uma pessoa que se envolve com pessoas casadas ou que tenham algum compromisso formal com outra pessoa.

8 Palavra usada para fazer referência aos fóruns de julgamento realizados por pessoas moradoras da região. Em geral, são organizados por pessoas ligadas ao mundo do crime quando ocorre algum problema envolvendo seus pares.

9 Diz respeito às sanções que alguém sofrerá caso venha a transpor ou desrespeitar alguma regra de comportamento em suas relações na região.



possíveis pretendentes devem se aproximar com cuidado, haja vista as possíveis consequências. O agenciamento de estruturas de poder disponíveis no território lhe permite dispor de maneira distinta as relações entre os gêneros, flexibilizando e matizando as expectativas de comportamentos passivos para as mulheres, ou de agressividade, aproximação e escolhas pertinentes aos homens. Sobressai em seu depoimento certa imagem de mulher poderosa, capaz de acionar os homens para resolver desavenças que possam macular sua moral. Ela aciona os códigos do LHP e especialmente o “proceder” esperado nas relações entre os sexos naquele território como balizas ordenadoras da moralidade. O acionamento dos homens que têm relações com o mundo do crime para resolver um conflito de ordem íntima aponta a capacidade de injunção que o esse universo exerce sobre a vida das pessoas nesse território. Dada a importância que a sexualidade tem na organização social, é de se esperar que sobre ela o crime também mantenha algum grau de normatização. A categoria mulher de moral expressa uma relação ambivalente entre o recato, a casa, o cuidado com o filho, a imersão na vida noturna local e os possíveis encontros com parceiros. Cabe à mulher de moral zelar por sua reputação e não se deixar enganar pelos pretendentes. Segundo outra interlocutora: “Pra lidar com esses caras, pra sair à noite, a mulher tem que ser meio malandra também. Tem que saber se valorizar e não entrar de gaiata na conversa de homem. Senão cai rapidinho na boca do povo e fica sem moral, sabe?” (Sandra, 27 anos).

A presença em número expressivo de pessoas adultas no samba pode ajudar a modular as manifestações afetivas e sexuais da parcela jovem de sambistas, contribuindo para normatizar os comportamentos dentro da expressividade esperada para esse lugar e para o território de modo geral. Ao se referir ao funk em contraposição ao samba é comum que sejam enfatizados os aspectos compreendidos como moralmente negativos. “Aqui é tudo família. Não tem essa de ficar se jogando pra cima de homem. Esfregando na cara dos caras. Isso é coisa lá de cima, do funk. Aqui é tudo na disciplina” (Marli, 25 anos). Esta interlocutora aciona aspectos morais embasados na noção de família e um presumido comportamento adequado às mulheres. Chama a atenção a concomitante mobilização do termo “disciplina”, um componente do “proceder”. Em termos gerais “disciplina” implica a obediência às regras de boa conduta e bom comportamento definidas pelo LHP.

O agrupamento de jovens que frequenta o samba abarca a coorte de idade que se convencionou como perfazendo a juventude, ou seja, o grupo entre 15 e 29 anos. Nesse ambiente, as mulheres acima dos vinte anos se posicionam em contraponto às mais novas. A distinção que se estabelece entre elas e as mais jovens são enfatizadas, sobretudo, quando comparam as que frequentam o samba e as que vão ao Fluxo ou ao Pancadão. Essas comparações contribuem para se estabelecer uma classificação entre “mulheres maduras”, algumas vezes definidas como “mulheres de moral”, que sabem se portar, articulando convenções de gênero/sexualidade disseminadas por diferentes atores sociais no território e aquelas que são as novinhas<sup>10</sup> e que não dominam os códigos de recato, discrição e, sobretudo, “se deixam levar e caem na boca do povo”.

---

10 Termo que aparece em muitas das músicas e também em rodas de conversas em alusão às meninas que são novinhas, ou seja, de pouca idade, e que, presume-se, sejam virgens. Observa-se certa similitude entre esses apontamentos e os dados apresentados por Queiroz e Rios (2013) no trabalho citado acima acerca de mulheres de um bairro popular de Recife.



## O Samba do Gê e o funk leve, médio e pesado

O Samba do Gê é muito próximo ao Samba da Conceição, porém funciona em outra dinâmica, sendo um espaço de passagem, um lugar para o esquentar. Como dizem os jovens da região, “o bom do Gê é que ele fica na porta de entrada do Fluxo”: a reunião de jovens para ouvir e dançar funk na rua nas noites de domingo e madrugadas das segundas-feiras.

O bar onde acontece o Samba do Gê está localizado no meio de uma viela com acesso restrito a automóveis, dada a existência de canos de ferro fixados no chão em um de seus extremos. O lugar conta com mesas de sinuca, pebolim e videopôquer. A partir das 23 horas, o bar funciona com uma das portas fechadas e a outra permanece semiberta, permitindo seu rápido fechamento em situações de emergência, que significa ter a presença da polícia perseguindo os frequentadores do Fluxo pelas ruas do bairro. O bar funciona também como uma biqueira<sup>11</sup>. Esse samba é um lugar de referência e ponto de encontro para os jovens que vão ao Fluxo.

O Samba do Gê é só o Samba do Gê. Que fica na VIELA. Os carros que ficam em volta já não fazem mais parte do Samba do Gê, quer dizer, a gente é que cola ali com os carros, tipo um querendo ser mais que o outro, mostrando que tem o carro maior, o som é mais potente, a moto que faz mais barulho, a outra moto que não faz. As minas também: uma passa com roupa curta pra dizer que é mais gostosa que a outra. Os peitos lá em cima pra dizer que é melhor que a outra. Eu vou no domingo quando, tipo assim, como você falou, no meu tempo livre. Lá não paga mesmo pra entrar. Mas eu não fico no meio da muvuca, porque ali cola polícia. Vai polícia direto. Eu já fico assim tipo de escanteio, quando eu vejo a luzinha, eu já ó (estralando os dedos). Pra não me prejudicar. Isso que eu tô falando já é o Pancadão<sup>12</sup> (Carla, 19 anos).

O encontro que Carla descreve acontece no interior do bairro, no entorno de uma pequena praça sem outros atrativos para o público jovem, como bares ou salões de dança. Aparentemente, o Fluxo acontece de forma espontânea, ou seja, não há um agente específico para organizá-lo; ele se efetiva por meio do uso dos telefones celulares e das redes sociais. Por volta das vinte e três horas dos domingos, os frequentadores se reúnem, com seus carros de porta-malas abertos, expondo alto-falantes potentes que tocam funk a todo volume, enquanto rapazes e moças dançam. As moças exploram diferentes gestos sensuais e rebotados acentuando os movimentos dos quadris. Em alguns momentos fazem uma performance que remete ao movimento do ato sexual. Os carros chegam, em geral, com um rapaz ao volante trazendo para a festa algumas meninas que se anunciam, muitas vezes, lançando o corpo para fora do carro. Quando o carro para, os rapazes abrem o porta-malas do carro, que sempre apresenta muitos alto-falantes. O som é ligado no máximo e as meninas iniciam nova performance em volta do veículo. Em alguns momentos, os rapazes que dirigem os carros participam das coreografias, pondo as mãos nos quadris das moças, por trás, performatizando o ato sexual. Algumas vezes, as meninas viram de frente para o parceiro de dança e,

---

<sup>11</sup> Termo usado para fazer referência aos pontos de venda de drogas ilegais.

<sup>12</sup> No decorrer da pesquisa, os encontros de jovens para ouvir e dançar funk na rua recebem duas denominações principais: Pancadão ou Fluxo. Neste trabalho, utilizarei os dois termos seguindo as declarações dos meus interlocutores, que ora fazem referência a um termo, ora a outro.

entrelaçando as pernas, os funkeiros descem e sobem rebolando.

As meninas exploram toda a sorte de movimentos e insinuações com apelos sexuais, dançando em duplas, com as pernas entrelaçadas, roçando o corpo uma na outra em movimento pélvico. Outras com as mãos sobre os joelhos dobram a cintura para trás, realçando os glúteos e dançando em movimentos circulatorios e repetitivos dos quadris. Os olhos das moças quando estão dançando se voltam para os rapazes que, em geral, observam e comentam sobre os corpos das jovens dançarinas, estabelecendo um ranking das mais desejadas. “Maluco, se liga naquela nave. Essa é a mais gostosa que eu vi hoje”, diz um rapaz para seu amigo, olhando fixamente para um grupo de moças. Estas, aparentemente, ao perceberem que estão sendo observadas, aumentam a intensidade dos movimentos. Porém, não ocorrem aproximações entre elas e os rapazes. As meninas sempre se mantêm próximas ao carro no qual chegaram e realizam suas performances com os amigos. Com o avançar da hora, algumas jovens sobem nos capôs dos carros para dançar e terminam sua exibição “pagando de calcinha”, segundo a expressão local. “Pagar de calcinha” é o clímax de certas performances na qual dançando sobre o carro a garota abaixa lentamente a roupa permitindo que todos a vejam só de calcinha. Esse momento é acompanhado de muito apupos, gritos e excitação geral. Todos observam de seus lugares “sem invadir a área do outro”.

Há uma distinção entre os papéis sexuais na dança denotando que masculinidade e feminilidade são comportamentos bem definidos e marcados socialmente. A dança dos homens é contida, enquanto a das mulheres visa realçar seus dotes corporais com destaque para quadris e glúteos. As cenas se repetem, e em poucos minutos as ruas ficam tomadas de jovens; o ruído é intenso em função de todos os carros entrarem em uma disputa sobre a maior potência do som. As pessoas não circulam como em um *footing*, mas permanecem em volta dos respectivos carros, dançar e se exibir performaticamente parece ser o propósito que movimenta o encontro desses jovens<sup>13</sup>.

## O fluxo na Favelinha da Luiza

Outro Fluxo acontece no interior de uma favela da região para a qual eu fui acompanhado de um morador. Encontramo-nos em uma rua próxima ao Samba da Conceição e seguimos pela principal via que corta a Zona Sul da cidade. Ao sair da avenida principal e adentrar em uma viela meu interlocutor me pediu que apagasse as luzes do carro “porque os caras não gostam e podem pensar que é polícia”. Grupos de rapazes bebiam e fumavam encostados nas paredes das casas de alvenaria sem acabamento. Estacionamos e já se ouvia o som do funk misturado ao de forró. A rua se apresentava em festa. Muitas barracas de bebidas e comidas e muitos jovens circulando. O forró vinha de uma casa logo na entrada do beco. O Pancadão era mais ao fundo. O fluxo de jovens vindos de várias direções tomava conta daquele pedaço da favela.

---

13 Vianna (1988) observou, nos anos oitenta, que o principal propósito dos jovens que frequentavam os bailes funk da época era se divertir e dançar.

Um palco montado especialmente para a festa encontrava-se no final da rua e nele um MC (mestre de cerimônia) apresentava as atrações daquela noite. Cinco rapazes se revezavam cantando letras de funk proibidão<sup>14</sup>, iniciando o show da noite. O ponto mais esperado pelos frequentadores que vão a esse show é a entrada em cena de um garoto<sup>15</sup> com uma máscara. Ele entra em cena dançando e cantando glórias ao crime, pregando o extermínio de policiais e apelando para as novinhas liberarem para ele o que elas tinham guardado para dar a alguém<sup>16</sup>. A empolgação de todos aumenta, ouve-se muitos gritos, inclusive das meninas novinhas que estão na plateia.

O público do show é formado, em sua maioria, por jovens, embora adultos e crianças circulem pelo espaço. As meninas vão ao Pancadão muito produzidas, vestidas com roupas que acentuam suas características corporais: em geral usam shorts ou calça jeans apertadíssima e miniblusa com decote acentuado. A dança das meninas é basicamente o requebrar dos quadris e acontece entre grupos de meninas ou entre meninas e meninos. Algumas meninas dançam simulando um ato sexual ao requebrar e encostar-se sobre o/a parceiro/a. A performance se mantém a mesma, independente do parceiro ser um rapaz ou uma moça. Quando essa dança é realizada entre duas mulheres não desperta comentários sobre as opções sexuais dessas jovens. Os rapazes quando comentam sobre essas mulheres se referem à performance como “um jeito de instigar a gente: elas querem deixar a gente louco”.

As letras das músicas que abordam temas sexuais possuem teor bastante sexista, algumas vezes se referindo às mulheres como objeto de satisfação dos homens. Quando cantadas por mulheres essa característica pode ser atenuada, enfatizando-se o desejo ou satisfação sexual das mesmas. Em algumas músicas é possível ouvir certa proeminência sexual da mulher sobre os homens, com as moças cantando, por exemplo, “vem que eu vou te mostrar como se faz gostoso”. Nessas canções as mulheres tomam a iniciativa nas conquistas, apresentam certo protagonismo e possuem até mesmo um posicionamento ativo na relação de conquista. Compondo outro estilo, a versão funk leve suaviza a linguagem ao lidar com o comportamento afetivo-sexual.

— Como que é o funk leve?

— Ele fala de coisas mais leves. Fala de amor, é mais romântico. Tipo os que a Perla canta. Assim:

Deu mole pra caramba

É um tremendo vacilão

Tá todo arrependido

Vai comer na minha mão

Pensou que era o cara

---

14 Estilo de funk que manifesta certa apologia ao mundo do crime e às ações dos criminosos, apontando os policiais como os inimigos a serem combatidos. Pode-se dizer que as letras das músicas, a dança e os trejeitos corporais dos intérpretes e bailarinos performatizam o pertencimento ao mundo do crime, não sendo a expressão de uma real vinculação a esse universo.

15 Conhecido como “de menor” pelos demais.

16 Termo que aparece em muitas das músicas e também em rodas de conversas em alusão às meninas que são novinhas e que, presume-se, sejam virgens. Mais uma vez, há certa similitude entre esses apontamentos e os dados apresentados por Queiroz e Rios (2013) no trabalho citado acima.

Mas não é bem assim

Agora baba bobo

Vai correr atrás de mim

— E que mais?

— Ah... não fala de drogas, de ladrão, desse negócio de matar polícia que o pessoal que faz funk pesado tipo Valesca da Gaiola ou o Mc Zóio de Gato gostam de fazer. Tem essa aqui também ó:

Você quer meu corpo

Você quer minha beleza

Ou você me quer

Como um prato de sobremesa?

— Você prefere qual?

— Eu prefiro esse porque dá pra ouvir em qualquer lugar, é mais decente. Mas o funk leve tem a versão pesado também. Tipo esse que eu cantei, fica assim:

Você quer meu c.

Você quer minha b

Ou você prefere que eu te toque uma p. (risadas) (Carla, 19 Anos).

O funk versão pesado pode ser ouvido a todo volume no funk da madrugada, no funk da favelinha e a qualquer hora do dia nas ruas da quebrada, seja por meio da circulação de carros ou através de aparelhos de som. Alguns funks, mesmo quando cantados por mulheres, abordam as meninas novinhas como um objeto do desejo dos homens pela presumida virgindade, um prêmio àquele homem que é mais malandro. Também ocorre das mulheres mais experientes (malandras ou “cachorras”) cantarem desafios às novinhas, questionando o seu valor e a sua capacidade de “ser mulher de verdade”.

O auge desse Pancadão foi a entrada de um grupo formado por um MC e três moças que cantam músicas alusivas às práticas sexuais entre homens e mulheres. Abordando a “inexperiência e as delícias que só uma novinha tem”, desafiavam os rapazes afrontando-os quanto à virilidade e masculinidade. Uma das cantoras performatiza a novinha trajando um vestido de estampa infantil, com uma fita amarrando os cabelos e fazendo gestos que buscam simular inocência, por exemplo, levando o indicador à boca, manifestando surpresa e indignação com as performances sexualizadas das companheiras de palco.

No começo da apresentação, as dançarinas vestem short e miniblusa e a novinha seu vestido, e assim se mantêm durante parte do show. Com acentuados movimentos de quadris, as meninas dançam insinuando que vão tirar as camisetas, enquanto o MC que as acompanha canta alusões ao sexo que “vai ser fácil com elas, porque eu sou malandro velho”. No ritmo do funk, as meninas se despem, ficando apenas de sutiã, e viram de costas para a plateia, que grita e tenta fotografar com seus celulares.

Literalmente sem perder o rebolado, elas descem devagar seus shorts até ficarem apenas de calcinha, rebolando de costas para a plateia. A novinha se faz de perdida, caminha pelo palco como se não soubesse para onde ir. A plateia se excita e se ouvem alguns apupos. Os rapazes pedem para que ela também tire a roupa. O MC rapidamente inicia

outra música em que diz à novinha para “dar o que ela tem aí e não quer mostrar”. Num jogo performático, ela responde, com o indicador na boca, que “o papai não gosta nem que ela beije, mas se ele não ficar sabendo, ela dá o que o MC está pedindo”. A plateia lança gritos de “mostra pra mim”, “dá logo”. Aos poucos a novinha se mostra mais e mais convencida a “dar o que ela tem aí guardado”. Devagar, ela começa a tirar a roupa, e ao final da música fica, também, apenas de calcinha e sutiã. As três iniciam coreografias em que, simulando o ato sexual, mantendo pés e mãos no chão, com o corpo elevado à altura dos braços esticados e a barriga para cima, balançam a pélvis e caminham até a borda do palco. Elas ficam a cinquenta centímetros desses rapazes e suas vaginas quase encostam nos rostos desses jovens. Os seguranças de palco têm muito trabalho nesse momento, pois os rapazes tentam pegar, passar a mão, fotografar, todos expressando muita excitação. As meninas terminam essa parte do espetáculo de quatro, requebrando o quadril, viradas de costas para o público que grita “gostosa”, “puta”, “vou te comer”, “vagabunda”. Meninas na plateia exigem a saída da novinha, alegando que “ela tem estrias” e que “ela nem deveria estar ali e nem ser chamada de novinha”.

— Sai daí sua gorda. Você tem estrias.

— Eu sou mais gostosa que você.

— Ninguém vai querer te comer, sua gorda<sup>17</sup>.

O MC convida alguém da plateia para subir ao palco e dançar com as meninas; um rapaz aceita o desafio. Deitado no chão, ele é submetido a uma sessão performática de sexo. As meninas, uma a uma, sentam sobre seu pênis e requebram seus quadris simulando o ato sexual. Em seguida, elas mudam de posição, encenando que fazem sexo oral, e terminam perguntando: “gostou da surra de boceta?” Para delírio geral, a novinha agarra-lhe o pênis dizendo: “quero ver se esse pau tá duro”. O rapaz demonstra certo constrangimento. Na sequência, as dançarinas perguntam se ele “gosta de bundada na cara”. O rapaz responde que sim e é convidado a sentar-se, ainda no chão. A novinha diz para a plateia: “então nós vamos lhe dar o que você gosta”. As dançarinas colocam nádegas, vagina, anus no rosto do rapaz em um movimento de vai e vem. Revezam-se nas bundadas, encaminhando o espetáculo para seu final. Vidrados na cena, os rapazes aparentemente mal respiram.

Em seus estudos, Irigaray (1985) afirma que as mulheres desenvolvem certa mímica da feminilidade como uma máscara social, encenando a heterossexualidade como uma performance irônica, como uma estratégia de sobrevivência. Em face de um mundo orientado pelo desejo masculino, as mulheres assumem certos papéis impostos a elas, podendo converter a subordinação ao desejo masculino em uma afirmação da sexualidade feminina. A mímica e a jocosidade exercida por essas jovens do funk podem estar subvertendo, deslocando e desvelando a falta de equivalências nas relações de gênero frente às normas de conduta que sustentam as relações heterossexuais. Ao brincarem com o que é real/factível e o que é fantasia/ilusão no sexo e no que se espera de seu comportamento enquanto gênero feminino, essas moças do funk subvertem as expectativas de identidade de gênero que recaem sobre elas. Assumindo, deliberadamente, por meio da mímica e do deboche, o papel de “cachorras”, essas meninas processam um movimento de afirmação feminina frente a condição específica das mulheres jovens das periferias.

---

17 Manifestações de diferentes meninas registradas em caderno de campo.



O “real” e o “sexualmente fatual” são construções fantasísticas – ilusões de substância – de que os corpos são obrigados a se aproximar, mas nunca podem realmente fazê-lo. O que, então, permite a denúncia da brecha entre o fantasístico e o real pela qual o real se admite como fantasístico? Será que isso oferece a possibilidade de uma repetição que não seja inteiramente cerceada pela injunção de reconsolidar as identidades naturalizadas? Assim como as superfícies corporais são impostas como o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma *performance* dissonante e desnaturalizada, que revela o *status performativo* do próprio natural (BUTLER, 2003, p. 210).

No excerto supracitado, Butler (2003) aponta para o fato de que, ao mobilizarem diferentes dimensões das fantasias sexuais, essas mulheres articulam, por meio de performances jocosas, as dimensões reais e fantasiosas das interpelações de gênero. Subjaz a essa questão o problema da agência dessas mulheres ao depararem com as fortes injunções e interpelações de gênero que recaem sobre elas, ao mesmo tempo em que se veem normatizadas pelas exigências do proceder adequado aos lugares de fruição e lazer.

De todo modo, elas estão lidando de uma maneira inesperada com as exigências e as interpelações de gênero e em certo sentido questionando essas injunções, ao mesmo tempo que deslocam as convenções sobre gênero e sexualidade. Ao criarem personagens sexuais, dentro ou fora do palco, essas mulheres demonstram a permeabilidade das fronteiras entre o real e o fantasioso nas injunções referentes aos papéis dos gêneros.

A banalização a que submetem as posturas e manifestações sexuais são absorvidas pela plateia, aparentemente, como uma brincadeira que, embora excite os rapazes, passado o êxtase produzido pelas performances das bailarinas durante o espetáculo, não redunde em manifestações de assédio sobre as jovens; assim, posteriormente, todas passam pelo público e partem para outro show.

## Considerações finais

Neste trabalho observei que, no ambiente em que realizei a pesquisa, as mulheres adotam como componente de classificação as diferentes performances de gênero e sexualidade<sup>18</sup>. Aquelas com maior recato e experiência e aquelas com uma sexualidade desregrada que se expressa por meio de performances condenáveis no funk e sinalizam para as mulheres dos sambas a inexperiência das novinhas. Nos três espaços operam classificações que demarcam os papéis dos gêneros masculino e feminino com base em uma perspectiva heteronormativa. Há uma gradação entre as mulheres, distinguindo-se as novinhas, mais cobiçadas e objeto de desejo dos rapazes; aquelas que possuem certa experiência presumida e que se definem como mulher de moral ou malandra; e aquelas que são “cachorras” e que estão presentes na cena do funk, encenando performances sexualmente ativas. Estas últimas, aparentemente, afirmam uma feminilidade autônoma, independente e uma sexualidade livre de impedimentos e compromissos com parceiros fixos.

---

<sup>18</sup> Isso não significa que eu não reconheça as categorias raça/cor como elementos fundamentais das classificações das hierarquias sociais no Brasil (FRY, 1982). No entanto, não foi viável inquirir essas mulheres quanto ao pertencimento a essas categorias tomando por critério a autodeclaração.



As performances sexualizadas das meninas que frequentam o Pancadão causam certo estranhamento àqueles que não participam desse tipo de acontecimento e, por isso, muitas vezes, reprovam o comportamento das funkeiras. Isso se observa entre as mulheres da quebrada e, especificamente, entre aquelas que frequentam o samba e que têm a sexualidade normatizada pelo padrão heterossexual dos papéis sexuais e de identidade de gênero, ainda que se possa questionar a efetiva injunção desse padrão. As mulheres do samba descrevem as que frequentam o funk com certa hostilidade “imaturas, são bem novinhas, acho que elas não têm uma postura de mulher, são muito vulgares. Ainda têm aquelas que são tão depravadas que o pessoal chama de cachorra, não é mesmo”? (Marli, 28 anos).

Ao se referir ao comportamento afetivo-sexual das moças do funk de modo negativo e como abjeto, as mulheres do samba circunscrevem o que é legítimo e aceitável como padrão sexual em seu pedaço da quebrada, legitimando suas práticas e se distinguindo daquelas que apresentam como reprováveis e sexualmente desregradadas. De certo modo, criam categorias de abjeção (Butler, 2002) para as jovens que frequentam o funk, estabelecendo distâncias, diferenças e hierarquias entre as mulheres locais. Mesmo que haja conflito entre os comportamentos das mulheres do samba, marcado por certo recato em relação às que frequentam o funk, não é possível afirmar que as manifestações das primeiras apenas materializem as normas tradicionais de sexualidade e gênero. Elas também deslocam convenções, orientam-se por novas injunções e podem redefinir normas de recato ou passividade.

As funkeiras e suas performances materializam aspectos que podem ser compreendidos como a manifestação de uma sexualidade ativa, na qual os comportamentos normativos embasados na definição dos papéis sexuais de homens e mulheres são questionados, deslocados e resignificados. Essas performances apontam a construção de territórios sobre os quais exercitam uma feminilidade ativa que desloca as convenções de gênero. Convenções que em alguns casos afirmam o recato e o pudor. Os espaços observados, assim como suas formas de interação e expressão dialogam entre si permitindo perceber modos de interpelação e reconhecimento, identidades, desempenhos e interdições que mostram a diversidade e heterogeneidade da experiência social das mulheres das periferias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo, Scritta, 1994.
- BRAH, A. **Cartographies of diaspora: contesting identities**. Abigdon-on-Thames: Taylor & Francis, 2006.
- BUTLER, J. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- FELTRAN, G. de S. **Frenteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), UNICAMP, Campinas, 2008.
- FRANÇA, I. L. Espaço, lugar e sentidos: homossexualidade, consumo e produção de subjetividades na cidade de São Paulo. **Revista Latino-americana de geografia e gênero**. Ponta Grossa, v. 4 n. 2, p. 148-163, 2013.

- FRÚGOLI JÚNIOR., H. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de Antropologia**, v. 48, n. 1, p.133-165, 2005.
- FRY, P. Da Hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In.: **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. p. 87-115.
- HALL, S.; JEFFERSON, T. (org.) **Resistance through rituals; youth subcultures in post-war Britain**. London: London, Hutchinson and Co, University of Birmingham, 1976/1993.
- IRIGARAY, L. **This sex which is not one**. Ithaca: Cornell University Press, 1985.
- MAGNANI, J. G; C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.
- MCCLINTOCK, A. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- PAIS, J. M. Lazeres e sociabilidades juvenis: ensaio de análise etnográfica. In: **Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa**, v. 5, p. 591-644, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Culturas juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003b.
- PERLONGHER, N. **O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- QUEIROZ, T. N.; RIOS, L. F. Ninguém é de ferro frente aos prazeres da carne: organização da sexualidade entre mulheres jovens de um bairro popular do Recife. In: MENEZES, J. A. de et al. (org.). **JUBRA: territórios interculturais de juventude**. Editora UFPE, p. 302-314, 2013.
- TELLES, V. S.; CABANES, R. **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- TELLES, V. S.; HIRATA, D. V. Ilegalismos e jogos de poder em São Paulo. **Tempo Social**, v. 22, n. 2, p. 39-59, 2010.
- VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## RESUMO

Neste artigo discuto algumas expressões performativas de sexualidade e gênero manifestadas por jovens mulheres em três espaços, observados na periferia de São Paulo, Brasil, voltados ao lazer. Esses espaços, um de samba e dois de funk, são locais privilegiados de encontros juvenis embalados pela música e pelo estilo de cada grupo. Para a realização deste estudo, precisei lançar mão de uma pesquisa etnográfica, entrevistas abertas e conversas espontâneas com os frequentadores dos locais, sempre que possível. O público feminino jovem foi escolhido como foco neste artigo, pois busquei fazer a etnografia de suas manifestações de gênero e sexualidade, o que possibilitou a percepção de sobreposições e deslocamentos das convenções sexuais e performance de gênero dessas mulheres.

**Palavras-chave:** juventudes, sexualidade, performance, território.

## Mujer de honor: juventud y sexualidad en los márgenes de la ciudad.

### RESUMEN

En este artículo pretendo discutir algunas expresiones performativas de sexualidad y género manifestadas por mujeres jóvenes en tres espacios orientados al ocio observados en la periferia de São Paulo, Brasil. Estos espacios, uno dedicado a la samba y dos al funk, son lugares privilegiados para encuentros juveniles sacudidos por la música y el estilo de cada grupo. Este artículo se basa en una investigación etnográfica, entrevistas abiertas y conversaciones espontáneas con la población local siempre que las condiciones lo permitieron. La investigación se centró en las mujeres jóvenes para etnografiar sus manifestaciones de género y sexualidad, lo que permitió percibir las superposiciones y desplazamientos de las convenciones sexuales y la actuación de género de estas mujeres.

**Palabras clave:** juventud, sexualidad, performance, territorio.

## Woman of honour: youth and sexuality on the borders of the city

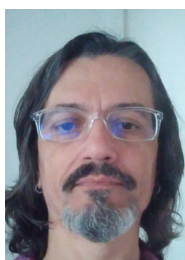
### ABSTRACT

This article discusses some performative expressions of sexuality and gender expressed by young women in three places in the periphery of São Paulo City, Brazil, geared towards leisure. Those places, where the youth gather together according to the style of their preference (in one of the places the samba music prevails whereas the two other ones the funk music does) are prime locations of meetings. The research was conducted through direct observation and field open interviews as well as spontaneous conversations with the young whenever it was possible. It has been focused on young women with the aim to reflect on their expressions of gender and sexuality. Moreover, it is an attempt to reflect on the possibles overlappings and displacements of sexual conventions and performance of gender these women.

**Keywords:** youths, sexuality, performance, territory.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 19/08/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 20/05/2022



### **Gilberto Geribola Moreno**

Servidor público. Professor adjunto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil. Bacharel em Ciências Sociais com mestrado e doutorado em Educação e pós-doutorado em Antropologia Social, títulos obtidos na Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail: [geribolamoreno@gmail.com](mailto:geribolamoreno@gmail.com)



# Celulares, *perfis* e a dimensão *online* da existência: uma etnografia sobre as experiências sexuais de jovens de uma escola pública do Recife

**Tacinara Nogueira de Queiroz**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Ciências Humanas, Campo Grande, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-0217-7366>

**Luís Felipe Rios**

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-0767-7845>

## Introdução

Este artigo reflete sobre o papel das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) na produção da sexualidade de jovens. Ele se constitui em um ensaio etnográfico realizado com integrantes de uma escola pública de ensino médio da cidade do Recife, estado de Pernambuco – Brasil, explorando as dimensões *online* e *offline* da existência.

Aos menos acostumados com pesquisas na *internet*, o termo *online* se refere à experiência de se estar conectado/a, participando em tempo real<sup>1</sup>, a um ou a vários dos muitos contextos e cenários que foram criados e se expandiram com a criação do *World Wide Web* (WWW), também chamado de ciberespaço. Essa experiência se organiza como contraponto ao que chamaremos contexto *offline*, a dimensão ordinária da existência, em que as interações face a face não são tão fortemente mediadas pelas TICs (RIOS, 2018).

É escassa a literatura brasileira que aborda a construção da sexualidade e o contexto *online* com foco nas/os jovens (ADELMAN; FANCO; PIRES, 2015; FERREIRA et al., 2020; FLACH; DESLANDES, 2017; TIRIBA, 2019). A maioria dos trabalhos que discutem sexualidade e TICs concentram o foco nas homossexualidades, especialmente na busca realizada por homens aos aplicativos e salas de bate-papo como forma de produzir encontros e prazeres, muitas vezes para guardar o anonimato (MISKOLCI, 2013; RIOS, 2018; SILVA, 2010; ZAGO, 2013).

As questões que orientam esta pesquisa surgiram de um estudo anterior realizado com crianças em uma escola pública de ensino fundamental (QUEIROZ, 2013; QUEIROZ; RIOS, 2014). Nele, chamou atenção o lugar que o celular ocupava na socialização sexual, como um meio para compartilhar arquivos sexuais, em geral de conteúdo pornográfico. A dimensão *online* fornecia os arquivos que eram compartilhados no contexto escolar<sup>2</sup>. Esta pesquisa nos levou a constituir a hipótese de que o celular continuaria a ter importância nas experiências sexuais dos/as jovens.

Argumentamos neste trabalho que o *smartphone* — que se diferencia do celular comum por combinar telefonia celular e tecnologias da computação, com armazenamento interno, sistema operacional e conectividade — passa a ser um *actante*, integrante de uma rede socio-técnica formada por humanos e não humanos, com capacidade de agir uns sobre os outros, mútua e difusamente (LATOUR, 2000). O *smartphone* e as redes são *locus* e ferramentas para produzir e acessar um conjunto de instrumentos e de técnicas de construção de uma apresentação de si mesmos: os *perfis online*, com contornos eróticos e capazes de dinamizar as interações afetivo-sexuais.

---

1 Compartilhamento instantâneo de informações, acontecimentos simultâneos.

2 Os conteúdos vinham, em sua grande maioria, de sites pornôns. Eram filmes e fotos baixados em *lan houses* (lojas de serviços de acesso à *internet*) ou disponibilizados por pais, irmãos, tios e primos para celulares de meninos. Na escola mostravam no próprio celular e/ou compartilhados com os colegas (QUEIROZ, 2013).

## Sobre a pesquisa

Além da teoria ator-rede (LATOUR, 2000), a pesquisa está embasada em abordagens construcionistas da sexualidade, com ênfase na roteirização como estratégia descritiva e analítica (GAGNON; SIMON, 1970; PAIVA, 2005; RIOS, 2003). Está pautada por uma perspectiva etnográfica (GEERTZ, 1989), viabilizada por meio de observação participante (BECKER, 1997; RIOS, 2012) e de rodas de conversa (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO, 2012).

A observação participante aconteceu entre outubro de 2016 e agosto de 2017; seu objetivo era descrever os significados compartilhados sobre o uso das TICs na interface com as experiências sexuais. Acompanhamos jovens no turno da tarde de uma escola pública de ensino médio, a qual chamaremos pelo nome fictício de Instituto Paulo Freire. A escola está localizada na cidade do Recife, Brasil, e atende turmas do primeiro e segundo ano. Na época da pesquisa, possuía quatro turmas à tarde, o que equivalia a cerca de 120 estudantes. O contexto *online* envolvia aplicativos, sites e redes sociais. O ingresso nos espaços de interação *online* acontecia através do nosso celular ou computador. Os principais espaços *online* onde interagimos foram as redes sociais Facebook, Instagram e o aplicativo WhatsApp, que permite a troca de mensagens de áudio, textos e o envio de documentos, em tempo real, e chamadas de áudio e vídeo usando a conexão de *internet*.

Foram realizadas seis rodas de conversa com rapazes e seis com moças, com a participação total de 22 alunos/as, autodeclarados/as heterossexuais. A idade dos participantes variou dos 16 aos 19 anos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Os nomes utilizados para nos referirmos aos/as participantes da pesquisa são fictícios para manter o anonimato.

## Offline / smartphone / online

A entrada no contexto *online* dos/as participantes da pesquisa aconteceu depois de já estarmos inseridos no contexto *offline*, por meio do envio de convites para *amizades* nas redes sociais aos/as jovens que sentavam no pátio para conversar. Com outros/as jovens, o ingresso nas redes *online* se deu durante a realização das rodas de conversa, quando foram enviados convites para adicioná-los/as no Instagram, Facebook e/ou WhatsApp.

Nas redes, tínhamos a sensação de ampliar vertiginosamente o conhecimento sobre os/as jovens, comparando-se com aquilo que as interações no plano *offline* ofereciam para conhecê-los/as. Por meio da participação *online*, tivemos acesso às versões das experiências que eles/as mesmos/as disponibilizavam sobre os seus cotidianos para além do espaço escolar.

## Portal

Embora o ponto de partida para acessar a dimensão *online* seja variado, sendo possível alcançá-la por equipamentos como computadores de mesa, *notebooks* e *tablets*, para os/as jovens do Instituto Paulo Freire, o *smartphone* assumia a centralidade no estabelecimento do contato entre as duas dimensões. Certamente por sua portabilidade, quando comparado aos pesos e tamanhos de computadores e *tablets*, facilitando o transporte junto ao corpo. Ao mesmo tempo, o *smartphone* possui um sistema operacional ágil para abrir aplicativos, redes sociais e ferramentas.



Era comum notar, nos intervalos entre as aulas, grupos de jovens sentados nas mesas do pátio ou em pé, com seus celulares nas mãos, trocando *playlists* do aplicativo Spotify (especializado em disponibilizar músicas) e comentando sobre postagens no Facebook, Instagram ou WhatsApp. Em um dos momentos de observação, no intervalo entre aulas, duas estudantes estavam sentadas numa das mesas do pátio. Elas colocaram o celular no centro da mesa e passaram a conversar sobre as trocas de mensagens - que aconteceram via WhatsApp e Instagram - de uma delas com um *crush*<sup>3</sup>. Ela também mostrou à amiga alguns dos meninos que poderiam ser interessantes, os quais já tinham *curtido*<sup>4</sup> alguma foto dela ou para quem ela havia enviado *convites de amizade* recentemente. A amiga, pondo-se ao lado para melhor visualizar o celular, olhava atentamente para as fotos, comentando sobre os traços de beleza dos rapazes.

Assim, o celular pode, num primeiro momento, ser pensado como portal ou caminho. Ele traz os conteúdos *online* para o contexto *offline*, como no exemplo das meninas debatendo a respeito dos *crushes*. Ele também leva marcas do contexto *offline* para o *online*, quando os/as estudantes tiram fotos de situações cotidianas e, instantaneamente, compartilham em seus *perfis* no Facebook ou Instagram.

## Uploads e a formação dos perfis

Um *perfil* é a inscrição de uma pessoa em uma rede social *online*. Lá vão constar os seus dados de identificação e outras informações que só ela pode adicionar ou alterar. Por meio dele, as interações *online* com outras pessoas acontecem, mediadas pelo *upload* de fotos, vídeos e textos. Nessas, os demais participantes podem expressar concordância ou discordância e ainda comentar.

No que se refere ao contexto *offline* da escola, as fotos usualmente são feitas em intervalos de aula e produzem uma sensação de participação, em tempo real, nas duas dimensões existenciais. A disponibilização de conteúdos *online* é chamada de *posts* ou *postagens*. Quando esses *posts* se referem à própria pessoa ou ao entorno interacional *offline*, eles são, em geral, objeto de cuidadosa manipulação. Ainda que sejam concebidos como instantâneos de suas realidades, nas mais variadas maneiras de ser, de estar e de se sentir, mais do que revelarem quem é quem, apontam para o modo sobre como as pessoas querem ser vistas no mundo *online*.

No caso do Facebook, as publicações sobre o dia a dia e os elementos de que gostam no *feed* de notícias ou mural podem ser interpretadas como a construção de uma imagem de si. Não queremos com isso dizer que as fotos e narrativas utilizadas para tal composição são mentirosas. No plano *online*, existe um termo específico para isso: são os *perfis fakes*, em que são modificadas características da pessoa de modo a não permitir o seu reconhecimento. O que queremos sublinhar é como as imagens em um *perfil* nas redes sociais na *internet*, como em qualquer jogo de posicionamento *offline*, apresentam faces do si mesmo no jogo identitário (HALL, 2000).

---

3 Pessoas atraentes.

4 Demonstrar, por meio de ferramentas das redes sociais da *internet*, que gostou do conteúdo disponibilizado.

## Corpo

O aparelho *smartphone* foi avaliado como de suma importância para os/as nossos/as interlocutores/as; significado como uma verdadeira extensão corporal. Brenda (17 anos) é taxativa: “O celular é tão importante que acaba fazendo parte da vida da gente. Mensagem no WhatsApp, dorme com ele perto da cama, tá ligado?”.

Tami (17 anos) completa: “Até no banheiro eu tô com ele. Praticamente tem uma cola na mão. Eu só não mexo no celular quando eu tô na escola, porque não trago. Eu durmo escutando música, em ligação...”. Os/as jovens assinalaram a sensação de perda ou falta de alguma dimensão importante de suas existências quando ficam impossibilitados/as de o utilizarem, como pode ser observado nos dois excertos a seguir:

Rapaz, quando tira o celular a pessoa fica sem ter o que fazer (John, 16 anos).

É, fica sem graça, tudo perde a graça. É como se ficasse faltando alguma coisa. Quer sair, vai tirar uma foto. Tira como? Quer ver um filme, um programa de televisão. Você fica: “oxe, quero ver televisão.” Nada. Fica querendo... fica todo agoniado (Lucas, 16 anos).

Essa necessidade do celular é percebida pelos pais e mães dos/as jovens, que utilizam o impedimento de uso como uma forma de castigo: “Não consigo passar um dia sem celular, a não ser quando a mãe põe de castigo, tira o celular por uma semana. Aí ela deixa o celular dela fácil, entro, olho o Face...” (Tami, 17 anos).

## Interações

Comentado sobre o celular como necessário para as interações pessoais na contemporaneidade, Carol (17 anos) adverte:

É um item que não pode faltar, porque estamos numa época mais tecnológica. [...] É raro falar mais por ligação, a não ser algo mais urgente. Mas se não for WhatsApp, Instagram todo mundo tem hoje. Aí fica mais fácil (Carol, 17 anos).

Se essa tecnologia aparece nos relatos como uma ferramenta profundamente integrada ao corpo, também há menção ao seu duplo e contraditório papel nas interações. Há opiniões sobre como o celular aproxima pessoas, mas também há, muitas vezes emitidas pela mesma pessoa, aquelas que sublinham como ele produz afastamento.

Luiz (18 anos) menciona a oportunidade de lazer e de aproximação entre amigos que moram muito distantes: “Hoje conversa com todo mundo onde ela estiver [...]”. Não mata a saudade de ir ali e beber uma (cerveja) não, mas dá para diminuir.” Carol e Raíssa (17 anos) admitem que, às vezes, é difícil dar exclusividade às interações *offline* em detrimento das *online*: “Costume nosso ficar com o celular na mão. Ficar mexendo no celular com alguém que esteja on” (Carol, 17 anos).

Victor (16 anos) sublinha como, dada a fixação nos conteúdos disponibilizados *online*, as pessoas perdem oportunidades interacionais *offline*:

Uma vez eu fui para praia, aí tava todo mundo com celular, mexendo, tirando foto para postar no Face, no Instagram... Aí eu tava com a bola. Aí peguei a bola e chamei dois que estavam lá passando. O pessoal ficou lá no celular, nem se deram conta que eu saí. Estava com a bola e saí dali e fiquei com a bola, de tanto que estavam mexendo no celular (Victor, 16 anos).

Carlos (17 anos) lembra do tempo quando não havia acesso às redes sociais *online* pelo celular; quando o equipamento era utilizado para articular as pessoas para um encontro *offline*. Comparando com as interações atuais, aponta para uma dificuldade de concretizar os encontros articulados pelo WhatsApp. Ele relaciona a preferência por interações *online* ao comodismo e preguiça.

Antigamente, marcava o quê? Vamos fazer uma festa na casa de um amigo ou no lugar. Só fazia ligar. [...] “E aí, tu vai?” “Vou”. “Liga aí para fulaninho que eu vou ligar para outro fulaninho.” Aí marcamos no devido lugar, para fazer uma roda. Tipo, a gente podia fazer um luau. Vamos beber, conversar isso aqui, curtir. Hoje em dia, não. Hoje em dia, temos grupos no WhatsApp. O povo fica em casa jogado, preguiçoso, não quer sair mais. Sai uma vez perdida (Carlos, 17 anos).

## Dinâmica da rede sociotécnica: humanos/não humanos

Como já aludimos, a rede sociotécnica em estudo envolve os humanos (focamos em um grupo de jovens), o *smartphone* e as redes sociais *online* das quais os/as jovens participam. Todos esses *actantes*, na pluralidade que os constituem, estão em constantes mudanças, incorporando as criações, atendendo e produzindo desejos de seus coparticipantes.

Eu acho que quase tudo no celular mudou. Você não sabia nem o que era giga. Você só usava para jogar. Eu lembro, eu comprei no Shopping Guararapes. Eu subi no ônibus e aí liguei o celular e já fui baixando jogo. Minha mãe reclamando comigo. Mas agora já é ligar. Pode tirar foto! Muita coisa mudou mesmo. Até nossa mentalidade com os próprios aparelhos. Tipo, que quando você ganha, você é criança, assim, você quer saber se dá para aquele jogo, você quer baixar aquele jogo. Fazer essas coisas só por diversão. Mas, agora, com a mentalidade mais evoluída, a gente já pensa nas coisas. Até trabalho. Conta no banco pelo celular. Você já usa para outras coisas. Vai melhorando câmera, vai melhorando voz, chamada de vídeo. Antes era por diversão, agora a pessoa leva como se fosse a vida. Tem gente que fica sem celular, fica doente e tal. A empresa quer contatar você, a pessoa tá lá, no celular (George, 16 anos).

O relato de George (16 anos) apresenta duas dimensões históricas. Considerando sua própria história, ele mostra como da infância à juventude ele foi ampliando as possibilidades de uso do objeto que, para ele, nunca foi exclusivamente um mero telefone. Sempre possuiu uma dimensão lúdica muito importante, inicialmente figurada nos jogos que o aparelho disponibiliza. Com o passar dos anos, já em função das demandas que a juventude começa a trazer, a relevância que o aparelho assume no mundo do trabalho. A segunda dimensão, da qual talvez ele nem tenha consciência, é que todas essas possibilidades vão se constituindo quase que ao mesmo tempo em que ele vai galgando as idades, uma vez que são muito recentes.

Sobre as mudanças, é importante considerar as constantes incorporações de novas tecnologias nos *smartphones* em função dos usos e desejos das pessoas, como é o caso do aumento de número e capacidade de câmeras nos aparelhos, o que pode ser correlacionado à importância da produção de fotos e vídeos para a constituição de *perfis* e outros fins informacionais e comunicacionais no ciberespaço. Na mesma linha, há a produção de aplicativos com as mais variadas funcionalidades, muitos deles também voltados para a produção das imagens a serem *postadas*.

Os jogos, que são importantes espaços de interação *online* e articuladores de *afinidades* entre jovens, também têm sua produção em diálogo com o que está acontecendo na vida social mais ampla, incorporando temas de filmes, séries, mangás e outras produções culturais de várias redes sociotécnicas presentes na sociedade.

Em relação às mudanças nas redes sociais *online* e em *aplicativos* de troca de mensagem, como o WhatsApp, são muitos os exemplos de mudanças que ocorrem, antenadas aos criativos usos das ferramentas disponíveis pelos participantes e aos avanços nos equipamentos. Vamos exemplificar com a criação de uma ferramenta muito importante na dinâmica sexual que passaremos a descrever no próximo tópico. São os *emojis*, as *carinhas* que expressam emoções nas trocas de mensagens, que surgiram a partir de sinais gráficos criados com uso da pontuação, como :( para tristeza; e :) para felicidade. Em um momento inicial de autoria desconhecida, hoje são graficamente muito bem elaborados, plurais e autorais. Em alguns contextos *online*, coleções de *emojis* são lançadas de tempos em tempos. Os gestores do Facebook, por exemplo, selecionaram algumas delas para realizar a interanimação da rede, possibilitando a qualificação emocional das *curtidas*, por meio de imagens que expressam gostar, amar, surpreender, fazer rir, entristecer e odiar.

## A sexualidade online

Apresentada a dinâmica mais ampla da rede sociotécnica em tela, podemos passar para a descrição sobre como a sexualidade é produzida e vivida *online*. Questionados sobre os assuntos mais frequentes nas conversas e postagens *online*, George (16 anos) é categórico: “Mulher, futebol ou sair<sup>5</sup>. Se tá namorando compartilham: ‘E aí, fizeste o que?’; ‘Isso aqui’; ‘Poxa, a minha já faz um ano já’; ‘Eita, que pena’. Se tá solteiro: ‘Pegasse quem?’; ‘Ficasse com quem?’; ‘Pegasse quantas?’”.

Os comentários sobre o *crush*, que mobilizaram as garotas ao redor de um celular na observação que realizamos no pátio da escola, não é um incidente fortuito. As temáticas dos apaixonamentos, interesses afetivo-sexuais, *peguetes* e *ficantes offline* são recorrentes entre os/as participantes da pesquisa. De certa forma, as interações observadas e narradas sobre o amplo universo afetivo-sexual colocam em perspectiva a ideia de que as interações *online* distanciam as pessoas das interações *offline*. Como aponta George, expor as interações sexuais *offline* é uma constante e mobiliza as atenções dos *amigos* das redes *online*.

Para avançarmos na análise, precisamos abordar quatro aspectos que ocorrem interligados, mas que serão descritos separadamente para facilitar a compreensão: a inserção de pessoas nas redes sociais de modo a se tornarem *amigos/as*; as modalidades de relacionamento *online* (com ou sem enraizamento *offline*); a exigência da expressão de parcerias *online*; a erotividade expressa na imagem de si e modulada em função das *curtidas*. Aspectos que são articulados em roteiros de erotividade *online*, objeto do último tópico dessa parte.

---

5 Pudemos observar que esta categoria se refere a encontrar com amigos/as para compartilhar bebidas alcoólicas.

## Tornar-se *amigo/a*

Tenho três amigos de São Paulo, um de Fortaleza e um que morava em São Paulo, só que se mudou pra cá, lá em Igarassu. Ainda não consegui ver ele. E, tipo, são amizades que já duram quatro anos. É uma vida! E isso começou através de um joguinho via celular. E aí eu fui conversando. [...] Aí, a gente pegava o contato um do outro. Começava a conversar pelo privado. E, nisso, eu tinha uma quantidade enorme de amigos, pelo fato do jogo... E eu era amiga de todo mundo. Bania o povo que eu não gostava, fazia uma festa lá dentro. E, tipo, hoje em dia eles conversam comigo, dizem ‘eu tô com saudades’, sem eles terem me visto. É uma amizade legal, que eu sinto que é verdadeira (Tami, 17 anos).

Na dimensão *online* a busca por *seguidores/as* ou *amigos/as* é incentivada pela ampliação das possibilidades de interação. O próprio número de *amigos/as* vai ser um dos elementos para compor e positivar a imagem de si apresentada no *perfil*. No entanto, é importante esclarecer que tornar-se *amigo/a* de alguém pode ou não gerar maior proximidade ou diálogo.

O sentido de amizade no plano das redes sociais *online* é diferente do sentido no plano *offline*. Neste último caso, tem a ver com uma vinculação mais intensa, marcada por emoções que remetem à cumplicidade e à solidariedade, reforçada por confidências e trocas de experiências íntimas (MIRANDA, 2018). Em relação à dimensão *online*, há a idealização de que aquelas pessoas que são adicionadas aos *perfis* construam esse tipo de vinculação. No entanto, o que se chama de *amigo/a* tem a ver, em princípio, com as pessoas que participam da rede social de alguém.

Ainda assim, é importante destacar que a categoria *amigo/a* é bem mais utilizada pelos/as jovens do que a categoria *seguidor/a*, apesar desta ser mais utilizada na mídia para se referir a participantes das redes sociais na *internet* de pessoas famosas. Na nossa interpretação, a preferência de uso remete à expectativa de um estreitamento de vínculos entre aqueles/as que ingressam nos *perfis*, ainda que, como mostramos, o sentido de *amigo/a virtual* não contemple tudo aquilo que é esperado de um/a *amigo/a real*.<sup>6</sup>

Há vários caminhos para se tornar *amigo/a* de alguém. Já falamos de uma das formas, que é, a partir do contato *offline*, ser adicionado/a em uma rede por meio de um convite. Mas existem outras formas. No caso do Facebook e Instagram, os/as jovens passeiam pelos *perfis* de *amigos/as* e de *amigos/as* de *amigos/as*. Percebendo alguma *atração erótica* ou *afinidade*, passam a *curtir* postagens e podem solicitar *amizade* por meio de convites. As próprias redes possuem ferramentas que selecionam pessoas e as oferecem como possibilidade de formar amizade. Essas interações podem ser por mensagens *no privado* (*inbox*), na ferramenta Messenger do próprio Facebook. Também é possível conhecer pessoas em aplicativos de jogos, como aponta Tami (17 anos) no fragmento da roda de conversa que abre este tópico.

No caso do Whatsapp, o acesso se dá pela inclusão do número do celular. Mas também é muito comum a formação de grupos em que muitas pessoas desconhecidas são adicionadas e passam a receber postagens e/ou a interagir por meio de mensagens escritas, de áudio ou imagens. “A maioria das minhas amizades foram pelos grupos de WhatsApp. Tipo, um amigo coloca num grupo, aí eu acabo fazendo um monte de amizade” (Ju, 16 anos).

---

6 Embora as categorias êmicas *virtual* e *real* sejam bastante utilizadas, preferimos usar os termos *online* e *offline* para acentuar que as duas dimensões possuem efeitos concretos na vida das pessoas.

Os relatos dos/as jovens sobre as interações apontam que as imagens do *perfil* são importantes para decidir convidar ou aceitar alguém como *amigo/a*. No entanto, para que a relação se estreite, é preciso identificar ou produzir afinidades.

Minhas amizades são por causa de séries. Eu sou muito viciada em séries. Aí a maioria é pelo Facebook mesmo. Quando publico alguma coisa, aí vão lá e comentam. Aí manda no privado. No Instagram também. Aí as pessoas vêm, vão e me chamam. Vão no direct, aí conversa... Aí vai fluindo a conversa aí dá o WhatsApp. Aí vai pro WhatsApp... Aí passa a vida toda conversando (Ellen, 16 anos).

Os/as jovens relatam que, ao descobrirem afinidades, as pessoas passam a conversar em uma temporalidade, em geral qualificada como superior à estabelecida *offline*. ‘Se uma pessoa começar a falar comigo (pra interagir nas redes) sobre séries, entra no poço sem fundo’ (Raissa, 17 anos). ‘É... (risos) se uma pessoa começa a falar sobre música, rap, Charlie Brown entra num poço sem fundo...’ (Tami, 17 anos).

Um assunto que rendeu muita discussão nas rodas de conversa foi sobre quais as estratégias utilizadas para se aproximar de alguém que se quer ter como *amigo/a* ou como fazer o/a *crush* conversar. O próximo relato mostra exatamente isso:

Se o crush tá afim, eu estudo na mesma escola que essa pessoa, mas não tenho coragem de ir falar, aí você faz [através das redes online]: ‘Oi, boa noite’. Aí: ‘Oi, boa noite, durma bem’. Daí vai surgindo, aí surgem aquelas brincadeiras do WhatsApp: ‘Ficaria comigo?’ Num tem? [...] (Tereza, 17 anos).

O interessante é que nem sempre as interações *online* repercutem de modo semelhante na cena *offline*, conforme expõe o relato a seguir:

Eu tenho um amigo que falo muito, muito com ele. Passo o dia todinho falando com ele no WhatsApp. Nisso o dia todinho, o dia todo. Só quando eu não estou na escola. Aí, quando a gente se viu, a gente não se falou (Tami, 17 anos).

Para os/as jovens, a alteração dos espaços *online* (por exemplo, interações iniciadas pelo Messenger do Facebook para o WhatsApp) tendem a *morgar*<sup>7</sup> a conversa: ‘Eu odeio quando alguém me pede o [número do] WhatsApp. [...] Porque perde o assunto e muda o foco’ (Carol, 17 anos).

O tempo de resposta na interação causa muita polêmica. Quando a pessoa demora muito dar a resposta, ou não dá, é um sinal de desinteresse – eles/as chamam isso de *deixar no vácuo*. Existem outras estratégias para sair da interação ou demonstrar a falta de interesse: “Mas quando o pirraia<sup>8</sup> tem interesse, você não tem, aí você fica lá tapiando<sup>9</sup>, ‘olha, já viste isso aqui?’ Fica querendo cortar assunto... Aí fica falando de outra coisa, outra coisa, até cansar” (Carol, 17 anos).

---

7 Diminuição do interesse.

8 Garoto.

9 Enrolar, divagar, fugir do assunto/situação.



## Mais alguns personagens

No entanto, o que precisa ser sublinhado é que as aproximações estão cheias de segundas intenções, expressas na ideia de *crush*. O/a *crush* é alguém que, por seu tipo físico e também seus gostos e estilo de vida, provoca uma *quedinha*, uma vontade de conhecer mais.

Muitos/as dos/as participantes das rodas de conversa afirmaram que tinham ou já tiveram *crushes online*. Uma mesma pessoa pode ter vários/as *crushes* ao mesmo tempo – o que usualmente acontece. Do mesmo modo, a maioria dos/as jovens já teve ou tinha, à época da pesquisa, um namoro a distância, mediado pelas redes, mas alguns com encontros *offline* com alguma periodicidade.

Outro personagem dos roteiros sexuais é o/a *ficante* e diz respeito a quando um/a *crush*, *amigo/a* ou *desconhecido/a* se engaja numa brincadeira erótica fortuita, numa forma de parceria que não pode ser qualificada como fixa (*namoro*) e vai além do interesse (*crush*).

Com *namorados/as* e *ficantes online* é muito comum a constituição de narrativas/imaginativas de cenas sexuais, incrementadas com o envio de *nudes*: fotos ou vídeos do corpo ou de partes dele/ela, como pode ser visto na sequência:

As pessoas que eu faço isso (mandar *nudes*), já conheço há tempo, já. Agora só faço com minha namorada. Mas, anteriormente, umas amigas vinham conversar comigo, da minha rua mesmo. Aí tu: ‘mostra tu primeiro’. Aí, ela mostrava, aí eu mostrava. [...] Minha mãe tinha computador, aí saía para trabalhar. Aí eu ligava a webcam no MSN com minha amiga (Rodrigo, 19 anos).

O interesse pelos *nudes* é tão grande que chega a motivar a criação de grupos no WhatsApp:

Eu recebo e mando. Teve um grupo, menos de um mês, dois meses. Me botaram num grupo lá, que o nome era ‘só *nudes*’. Aí, as meninas de São Paulo mandavam. O ruim era que tinha muito homem, só aparecia gebrá [faz gesto referindo a pênis grande]. Era negão, branco, chinês. Nesse grupo eu não mandei (*nudes*), tanta gebrá, eu saí do grupo, não baixei<sup>10</sup>. Quando eu sabia que era menina eu baixava na galeria do celular. Eram cinquenta gebras para um periquito, aí saí (Luiz, 18 anos).

Os meninos disseram receber mais *nudes* do que enviá-los. As meninas pouco relataram o envio de *nudes*. Em ambos os grupos, mais entre as meninas que entre os meninos, há uma resistência em falar em primeira pessoa a respeito. Lembremos que nossa coleta se deu em situação de grupo, em que a moral sexual tende a calar as pessoas sobre assuntos que possam degenerar suas imagens. Neste caso, a dupla moral sexual e a valorização da virilidade por meio do colecionar e expor as experiências sexuais desde muito cedo, pode ter facilitado as falas dos rapazes.

Outra personagem sexual, infelizmente muito comum nas experiências *online* das garotas, é a do assediador. Homens que enviam convites e mensagens pelo Facebook, na maior parte, sem nenhuma relação com as redes de amizade *online* ou *offline*, como traz o próximo relato:

---

<sup>10</sup> Referindo-se à possibilidade de baixar o conteúdo para o celular.

Um rapaz veio falar comigo e perguntou se eu era book rosa. [...] Só que eu não sabia, né? [...] Sabe o que é book? Que fazem trabalhos [...] como se fossem acompanhantes de empresários. Essas coisas, assim. Book rosa é pra disfarçar. É como se fosse um ensaio de fotos pra família, mas ela sabe que ela tá se prostituindo. Eu não sabia disso, não. ‘Você quer me acompanhar?’, ‘Você quer?’, ‘Você quer ser acompanhante universitária?’. Aí eu disse: ‘É?’. Aí ele disse: ‘É’. ‘Eu vou te pagar e você vai me acompanhar’. Aí eu peguei e falei pra meu amigo: ‘Um cara veio me pagar pra eu acompanhar ele na universidade’. Aí: ‘É?’. ‘É’. (Ele:) ‘Oxe, eu quero também’. Eu disse: ‘Book rosa’. Ele: ‘É prostituta. Ele te chamou de prostituta. Só isso...’. Eu peguei e bloqueei ele. Hoje em dia tá demais (Carol, 17 anos).

A facilidade de acessar os *perfs*, os quais estão repletos de fotos e informações das jovens, e a possibilidade de iniciar uma conversa *inbox*, longe dos olhares dos outros integrantes da rede, garante certo anonimato ao agressor (que, inclusive, pode usar *perfil fake*), amplificando aquilo que as mulheres cotidianamente vivem *offline*, numa cultura marcada pela opressão e violência (SAFFIOTI, 1994).

## Demonstração de vínculos e ciúmes

Mas, nem só de conversas, afinidades e sexo vive o namoro. Como pontuado por Mauss (1980), não basta experimentar, é preciso expressar publicamente os sentimentos. Assim, as vinculações amorosas dos/as jovens precisam ser explicitadas *online*. O excerto a seguir vai ao encontro dessa constatação:

Com a namorada tem que postar foto no Instagram. Expor o relacionamento na rede social. É expor. No momento que eu pego uma foto com a namorada e tem público – tenho mil seguidores – é expor! No Stories [ferramenta do Instagram], tipo, vou ao cinema, aí posto lá a foto que fica 24h. Da parte da namorada tipo, tem foto ela me marca, marca no comentário. [...] Gosto, porque, às vezes, se ela posta foto com um menino, eu já conheço o menino, eu fico meio assim... (Carlos, 17 anos).

Não obstante, como sugere a fala de Carlos (17 anos), não são apenas os/as *namorados/as* que, muitas vezes, figuram nas *postagens*. E o surgimento de coadjuvantes nas fotos levanta suspeitas sobre *crushes* e *ficantes*. De fato, os mal-entendidos oriundos das *postagens online*, ciúmes e traições foram objeto de acalorada discussão nas rodas de conversa.

Os garotos deram destaque à carência de contato físico *offline*, quando se está num namoro *online*, especialmente quando os parceiros residem distantes, o que poderia levar à traição. Também discutiram as muitas modalidades de traição: de cortejar alguém na *internet* até as vias de fato, *offline*, seja o encontro para conversar e se conhecer, seja no *sexo real*. No grupo das jovens, a discussão, mais do que envolver seus próprios desejos e possibilidades de traírem, como abordado pelos rapazes, voltou-se para questionar se seus *namorados* as traem e se os rapazes seriam vulneráveis à traição no meio *online*.

Ainda sobre demonstrações de afetos, desejos e traições, toda atenção é pouca para as *curtidas*. Carlos (17 anos) apresenta para o grupo o caso de seu cunhado, que teve as fotos do *perfil curtidas* por outra mulher que não a ex-namorada, o que levou ao fim do relacionamento. Por sua vez, Luiz (18 anos) explica como identificar a existência de uma paquera na dimensão *online*:

Aí tem aquele amei [referência às formas de comentários que a rede oferece], ela reagiu. Tem aquele uau. Qualquer reação é algum sinal. Se o homem for curtir [ferramenta do Facebook] a mulher, tem alguma coisa! A mulher também! 90% de sim e 10% de não (Luiz, 18 anos).

As *curtidas*, em suas muitas modalidades emocionais, são o principal modo de se posicionar frente às *postagens* que vão compor o *perfil* de alguém. Quando o assunto é eroticidade *online*, assumem um lugar-chave nos flertes, e, portanto, na demonstração e descoberta da infidelidade.

## Imagem de si, eroticidade e curtidas

Como já aludimos, na nossa interpretação, no contexto *online* o *perfil* é uma expressão pública do si mesmo. Uma apresentação, mais ou menos intencional, que uma pessoa produz com *postagens* na rede de relacionamentos *online*.

Durante as rodas de conversa os/as jovens trouxeram a relação *postar* versus *curtir*. Comentam sobre aquelas *postagens* que trouxeram mais *curtidas* ou sobre as *brincadeiras* que fazem nas redes, aguardando as pessoas *curtirem* ou *comentarem* suas publicações, como mostra o relato a seguir:

Postei para chegar em 100 curtidas e 150 comentários. Daí vou pintar o cabelo de platinado. Pensei que não ia dar certo. Aí teve pessoas que eu nem conheço [...]. Foi no Face e curtiu. [...] Eu vejo a pessoa na rua, [...] mal fala comigo [...]. Mas me acompanha e curtiu! Aí eu pensei que não ia chegar, não. Foi mais uma brincadeira. Vamos dizer aqui, um desafio. [...] E chegou. Porque eu fiz a mesma coisa ano passado pra ver, aí não chegou (Paulo, 18 anos).

O que a narrativa de Paulo nos revela é o trabalho empreendido para o alcance das *curtidas*. Observando os *mosaicos* de fotos do Facebook (recurso de visualizar conjuntamente um grupo de fotos *postadas* no *perfil*), percebemos que, usualmente, as imagens mais *curtidas* são aquelas em que o celular está posicionado com a câmera virada para o/a próprio/a fotógrafo/a.

A popularidade desse tipo de foto é tamanha que, na atualidade, a maioria dos aparelhos celulares têm câmeras dos dois lados, permitindo que a pessoa se veja enquanto ela mesma se fotografa. Nessa modalidade fotográfica a cena principal é a face do sujeito, ou seu corpo inteiro. Esse tipo de foto, em que o/a fotógrafo/a aparece na imagem, é denominada *selfie*<sup>11</sup>.

São justamente essas modalidades de fotos as mais curtidas. Em especial, aquelas que a pessoa aparece sozinha, produzida por meio de roupas, acessórios e maquiagens, exibindo algum tipo de bem difícil de ser alcançado (*ostentação*), sinalizando a beleza e a sensualidade dos padrões sociais hegemônicos. Fotos em viagens, com parceiro/a amoroso/a ou em grupos de amigos/as também são muito valorizadas.

---

11 Vale mencionar que nos *perfis* dos sites e aplicativos de busca de parceiros voltados para homens com práticas homossexuais, o mais comum são fotos de partes sexualizadas do corpo, em geral nuas. Isso objetiva produzir desejo e também sinalizar a preferência sexual dos donos dos perfis (ativo, passivo ou versátil). Evitar fotos de rosto seria uma forma de guardar o anonimato (RIOS, 2018; ZAGO, 2013).

Essa produção pública do si mesmo, cuja *selfie* seria a principal expressão, mas que incluem também *posts* verbais e os compartilhamentos de imagens de terceiros/as, os quais acenam para os gostos pessoais de quem está *postando*, remetem para erotização com fins de produzir desejabilidade. As *curtidas* demonstram se a intenção surtiu efeito.

Assim, a produção do *perfil*/si mesmo, por meio de instantâneos feitos pelo celular e manipulados intencionalmente pelos indivíduos, torna-se fruto e motor das interações (*curtidas*, *comentários* e *compartilhamentos*). Produzem e dinamizam a instigante vida *online*, povoada por *crushes*, paqueras, ciúmes, transas e traições que vão compor os roteiros da eroticidade no ciberespaço.

## Roteiros da eroticidade

Na direção de aprofundar nossas análises e em diálogo com Rios (2003), podemos dizer que vimos a atualização no ambiente *online* de roteiros de eroticidade que também organizam a vida sexual mais amplamente, na dimensão *offline*. Com base em etnografia realizada nos espaços de homossociabilidade do Rio de Janeiro, o autor supracitado apresenta:

[...] quatro ordens que se entrecruzam na organização das práticas [eróticas]. Essas ordens, ainda que muitas vezes constituam no espaço social coletivo lugares específicos para as suas realizações, em verdade devem ser pensadas mais como operadores que orientam as práticas. [...] as práticas sexuais estarão, em maior ou menor grau, atravessadas pelas quatro ordens, ainda que [...] uma ou outra prevaileça (RIOS, 2003, p. 227-228).

Embora use de termos êmicos, próprios à homossociabilidade fluminense, o autor mostra como as quatro ordens roteirizadas também vão organizar, por exemplo, as experiências heterossexuais.

A partir desse quadro analítico, podemos compreender as *curtidas* e *comentários* nos *perfis online* como da ordem da *azaração*, que no plano *offline* se expressa em trocas de olhares. Também pudemos notar que a passagem da *azaração online* para a ocorrência de diálogos propriamente sexuais, troca de *nudes* e/ou videochamadas, muitas vezes exige a conversa e produção de alguma *afinidade*, o que é característico da ordem do *relacionamento*. Este termo, como destaca Rios (2003), não deve ser compreendido como vínculo afetivo (namoro, caso, casamento...), embora seja apenas a partir da realização de práticas classificadas nessa ordem erótica (cantadas e conversas, por exemplo) que as vinculações amorosas podem ocorrer.

No âmbito *online* dos/as nossos/as interlocutores/as, as duas outras ordens identificadas por Rios (2003), *sarração* (grosso modo, a produção de prazer sexual por meio do friccionar dos corpos – vestidos ou não) e *baco* (simplificando: o sexo penetrativo) se esfumam, dando passagem à troca de narrativas e imagens picantes, e à concomitante automanipulação dos órgãos sexuais em busca do gozo. É o que se tem chamado *sexo virtual* ou *online*. Esta ordem possui certa autonomia das ordens *azaração* e *relacionamento*, como demonstra a narrativa de Luiz (18 anos), que foi *adicionado* a um grupo de *nudes* e passou a receber imagens e vídeos capazes de fazê-lo *gozar*, sem a necessidade das *curtidas* da *azaração online* ou da discursividade verbal, que caracteriza a ordem *relacionamento*.

Como sinalizam os relatos das rodas de conversa, a emergência desse “novo” roteiro, o do *sexo online*, não anula a presença da *sarração* e do *baco* como ordens eróticas organizadoras das interações sexuais no ciberespaço. Se elas não têm a chance de ocorrer, dada a ausência física

dos corpos para interações de fricção e/ou penetração nas cenas sexuais *online*, ainda assim permanecem fortemente atuantes. São práticas sexuais articuladas por essas ordens eróticas, experienciadas corporal ou imagetivamente, que alimentam os enredos dos diálogos sexuais *online*. Nessa linha, podemos pensar que são os ensaios internos (GAGNON; SIMON, 1970) de *sarração* e *baco* que, muitas vezes, animam a vontade de traição dos rapazes e as desconfianças e ciúmes das garotas.

Vale ainda dizer que colocamos aspas no termo “novo”, porque, antes mesmo da invenção dos primeiros celulares e da WWW, cartas, bilhetes, fotos, desenhos, telefonemas, anúncios em revistas, entre outros meios de comunicação funcionaram (e ainda funcionam) como importantes animadoras de flertes, namoros e casamentos, produzindo desejos e prazeres eróticos, em interações sexuais a distância. Essa seria uma quinta ordem de roteiros não exclusiva ao ciberespaço, pouco explorada na literatura, que a nossa pesquisa *online* permitiu se expressar. Talvez a principal diferença de sua realização, em relação aos antigos meios, seja a possibilidade das interações acontecerem em tempo real.

## Considerações finais

Diferentemente dos estudos que tratam da homossociabilidade entre homens na *internet* (MISKOLCI, 2013; RIOS, 2018; ZAGO, 2013), foi pouca a presença discursiva dos aplicativos de busca de parceiros entre os/as jovens do nosso estudo. Na nossa interpretação, no caso dos/as jovens participantes da pesquisa, autoidentificados como heterossexuais, não haveria a necessidade de buscar alternativas mais “discretas” (RIOS et al., 2018) para experimentar a sexualidade.

Pelo contrário, a apresentação dos *perfis*, com *mosaicos* de fotos em que os rostos têm a centralidade, é condição para se oferecerem como *crushes*, provocadores/as do desejo alheio. Não obstante, a pouca exploração dos aplicativos de busca de parceiros/as nas rodas de conversa pode ser um efeito do próprio instrumento de coleta de dados utilizado, que muitas vezes inibe a emergência de conteúdos que podem ser estigmatizados pelo grupo. Aspectos relativos à dimensão intrapsíquica da relação entre a existência *online* e *offline* na vivência sexual de jovens são questões que podem ser analisadas com maiores minúcias em trabalhos futuros, por exemplo, a partir da realização de entrevistas em profundidade.

Diferente de outros estudos, o ambiente *online* não foi, no nosso caso, tomado apenas como o espaço de acesso a dados tornados públicos no ciberespaço (PILÃO, 2019; PISCITELLI, 2005; SAMPAIO; MEDRADO; MENEZES, 2020; SILVA; PAIVA, COSTA, 2017; WAHBA; SIMÃO, 2020) ou o *locus* de entrevistas (SILVA, 2010) e/ou de realização das sexualidades (MISKOLCI, 2013; RIOS, 2018; ZAGO, 2013). Além de observar os/as participantes *online* e *offline*, como nos estudos de Vencato (2015) e Rios (2018), buscamos discutir os efeitos dos vários *actantes* para as experiências sexuais.

As cenas (GAGNON; SIMON, 1970; PAIVA, 2005) narradas pelos/as jovens nas rodas de conversa permitiram reconstruir roteiros de eroticidade (RIOS, 2003) próprios do universo *online*. Tivemos contatos com os múltiplos apaixonamentos na figura dos/as *crushes*, grande mobilizadora para a ampliação das amizades no ciberespaço. Pudemos compreender como se dá o *namoro online*, que parece amplificar a desconfiança das mulheres em relação à dupla moral sexual, que libera e impulsiona os homens para a infidelidade, assunto recorrente em etnografias sobre a sexualidade feminina (PIZZATO, 2010; RIOS; QUADROS, 2019; VIEIRA, 2013). Ainda na linha de como o sistema de sexo-gênero organiza as interações, identificamos a figura do assediador sexual, que inescrupulosamente povoa o *inbox* das garotas no Facebook.



Mostramos que a maior parte das cenas de paquera se passa nos espaços compartilhados do Facebook e Instagram. Os *perfis* funcionam como uma espécie de lugar em que é preciso se *produzir* para a inscrição de si mesmos, para a apresentação aos olhares de possíveis parceiros/as. As *curtidas*, como os olhares e as piscadelas da ordem da *azaração*, são sinalizações de interesse por alguém. Mas é preciso mais do que a curtida até se chegar a *ficar* ou *namorar*. É preciso *relacionamento* (RIOS, 2003), puxar papo e manter o outro numa interação por um bom período de tempo, e os/as jovens dizem que isso ocorre quando se instala a *afinidade*.

Em alguns momentos, o *inbox* e o WhatsApp funcionam como uma mesa de canto de bar, um cantinho escuro de terraço, em que conversas íntimas são experimentadas. A depender da conversa, e embora não exista a disposição de um ou ambos para o *namoro*, ainda assim, o desejo sexual pode aumentar. A distância entre os corpos não impede que práticas sexuais da ordem da *sarração* e do *baco* sejam acionadas na memória e encantem o momento, oferecendo recursos para a constituição do que se seguirá. Assim, quando a conversa esquenta, as trocas de narrativas e imagens podem dar passagem às práticas sexuais em que as masturbações incrementam as cenas da ordem erótica do sexo a distância, experienciada de modo *online* e em tempo real.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, M.; FRANCO, C. B.; PIRES, A. F. Ruralidades atravessadas: jovens do meio campeiro e narrativas sobre o Eu e o(s) Outro(s) nas redes sociais. **Cadernos Pagu**, n. 44, p. 141-170, jan./jun. 2015. Disponível em <[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332015000100141&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000100141&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

BECKER, H. Problemas de inferência e prova na observação participante. In: \_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1997. p. 47-64.

FERREIRA, A. G. N. et al. Website sobre sexualidade e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis para adolescentes católicos. **Acta paulista de enfermagem**, v. 33, eAPE20180260, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002020000100456&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002020000100456&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 fev. 2021.

FLACH, R. M.; DESLANDES, S. F. Abuso digital nos relacionamentos afetivo-sexuais: uma análise bibliográfica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n. 7, e00138516, jul. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00138516>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GAGNON, J.; SIMON, W. (Org.). **The sexual scene**. Chicago: Transaction Books, Aldine, 1970.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 56-63.

MIRANDA, E. B. **Narrativas de amizade entre jovens: experimentações em território afetado pelo programa de aceleração do crescimento**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MISKOLCI, R. “Machos e Brothers”: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 301-324, abr. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100016>>. Acesso em: 08 fev. 2021.



PAIVA, V. Analysing sexual experiences through ‘scenes’: a framework for the evaluation of sexuality education. **Sex Education**, v. 5, n. 4, p. 345-359, 2005.

PILÃO, A. C. Quando o amor é o problema: feminismo e poliamor em debate. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, e55097, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n355097>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PISCITELLI, A. Viagens e sexo on-line: a internet na geografia do turismo sexual. **Cadernos Pagu**, n. 25, p. 281-326, dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000200011>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PIZZATO, F. F. **Do namoro à amizade**: as matizes das parcerias sexuais de mulheres heterossexuais de camadas médias, estabelecidas profissionalmente, residentes no Recife. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

QUEIROZ, T. N. **Significados de sexualidades entre crianças em uma escola municipal de Cabo de Santo Agostinho-PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

\_\_\_\_\_. **Juventude, sexualidade e novas tecnologias de comunicação**: uma etnografia no contexto escolar em Recife-PE. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

QUEIROZ, T. N.; FIGUEIRÊDO, A. A. F. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012. p. 1-10

QUEIROZ, T. N.; RIOS, L. F. “Brincando e conversando sobre safadeza”: significados e experiências sexuais de crianças e adolescentes da Região Metropolitana do Recife. In: TASSINARI, A. M. I.; ALMEIDA, J. N.; RESENDÍZ, N. R. (Org.). **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. p. 133-159.

RIOS, L. F. Parcerias e práticas sexuais de jovens homossexuais no Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, Sup. 2, S223-S232, 2003.

\_\_\_\_\_. Fara Logun: a pesquisa formativa e a implementação de um projeto de prevenção para homens jovens com práticas homossexuais no candomblé. In: PAIVA, V.; PUPO, L. R.; SEFFNER, F. (Org.). **Vulnerabilidade e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde – Pluralidade de vozes e inovação de práticas. Curitiba: Juruá, v. 1, 2012. p. 183-224.

\_\_\_\_\_. “Paizões”, “filhotes” e a “simbiose do amor”: regulações de gênero entre homens frequentadores da comunidade dos ursos no Recife. **Etnográfica**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 281-302, jun. 2018.

RIOS, L. F. et al. “Foi como se a gente tivesse visto a morte”: estigmatização, sofrimento psíquico e homossexualidade. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 140-158, jan./abr. 2018.

RIOS, L. F.; QUADROS, M. T. Gênero, sexualidade e reprodução no curso de vida de mulheres jovens da Região Metropolitana do Recife. **Contemporânea** (online), v. 9, p. 465-491, mai./ago. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de Gênero no Brasil Atual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 443-461, jan. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16177>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SAMPAIO, J. V.; MEDRADO, B.; MENEZES, J. A. Consulte o seu médico: hormônios e medicalização da sexualidade. **Physis**, v. 30, n. 1, e300104, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300104>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

- SILVA, L. A. V. A cibersexualidade e a pesquisa online: algumas reflexões sobre o conceito de barebacking. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 34, p. 513-528, set. 2010.
- SILVA, M. J.; PAIVA, A. C. S.; COSTA, I. M. M. A vagina pós-orgânica: intervenções e saberes sobre o corpo feminino acerca do “embelezamento íntimo”. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 47, p. 259-281, jan./abr. 2017.
- TIRIBA, T. H. Sugar relationships: sexo, afeto e consumo na África do Sul e no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, e66921, nov. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n366921>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- VENCATO, A. P. Entre “reais” e “virtuais”: noções sobre risco e verdade em um clube brasileiro para crossdressers. **Cadernos Pagu**, n. 44, p. 367-390, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-4449201500440367>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- VIEIRA, S. “**Nem santa, nem puta**”: performances de gênero e sexualidade em mulheres praticantes de swing. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- WAHBA, L. L.; SIMAO, J. B. Sexo casual: motivações, atitudes e comportamentos de homens e mulheres heterossexuais adultos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e213871, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003213871>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- ZAGO, L. F. “Armários de vidro” e “corpos-sem-cabeça” na biossociabilidade gay online. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 45, p. 419-432, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/3327>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

**RESUMO** O artigo reflete sobre as experiências sexuais de jovens de uma escola do Recife (PE), considerando a agência das novas tecnologias da informação e comunicação. É um ensaio etnográfico realizado por meio de observação participante na escola, nas redes sociais na internet e através de rodas de conversa. O smartphone e as redes sociais online são importantes agentes na construção de significados e práticas sexuais. Seguidores/as, crushes, namorados/as, ficantes e assediadores são personagens de roteiros eróticos que povoam interações afetivo-sexuais nos perfis do Facebook e Instagram. Os perfis são expressões online do si mesmo e são produzidos cuidadosamente, de modo a receber curtidas e comentários, expressões de que se é desejado/a. Curtidas, conversas e afinidades são elementos importantes para a emergência do sexo a distância online, que vai ocorrer no privado das redes, em especial no Messenger e no WhatsApp.

**Palavras-chave:** sexualidade, ciberespaço, juventude, internet, celular.

**Celulares, perfiles y la dimensión online de la existencia:  
una etnografía sobre las experiencias sexuales de jóvenes en una escuela pública de Recife**

**RESUMEN** El artículo reflexiona sobre las vivencias sexuales de los jóvenes en una escuela de Recife (PE), considerando la agencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es un ensayo etnográfico realizado a través de la observación participante en la escuela y en las redes sociales en internet, y también a través de círculos de conversación. El smartphone y las redes sociales online son agentes importantes en la construcción de significados y prácticas sexuales. Seguidores, enamoramientos, novios, prostitutas y acosadores son personajes de guiones eróticos que pueblan las interacciones afectivo-sexuales en los perfiles de Facebook e Instagram. Los perfiles son expresiones en línea de uno mismo y están cuidadosamente elaborados para recibir me gusta y comentarios, expresiones de lo que se desea. Los gustos, las conversaciones y las afinidades son elementos importantes para el surgimiento del sexo a distancia en línea, que tendrá lugar en redes privadas, especialmente en Messenger y WhatsApp.

**Palabras clave:** sexualidad, ciberespacio, juventud, internet, celular.

**Cell phones, profiles and the online dimension of existence:  
an ethnography on the sexual experiences of young people in a public school in Recife**

**ABSTRACT** The article reflects on the sexual experiences of young people from a school in Recife (PE), considering the agency of new information and communication technologies. It is an ethnographic essay carried out through participant observation at school and on social networks on the internet, and also through conversation circles. The smartphone and online social networks are important agents in the construction of meaning and sexual practices. Followers, crushes, boyfriends/girlfriends, hang outs and harassers are characters from erotic scripts that populate affective-sexual interactions on Facebook and Instagram profiles. Profiles are online expressions of the self and are created carefully, in order to get likes and comments, expressions that one is desired. Likes, conversations and common interests are important elements for the emergence of online distance sex, which would take place in private networks, especially in Messenger and WhatsApp.

**Keywords:** sexuality, cyberspace, youth, internet, cell phone.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 15/10/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 17/06/2022



**Tacinara Nogueira de Queiroz**

Professora Adjunta A da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Possui experiência na área da Psicologia Clínica, Processos Psicossociais e Saúde, pesquisando temas como Infância, Juventude, Sexualidade, Subjetividade e Tecnologias da Informação e Comunicação.

E-mail: [tacinq@hotmail.com](mailto:tacinq@hotmail.com)



**Luis Felipe Rios**

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, onde coordena o Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana (LabEshu). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.



# Experiencias colectivas y nuevas crianzas: debates teóricos, metodológicos y éticos de y desde las infancias trans

**Marcela Alejandra Parra**

Universidad Nacional del Comahue, Sistema de Salud de la Provincia del Neuquén, Patagonia, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8549-9415>

**Gabriela Bercovich**

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Río Negro, Patagonia, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-3539-1462>

## Introducción

A través del presente artículo presentamos los avances de un proyecto de investigación en el que nos proponemos comprender experiencias colectivas vinculadas a la salud mental y los procesos de crianza de las infancias en las provincias de Neuquén, Río Negro y La Pampa, Argentina, durante el período 2018-2020<sup>1</sup>. Asimismo, en dicho proyecto, nos proponemos identificar los conocimientos que surgen desde estas experiencias que puedan contribuir al diseño y revisión de las políticas públicas vinculadas a la salud mental y los procesos de crianza de las infancias.

Entendemos que las experiencias colectivas no sólo encierran un enorme potencial y riqueza, sino que surgen, al menos en parte, debido a que hay necesidades e intereses en relación a las infancias que no están cubiertas ni por el Estado ni por otras instituciones u organizaciones sociales. En ese sentido, nos proponemos no sólo conocer en profundidad dichas iniciativas sino recuperar los saberes sociales que las mismas pueden aportar al diseño y reformulación de las políticas públicas vinculadas a las infancias.

Lo anterior se fundamenta en lo planteado desde las Epistemologías del Sur respecto a que, para transformar el mundo, no hacen falta sólo los conocimientos elaborados desde la academia sino también los conocimientos procedentes desde las distintas luchas sociales (SOSA SANTOS, 2010). Así, los saberes presentes en los distintos procesos de acción colectiva adquieren un valor especial por su potencial aporte a la construcción de un pensamiento colectivo y crítico a nivel latinoamericano y a las políticas públicas.

Dentro del contexto teórico definimos a las experiencias colectivas como:

[...] todas aquellas reflexiones y acciones que se realizan por parte de los miembros de la comunidad a partir de una organización o grupo comunitario y que buscan la transformación de situaciones que son vistas como problemáticas por parte de estas personas (QUINTANA; MARTÍNEZ; RUEDA, 2006, p. 57).

Al mismo tiempo, entendemos a las políticas públicas en términos de:

[...] el conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinados permiten inferir la posición predominante del estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad (OSZLAK; O'DONNELL, 1995, p. 16).

En este artículo específicamente abordaremos tres grandes debates a partir del acercamiento a una de las experiencias colectivas estudiadas, Nueva Crianza (NC), una asociación de familias de *niñes* y adolescentes trans<sup>2</sup>. Dichos debates son, a nivel teórico, el énfasis en la diversidad de las experiencias en las infancias; a nivel metodológico, el lugar y la implicancia de las investigadoras; y, a nivel ético, la necesidad de desarrollar una ética situada.

---

1 Dicho proyecto se denomina “Salud Mental, Procesos de Crianza e Infancias: entre la Acción Comunitaria y las Políticas Públicas” y pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

2 En este texto utilizaremos lenguaje inclusivo en aquellas categorías nativas de la experiencia tales como “niñes”, “hijos”, “amigues”, etc. Asimismo, explicitamos que el término *niñe* y *niña* o *niño* trans hace alusión a aquellos niños y niñas que se identifican con un género diferente al asignado al nacer.



## Nuestra estrategia metodológica: la incorporación de la mirada antropológica y del enfoque etnográfico

La estrategia metodológica implementada fue eminentemente cualitativa y tomó aportes de la antropología, especialmente su énfasis en la diversidad de la experiencia humana y su práctica hacia la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores implicados (COLÁNGELO, 2003).

En este marco, incluimos los aportes de la antropología y de la antropología de las infancias, así como también incorporamos los desarrollos de la etnografía y de la etnografía colaborativa con niños y niñas (MILSTEIN, 2015).

Asimismo, a nivel metodológico, nos inspiramos en los aportes del trueque constructivo (LEÓN CEDEÑO, 2007) el cual se entiende como una forma de superar las limitaciones de otras formas de producción de conocimiento científico y desde el que se plantea convivir con colectivos en los lugares específicos donde éstos actúan para aprender de sus acciones contrahegemónicas y de ayuda mutua, y apoyando su autoorganización al mismo tiempo.

Dicha metodología está guiada por tres principios fundamentales: “ayudar sin estorbar, trabajar por intercambio o trueque y ayudar a fortalecer la red afectiva de los colectivos en aquello que sea pertinente” (LEÓN CEDEÑO, 2007, p. 10).

Dentro de la estrategia metodológica diseñada, se implementaron múltiples dispositivos de producción de datos por lo cual hablamos de un “mosaiquismo metodológico” (BONVILLANI, 2018, p. 20): observación participante, análisis documental, conversaciones informales, registro fotográfico y con videos, dibujos y producciones plástica de *les niñas*.

El análisis de datos se realizó de manera conjunta a su producción e implicó la construcción de categorías analíticas que nos ayudaron a organizar e interpretar el material producido

Como dijimos anteriormente, este texto da cuenta de nuestra inmersión como investigadoras y nuestra participación activa durante un año en el Taller CreSiendo (TC). Esta participación no sólo contó con la autorización de los adultos de la asociación sino también con el consentimiento de las infancias quienes aceptaron compartir con nosotras sus haceres y decires en el taller.

Asimismo, nuestra inmersión, si bien no implicó la realización de una etnografía en sentido estricto, sí involucró la realización de una investigación cualitativa que se inspiró en la etnografía y en la etnografía con niños y niñas la cual implica “un modo de ver a los niños y a las niñas, como quienes pueden hacer una contribución relevante a la comprensión de nuestros mundos sociales y culturales” (MILSTEIN, 2015, p. 3).

Entre los aportes de la etnografía que tomamos están:

- El situar como punto de partida la interacción entre el investigador y sus “objetos de estudio” (FONSECA, 1998) y la observación participante (MILSTEIN, 2015, p. 2); la presencia de esta última es condición indispensable en cualquier trabajo etnográfico siendo que, las maneras de observar y participar, pueden ser múltiples: “uno tiene que adecuar lo que va haciendo a lo que hace la gente, porque la gente es la que dirige, y no uno” (MILSTEIN, 2015, p. 2); en nuestro caso, el texto que presentamos es resultado fundamentalmente de la observación participativa realizada en el TC durante el año 2019 y en distintas instancias en las que participaron *les chiques* y las familias de NC (Festival Callejero, cierre de fin de año, etc.);

- “La pregunta por la alteridad” (MILSTEIN, 2015, p. 4) que, en nuestro caso, estuvo orientada a las experiencias de estas “infancias otras”, infancias trans que vienen a romper paradigmas, a interpelar a la sociedad patriarcal y binaria en la que vivimos; esto implicó un trabajo muy fuerte de sacarnos los supuestos que traíamos como investigadoras; un trabajo de ruptura con nuestros presupuestos acerca de “la infancia”, trabajo en el que fuimos buscando visibilizar/nos, pensar/nos, sentir/nos estas infancias “otras” no como “bichos raros”<sup>3</sup> sino como “personas con derecho a ser”. Y, “¿cómo hago para develar la perspectiva de los actores?” — se pregunta Diana Milstein (2015) — “sacándome de encima las mías para interpretar las otras”; en este trabajo de ruptura y deconstrucción, nos guiaron las propias familias de NC en tanto sujetos epistémicos con saberes “otros”: ellas nos enseñaron a poder escuchar a “les chiques”;
- La variabilidad de las estrategias implementadas:

[...] es imposible contarlas, son incontables, porque uno las va imaginando mientras va conociendo a la gente, y en situaciones completamente fortuitas, incluso, uno tiene que ir pensando cuál es la mejor estrategia para construir un documento, para conversar con alguien, para estar en un lugar, y cuál es el mejor rol que uno puede tomar para percibir algo (MILSTEIN, 2015, p. 5).

En nuestro caso nos incluimos en el taller como “uno más del equipo coordinador/facilitador” disponiéndonos a “ayudar sin estorbar, a trabajar por intercambio o trueque y ayudar a fortalecer la red afectiva de los colectivos en aquello que sea pertinente” (LEÓN CEDEÑO, 2007, p. 10); así nos pusimos a preparar el espacio antes de que llegaran “les chiques”, a jugar con masa y a conversar con “elles”, a dibujar y a organizar actividades, etc.

- La multiplicidad de documentos que se pueden utilizar y producir como fuente de información: cualquier documento le viene bien [al etnógrafo]; cuantos más documentos tenga, mejor; y no importa si son escritos, si son con números, si son visuales, si son arquitectónicos, todo es documento para un etnógrafo (MILSTEIN, 2015). En nuestro caso, los documentos estuvieron constituidos por dibujos, producciones plásticas, palabras, imágenes, videos, registros de conversaciones informales, etc.
- El trabajo de registro y escritura permanente a partir de las observaciones participantes realizadas: anotar, registrar, contar y describir si hay algo que hacemos es escribir todo el tiempo (MILSTEIN, 2015); después de cada observación participante, cada una de las investigadoras, hacía sus propios registros que luego socializábamos, discutimos y pusimos en tensión<sup>4</sup>; en dichos registros fuimos tratando de hacer una “descripción densa” (GEERTZ, 1983) de lo que sucedía, así como también intentamos dar cuenta, entre otras cosas, de los decires/haceres/sentires de *les chiques* y de lo que sus mamás/papás/familias decían respecto a dichos decires/haceres/sentires.

3 Diario de Campo A, reunión familias NC, 20-07-19.

4 También en algunas instancias públicas — Primer Foro de Infancias Trans de Neuquén, abril de 2018; Fiesta Callejera, julio de 2019; etc. — hicieron observaciones participantes y escribieron sus correspondientes registros otros compañeros del equipo de investigación y ese fue un material que también se fue incluyendo en nuestros análisis.

## La experiencia de Nueva Crianza

### ¿Qué es Nueva Crianza?

NC es una asociación de familias del Alto Valle de Río Negro y Neuquén (Patagonia, Argentina) que se empezó a reunir para pensar una nueva crianza desde sus experiencias como familias de *niñes*. Dicha asociación surge cuando las familias comienzan a encontrarse con diferentes dificultades del contexto social (escuela, salud, etc.).

Esta asociación surge también a partir de la necesidad de ser un grupo — y no tan sólo individualidades — que tenga fuerza para luchar por los derechos de sus *hijas* y para lograr cambios verdaderos que trasciendan las instituciones donde *elles* asisten.

El impacto que generó ese encuentro de familias diversas la verdad es que a nosotros nos ayudó muchísimo. Nos mostró que había otras realidades y que era bueno mostrar, juntarse y verse. Y la verdad es que Nueva Crianza ha sido un lugar de contención para nosotros y para todas las familias que nos reunimos y que nos reunimos básicamente con esa intención de contenernos, de ayudarnos, mirarnos y ver qué tenemos algo en común entre nosotros (N, papá de una niña trans, Video Yo Soy, 2019).

En NC participan *les chiques*, sus familias nucleares, familias ampliadas (tíos, abuelos, etc.) y *amigues*. Los objetivos que se proponen son visibilizar las infancias y adolescencias trans; crear conciencia; escuchar lo que *les chiques* dicen y no lo socialmente establecido; evitar el sufrimiento de sus hijes “sumando días de felicidad”<sup>5</sup>; y generar políticas públicas desde sus propias vivencias y problemáticas privadas para que ninguna otra familia de *niñes trans* vuelva a estar sola y porque entienden que “lo personal es político” (FB<sup>6</sup> NC).

También buscan apoyarse y transitar juntos sus realidades como familias diversas: “nosotros no teníamos antecedentes [de otras familias que les hubiera pasado lo mismo y hubieran contado], no queremos le pase eso a otras familias”<sup>7</sup>. En ese sentido, “hemos decidido compartir algo íntimo porque es algo que se desconoce mucho y donde hay mucha gente que sufre”<sup>8</sup>.

NC es un “espacio flexible”<sup>9</sup> donde “todos venimos a ser aquí, venimos a vivir acá, nos transformamos”<sup>10</sup>.

Las acciones que realizan son múltiples y diversas. Algunas de ellas tienen que ver con: encontrarse como familias y *amigues* los sábados cada 15 días: “como grupo de familia hace un año casi que se juntan para compartir alegrías, vicisitudes... es un espacio de libertad que no tiene que venir siempre sino cuando pueda”<sup>11</sup>. Otras de las acciones tienen que ver con: organizar

---

5 BERTI, L. L. Neuquén abrió un consultorio dedicado a la identidad de género en la infancia. **Diario Río Negro**, Sección Sociedad. Río Negro, abr. 2019. Disponible en: <<https://www.rionegro.com.ar/>>. Acceso en: 1 abr. 2019.

6 Facebook.

7 Diario de Campo A, V en Capacitación CCI Centenario, 22-02-19.

8 Diario de Campo A, Charla Colegio Cipolletti, 22-02-19.

9 Diario de Campo A, V reunión NC, 02-11-19.

10 Diario de Campo A, D reunión NC 02-11-19.

11 Diario de Campo A, F reunión NC, 28-05-19.

el TC; participar en espacios públicos para dar a conocer la temática (foros, charlas, jornadas, etc.); informar-capacitar en las escuelas donde van sus *hijos*; acompañar trámites de cambios de documento nacional de identidad (DNI), etc.

En la actualidad, Nueva Crianza está en pleno movimiento. Siguen yendo a escuelas, dando charlas, generando talleres y espacios para familias y *niños*. Han entendido que la experiencia personal es muy importante para *otres* (FB NC, 03-05-2019).

A través de todas estas acciones, la invitación que hace NC es “a pensar infancias plenas, libres y felices; a diseñar juntos espacios que alberguen a *todes*; y a escuchar y respetar”<sup>12</sup> desde lo que conceptualizan una nueva crianza. Nuevas Crianzas es un vocablo portugués que designa infancias sin apelar a género y que también propone las relaciones de niños/niñas/niños con madres/padres/adultos, desde el respeto hacia las necesidades de cada *une*”<sup>13</sup>.

En ese sentido, las familias sostienen que “en Nueva Crianza hablamos de infancias, decimos infancias, las escuchamos, permitimos que las infancias nos interpelen, nos cuestionen, nos sorprendan... nos propongan otros mundos”<sup>14</sup>. Y agregan que siempre vieron a las infancias como a cargo de ellas pero, al mismo tiempo, “tomando sus propias acciones, decisiones y con un margen de libertad impresionante”<sup>15</sup>.

### ¿Cuál es el lugar de *les niños* en esta experiencia y cuáles son las concepciones de infancias que están puestas en juego?

Uno de los objetivos principales de NC es evitar el sufrimiento de su *hijos* y “sumar días de felicidad [porque] la infancia es hoy”<sup>16</sup>. Según relatan todas y cada una de las familias de la asociación “hay algo constante... una angustia... antes de que *les niños* sean reconocidos según ellos se sienten [...] si los aceptamos y acompañamos hay menos sufrimiento...”<sup>17</sup>. “Las infancias y *niñeces* cuentan. Siempre hubo niños trans pero la nueva crianza tiene que ver con poder escuchar” contraponiéndose así a una sociedad y a una crianza adultocéntricas<sup>18</sup>. Este es el cambio radical por el cual este colectivo de familias habla y se autodenomina NC, “una forma de escuchar a la infancia”<sup>19</sup>. No se trata sólo de pensar en otras formas de vivir el género sino también de otras formas de aprender y de vivir la vida como una “respuesta ante un mundo tan cruel, agresivo, patriarcal, heteronormativo y binario”<sup>20</sup>.

---

12 Diario de Campo A, V en Charla Colegio Cipolletti, 22-02-19.

13 V, mamá *niña* trans - presidenta NC, 24-06-2020.

14 FB NC, 18-08-2019.

15 V, mamá *niña* trans - presidenta NC, 24-06-2020

16 BERTI, L. L. Neuquén abrió un consultorio dedicado a la identidad de género en la infancia. **Diario Río Negro**, Sección Sociedad. Río Negro, abr. 2019. Disponible en: <<https://www.rionegro.com.ar/>>. Acceso en: 1 abr. 2019.

17 Diario de Campo A, F Charla Escuela Cipolletti, 27-02-19.

18 Diario de Campo A, V Capacitación CCI Centenario, 22-02-19.

19 Publicación Facebook Nueva Crianza, 11-11-2018.

20 BERTI, L. L. Dos historias de infancias trans en las escuelas. **Diario Río Negro**, Sección Especiales, Sociedad. Río Negro, oct. 2018. Disponible en: <<https://www.rionegro.com.ar/>>. Acceso en: 22 feb. 2019.

En NC *les niñas* son escuchados y cuidados en sus familias y en el espacio colectivo del TC, en su autopercepción de género, en sus ganas de encontrarse y viajar, en sus deseos de a qué quieren jugar, etc. La identidad de género se entiende como autopercebida — “preguntarle a la persona cuál es la identidad con la que se siente”<sup>21</sup>, “ellos saben quiénes son”<sup>22</sup> — por lo cual, de lo que se trata, es de poder escuchar lo que *elles* nos dicen.

En NC *les niñas* son acompañados y sostenidos en sus espacios cotidianos de existencia: en la casa, en la escuela, en las consultas a salud, en su elección de un nombre propio, en su decisión de tener su DNI, etc.

Se busca entonces crear redes y espacios amigables en educación, salud, etc. donde sus *hijas* sean albergados amorosamente transformando, por ejemplo, los espacios escolares que estructuralmente son binarios<sup>23</sup> (baños, filas, Educación Sexual Integral, etc.); señalando, ante las láminas de la Educación Sexual Integral, que el cuerpo de sus *hijas* no está ahí<sup>24</sup>; pidiendo que llamen a su *hije* por el apellido y/o nombre elegido y no por el nombre de su documento cuando van al médico y todavía no han hecho el cambio registral; etc.

### ¿Qué es el Taller CreSiendo? Voces, sentires y miradas de *les niñas*

[...] No es sólo un lugar de entretenimiento sino de expresividad, de producción de subjetividad donde suceden muchas cosas... algo único (V, presidenta NC, conversación 15-06-19)<sup>25</sup>.

La inclusión del Taller CreSiendo (TC) dentro de NC surge como como respuesta a la demanda de *les niñas* de encontrarse y reunirse entre *elles*, de “encontrarse con pares”<sup>26</sup> así como los grandes también se encontraban y se reunían.

Originalmente este taller fue una propuesta desarrollada fuera del espacio de NC por dos docentes de nivel inicial y primario que generaron este espacio con el objetivo de que los niños se encontraran y tuvieran un contacto con el aprendizaje de forma placentera y creativa<sup>27</sup>.

A dicho taller comienza a ir S, una niña trans *hije* de una de las familias que participa en NC siendo allí donde ella — que en ese momento era él — comienza a dibujarse, reconocerse y nombrarse como una niña. “Decime nena” — le dijo una vez a la coordinadora del taller — y la coordinadora le dijo “bueno”<sup>28</sup>.

Esta claridad y contundencia de quiénes son y su pedido de ser considerados como tales, así como la interpelación que esto trae a las familias, es una constante que se repite en cada relato familiar. “Ella lo tiene re-claro” — dice una mamá — “desde que era re-peque dice que es nena... es a mí a la que le cuesta”<sup>29</sup>.

---

21 Diario de Campo A, V en Capacitación CCI Centenario, 22-02-19.

22 Diario de Campo A, D en Charla Escuela Cipolletti, 27-02-19.

23 Es decir, pensados/sentidos/diseñados sólo para varones y para mujeres.

24 Diario de Campo A, D en reunión NC, 02-11-19.

25 Diario de Campo A, conversación, 15-06-19

26 Diario de Campo A, V en reunión NC, 02-11-19.

27 Fierro Vallejos, SC Ver Planificación “CRE siendo... Un espacio para transformar y transformarse”

28 Diario de Campo A, S en reunión NC, 02-11-19.

29 Diario de Campo A, A en reunión NC, 02-11-19.

El TC se hace los primeros sábados de cada mes en paralelo a la reunión de las familias de NC y tiene como objetivo generar un lugar para “jugar que ponga en realce el sujeto... el hacer con otros”<sup>30</sup>. Se trata de un espacio donde no sólo grandes y *chiques* la pasamos bien sino “donde se pone mucho el cuerpo”<sup>31</sup>.

Al taller asisten *les niñes* de las familias que forman parte de la asociación y también sus hermanitos, *amigues*, primos, *hijes* de las facilitadoras, etc. *Les niñes* van acompañados, “no es un gueto”<sup>32</sup>. Dependiendo del día, suelen ir entre unos 5-6 y hasta 12-15 *niñes*. Las coordinadoras solemos ser — incluyéndonos las investigadoras — tres o cuatro adultas.

Inicialmente el espacio estaba diseñado para *niñes* de 3 a 10 años<sup>33</sup> pero en el CreSiendo que se ha hecho dentro de NC, y a pesar de cierto temor de que no se engancharan con la propuesta, se han sumado también algunos adolescentes: “me gusta ir porque me gustan muchos los chicos”<sup>34</sup>. Así, participan *niñes* y adolescentes de familias de distintas localidades tales como Neuquén, Cipolletti, Allen, General Roca, etc. y de edades muy diferentes entre sí habiendo *niñes* desde los 5 años — y hermanitos bebés también de estos *niñes* — hasta adolescentes de 17 años. Incluso la participación en “la reunión de adultos ha aumentado cuando coincide con el Cre-Siendo porque *les chiques* no se lo quieren perder”<sup>35</sup>.

En primer lugar, se dispone el espacio — que varía según el lugar físico donde se realice la reunión de NC (la Escuela Hospitalaria y Domiciliaria; el jardín de infantes n° 17; la casa de alguna de las *amigues*, etc.) — donde se acomodan mesas con distintos materiales y sillas alrededor, almohadones en el piso, rincones en el suelo con distintos juegos, pizarrones y afiches en las paredes, música, etc.

Los materiales que se ofrecen son hojas blancas, témperas, CDs para pintar, juegos de construcción (ladrillitos, dakis, etc.) y juegos de mesa reglados, cuentos, telas, disfraces, música, material para reciclar, plastilina, espejos, mandalas, palitos de helado y plasticola, etc. En oportunidad del Día de las Infancias, una de las familias también propuso armar una instalación y en otro de los encuentros *les niñes* trabajaron con cajas grandes y distintos elementos (zancos, sogas, pelotas, etc.) armando un circuito de juego para sus familias.

Hoy estoy festejando que el día del niño pasó a llamarse el día de las infancias... ¿qué me emociona que se llame de las infancias! Que antes, cuando se llamaba día del niño para las escuelas, no simbolizaba todos *les niñes*, sólo simbolizaba los niños pero qué había de las niñas y de los niños y niñas trans, los niños intersexs, ¿qué pasaba con todos ellos? ¿eran olvidados?<sup>36</sup>

---

30 Diario de Campo A, F en reunión NC, 20-07-19.

31 Diario de Campo A, S en reunión NC, 02-11-2019.

32 En varias oportunidades se ha comentado acerca de esta preocupación de que NC y/o el taller de *les niñes* no se transforme en un gueto. Diario de Campo A, F en reunión NC 20-07-19.

33 Fierro Vallejos, SC Ver Planificación “CRE siendo...Un espacio para transformar y transformarse”. Inédito.

34 Diario de Campo A, N en TC, 16-08-19.

35 Diario de Campo G, TC, 07-09-19.

36 S, niña trans. “Si asumimos deconstruimos desde el dolor”. Video realizado en el marco de la aprobación por parte del CPE de Neuquén de hablar del Día de las Infancias en lugar de hablar del día del niño, año 2018.



Luego que se recibe a *les niñes* en el taller, los mismos van eligiendo de acuerdo a sus ganas y de manera libre, qué es lo que quieren hacer: dibujar, pintar, armar distintas formas con masas, hacer origamis y grullas, pintar autorretratos, disfrazarse, etc. Mientras tanto, las facilitadoras del taller los vamos acompañando. Es un espacio libre donde se trabaja “lo que yo tengo ganas”<sup>37</sup>. En algunas oportunidades, cuando existe la posibilidad y se puede, también *les niñes* salen un rato al patio a corretear y a hacer juegos más activos con el cuerpo.

El taller dura dos horas aproximadamente, aunque a veces se extiende un poco más. Por momentos se observa que *les niñes* están muy enganchados y entretenidos, en otros momentos se dispersan, a veces se ríen y juegan un montón, cuentan lo que sienten, relatan anécdotas, por momentos también pelean, etc. Antes de finalizar, se hace un cierre donde se comparte un desayuno, se intercambian comentarios de temas que a *les chiques* les interesa, se narran las novedades que hubo en el tiempo que no se vieron y se propone qué quieren hacer la próxima vez.

En el taller también se han ido estableciendo algunos límites que tienen que ver fundamentalmente con el no uso de celulares, el trato respetuoso entre ellos, el tipo de música que se escucha, etc.<sup>38</sup> También se ha conversado sobre la importancia de nuestra inclusión en el taller como investigadoras/facilitadoras en tanto adultas que miran, escuchan, conversan y sostienen.

Mientras se juega, se pinta y se diseñan creaciones originales muy buenas como un auto-retrato y el león trans<sup>39</sup> que hizo N, una adolescente, o la bandera que combinaba los colores de la bandera del orgullo gay con los colores de NC que hicieron otras niñas<sup>40</sup>. Asimismo, *les niñes* y adolescentes van comentando y expresando distintas temáticas de su vida cotidiana que les son significativas: por ejemplo, hacen preguntas y observaciones acerca del relevamiento trans que se hizo en la zona<sup>41</sup>; expresan que su infancia es distinta a la de algunas personas adultas trans porque ellos “tienen hoy la oportunidad de que sus familias los reconozcan y acompañen amorosamente desde muy pequeños<sup>42</sup>; o se preguntan “¿qué es un niño trans?” mientras conversan entre *elles*<sup>43</sup>.

Muchas veces, algunas de las cosas que dicen, interpelan fuertemente a las adultas que allí estamos: “yo elegí mi nombre y vos no” — le dice A a una de las facilitadoras del taller<sup>44</sup>; “¿vos te elegiste tu nombre? Yo sí”<sup>45</sup>.

Según comentaban las familias en una de las últimas reuniones del año, “los nombres que eligen en general son fuertes”<sup>46</sup> a la vez que expresaban que era “una bendición”<sup>47</sup> poder elegir el nombre propio que suele ser lo menos propio que tenemos la mayoría de las personas. En otra oportunidad, una de las mamás había contado también en relación al nombre de su *hije*,

---

37 Diario de Campo A, S en reunión NC, 16-03-19.

38 Diario de Campo G, TC, 07-04-19.

39 Un león con la barba de color rosa y celeste. Diario de Campo A, TC, 06-07-19.

40 Diario de Campo A, TC, 06-07-19.

41 Diario de Campo G, TC, 07-04-19.

42 Diario de Campo A, reunión NC, 20-07-19.

43 Esto ocurrió durante el último encuentro del año 2019. Diario de Campo A, cierre del año NC, 14-12-19.

44 Diario de Campo A, reunión NC, 02-11-19.

45 Diario de Campo A, reunión NC, 02-11-19.

46 Diario de Campo A, reunión NC, 02-11-19.

47 Diario de Campo A, Capacitación CCI, Centenario, 22-02-19.

que él en un momento le había dicho: “mamá yo soy J y toda la familia me va a decir así”<sup>48</sup>. Con esa frase, el pequeño J de cinco años, que nació con genitales femeninos, se había plantado frente a su mamá y le había pedido con mucha fuerza y convicción que se le reconociera su identidad autopercebida<sup>49</sup>.

No obstante, y más allá de que durante las dos horas del taller surgen y se comentan muchas de las cosas que les suceden y les importan a *les chiques*, es en el momento final del desayuno donde más se comparte lo que les va sucediendo. Algunas de esas cosas son expresadas con alegría como cuando, por ejemplo, N de cinco años contó que le habían entregado su Documento Nacional de Identidad (DNI).

Otras aluden a situaciones inéditas propias de las trayectorias identitarias de estas infancias las cuales, además de su día de nacimiento oficial, reconocen otros momentos vitales como nuevos nacimientos a una identidad distinta a la asignada al nacer: una vez, S y A dijeron que ellas tenían dos fechas de cumpleaños, “una cuando nacimos y otra cuando nos dieron el DNI” y empezaron a contar también cómo se llamaban antes. En otra oportunidad A dijo, “yo tengo tres cumpleaños, el día que tenía que nacer, el día que nací y el día que me cambié el nombre”<sup>50</sup> ... “para mí no está bueno hablar de eso porque no la pasé bien”<sup>51</sup>. En relación a esto último S contestó, “pero es bueno acordarse de lo de antes porque es parte de tu historia”<sup>52</sup>.

En ese espacio también se conversa acerca de algunas situaciones difíciles vividas por *elles* en distintos espacios y momentos. Varios han comentado, por ejemplo, que en la escuela no la pasan bien: “hay que bancarse la escuela”<sup>53</sup>, “a mí en el colegio me hacen bullying”<sup>54</sup>. Otros han relatado vivencias complejas tenidas dentro de sus familias: “lo peor que me pasó en mi vida fue que mi papá me llevara al psicólogo para que me convenciera de que no era una niña trans”<sup>55</sup> y, además, “mi abuelo nunca me pudo decir por el nombre”<sup>56</sup> — refiriéndose luego a su realidad y nombre actual.

En otra oportunidad M le habla bajito a S, una de las facilitadoras, y le dice que quiere decir algo pero que no se anima, que se lo cuenta a ella para que lo cuente a los demás y le relata que ella se llama M pero que le gustaría llamarse A y que cuando le contó eso a una amiga, la amiga se rio<sup>57</sup>. “¿Y vos qué nombre querés que te digamos?” — le dijo la facilitadora — “yo quiero que me digan A”. Ante eso, su hermano expresó que a él le costaba llamarlo así, que le era complicado de entender pero que hacía todo lo posible por respetar eso<sup>58</sup>.

---

48 Video informe 247 J, *el niño transgénero*. Canal 247.

49 ARCA, C. Julián, un nene que siempre supo quién quería ser. **LM CIPOLLETTI**, Sección Diversidad. Río Negro, abr. 2018. Disponible en: <<https://www.lmcipolletti.com/>>. Acceso en: 26 abr. 2018

50 Diario de Campo G, 21-09-19.

51 Diario de Campo G, 10-08-10.

52 Diario de Campo G, A en TC, 10-08-10.

53 Diario de Campo A, S reunión NC, 02-11-19.

54 Diario de Campo A, TC, 07-04-19.

55 Diario de Campo A, A en TC, 07-04-19.

56 Diario de Campo G, A en TC, 10-08-10.

57 Diario de Campo G, TC, 10-08-10.

58 Diario de Campo G, O en TC, 21-09-19.

Así, temáticas tan importantes como la identidad, el nombre propio, el nombre que tenían antes, las fechas de sus dos o tres cumpleaños, lo que les sucede en la escuela, el reconocimiento o no de los distintos miembros de sus familias, etc. van surgiendo en el taller mientras se juega, se dibuja, se usan disfraces, se escucha música, etc. y, sobre todo, mientras se comparte el desayuno.

En el momento del desayuno, las facilitadoras también suelen plantear preguntas y reflexiones acerca de distintos conflictos que se van suscitando en el taller y/o cuando se encuentran fuera de él: “A fue a mi casa y me dio patadas”<sup>59</sup> — contó J — ante lo cual las facilitadoras intervinieron diciendo que no estaba bueno que pase eso. A lo anterior J también agregó “tengo una hermanita nueva” — refiriéndose a la hija de la nueva pareja de su mamá<sup>60</sup>.

Antes de finalizar el desayuno, las facilitadoras preguntan a *les niñas* cómo se sintieron ese día. “¿Alguien más quiere contar algo más? ¿vos C?”. Y ahí C cuenta que tiene una vecina que se llama igual que ella y eso le molesta. Ante eso, la facilitadora pregunta si a ese nombre se lo habían puesto los padres o lo había elegido ella a lo que C contesta, “siempre tuve ese nombre”<sup>61</sup>. En ese contexto, Sh cuenta que ella se puso ese nombre pero que no le dicen así en todos los espacios<sup>62</sup>.

Asimismo, en ese momento final, las facilitadoras preguntan a *les niñas* qué les gustaría hacer la próxima vez. Así, han salido propuestas como las de jugar con cajas grandes, hacer *slime*, usar disfraces, modelar con arcilla, traer cuentas para hacer collares, teñirse el pelo, cocinar, etc.<sup>63</sup>

En algunas ocasiones, al final del taller, se han hecho algunas actividades especiales que, entre otras cosas, tratan de mostrar lo que *les niñas* realizan y producen “mientras los grandes están en la reunión”<sup>64</sup>. Una vez, *les chiques* presentaron una obra de teatro<sup>65</sup> y en otra oportunidad, como festejo del Día de las Infancias, *les niñas* prepararon una instalación para que jugaran *niños* y familias.

## Discusiones y debates

Como planteamos al inicio, uno de los objetivos específicos de la investigación es vincular la producción de conocimiento al diseño de políticas públicas más adecuadas a las realidades de nuestras infancias entendiendo que

[...] la incorporación y el diálogo con el otro, centrales para la producción de conocimiento antropológico, implica la necesidad de una escucha atenta de los diversos grupos a los que se pretende servir, a fin de diseñar políticas para la infancia orientadas [...] por la realidad de los sujetos sociales involucrados. De este modo, prácticas y representaciones diferentes sobre la niñez y la familia, gestadas desde distintos grupos sociales [serían vistas] como aportes valiosos para la elaboración de políticas (COLÁNGELO, 2003, p 6).

---

59 Diario de Campo A, TC, 07-04-19.

60 Diario de Campo A, TC, 07-04-19.

61 Diario de Campo G, TC, 21-09-19.

62 Diario de Campo G, TC, 21-09-19.

63 Diario de Campo G, TC, 07-04-19.

64 Diario de Campo G, TC, 04-05-19.

65 Diario de Campo G, TC, 10-08-19.

Desde ese interés, muchas de las discusiones y reflexiones teóricas, metodológicas y éticas que a continuación presentamos, se relacionan no sólo con la relevancia de la inclusión de la mirada antropológica y del enfoque etnográfico en el abordaje de las infancias sino con el valioso aporte que otras miradas pueden implicar en el diseño de las políticas públicas orientadas hacia las infancias.

Asimismo, las discusiones y reflexiones que planteamos articulan el estudio de las acciones colectivas en el campo de la salud mental, los procesos de crianza y las infancias con los aportes y aprendizajes que dichas acciones colectivas — y el protagonismo que *les niñas* tienen en ellas— brindan para la revisión y el diseño de las políticas públicas.

En ese contexto, entendemos que

[...] este interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría a incluir efectivamente a los niños y niñas como interlocutores válidos para la planificación de políticas, como sujetos portadores de conocimiento, que pueden dar cuenta de sus necesidades y contribuir en la búsqueda de soluciones. Hablaríamos así de la gestación de ‘políticas de la infancia’, del reconocimiento de nuevas prácticas sociales que ya están siendo inventadas por niños y niñas” (GIBERTI, 1997 apud COLÁNGELO, 2003, p. 8).

## Diversidad de experiencias en las infancias: debates teóricos

“Una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (COLÁNGELO, 2003, p. 2). Hablar de infancias trans, “pensar estas nuevas infancias”<sup>66</sup>, implica no sólo esto sino, fundamentalmente, deconstruir la mirada sobre la sociedad binaria, patriarcal y adultocéntrica en la que vivimos a la vez que implica «romper paradigmas y revisar cómo nos vamos posicionando para dar libertad a las infancias»<sup>67</sup>.

La homogeneización que, sin embargo, continúa prevaleciendo en los abordajes de la infancia, torna especialmente valioso el énfasis de la antropología en la comprensión y valoración de la “lógica del otro” como igualmente legítima, posibilitando recuperar las múltiples formas de entender la infancia, la maternidad o la familia. Es aquí donde el método etnográfico revela todas sus potencialidades, permitiendo dar cuenta — a través de la observación participante y de distintas modalidades de diálogo con el otro [...] — el modo en que los propios agentes sociales piensan, sienten, y resignifican los eventos que los involucran (GUBER, 2001 apud COLÁNGELO, 2003, p. 5).

---

66 Diario de Campo A, palabras de la directora CCI Centenario, Capacitación 22-01-19.

67 Diario de Campo A, palabras de la directora CCI Centenario, Capacitación 22-01-19.

En ese marco, cobra relevancia señalar las tensiones que surgen entre algunas perspectivas que sostienen que *les niñas* “son muy chiquitos” para definir su género y el derecho que ellos tienen a la identidad, a la autonomía y al protagonismo social. Como dicen las familias, “lo que siente” *le niña* nunca puede ser algo malo<sup>68</sup>. “Al niño le tenés que creer... si dice algo, le tenés que creer»<sup>69</sup>.

En ese contexto también, NC lo que vienen a remarcar es que lo más importante para *les niñas* es que sus familias y la sociedad puedan escucharlos y acompañarlos evitando así que sufran: “que S sea lo que tenga que ser... mamá te va a acompañar”<sup>70</sup> — decía una de las mamá — ; y otra mamá se preguntaba y reflexionaba respecto a su hija trans adolescente, “¿y si después cambia de opinión respecto a su género? la seguiré acompañando”<sup>71</sup>, “lo importante es que sean felices”<sup>72</sup>.

Escuchar, acompañar, evitar que sufran y procurar que sean felices es lo que piden *les niñas* y lo que buscan las familias de NC en relación a sus *hijas*: “estoy preparada para salir al mundo si vos me das la mano”<sup>73</sup> — le dijo una vez A a su mamá. En ese sentido, la escucha, el acompañamiento y el sostén es también lo que debe guiar el diseño de las políticas públicas en relación a las infancias en general y a las infancias y adolescencias trans en particular. Por último,

[...] si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja (COLÁNGELO, 2003, p. 7).

## El lugar y la implicancia de las investigadoras: los debates metodológicos

Al inicio, algunas familias de NC, tuvieron cierto temor de que nos incluyéramos como investigadoras en la experiencia. Temores que tenían que ver fundamentalmente con imaginarse que íbamos a tomar a sus hijos como objetos (de estudio) desde una *mirada patologizadora* sobre la niñez trans. Mirada predominante en muchos de los ámbitos de la medicina, la psicología y la educación y que varias de las familias y niñas venían padeciendo. Este temor surgía no sólo porque en el título de la investigación habíamos incluido la palabra “salud mental” desde la cual a algunos pensaban que “los íbamos a espiar o que íbamos a analizar a sus hijos personalmente”<sup>74</sup> sino porque algunas de las experiencias que estaban incluidas en nuestro proyecto tenían que ver más con dificultades de salud mental que con procesos de crianza.

---

68 Diario de Campo A, D reunión NC, 18-05-19.

69 Diario de Campo A, D reunión NC, 20-04-19.

70 Diario de Campo A, M reunión NC, 18-05-19.

71 Diario de Campo A, C reunión NC, 18-05-19.

72 Diario de Campo A, M reunión NC, 18-05-19.

73 Diario de Campo A, B reunión NC, 18-05-19.

74 Diario de Campo A, conversación con V, 21-02-19.

En ese sentido, que la investigación incluyera como temática central los procesos de crianza, nos permitió entrar a esta experiencia desde un lugar más ligado a la vida y a sus distintos ciclos y circunstancias que desde un lugar ligado a la enfermedad. Asimismo, algunas familias y *amigues* hicieron hincapié en que nuestra inclusión como investigadoras y la producción científica que pudiéramos hacer a partir de ella, era una enorme posibilidad de visibilizar más la realidad de las infancias y adolescencias trans, “mostrar que existimos y que se conozca nuestra experiencia”<sup>75</sup>.

Así, una vez aceptada nuestra inclusión, comenzamos participando en la segunda parte de la reunión de los sábados — que es la parte que NC abre a todos aquellos que quieran allegarse a la experiencia — pero rápidamente nos consideraron *amigues* y nos incluyeron en sus reuniones desde el inicio. Asimismo, desde un comienzo, también nos abrieron las puertas del espacio de *les niñes* en el cual comenzamos a participar activamente

En ese inicio, no sabíamos mucho cómo participar (qué hacer, qué decir, cómo ubicarnos) para insertarnos activamente, pero sin molestar ni importunar. No obstante, rápidamente fuimos encontrando nuestro modo de estar en NC y nos fuimos quedando.

Una situación puntual nos hizo reflexionar acerca de que, si bien la relación con la asociación la habíamos establecido desde el equipo de investigación, la misma implica un grado de confianza que es personal y no transferible a otros miembros del equipo. Esto surgió ante la posibilidad y el pedido de que se incluyera un compañero más del proyecto ante lo cual nos dijeron “bueno, pero que venga a partir de las 10hs, que venga a la segunda parte de la reunión”<sup>76</sup>.

También, la posibilidad de insertarnos en esta experiencia y la hermosa relación de confianza generada con los miembros de la misma, nos hizo pensar en que dicha inserción fue posible, al menos en parte, porque había una historia previa compartida con algunos *amigues* de NC (por haber compartido el espacio de La Casita Arco Iris<sup>77</sup>, por haber sido pediatra de nuestros hijos<sup>78</sup>, etc.).

Asimismo, nuestra inclusión como investigadoras en el TC se vio facilitada por nuestra participación activa en La Casita y en La Casita Itinerante<sup>79</sup>, dispositivos en los cuales se pone en juego una dinámica y una disposición espacial, material y personal similar a la que se propone en el TC. Esta situación nos llevó a reflexionar acerca de cómo algunas habilidades y experiencias personales de las investigadoras hacen posible y facilitan, en algunos espacios, la tarea misma de investigación.

Ya hacia el final del año hicimos una devolución desde la investigación a las familias que nos habían recibido. En esa devolución, surgieron muchas reflexiones interesantes respecto a nuestro lugar como investigadoras y a nuestra implicancia en el trabajo.

En esa oportunidad nos dijeron, por ejemplo, que nuestra tarea como investigadoras había sido muy discreta y que siempre habíamos estado colaborando con el espacio, “haciendo el mate, por ejemplo”<sup>80</sup>; “nunca fueron esas investigadoras de observar de afuera, de anotar todo”<sup>81</sup>.

---

75 Diario de Campo A, F reunión NC, 16-03-19 y 20-07-19.

76 Diario de Campo A, V reunión NC, 04-05-19.

77 En el caso de FI, E, ME y Fe, por ejemplo.

78 En el caso de F.

79 Ambos dispositivos desarrollados desde el Centro de Atención Primaria de la Salud de Parque Industrial.

80 Diario de Campo A, V reunión NC, 02-11-19.

81 Diario de Campo A, V reunión NC, 02-11-19.



También recalcaron que siempre habíamos estado a disposición siendo otras manos, otras miradas y otras orejas en el espacio de *les niñas*. “Las chicas no se van, las contratamos”<sup>82</sup> dijeron varias veces en esa penúltima reunión.

Además, las familias destacaron mucho el hecho de habernos implicado, por un lado, en el espacio de *les niñas* — cuando se incluyeron en el Taller CreSiendo nos ganaron el corazón”<sup>83</sup> dijo una de las mamás — y, por otro, el haberlo hecho en dicho espacio no sólo como investigadoras sino, en algunas ocasiones, llevando a nuestras propias hijas, desde nuestras maternidades y desde nuestras familias, el “venir como madres... nunca fueron investigadoras, para mí lo que han hecho es investigación-acción”<sup>84</sup>.

Mucho de lo que dijeron las familias remite a una mirada clásica sobre la investigación y sobre los investigadores contrapuesta a la concepción con la que nosotros trabajamos y que fue rescatada desde toda su potencialidad por ellas. En ese sentido, la concepción de la investigación puesta en juego por nosotros tuvo y tiene que ver con una mirada cualitativa, implicada y desde la que pretendemos aprender de y apoyar las acciones contrahegemónicas que estudiamos apostando a generar un trueque constructivo.

## Una mirada situada de la investigación: debates éticos

Diversas tensiones se nos fueron generando respecto a los principios éticos generales establecidos para la realización de una investigación y nos llevaron a pensar la necesidad de una ética situada (ABAD MIGUÉLEZ, 2016). Dicha ética exige al investigador una reflexión constante sobre la responsabilidad de su trabajo, así como también la toma de decisiones ajustadas a cada caso de investigación específico.

En ese sentido, Begoña Abad Miguélez (2016) habla de la necesidad de una implicación responsable y reflexiva del investigador y del peligro de caer en una ética vacía desde la cual se considere a los procedimientos a seguir como si fueran éticos y deseables por sí mismos más allá del contexto de su utilización.

En ese marco, podemos señalar que las tensiones que surgieron en esta investigación fueron las siguientes:

- La tensión entre la confidencialidad y el resguardo de la identidad y el deseo de ser reconocidos y aparecer con sus rostros, nombres, cuerpos, etc. de las personas trans; aquí, siguiendo a Abad Miguélez (2016), podemos decir que las garantías de confidencialidad sólo adquieren sentido en su comprensión situada y que la misma tiene sus limitaciones por la contextualización imprescindible de la investigación cualitativa;
- tensión entre el hecho de que tanto la hoja informativa como el consentimiento informado para la firma, están pensados en relación a sujetos individuales cuando, como en este caso, los sujetos en estudio son colectivos; en ese sentido, siguiendo también a Begoña Abad Miguélez (2016), podemos decir que la ética tradicional refleja la conceptualización dominante en occidente del individuo como agente racional y autogobernado o autónomo la cual se ve desdibujada en el caso de las comunidades y grupos;

---

82 Diario de Campo A, F reunión NC, 02-11-19.

83 Diario de Campo A, V reunión NC, 02-11-19.

84 Diario de Campo A, S reunión NC, 02-11-19.

- la discrepancia entre los tiempos de inserción en la experiencia — en el marco del cual se solicita la autorización para investigar — y los tiempos administrativos en los cuales como investigadoras estuvimos formalmente autorizadas para investigar;
- la tensión entre el compromiso asumido como investigadoras no sólo de hacer una devolución sino la apuesta a que, desde la experiencia, revisen todo el material que vayamos produciendo antes de que el mismo sea presentado en cualquier instancia (informes finales, presentaciones en eventos académicos, artículos revistas, etc.) y los tiempos reales de los protagonistas de la experiencia, de las investigadoras y de las instituciones ante las cuales se deben presentar los informes escritos; esto, además, tensionado por la urgencia de que se publique desde la academia lo producido como un modo más de visibilizar la realidad de las personas y las infancias trans.

Todas y cada una de esas tensiones nos hacen pensar en la necesidad permanente de pasar de una ética vacía — que reifica los procesos éticos formales — a una ética situada que exige al investigador una reflexión ética y una toma de decisiones constante y ajustada a cada caso específico (ABAD MIGUÉLEZ, 2016).

## A modo de reflexión final: infancias plenas, libres y felices

“Me llamo Lola, tengo 10 años y  
me gusta el taller creciendo;  
soy Serena, me gusta Nueva Crianza,  
el Taller CreSiendo y el helado;  
soy Francisca y quiero ser feliz toda la vida;  
soy Julián y soy feliz;  
yo soy Andy y soy una niña feliz;  
soy Nino, soy un niño;  
somos familias...”<sup>85</sup>

Podemos decir entonces que “los procesos de investigación con infancias son realmente importantes [...] “puesto que el aporte que se logre en este sentido, puede devenir en políticas públicas surgidas desde necesidades propias de los sujetos y que al mismo tiempo garanticen derechos fundamentales y básicos en relación al buen vivir de las niñas y niños” (CALDERÓN, [s.n.], p. 2) y *les niños*. En ese sentido,

[...] mirar a las infancias como sujetos de investigación, es declarar abiertamente no solo una opción epistemológica endógena, sino aportar nuevas miradas que configuren y reconfiguren el concepto para que el mismo sirva a la transformación de la sociedad. Por supuesto, es también convertir a las y los niños en verdaderos actores (CALDERÓN, [s.n.], p. 2).

Las infancias trans son infancias que interpelan, que cuestionan la sociedad binaria-patriarcal-colonial desde su raíz, son infancias que vienen a dar vuelta el mundo adultocéntrico en el que vivimos. En ese marco, la experiencia de NC nos invita a pensar en políticas públicas participativas que incluyan las voces, las miradas y los sentires de *les niños* los cuales, como dice Andrea Tammarazio (2016, p. 23), “son generalmente ignorados o desestimados”.

85 Video de cierre del año 2019 realizado por una de las mamás de NC.

A nivel del debate teórico, esta experiencia nos invita a pensar las infancias desde toda su diversidad y a generar nuevas formas de crianzas a la vez que nos convoca a deconstruir la sociedad en la que vivimos, una sociedad binaria, patriarcal, normalizadora y adultocéntrica.

Asimismo, a nivel del debate metodológico y respecto a nuestro lugar e implicancia como investigadoras, si bien lo que hicimos no fue una Investigación-Acción-Participativa<sup>86</sup> — como algunos de los *amigos* describieron nuestro quehacer investigativo — sí fue una investigación donde el investigar se fue tejiendo y articulando muy armónicamente con el hacer. No sólo durante el año que estuvimos nos fuimos sumando al hacer, al sentir y al pensar tanto de NC como del TC, sino que pudimos plantearnos un proyecto de acción concreto para los meses que siguen.

Por último, a nivel del debate ético, esta investigación nos mostró que es imprescindible caminar hacia una ética situada que pueda interpelar, desde las experiencias mismas y desde los haceres, sentires y pensares de los sujetos que las protagonizan, esa ética vacía (ABAD MIGUÉLEZ, 2016) regida sólo por principios éticos abstractos y formales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD MIGUÉLEZ, B. Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. **Empíria**, n. 34, p. 101-120, mayo/agosto, 2016.

ARCA, C. Julián, un nene que siempre supo quién quería ser. **LM CIPOLLETTI**, Sección Diversidad. Río Negro, abr. 2018. Disponible en: <<https://www.lmcipolletti.com/>>. Acceso en: 26 abr. 2018.

BERTI, L. L. Dos historias de infancias trans en las escuelas. **Diario Río Negro**, Sección Especiales, Sociedad. Río Negro, oct. 2018. Disponible en: <<https://www.rionegro.com.ar/>>. Acceso en: 22 feb. 2019.

\_\_\_\_\_. Neuquén abrió un consultorio dedicado a la identidad de género en la infancia. **Diario Río Negro**, Sección Sociedad. Río Negro, abr. 2019. Disponible en: <<https://www.rionegro.com.ar/>>. Acceso en: 1 abr. 2019.

BONVILLANI, A. Etnografía colectiva de eventos: la cronotopía paradójica de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina). **Dossier De Prácticas y Discursos**, año 7, n. 9, marzo 2018. Disponible en: <<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/13050>>. Acceso en: 21 junio 2018.

CALDERÓN, M. **Las infancias como sujetos de investigación**. No prelo.

COLÁNGELO, M. La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje. **Seminario La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI**, 2003. Disponible en: <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf)>. Acceso en: 10 marzo 2013.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 1998.

GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1983.

---

86 En sentido estricto, aquella que parte de las necesidades de una comunidad, genera un proceso de conocimiento que ayuda a transformar su realidad social y elabora un proyecto de investigación-acción en el que tanto la comunidad como los investigadores participan desde el inicio hasta el final.

LEÓN CEDEÑO, A. El trueque constructivo: buscando formas respetuosas de trabajo con prácticas contrahegemónicas. **Fermentun**, año 17, n. 50, p. 626-645, 2007. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/705/70505010.pdf>>. Acceso en: 21 junio 2008.

MILSTEIN, D. Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, n. 25, p. 193-211, junio 2015. Disponible en: <<https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/10290>>. Acceso en: 21 enero 2020.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. **Redes**, v. 2, n. 4, p. 99-128, 1995.

QUINTANA, C. M.; MARTÍNEZ, M. M.; RUEDA, L. Í. Acción comunitaria desde la psicología social. In: MARTÍNEZ, X. U.; BERNÉ, A. L. (Orgs.). **Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria**. Barcelona: Editorial Grau, 2006. p. 57-88.

SOUSA SANTOS, B de. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce/ Universidad de la República, 2010.

TAMMARAZIO, A. **Ciudades a pie**: etnografía sobre un proceso de urbanización. Buenos Aires: Miño y Davila, 2016.

## RESUMEN

En este artículo presentamos los avances de un proyecto de investigación en el cual nos proponemos identificar y comprender acciones comunitarias vinculadas a la salud mental y los procesos de crianza de las infancias en las provincias de Neuquén, Río Negro y La Pampa, Argentina (2018-2020). La estrategia metodológica es cualitativa y toma aportes de la antropología, especialmente su énfasis en la diversidad de la experiencia humana y su práctica hacia la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores implicados a través de su método específico, el método etnográfico. Aquí relatamos el trabajo con una de las experiencias, Nueva Crianza (NC), una asociación de familias de *niñes* y adolescentes trans, y narramos específicamente la inmersión que tuvimos como investigadores en el Taller CreSiendo (TC) protagonizado por *les niñes* de esta asociación.

## Palabras claves:

infancias trans, acción colectiva, políticas públicas, etnografía.

### Experiências coletivas e novas crianças:

### debates teóricos, metodológicos e éticos de e a partir de infâncias trans

## RESUMO

Neste artigo apresentamos os avanços de um projeto de pesquisa no qual pretendemos identificar e compreender as ações comunitárias vinculadas à saúde mental e aos processos de educação infantil nas províncias de Neuquén, Río Negro e La Pampa, Argentina (2018-2020). A estratégia metodológica é qualitativa e traz contribuições da antropologia, especialmente sua ênfase na diversidade da experiência humana e sua prática para a compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos atores envolvidos por meio de seu método específico, o método etnográfico. Aqui relatamos o trabalho com uma das experiências, Nueva Crianza (NC), associação de famílias de crianças e adolescentes trans, e narramos especificamente a imersão que tivemos como pesquisadores na Oficina CreSiendo (TC) liderada pelas crianças desta Associação.

## Palavras-chave:

infâncias trans, ação coletiva, políticas públicas, etnografia.

**Collective experiences and new childhoods:  
theoretical, methodological and ethical debates of and from trans childhoods**

**ABSTRACT**

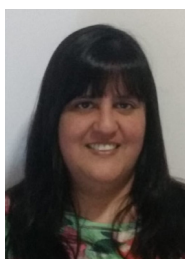
In this article we present the advances of a research project in which we intend to identify and understand community actions linked to mental health and child rearing processes in the provinces of Neuquén, Río Negro and La Pampa, Argentina (2018- 2020). The methodological strategy is qualitative and takes contributions from anthropology, especially its emphasis on the diversity of human experience and its practice towards understanding social phenomena from the perspective of the actors involved through its specific method, the ethnographic method. Here we report the work with one of the experiences, Nueva Crianza (NC), an association of families of trans children and adolescents, and we specifically narrate the immersion we had as researchers in the CreSiendo (TC) Workshop led by the children of this association.

**Keywords:**

trans childhood, collective action, public policies, ethnography.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 12/07/2021

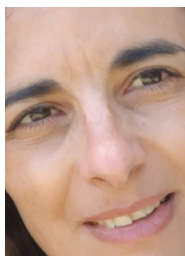
**FECHA DE APROBACIÓN:** 03/06/2022



**Marcela Alejandra Parra**

Profesora en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Psicóloga del Centro de Atención Primaria de la Salud de la Provincia de Neuquén, Argentina. Docente, Investigadora y Extensionista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

**E-mail:** [marcelaalejandraparra@gmail.com](mailto:marcelaalejandraparra@gmail.com)



**Gabriela Bercovich**

Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue, Argentina. Directora General del Observatorio de Derechos Humanos de la Provincia del Neuquén, Argentina.

**E-mail:** [gabriela.bercovich@gmail.com](mailto:gabriela.bercovich@gmail.com)



# Sentirse parte de la lucha: participación juvenil y procesos de reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil

***Elisa Martina de los Ángeles Sulca***

Universidad Nacional de Salta, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>



## Introducción

Las y los jóvenes indígenas contemporáneos agencian procesos colectivos de reorganización y resistencia al interior de sus comunidades. Estos sujetos políticos contribuyen al fortalecimiento y reivindicación de la identidad indígena y a la revitalización y resignificación de la cultura del pueblo Tastil mediante diversas formas de participación. A través de las experiencias formativas que tienen lugar en el contexto escolar y comunitario (PADAWER; RODRÍGUEZ, 2015) se apropian de múltiples recursos culturales a partir de los cuales configuran un modo particular de ser y hacer.

En este artículo se analiza la participación juvenil en los procesos de reorganización y reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil en la provincia de Salta, Argentina. Los datos empíricos fueron recolectados en el marco de un estudio socioeducativo que indagó las experiencias escolares que construyen estudiantes indígenas en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional.

La primera parte del texto describe el contexto socio-geográfico en el que se desarrolló la investigación, así como el abordaje metodológico por el que se optó. El segundo apartado comenta sucintamente el proceso histórico de negación, exclusión y afirmación del pueblo Tastil en general y de la comunidad indígena Las Cuevas en particular. La tercera parte ofrece un análisis de las experiencias escolares y comunitarias a partir de la interpretación de los testimonios estudiantiles y de las observaciones participantes referidas a la participación juvenil en los procesos de lucha y reconocimiento de la cultura e identidad de su comunidad. Finalmente, la última sección brinda algunas reflexiones vinculadas a las redes intergeneracionales que se construyen al interior de la comunidad con la finalidad de proyectar la lucha colectiva por el acceso a los derechos fundamentales y el lugar que ocupa en ella la escuela secundaria.

## Sobre el contexto de estudio y el abordaje metodológico

Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa de carácter exploratorio que se llevó a cabo entre el año 2017 y 2018. El propósito fue comprender las experiencias escolares que construyen las y los jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional situada en la comunidad El Alfarcito.

El Alfarcito se ubica sobre la ruta Nacional N°51, es una de las comunidades intermedias respecto a otras 23 que la rodean, de las cuales 18 cuentan con escuelas primarias plurigrado. Asisten a esta institución, única en la zona de nivel secundario, jóvenes con edades de 13 a 18 años. Algunos se autoperciben indígenas y otros criollos. La escuela posee un albergue estudiantil donde las y los estudiantes conviven de lunes a viernes. Aquellos que viven a la vera de la ruta regresan a sus hogares el fin de semana ya que cuentan con medios de transporte público para trasladarse, mientras que quienes poseen hogares alejados de la ruta permanecen en la institución por periodos prolongados.

Se llevó a cabo un estudio de caso único (STAKE, 1998) de tipo cualitativo. Siguiendo los argumentos de Elías (2003) en este tipo de estudio se puede identificar e interpretar aspectos de una figuración universal a partir de la selección de una pequeña unidad que impone ciertos límites obvios a la investigación, pero también presenta ventajas pues el análisis minucioso de un “paradigma empírico” (ELIAS, 2013, p. 221) puede arrojar luz sobre el macrocosmos de sociedades más amplias y viceversa. El estudio socioeducativo se realizó con 16 estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil que cursan de primero a quinto año del nivel secundario. La selección se debe a que son un grupo mayoritario dentro de la institución

que se autorreconocen indígenas y regresan a sus hogares el fin de semana. Esta particularidad permitió contactarlos en la escuela y en la comunidad de origen. La recolección de los datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado, entrevistas en profundidad y observaciones participantes.

A través del cuestionario autoadministrado se recolectaron datos sociodemográficos tales como edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, lugar de residencia, composiciones familiares, fuentes de ingreso económico, participación en actividades culturales comunitarias, entre otros, que permitieron la caracterización del grupo de estudiantes. La entrevista en profundidad se desarrolló a partir de una guía semiestructurada de preguntas organizadas en función de las siguientes dimensiones: convivencia, creencias de inferioridad/superioridad, imágenes y autoimágenes, participación en la comunidad y estigmas. Las observaciones se realizaron en la escuela (recreos, talleres, actos escolares, espacios físicos) y en la comunidad (asambleas comunitarias, rituales de la pachamama, celebración del carnaval y festividades religiosas).

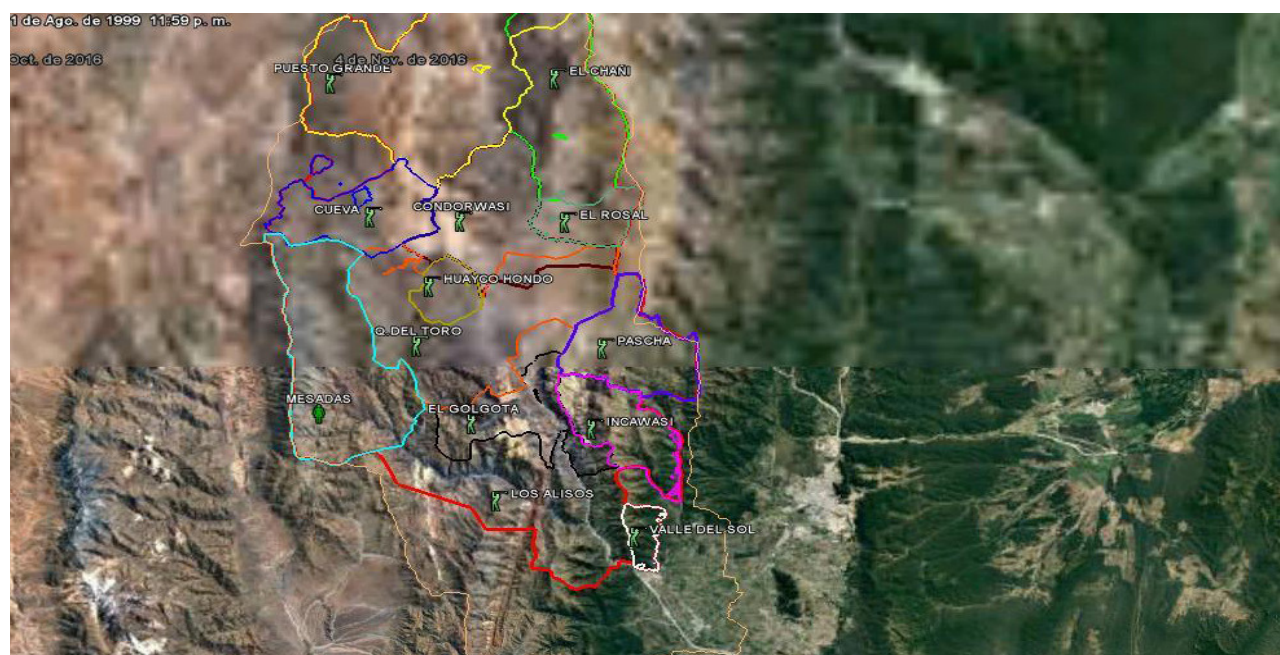
Actualmente en la provincia de Salta habitan 15 pueblos indígenas (RODRÍGUEZ; SULCA, 2020) dispersos en todo su territorio, aunque se ha intentado identificarlos como “unidades socioterritoriales herméticas” (MILANA; OSSOLA; SABIO COLLADO, 2015, p. 198) despojándolos de las posibilidades de movilidad humana, de su agenciamiento histórico y de sus identidades auto-percibidas localizándolos en regiones socio-geográficas identificadas como tierras altas (Altiplano) y tierras bajas (monte chaqueño).

Milana, Ossola y Sabio Collado (2015) sostienen que en “este mapa de alteridades ciertas regiones (las tierras bajas) aparecen como locus de indios mientras que otras (las tierras altas) como espacios de mestizos, de campesinos con raíces indígenas o directamente como tierras sin indios” (MILANA; OSSOLA; SABIO COLLADO, 2015, p. 198). En este marco el pueblo Tastil (que habita en las tierras altas) ubicado en la Quebrada del Toro<sup>1</sup> departamento Rosario de Lerma, batalla por el reconocimiento de su identidad y el cumplimiento de los derechos que como pueblo indígena le corresponde. Este pueblo está integrado por 13 comunidades rurales que se encuentran representadas en el mapa N°1.

---

1 La Quebrada del Toro se ubica casi en su totalidad en el departamento de Rosario de Lerma, provincia de Salta, Argentina, está incluida dentro del ámbito llamado “pre-puna”, en la región de la cordillera oriental de la provincia y el borde oriental del altiplano puneño (RAFFINO, 1972). En la Quebrada del Toro se distribuyen 23 comunidades rurales dispersas.

**Figura 1: Comunidades que integran el pueblo Tastil**



Fuente: Equipo de Relevamiento del Consejo del pueblo Tastil (2016)

La historia de este pueblo está marcada por desplazamientos y situaciones de marginación y subordinación que fueron introduciendo cambios en su cultura y complejizando las relaciones interétnicas con otros grupos indígenas de la zona como los Kolla. Estos procesos se inscriben en un tejido sociohistórico más amplio que le dan sentido que a continuación se procura exponer sucintamente.

Hacia fines del siglo XIV las comunidades de Tastil constituían un importante centro de producción, intercambio y distribución de los productos agrícolas y ganaderos elaborados en la región que les permitió alcanzar un proceso de complejización social por el incremento de la densidad poblacional y el crecimiento económico (CIGLIANO, 1973). En las primeras décadas del siglo XV con la llegada de los Incas inicia un proceso de desestructuración espacio-territorial que desplaza a las comunidades de su territorio y de sus actividades productivas. Los estudios arqueológicos de Cigliano (1973) dan cuenta de que “todos los poblados fueron desarticulados por los Incas y puestos a su servicio, es decir, “inkaizaron” el paisaje según una estrategia de dominación territorial y simbólica” (CIGLIANO, 1973, p.32). En este contexto los pobladores fueron despojados de sus propios territorios y subsistieron mediante el trabajo agrícola y pastoril. A partir del periodo de conquista y colonización española se impone una nueva estructura de control territorial para el usufructo de los recursos. Los indígenas de esta región fueron sometidos a sistemas de trabajo conocido como encomienda (trabajo en la agricultura y ganadería) y mita (trabajo en minas). A fines del siglo XIX y principio del siglo XX con la formación del Estado nacional se expande un modelo civilizatorio basado en políticas de exterminio y expropiación de territorios indígenas acompañado de un discurso de negación y desvalorización (KAPLAN; SULCA, 2021; NÚÑEZ; CÓRDOBA, 2019; NOVARO; HECHT, 2017). Luego deviene un proceso de integración subordinada de los pueblos indígenas al esquema nacional, particularmente en el sistema educativo y productivo. En este último caso, la expansión del ferrocarril entre 1857 y 1914 en todo el territorio argentino significó la incorporación masiva de la mano de obra indígena, sobre todo, de las comunidades de la región puna de Salta.

Con la obra ferroviaria que recibió el nombre de Huaytiquina<sup>2</sup>, se edificaron iglesias, escuelas y centros de salud en las estaciones de trenes que impactaron fuertemente en el desarrollo de la economía regional (BENEDETTI, 2005). En las últimas décadas del siglo XX se produce el declive del ferrocarril Huaytiquina, lo que significó el desmantelamiento de una organización socio-territorial y supuso el éxodo de gran parte de la población por el cierre de las distintas instituciones (TACACHO et al., 2013). En la década de los 80 y, fundamentalmente, de los 90, el Estado argentino manifiesta un respaldo visible a los pueblos indígenas, sobre todo, a nivel jurídico (SULCA; KAPLAN, 2022), estableciendo el derecho a la educación, a la autopercepción y a la propiedad de la tierra. Entre las normativas más relevantes que promulga se encuentra la Ley Nacional 23.302 de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes (1985), la Reforma Constitucional (1994), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificado por el Estado argentino (2000), la Ley 26.160 de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas (2006) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Mombello (2002) sostiene que esta proliferación de normativas que apelan a los derechos fundamentales para los pueblos indígenas más que mérito del Estado son concesiones ante las exigencias de los pueblos. Por su parte, Mato (2015) indica que si bien estos instrumentos legales representan avances significativos aún no se evidencia un correlato en sus aplicaciones al interior de las diversas instituciones. En términos de Falaschi (1998), la normativa existente funciona como una declaración de principios del deber ser, más que como una base operativa para acciones consecuentes.

El neoliberalismo de los 90 trae aparejado transformaciones estructurales que redefinen las intervenciones del Estado en lo económico, social y educativo, como así también en las políticas que adquieren características asistencialistas y son aplicadas de manera descentralizada. Los programas y proyectos sociales en educación, salud y agroganadería diseñados y aplicados por el Poder Ejecutivo Nacional en los contextos rurales ante las lógicas de transferencia se disuelven, solo permanece el Programa Social Agropecuario (PSA) dirigido a pequeños productores minifundistas con el objetivo de brindar asistencia financiera y apoyo para la comercialización y capacitación en la agricultura, la ganadería y la pesca para el sostenimiento de las condiciones mínimas de vida.

En las comunidades de la Quebrada del Toro el PSA se ejecuta en el año 2002 y conlleva la realización de asambleas zonales a la que concurren representantes de las distintas comunidades para exponer problemáticas tales como la falta de acceso al agua, las dificultades de producción y comercialización de los productos agrícolas, ganaderos y artesanales, la necesidad de acceder a la propiedad de la tierra ya que hasta ese entonces la ocupaban en condición de arrendatarios, entre otros (TACACHO et al., 2013). Los espacios de intercambio generados por el programa incentivaron a la reorganización de las comunidades auto-percibidas como pertenecientes o descendientes del pueblo Tastil, que si bien el Estado las reconocía como indígenas las encapsulaba como parte del pueblo Kolla. En el año 2006 se constituye el Consejo indígena del pueblo de Tastil conformado por representantes elegidos democráticamente en cada comunidad. En el año 2008 el Consejo Indígena del pueblo de Tastil adquiere personería jurídica y es diferenciado del pueblo Kolla en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCI) realizado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

---

2 La obra del ferrocarril que conectó a las ciudades de Salta-Argentina y Antofagasta-Chile recibió varias denominaciones: Huaytiquina, Ferrocarril a Socompa, Ferrocarril Salta-Antofagasta, Trasandino del Norte, Ramal C-14 y, actualmente, Tren a las Nubes (BENEDETTI, 2005).



No obstante, en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2010 este pueblo no se encuentra mencionado en la encuesta censal. Hasta la actualidad el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) no lo reconoce como tal y por tanto no cuenta con un representante en dicho organismo (RODRÍGUEZ; SULCA, 2018; TACACHO et al., 2013).

Es preciso destacar que las comunidades que actualmente integran el pueblo Tastil tuvieron un desenvolvimiento organizativo diferente para ser reconocidas como pertenecientes o descendientes de dicho pueblo. La comunidad indígena Las Cuevas obtuvo personalidad jurídica en el año 2009 mediante la Res. 279/09 del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Salta que, en el Art. 2, reconoce “la ocupación actual, tradicional y pública”. Su ubicación es en el departamento Rosario de Lerma, al oeste de la capital de Salta. El mapa N°2 representa su ubicación.

**Figura 2: Comunidad indígena Las Cuevas**



Fuente: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2017)

La organización política de esta comunidad indígena se basa en la conformación de una comisión integrada por una cacique, un presidente (representante en el Consejo del pueblo Tastil), un vicepresidente, una secretaria, una tesorera y dos vocales. La cacique tiene permanencia vitalicia y es la máxima autoridad, mientras que los demás representantes se eligen democráticamente cada dos años. La comisión es la encargada de coordinar las asambleas comunitarias que en general se desarrollan una vez al mes de las que participa toda la comunidad.

Las actividades culturales más relevantes son las señaladas (consiste en un corte en la oreja de los animales), el ritual de la pachamama (ofrendas de diversos alimentos y bebidas a la tierra), el día de las almas (preparación de alimentos y bebidas que son ofrendados simbólicamente a los difuntos) y el carnaval. En estas actividades culturales se visibiliza la coexistencia de elementos de la cultura indígena y de la religión católica. Esto es, símbolos como el rosario son colocados junto a las apachetas (montículo de piedras con banderas de lana de colores) en las señaladas, como también el rezo antes de ofrendar a la pachamama, por ejemplo.

Actualmente habitan aproximadamente 24 familias. Mediante el cuestionario realizado se relevaron datos sociodemográficos tales como composiciones familiares, origen de los ingresos económicos y nivel de educación alcanzado por quien identifican como el principal sostén del hogar. Ante la consulta acerca sobre con quien comparten el hogar, 12 de 16 encuestadas/os señalaron que comparten el hogar con la madre, padre, hermanas/os sobrinas/os y cuñadas/os. Otras/as mencionan además a abuelas/os tías/os y primas/os. Los padres, madres, hermanas/os mayores y abuelas/os son quienes realizan aportes económicos al hogar. Los ingresos provienen de la agricultura (producción y venta de papas, habas, choclo, arveja, maíz), la ganadería (cría y venta de ovejas y vacas) y la artesanía (tejidos con lana de oveja y llama y la elaboración de carpintería en madera de cardón); 3 estudiantes mencionan que los ingresos provienen de changas (actividades independientes y espontáneas) como el pastoreo de ovejas y vacas, riegos de sembradíos y construcción de viviendas; 2 estudiantes añaden el trabajo en las minas. Otras fuentes de ingreso aludidas son la pensión no contributiva para madres de 7 hijos<sup>3</sup> y la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>4</sup>. Además, 13 estudiantes señalan que contribuye económicamente a su hogar. El origen de los ingresos proviene de las becas que perciben como estudiantes indígenas<sup>5</sup> y del trabajo como peón de ovejas los fines de semana. Respecto al nivel educativo alcanzado por la madre y el padre, 11 jóvenes indican que alcanzaron la primaria completa, 3 señalan que no han culminado la primaria y 2 responden que sus padres no fueron a la escuela y no sabe leer ni escribir. El nivel secundario y superior no fue alcanzado por ninguno de los sujetos en cuestión. Las y los jóvenes que asisten a la escuela secundaria son la primera generación en su historia familiar que alcanza este nivel de educación.

## Experiencias escolares y comunitarias

En la comunidad las experiencias se construyen en la participación de las actividades cotidianas como el pastoreo de animales, la realización de tejidos y, con ello, la preparación de la lana y el hilo, la siembra, riego y cosecha de los productos agrícolas, el arreglo de viviendas, corrales, como así también la asistencia a las asambleas comunitarias. Tales saberes pertenecen a la comunidad y en ella cobran significado y valor. En la escuela se adquieren conocimientos legitimados, se aprenden comportamientos y modos de hablar validados socialmente. Las experiencias formativas de la comunidad no adquieren el mismo valor en la escuela, en muchos casos son deslegitimadas o se las integra de manera subordinada (NOVARO; PADAWER, 2013). No obstante, las y los estudiantes indígenas ven en la escuela la posibilidad para apropiarse de “herramientas occidentales” (OSSOLA, 2013, p. 557) que pueden ser útiles a los intereses individuales y comunitarios.

---

3 Mediante la Ley N°23.746 sancionada en 1989 y reglamentada en 1990 se instituye para las madres que tuviesen siete o más hijos, cualquiera fuese la edad y estado civil, el derecho a percibir una pensión mensual, de carácter inembargable y vitalicia cuyo monto será igual al de la pensión mínima a cargo de la Caja Nacional de Previsión para Trabajadores Autónomos.

4 La AUH es una política nacional que consiste en el pago de un monto de dinero mensual por hijo. Está destinada a desocupados y monotributistas sociales, trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo, vital y móvil.

5 Desde el año 2004 se implementa el “Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen” gestionado por Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) que otorgaron becas económicas a estudiantes indígenas de nivel secundario y terciario.



La escuela sirve para saber otras cosas, para conocer más y de lo que uno no conocer, yo creo que me sirve no solo para conseguir un trabajo o seguir estudiando, sino también para que nosotros podamos después estar al frente de la lucha porque podemos aprender y conocer nuestros derechos, está bien... la escuela no enseña los derechos de nuestro pueblo pero enseña a comprender, a leer, a buscar y por ahí nuestros abuelos o madres por más que venga un abogado y explique muy sencillo no comprenden y nosotros sí y es porque tenemos esa posibilidad de ir a la escuela y que ellos no tuvieron, entonces ahí sacamos provecho (Luis<sup>6</sup>, entrevista, noviembre de 2017).

El valor de asistir a la escuela radica en la apropiación y uso creativo, reflexivo y estratégico de las herramientas culturales que ofrece, en este caso para conocer e interpretar los derechos que poseen como integrantes de un pueblo indígena y exigir que se cumplan. De allí que la educación formal es vista como un “puente” para acceder a saberes de la sociedad mayoritaria y para “hacerse valer como indígenas”, según expresa la madre de un estudiante.

Los saberes no-propios son considerados como herramientas útiles y que permiten redefinir procesos organizativos comunitarios desde las bases del saber indígena propio. Al estar conectados con las bases del saber del territorio, es posible la apropiación de lo no-propio con un sentido legítimo y coherente sin distorsionar los principios fundamentales de la cultura (ACHICUE, 2014).

En este sentido y desde la perspectiva de los adultos de la comunidad la escuela secundaria es necesaria e importante no solo para continuar una carrera de nivel superior, insertarse en el campo laboral y acceder a mejores condiciones de vida, sino también para la formación de sujetos empoderados y comprometidos con la defensa de su territorio y de su cosmovisión. En palabras de entrevistada:

Hacer la secundaria es importante, eso siempre le digo a mis hijos que estudian en el colegio y ya que ellos tienen esa posibilidad la tiene que aprovechar porque les va a servir, con la escuela secundaria van a poder seguir estudiando, salir a trabajar porque hoy en día para cualquier trabajo piden el secundario completo [...] yo creo que también sirve para que sigan en la lucha de nuestra comunidad, para que tomen conciencia de que ellos son el futuro de esta lucha y se comprometan, lo hagan, ellos van a poder defender el territorio conociendo las leyes y sabiendo que es lo que nos corresponde, por ahí nosotros que no tenemos estudios no entendemos eso (Lucía, entrevista, octubre de 2017).

Este testimonio deja en evidencia la distancia entre las generaciones al interior de la comunidad en términos de acceso a los bienes simbólicos impartidos por la escuela (KAPLAN, 2017) tales como la lectura e interpretación de los códigos escritos (OSSOLA, 2013), las habilidades de comunicarse en términos legales, políticos y administrativos (ACHICUE, 2014) que da la posibilidad de “poder defender el territorio conociendo las leyes”, como manifiesta Lucía.

Es preciso destacar que los procesos de involucramiento y el compromiso con las luchas de la comunidad tienen lugar a partir de las diversas formas de participación de los y las jóvenes en las asambleas comunitarias, fundamentalmente.

---

6 En virtud del resguardo de la identidad de los y las participantes de la investigación, todos los nombres fueron modificados.

Participo de las reuniones de la comunidad porque mi mamá no puede, es bueno porque ahí uno se da cuenta que es importante luchar por los derechos, a valorar los saberes de nuestros abuelos y estar orgullosos de eso [...] por ahí yo no participo mucho, es decir, escucho, no hablo ni opino porque son los mayores los que deciden, pero aprendo y después le cuento a mi mamá (Juana, entrevista, octubre de 2017).

Yo voy a las reuniones a hacer las actas y para mí es importante porque apporto, ayudo a los mayores que por ahí no se animan y nos dan esa tarea, pero también opino porque soy parte de la comunidad y como dicen ellos somos quienes vamos a estar después al frente de la lucha de nuestra comunidad y tenemos que estar preparados (Susana, entrevista, noviembre de 2017).

En los relatos se advierten dos formas de participación. La primera se vincula a la escucha y a la redacción de actas que consiste en el registro de los temas abordados y los compromisos asumidos en las asambleas y, la segunda está ligada a la intervención en las discusiones acontecidas, ambas formas son consideradas necesarias pues las jóvenes manifiestan que a futuro van a estar “al frente de la lucha”. Una cuestión para destacar es la construcción de redes intergeneracionales como estrategia para la revitalización de la cultura y la defensa del territorio primordialmente, en tanto las comunidades del pueblo Tastil están bajo el amparo de la Ley 26.160 de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas y de sus respectivas prorrogas en los años 2009, 2013 y 2017 que protege de los inminentes desalojos, pero aún no accedieron a los títulos de propiedad de la tierra que ocupan.

La participación de los y las estudiantes en las actividades culturales es un eje vertebrador para la proyección identitaria de la comunidad desde el punto de vista de los adultos. Esto es notable por ejemplo en el ritual de la pachamama donde un joven junto a un adulto inician el ofrendamiento a la tierra. Además de simbolizar el papel asignado a las nuevas generaciones en la producción y reproducción de la cultura, da cuenta de un vínculo intergeneracional que podría ser interpretado como simétrico o al menos más equilibrado respecto de otros momentos históricos. En este aspecto, una estudiante expresa lo siguiente:

En todo lo que tiene que ver con la comunidad nosotros sí podemos ir y participar, aprender o preguntar porque siempre los mayores nos dicen que tenemos que estar ahí, que tenemos que ir a las reuniones porque somos de la comunidad y que todo lo que nosotros propongamos es válido y eso hace que uno se sienta parte importante y quiera estar en las reuniones y también saber porque ahí nos enteramos de los problemas de los vecinos, vemos que se puede hacer y eso es lindo porque es comprometerse (Elva, entrevista, marzo de 2018).

Los procesos de vinculación e identificación con la comunidad llevan a construir sentidos de pertenencia, a comprometerse con las necesidades y deseos colectivos y a “sentirse parte importante” como señala Elva, asumiéndose, de esa manera, actores de la transformación de las condiciones materiales y simbólicas de vida y garantía de su existencia como pueblo indígena.

## A modo de cierre

Las redes intergeneracionales que se construyen al interior de la comunidad indígena Las Cuevas están sostenidas fundamentalmente por la necesidad común de acceder efectivamente al derecho de propiedad de la tierra que históricamente ocupan. La comunidad avizora una lucha a largo plazo y depositan en las nuevas generaciones la esperanza de continuidad, pues cuentan con herramientas culturales que les brinda la escuela secundaria y que les da la posibilidad de “estar más preparados” para reclamar lo que les corresponde, como testimonian integrantes de la comunidad. Sobre este aspecto, Dussel (2006) argumenta que solo en la posibilidad de lograr articulaciones entre las generaciones es asequible construir un proyecto político común que tenga como hilo conductor una memoria colectiva. Las y los jóvenes estudiantes, a partir de sus intervenciones en las actividades culturales y principalmente en las asambleas comunitarias van construyendo sentidos de pertenencia, se reconocen como parte de un nosotros en lo que respecta a la lucha política que lleva adelante su comunidad y en las que paulatinamente se van involucrando. Es en estos espacios que se autoafirman como indígenas, adjudican valor a los saberes y prácticas ancestrales y reconocen a la escuela como un espacio de posibilidades, desde el cual se proyectan como sujetos de derecho con una identidad indígena autovalorada, más allá de los procesos de discriminación e inferiorización que en múltiples ocasiones vivencian en su interior.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHICUE, J.C. Pensamiento indígena, tensiones y academia. **Tabula Rasa**, v. 20, p. 161-192, 2014.
- BENEDETTI, A. El ferrocarril Huaytiquina, entre el progreso y el fracaso: aproximaciones desde la geografía histórica del territorio de los Andes. **Revista Escuela de historia**, v. 4, p.1-32, 2005.
- CIGLIANO E. **Las ruinas arqueológicas en Tastil: una ciudad preincaica** Argentina. Buenos Aires: Ediciones Garbarón, 1973.
- DUSSEL, E. **20 tesis de política**. Ciudad del México: Siglo XXI, 2006.
- ELIAS, N. Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 104, p. 219-251, 2003.
- FALASCHI, C. **El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina**. Actas de del III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, 1998.
- HECHT, A. Pueblos indígenas y escuela: políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. **Políticas Educativas, Campinas**, v.1, p. 183-194, 2007.
- KAPLAN, C. V.; SULCA, E. La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. **Revista F@ro**, v.33, p. 82-94, 2021.
- KAPLAN, C.V. **La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2017.
- MATO, D. **Educación Superior indígenas en América Latina: contextos y experiencias**. Argentina: UNTREF, 2015.
- MILANA, P.; OSSOLA, M.; SABIO COLLADO, M. Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014). **Papeles de Trabajo**, v. 9, n. 16, p. 192-226, 2015.
- MOMBELLO, L. Evolución de la política indigenista en Argentina en la década de los noventa. **Cuadernos del Instituto de Desarrollo Económico y Social**, v.35, n. 1, p. 1-27, 2002.

- NOVARO, G.; HECHT, C. Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. **Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad**, v. 30, n. 84, p. 57-76, 2017.
- NOVARO, G.; PADAWER, A. Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en argentina. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 3, n.1, p. 10-38, 2013.
- NÚÑEZ, Y.; CASIMIRO, A. Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). **Revista Administración Pública y Sociedad**, p.178-197, 2019.
- OSSOLA, M. M. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n.2, p. 547-562, 2013.
- PADAWER, A., RODRÍGUEZ, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v. 62, p. 265-286, 2015.
- RODRÍGUEZ, N., SULCA, E. El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. Provincia de salta-argentina. **Textura**, v. 22, n. 51, p. 194-218, 2020.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Colombia: Morata, 1998.
- SULCA, E. Epistemologías indígenas y escolaridad: relaciones y tensiones en el cotidiano escolar. **Revista Ciencia e Interculturalidad**, v. 27, n. 2, p. 68-78, 2020.
- SULCA, E.; KAPLAN, C.V. Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, v.15, p. 13-22, 2022.
- TACACHO, E. et al. **Procesos de reconocimiento de los pueblos Tastil, antiguas y nuevas estrategias**: educación, turismo rural y artesanías. Actas de las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.

**RESUMEN** En este artículo se analiza la participación juvenil en los procesos de reorganización y reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil en la provincia de Salta, Argentina. Los datos recogidos mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones se realizaron en el marco de un estudio socioeducativo que indagó las experiencias escolares de jóvenes indígenas en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional. La trama de las experiencias formativas escolares y comunitarias permite a las y los jóvenes interactuar e involucrarse en los procesos de cambio y en las disputas políticas por el acceso a derechos fundamentales que afronta su comunidad.

**Palabras clave:** participación juvenil, experiencias formativas, escuela secundaria, procesos de reivindicación, pueblo Tastil.

**Feeling part of the fight:**

**youth participation and vindication processes of the Las Cuevas indigenous community Tastil town**

**ABSTRACT** This article analyzes youth participation in the processes of reorganization and vindication of the Las Cuevas indigenous community, Tastil people in the province of Salta, Argentina. The data collected through interviews, questionnaires and observations were carried out within the framework of a socio-educational study that investigated the school experiences of indigenous youth in a privately managed religious secondary rural hostel school. The fabric of school and community training experiences allows young people to interact and get involved in the processes of change and in the political disputes for access to fundamental rights that their community faces.

**Keywords:** juvenile participation, formative experiences, high school, assertion processes, Tastil town.

**Sentir-se parte da luta:**

**participação juvenil e processos de reivindicação da comunidade indígena Las Cuevas povo Tastil**

**RESUMO** Este artigo analisa a participação juvenil nos processos de reorganização e reivindicação da comunidade indígena Las Cuevas, povo Tastil, na província de Salta, Argentina. Os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e observações foram realizados no âmbito de um estudo socioeducativo que investigou as experiências escolares de jovens indígenas em uma escola rural secundária religiosa de gestão privada. O tecido das experiências de formação escolar e comunitária permite que os jovens interajam e se envolvam nos processos de mudança e nas disputas políticas pelo acesso aos direitos fundamentais que sua comunidade enfrenta.

**Palavras-chave:** participação juvenil, experiências de formação, escola secundária, processos de justificativa, povo Tastil.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 30/05/2021

**FECHA DE APROBACIÓN:** 20/05/2022



**Elisa Martina de los Ángeles Sulca**

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente regular de la Universidad Nacional de Salta.

**E-mail:** [elysulca@gmail.com](mailto:elysulca@gmail.com)





# Discapacidad e infancias en las tramas de la desigualdad

***Paula Mara Danel***

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad, La Plata, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7401-1720>

Lo que ves no es lo que soy ni fui  
Hoy soy cuerpo puesto a germinar  
Un preludio de tu nombre  
Un rumor dulce de la oscuridad  
Tomá mi mano para la sopa  
Échale yuyos y dale calor  
(Gabo Ferro, canción “Puesto a Germinar”)

El artículo inicia su recorrido desde el reconocimiento que la edad configura una dimensión estructurante (MOSCOSO, 2009) en la que las lógicas adultocéntricas se colocan como ordenadoras en los idearios en torno a los presentes y futuros de los sujetos. También, señalamos que la infancia constituye una categoría de carácter histórico (ARIÈS, 1987) que en la actualidad está envuelta en relaciones de derechos, reconocidos por organismos internacionales, pero que al mismo tiempo resultan objeto de múltiples estrategias y prácticas. En ese marco, se producen brechas en el acceso a los derechos ligadas a las formas en que se intersectan los modos de dominación de la matriz cuatríada: capitalismo, patriarcado, colonialidad y capacitismo.

La infancia como categoría busca homogeneizar una multiplicidad de experiencias vitales que experimentan niños/as. Por ello, pensamos a la infancia en plural, y dentro de un amplio escenario de disputas de sentidos sobre quienes corporizan la experiencia infantil en cada momento histórico. A lo largo del texto referiremos como infancias al identificar cómo operan las matrices teórico-metodológicas para comprender e intervenir, y mencionaremos niños/as para referirnos a aquellos sujetos en particular. El texto busca comprender a las infancias en situación de discapacidad, en el actual contexto, en nuestro continente.

Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,  
tiempo de jugar que es el mejor.  
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador.  
(María Elena Walsh, “Marcha de Osías”)

## Infancia en la matriz cuatríada

Luis Reygadas (2008), junto con otros autores, Manuel Castells (1979) y Adrián Scribano (2010), señalan que América Latina es la región más desigual del mundo. Proceso que inicia “de la mano del compadrazgo del imperialismo europeo” (WORSLEY, 1994, p. 28) y que es recreado en la consolidación de procesos de colonialidad del poder, del saber y del ser (QUIJANO, 2011) y de depredación capitalista (SCRIBANO, 2010).

En producciones anteriores (DANEL, 2020; DANEL; FAVERO AVICO, 2021), señalamos que el siglo XXI nos encuentra con una matriz que intersecta cuatro modos de dominación: capitalismo en su fase neoliberal, colonialismo, capacitismo y patriarcado. A la misma, la denominamos matriz cuatríada en tanto espacio de producción de sujetos, cuerpos y realidades, que reviste carácter histórico y social “organizadora y articuladora del desarrollo de prácticas, políticas y sentidos. (...) la metáfora cuatríada se relaciona con la música (...) posibilita expresar la producción de algo fecundo a partir de cuatro elementos”. (DANEL; FAVERO AVICO, 2021, p. 23)

En esta trama, proponemos interrogarnos por los procesos de producción de desigualdades en relación a las infancias, reconociendo los cambios que experimentaron las ciencias sociales en relación a este tema. Mientras que la década del 90 del siglo XX el pulso estaba ligado a una experticia sobre la pobreza, la primera década del siglo XXI repone la disputa de sentidos sobre la producción de las desigualdades. Esto supuso un cambio de posición epistémica que reconoce la multicausalidad de las desigualdades (JELIN; MOTTA; COSTA, 2020) y formas entrelazadas de expresión de las mismas que nos posibilitan desentrañar realidades situadas y tramar con preocupaciones en torno a las infancias en situación de discapacidad. Elizabeth Jelin (2020), en diálogo con Charles Tilly (1998), analiza las relaciones que hacen posible que nuestras sociedades contemporáneas produzcan una matriz desigual persistente. Y adiciona en sus reflexiones los entrelazamientos entre estructura de clases, las diferenciaciones y procesos de adscripciones identitarias. Reconoce que las clases sociales resultan “el núcleo del pensamiento social en relación con las dinámicas de desigualdad y los mecanismos de producción y reproducción” (JELIN, 2020, p. 158). Propone pensar que América Latina es parte de la modernidad occidental, y al unísono ocupa un espacio liminal y descentrado.

En la misma línea, Reygadas (2020) plantea que la desigualdad social no solo es el resultado de una distribución asimétrica de ventajas y desventajas en una sociedad, sino que expresa relaciones de poder mediadas por la cultura. En esa dimensión simbólica ocupan un lugar relevante los procesos de socialización y cuidado de las infancias. Por ello, nos interrogamos cómo se producen los dispositivos simbólicos que sostienen la desigualdad y cuál es el estatuto de la inclusión de las infancias etiquetadas como discapacitadas.

En ese sentido, y en relación con los procesos de etiquetamiento retomamos los aportes de Oliver (1986) y Barnes (1998) quienes señalan que la discapacidad resulta ser una forma compleja y sutil de opresión social, cuyo carácter es histórico, social y cultural. Y estas conceptualizaciones – desde el modelo social – las ligamos a las producciones sobre la normalidad (FOUCAULT, 1991; 2011) y a las teorías crip (MCRUER, 2021). Por lo tanto, reconocemos que se produce una trama de sentidos y prácticas que normativiza la capacidad corporal obligatoria (MCRUER, 2021) ligando un modo único de existencia, como válido. “Las marcas de las múltiples diferencias que caracterizan a nuestros pueblos son colocadas como fallas, como señas malditas de la imperfección” (DANEL; FAVERO AVICO, 2021, p. 28).

Y en este punto, enlazando las reflexiones de capacidad obligatoria – o capacitismo – incluimos preguntas en torno a las infancias, lo que nos coloca en la necesidad de problematizar ideas relacionadas a los regímenes de temporalidad, a los avances ligados a la desnormativización de los tiempos sociales (MERKLEN, 2013) en escenarios de precariedad neoliberal. Y en ese sentido, destacamos que la gubernamentalidad neoliberal generó transformaciones en los procesos de producción de lo público, renovando estrategias de ejercicio del poder y configurando entramados en clave meritocrática para el acceso a derechos (SACCHI, 2020; FAVERO AVICO et al, 2020).

El tiempo es una dimensión consustancial e indispensable de la condición humana. A la misma, se le confiere sentido produciendo disposiciones temporales regladas según género (BARRANCOS, 2012) y edad. Opera una construcción simbólica homogénea y cronologizada del tiempo que deja por fuera innumerables experiencias (RUFER, 2010) vitales, y constituye un modo de ejercicio del poder intersectado en la matriz cuatráda.

Pensar la infancia, es pensar el tiempo que entrelaza las lógicas de *chrónos*, *kairós* y *aión* (KOHAN, 2007). Y en ese sentido, siguiendo a Kohan señalamos que hay dos infancias, una de la que se ocupan los espacios molares (políticas, convenciones, etc) y otra, la de la experiencia como acontecimiento, como creación. Los niño/as son habitantes de las dos temporalidades, de las dos infancias. Algo de lo que Skliar (2012) señala como el tiempo vívido de la infancia que es interrumpido. “Los niños desatentos, sordos, ciegos, cojos, zurdos, pobres, callados, inmigrantes, autistas, espectrales, destartalados, son interrumpidos todo el tiempo” (SKLIAR, 2016, p. 76).

Los procesos de etiquetamiento (BECKER, 2009), de producción simbólica de lo monstruoso colocan a las infancias en ajustadas políticas de medicalización (CONRAD, 2013; BIANCHI, 2019). Las mismas se desarrollan con metáforas describiendo desviaciones y produciendo control social. También, como estrategias de gobierno (anatomopolítica y biopolítica) en el que las infancias son modeladas en dispositivos institucionales de salud, educación y sistema de protección que delinean tiempos de desarrollo y espacios a habitar. (SCHEPER-HUGHES, 1997; BARCALA et al, 2017; MIGUEZ PASSADA, 2010; DANIEL, 2021). ¿Qué infancias devienen en nuestra américa? ¿Cómo transitan sus vidas las niñas, los niños y les niñas en nuestro continente? ¿Las sujeciones que pone en evidencia Miguez Passada (2009) en su obra operan en toda la existencia de las infancias? La medicación abusiva (MIGUEZ PASSADA, 2009), las métricas de inteligencia, las lógicas de inclusión excluyente en educación (PEREZ; KRICHESKY, 2018) están presentes en las vidas de las infancias al tiempo que se despliegan experiencias de ser mirado, cuidado, criado en su condición del devenir.

son justamente modalidades cotidianas donde un conjunto de prácticas desafían a la resignación como uno de los pilares trinitarios de la religión neo-colonial. Hay miles de latinoamericanos que como pueden y en medio de cientos de contradicciones performan un conjunto de prácticas que en los pliegues de las políticas de los cuerpos y las emociones reconstruyen diferentes tipos de “prácticas del querer” que sostiene la esperanza de una vida no fosilizada en la frustración (SCRIBANO, 2010, p. 17).

Las infancias latinoamericanas, sus familias, interpelan las docilizaciones, las performatividades con prácticas del querer.

En párrafos anteriores, señalamos que otro de los ejes constitutivos de la dimensión cuatríada es el patriarcado, y en relación a las infancias en situación de discapacidad volvemos a pensar el eje estructurante de la temporalidad para pensar las formas de organización patriarcal. Y en ese sentido, destacamos que opera la crononormatividad (FREEMAN, 2010) ligando las normatizaciones del desarrollo infantil y las responsabilidades adultas de la crianza y reproducción social. Solana (2022) y Barrancos (2012) destacan los modos en que las normas temporales hegemónicas se hacen presentes en las vidas de las mujeres y agregaremos que atraviesa la producción de esperanzas y desesperanzas en la producción de los cuidados de las infancias con discapacidad.

La organización social y política de los cuidados reproduce modos patriarcales de responsabilización al tiempo que construye ideas de negligencia judicializadas en el desarrollo de las responsabilidades. Faccia (2020) señala que los sujetos con discapacidad y sus cuidadoras son ubicados en posiciones marginales “por habitar y transitar a la par por el espacio denigrado de la discapacidad y por el modo en que opera la categoría de género, reforzando el lugar subalterno de estas mujeres” (FACCIA, 2020, p. 161).

Los sentidos producidos sobre el cuidar, suponen la identificación de sujetos, prácticas, espacios, que imponen lógicas y límites en la configuración de los acompañamientos y las crianzas. Los cuidados distribuidos de manera desigual entre los géneros, se suma al deslizamiento hacia las ideas de negligencia en la valoración de las familias empobrecidas (FONSECA; CARDARELLO, 1999). Se produce una culpabilización en los ejercicios de las maternidades y valoración negativa de las existencias de las infancias con discapacidad. Oscilaciones entre el gobierno de las familias y las interdependencias propias de nuestra existencia narradas en clave de tragedia. ¿Pues acaso alguien podría existir sin la práctica de cuidado de otros? ¿Las infancias en situación de discapacidad están condenadas al espacio de la opacidad? ¿Son semantizadas como evidencia de vidas atravesadas por tragedias? La presencia de otra forma de expresión del patriarcado en relación al tema que nos ocupa, son las esterilizaciones forzadas (YUPANQUI-CONCHA et al, 2021) que se realizan a lo largo y ancho del mundo.

Esto lo ligamos a la idea de tragedia personal que acompaña las miradas en relación a la discapacidad y que interpelan la retórica de la infancia como emancipación y autonomía (BUSTELO, 2012). La infancia, el tiempo vívido de la misma junto a las prácticas del querer ponen en escena las singularidades.

Pensar las infancias es reconocer que han sido construidas en asimetría, situadas en relaciones de dependencia y subordinación. Paralelamente sustentada en imágenes de linealidad hacia el destino central de ser adulto (BUSTELO, 2012). De modo hegemónico, a la infancia se la piensa en su precariedad, como tránsito, sin valorar en sí mismo el tiempo infantil. En el cruce experiencial de la discapacidad se conmueve la linealidad de la promesa del destino adulto autónomo autosuficiente y capaz. La discapacidad opera como interpelación a esa promesa – incumplida – de completud, y posibilita mirar, observar y entrelazarse con las infancias singulares que disfrutaban su estar en el mundo, a pesar de las hostiles miradas hacia ellos.

Y como ejemplo de ese disfrute señalamos que en el patio de la escuela, en el potrero improvisado, en el juego infantil aparece la interpelación a la futuridad de la felicidad de la que nos habla Sara Ahmed (2019). El acto escolar en el que la murga u otra expresión artística ligada a la festividad unifica, produce grupo y goce. El barrio, el territorio como escenario de encuentros, como enraizamiento del lazo social y como forma situada de disputa a las tragedias individualizantes que envuelven las concepciones de infancia con discapacidad.

La relación entre la reproducción, crianza y expectativas de vida en relación a las infancias etiquetadas asumen virajes violentos expresados en negligencias, encierros y maltrato. Las violencias estructurales propias de la matriz cuatrida colocan a las infancias en la tensión entre los espacios molares y los acontecimientos. Mirar a las infancias con discapacidad resulta la posibilidad de construir preguntas sobre los múltiples y heterogéneos modos de existencia, al tiempo que nos liga al deseo de pensar mundos-otros en los que la capacidad corporal obligatoria sea interrogada.

## Co responsabilidades en la producción de infancias

*La relación con los niños es una relación de alteridad.  
De extrañeza. De misterio. De temblor.  
De perplejidad. De perturbación (SKLIAR, 2012, p. 80)*

Reygadas (2008) se interroga en torno a si la desigualdad resulta una responsabilidad del estado, del mercado o de la sociedad civil. Recreamos la misma, adicionando los procesos de inclusión social de las infancias en situación de discapacidad, identificando una constelación de normas jurídicas que colocan al estado como responsable de la inclusión, en co-responsabilidad con las familias y las organizaciones de la sociedad civil: Convención de derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2007), Convención de los derechos del niño (ONU, 1989), entre otras. Estas constelaciones se presentan en forma de brechas (UNICEF, 2016; RORIGUEZ ENRIQUEZ et al, 2019), por lo que según datos de UNICEF (2022) en América Latina residen 8 millones de niños y niñas – de hasta 14 años – con discapacidad, de los que el 70% no están escolarizados, es decir, no acceden al derecho a la educación. Este dato, se enmarca en que un tercio de los hogares con niños, niñas y adolescentes no cuentan con ninguna prestación de protección social (CEPAL, 2020).

En ese sentido, nos interrogamos ¿Se transversaliza la constelación de derechos en el diseño de las políticas? ¿En los dispositivos institucionales? Los itinerarios de las infancias producen un devenir entre estado, mercado y sociedad civil ligado a cuidados, protecciones, invisibilizaciones, protagonismos y experiencias.

Reygadas (2020) brinda aportes para pensar la matriz compleja de desigualdad que resulta apropiada en relación a los procesos de inclusión de las infancias con discapacidad. La desigualdad metaforiza la idea del adentro y del afuera, identificando a ciertos sujetos en espacios de liminalidad. La matriz cultural produce procesos de clasificación social (BOURDIEU, 1991; DURKHEIM, 1996) que delinean marcas materiales y simbólicas. Reygadas (2020) nos invita a pensar estrategias de reclasificación, de redefinición de las fronteras en la lucha por la hegemonía. Podemos deconstruir, proponer clasificaciones alternativas, pensar en categorías incluyentes. Disputar las clasificaciones hegemonizadas supone proponer alternativas, habida cuenta que clasificar está ligado al modo en que los sujetos nos ligamos, tal como advertía en su clásico texto Durkheim (1996) en el que propone que el modo en que organizamos el mundo para hacerlo inteligible está vinculado a las formas en que nos ligamos, por la relación de proximidad, por relaciones de antagonismo etc.

Reygadas (2020) agrega como parte de las dimensiones de la producción de desigualdad operan los mecanismos de valoración, desvalorización y revaloración. Idea que podemos enlazar a la propuesta de Kaplan (2006) en torno a los juicios académicos, en tanto enunciación docente que coloca en espacios singulares a estudiantes pudiendo aperturar al futuro o cercenar toda aspiración de permanencia en la escuela, de egreso etc. Esos procesos de clasificación y de valoración son producidos por el discurso oficial, los programas, las leyes que establecen quiénes pueden estar y permanecer en las instituciones, y son recreadas por quienes habitamos los dispositivos de atención de las infancias. Los procesos de clasificación, los procesos de valoración son productos históricos situados en los que tenemos incidencia para poder pensar otro modo de producción de lo escolar, de la salud, de la protección y de los cuidados de las infancias. Otro modo de producción de sentidos, otro modo de pensar el contrato social que no desligue, que no deje a nadie por fuera.



En ese marco, los timing y giros en las trayectorias no siempre se ligan a la tragedia de la discapacidad. La asunción de una condición de salud, una particular forma de resolver la funcionalidad o los aprendizajes, operan como modo de reconocer que el lazo social nos ubica, nos abraza, nos permite producir infancias felices. Se interpela desde espacios intersticiales, colectivizando el disfrute y el goce (SCRIBANO et al, 2012) más allá de las estéticas hegemónicas que sostienen el imperativo de ser feliz de manera individual.

Producir infancias dignas, sostenidas y queridas, ya que cuando las infancias se presentan procesadas por la maquinaria patologizadora (UNTOIGLICH et al, 2014) se limitan sus derechos. Se producen las interrupciones porque “el tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve continuamente amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño” (SKLIAR, 2012, p. 74).

Sandra Carli (2002) destaca que la autonomía o heteronomía en las infancias se vincula con los modos en que se desarrollan las relaciones entre generaciones. Las formas en que se tramita la moratoria social, la proyección de los futuros y las formas en que se habita la infancia en situación de discapacidad se liga a cómo se produce y tramita la moratoria vital (URRESTRI; MARGULIES, 1998). Las infancias etiquetadas tienen restringida las proyecciones, y se entrelazan con apuestas de las familias y las instituciones para tramar otros modos de habitar el mundo.

Butler (2017) señala que “las exigencias éticas que emergen en nuestra época a través de circuitos globales dependen de esa limitada pero necesaria reversibilidad de lo próximo y lo distante” (BUTLER, 2017, p. 107). ¿Las infancias en situación de discapacidad resultan distantes? ¿Los procesos de etiquetamiento nublan nuestra percepción de las infancias? ¿Qué modo de recepción, amparo y acompañamiento producimos con las infancias?

Siguiendo los aportes de Skliar (2009), señalamos que las diferencias son habitadas, están presentes en la relación entre los sujetos. La diferencia siempre está en la relación, por lo que como señala Ocampo González (2019) estamos en presencia de singularidades múltiples. Esquirol nos plantea que “No hay nada antes de la sutura. La precariedad es originaria, y no sabemos si es prefacio o final. (...) No hay plenitud ni fortaleza iniciales perdidas. Tampoco somos una herida. Somos juntura precaria, legible como vulnerabilidad (ESQUIROL, 2019, p. 128).

Desde esa precariedad, asumimos que tendremos que ser capaces de liberar las diferencias, tramitarlas, encontrarnos y desde allí generar movimientos que posibiliten que la diferencia no sea sinónimo de desigualdad ni de desventaja. De la mano de Reygadas (2020), señalamos que es posible generar estrategias simbólicas que instituyen el derecho a la diferencia, en las que las gramáticas se despliegan en alternativas para la producción de identidades.

En esa línea, entendemos prioritario que las disputas legitimen la resistencia cotidiana, que asuman el trabajo en los guiones ocultos. Que seamos capaces de imprimir y generar otros procesos de producción de verdad, otros procesos de relación y de ejercicio de poder. Los/as docentes, quienes intervenimos en lo social, los/as terapeutas ejercemos el lazo social y sostenemos valores en nuestras prácticas. Entre ellos, el de la inclusión, que se trama en el establecimiento de lazos asistenciales, docentes, de salud, con las infancias más allá de sus diagnósticos, más allá de su clase social. La apuesta es a pensar desde ideas de integralidad, reconociendo las relaciones de diferencia como intrínsecas a toda práctica social. El horizonte es seguir conmoviéndonos por aquello que es injusto, lacerante y opresivo.

## Conclusiones

En este trabajo propusimos presentar cómo la matriz cuatríada organiza la producción social de las infancias en situación de discapacidad. Para ello, identificamos que las temporalidades, junto a las ideas del lazo social, posibilitan pensar las interdependencias de las vidas. El tiempo asume características de tipo universalizante y es tramado de manera simbólica ubicando que las vivencias singulares se colocan en procesos sociales continuos. En ese punto, las infancias aparecen significadas como un tiempo de pasaje en el que la adultez autónoma es el espacio deseado, el punto de llegada.

Las infancias, como edad cronologizada, normativizada y medicalizada, dejan en evidencia que el tiempo es mandatario del poder (BARRANCOS, 2012). Los procesamientos de la gubernamentalidad neoliberal colocan en espacios de falta, de carencia, de incompletud a las infancias con discapacidad a la par que constituyen instancias de mercantilización rehabilitante.

Las infancias en general y las que se encuentran en situación de discapacidad en particular nos ubican en el debate de la organización social y política de los cuidados que enlazan las formas patriarcales de distribución de las tareas de crianza / acompañamiento y a la vez solidifican los lazos sociales. “Elegir amar es un acto destituyente de la condena coagulante de vivir en la resignación” (SCRIBANO, 2010, p. 249).

Los cuidados en las infancias ponen en escena las relaciones intergeneracionales y en relación a ello las apuestas a la reciprocidad en tanto práctica intersubjetiva que magnifica el lugar de lo común.

El capacitismo es interpelado, por lo que las supuestas tragedias individuales son puestas al desnudo de la mano de infancias, sus familias y las formas en que se producen las cosas del querer.

Niños/as que no resuelven en el tiempo esperado el aprendizaje, las habilidades que se lentifican, las percepciones del mundo limitadas no resultan la imagen temida. Las infancias, la experiencia de la misma, nos devuelven modos-otros de estar en el mundo.

La imagen de madres ocupando lugar en salas de espera en hospitales, batallando contra barreras que la burocratización impone, las familias interpelando al estado desde las perspectivas de derechos que las convenciones sustentan. Sumado a equipos interdisciplinarios que se responsabilizan en sus tareas y articulan respuestas, avizora que la discapacidad en la infancia resulta un analizador de las formas en que la matriz cuatríada se hace presente en nuestro continente y al mismo tiempo, evidencia la agencialidad de los sujetos, pone en escena la esperanza de una vida no fosilizada en la frustración que el neoliberalismo impone.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, S. **La promesa de la felicidad.** Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- ARIÉS, P. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.** Madrid: Taurus, 1987.
- BARCALA, A.; BIANCHI, E.; POVERENE, L. Medicalización de la infancia: sus efectos en la salud mental. **Derecho de Familia: Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia**, n. 82, p. 99-113, 2017.
- BARNA, A. Convención Internacional de los Derechos del Niño Hacia un abordaje desacralizador. **KAIROS. Revista de Temas Sociales**, v. 16, n. 29, p. 1-19, maio 2012. Disponible en: <https://revistakairos.org/convencion-internacional-de-los-derechos-del-nino-hacia-un-abordaje-desacralizador/> Acceso en: 10 dic. 2018.
- BARNES, C. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARTON, L. (Org.). **Discapacidad y sociedad.** Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 59-76.
- BARRANCOS, D. Género y tiempo. In: DOMÍNGUEZ MON, A. et al. (Org.). **Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos.** Buenos Aires: Antropofagia, 2012. p. 73-85.
- BECKER, H. **Outsiders: hacia una sociología de la desviación.** Buenos Aires: Siglo XXI. 2009.
- BIANCHI, Eugenia. ¿De qué hablamos cuando hablamos de medicalización? Sobre adjetivaciones, reduccionismos y falacias del concepto en ciencias sociales. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 9, n. 1, s/p., 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78051> Acceso en: 20 mar. 2020.
- BOURDIEU, P. Estructura, habitus y prácticas. In: BOURDIEU, P. **El sentido práctico.** España: Taurus Humanidades, 1991. p. 85-106.
- BUSTELO GRAFFIGNA, E. Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 8, n. 3, p. 287-298, sep./dic. 2012.
- BUTLER, J. **Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea.** Buenos Aires: Paidós, 2017.
- CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955.** Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2002.
- CASTELL, Manuel. **La cuestión urbana.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1979.
- CEPAL. UNICEF. **Protección social para familias con niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe.** 2020. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46489/1/S2000745\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46489/1/S2000745_es.pdf) Acceso en: 3 ene. 2022.
- CONRAD, P. Medicalization: Changing contours, characteristics, and contexts. In: COCKERHAM, W. (Org.). **Medical sociology on the move: new directions in theory.** New York: Springer, 2013. p. 195-214.
- DANEL, P. (17 de noviembre de 2020). Charla DANEL Paula en la Universidad San Sebastián. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sniiKjvoMYU> Acceso en: 5 nov. 2021.
- DANEL, P. M.; FAVERO AVICO, A. Intervenciones, cuerpos y escuchas en el Trabajo Social contemporáneo. In: SANDE, S.; CAPURRO, Y. (Org.). **Trabajo Social contemporáneo en contextos de pandemias: nuevos desafíos a la intervención gerontológica.** Montevideo: UDELAR, 2021. p. 21-44.

- DANEL, P. M. Discapacidad, infancias y desigualdades en el Gran La Plata. **Cátedra Paralela**, n. 18, p. 57-79, 2021. Disponible en: <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/269> Acceso en: 1 mar. 2022.
- DURKHEIM, E. Clasificaciones. In: DURKHEIM, E. **Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva**. España: Ed. Ariel, 1996. p. 105-138.
- ESQUIROL, Josep. **La resistencia íntima**. Ensayo de una filosofía de la proximidad. Barcelona: Acantilado, 2019.
- FACCIA A. El cuidado de niños y niñas con discapacidad en Buenos Aires desde una perspectiva de género (2013-2015). In: SUSTAS, E.; TAPIA, S.; VENTURIELLO, M. (Org.). **Investigación e intervención en salud**. Demandas históricas, derechos pendientes y desigualdades emergentes. Buenos Aires: Teseo, 2020. p. 159-186.
- FAVERO AVICO, A.; DANEL, P. M.; VELURTAS, M. Gubernamentalidad neoliberal: miradas desde las intervenciones del Trabajo Social en el Gran La Plata, Argentina. **Prospectiva: Revista de Trabajo Social e intervención social**, n. 30, p. 221-238, 2020.
- FREEMAN, E. **Time Binds: queer temporalities, queer histories**. Durham: Duke University Press, 2010.
- FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Derechos de los más y menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, v. 5, n. 10, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Los anormales**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2011.
- JELIN, E. Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas). In: JELIN, E.; MOTTA, R.; COSTA, S. (Org.). **Repensar las desigualdades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020. p. 155-180.
- JELIN, E.; MOTTA, R.; COSTA, S. (Org.). **Repensar las desigualdades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020. p. 155-180.
- KAPLAN, C. **La inclusión como posibilidad**. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- KOHAN, W. **Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación**. Buenos Aires: Del Estante editorial, 2007.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MCRUER, R. **Teoría crip: signos culturales de lo queer y de la discapacidad**. Madrid: Kaotica Libros, 2021.
- MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. In: CASTEL, R. et al. (Org.). **Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?** Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 45-86.
- MÍGUEZ PASSADA, M. **La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya** (Tesis Doctoral). Universidad de Buenos Aires, 2010. Disponible en: <http://estudiosociologicos.org/portal/sujecion-cuerpos-dociles/> Acceso en: 3 ene. 2022.
- \_\_\_\_\_. La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva en la niñez de contexto crítico. In: **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

MOSCOSO, M. La mirada ausente: Antropología e infancia. **Aportes Andinos** (24), 8 pp. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (Programa Andino de Derechos Humanos). 2009.

OCAMPO GONZÁLEZ, A. Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, v. 10, n. 18, p. 14-39, 2019. Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103003> Acceso en: 3 feb. 2022.

OLIVER, M. Social policy disability: some theoretical issues. **Disability, Handicap & Society**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 1986.

PEREZ, A.; KRICHESKY, M. (Org.). **Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro**. Buenos Aires: UNDAV, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

REYGADAS, L. **La Apropiación: destejendo las redes de la desigualdad**. México: Anthropos/UAM-Iztapalapa, 2008.

\_\_\_\_\_. La construcción simbólica de las desigualdades. In: JELIN, E.; MOTTA, R.; COSTA, S. (Org.). **Repensar las desigualdades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020. p. 201-222.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C.; MARZONETTO, G.; ALONSO, V. Organización social del cuidado en la Argentina: brechas persistentes e impacto de las recientes reformas económicas. **Estudios del trabajo**, n. 58, p. 1-31, jul./dic. 2019.

RUFER, M. La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. **Mem. Soc., Bogotá**, v. 14, n. 28, p.11-31, ene./jun. 2010.

SACCHI, E. Elementos para una genealogía de la crueldad neoliberal: gubernamentalidad, post-fordismo, acumulación originaria y colonialidad. **Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos**, n. 8, p. 11-33, jun. 2020.

SCHEPER-HUGHES, N. **La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil**. Barcelona: Ed. Ariel, 1997.

SCRIBANO, A. Las prácticas del querer: el amor como plataforma de la esperanza colectiva. In: CAMARENA, M.; GILABERT, C. (Org.). **Amor y poder: replanteamientos esenciales de la época actual**. México: Razón y Acción, 2010. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Las sensibilidades prohibidas: el epílogo de un libro sobre la transformación social. In: SCRIBANO, A.; LISDERO, P. (Org.). **Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones**. Córdoba: CEA - CONICET, 2010. p. 246-257.

SCRIBANO, A.; MAGALLANES, G.; BOITO, M. E. **La fiesta y la vida: estudios desde una sociología de las prácticas intersticiales**. Buenos Aires: Edit. CICCUS, 2012.

SKLIAR, C. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & Philosophy**, v. 8, n. 15, p. 67-81, 2012.

\_\_\_\_\_. El miedo al contagio generacional. **Revista Todavía, Editorial Fundación OSDE, Buenos Aires**, p. 2-12, 2009.

\_\_\_\_\_. **Niñez, infancia y literatura**. *Revista Crítica*, v. 1, n. 1, p. 19-28, 2016.

SOLANA, M. Sobre la distinción entre afectos y emociones. Ventajas y limitaciones. In: ANAPIOS, L.; HAMMERSCHMIDT, C. (Org.). **Política, afectos e identidades en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Guadalajara: CALAS; San Martín: UNSAM; Jena: Universität Jena; Alemania: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022. p. 151-164.

TILLY, C. **Durable Inequality**. Berkeley: University of California Press, 1998.

UNICEF. Bienestar y pobreza en niños, niñas y adolescentes. Estudio y Resumen Ejecutivo. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires, 2016. Disponible en: <https://www.UNICEF.org/argentina/media/796/file/Bienestar%20y%20pobreza%20de%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20Argentina.pdf> Acceso en: 1 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Niños, niñas y adolescentes, 2022. Disponible en: <https://www.UNICEF.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad> Acceso en: 2 abr. 2022.

UNTOIGLICH, G.; COLLARES, C.; AFFONSO MOYSES, M. La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. In: UNTOIGLICH, G. (Org.). **En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación**. Buenos Aires: Noveduc, 2014. p. 25-45.

YUPANQUI-CONCHA, A.; ARANDA-FARIAS, C.; FERRER-PEREZ, V. A. Violencias invisibles hacia mujeres y niñas con discapacidad: elementos que favorecen la continuidad de la práctica de esterilización forzada en Chile. **Revista de Estudios Sociales**, n. 77, p. 58-75, jul./sep. 2021.

## RESUMEN

El presente artículo propone compartir reflexiones analíticas en torno a las infancias en situación de discapacidad en nuestro continente. Interesa abordar desde cuatro ejes estructurantes que conforman la matriz cuatríada. Las formas en que el capitalismo, en su modo de gubernamentalidad neoliberal, opera en la producción de infancias y de discapacidad será tematizado junto a los entrelazamientos entre capacitismo, colonialismo y patriarcado en la construcción de temporalidades singulares de las infancias. Interesan los procesos y relaciones de diferencia en la constitución de las infancias al tiempo que la producción de desigualdades en el actual contexto. Las infancias interrumpidas por los discursos adultos, medicalizantes y normativos serán interrogadas junto con el reconocimiento de las interpelaciones que desde las prácticas del querer ligan un tiempo presente para pensar a las infancias etiquetadas como discapacitadas.

## Palabras clave:

discapacidad, infancias, desigualdades, trayectorias, experiencias.

## Deficiência e infância nas tramas da desigualdade

## RESUMO

Este artigo se propõe a compartilhar reflexões analíticas sobre crianças com deficiência em nosso continente. É interessante abordar a partir de quatro eixos estruturantes que compõem a matriz quadrante. As formas como o capitalismo, em seu modo de governamentalidade neoliberal, opera na produção da infância e da deficiência serão tematizadas neste artigo. Além disso, o entrelaçamento entre capacitismo, colonialismo e patriarcado na construção de temporalidades singulares da infância. Os processos e relações de diferença na constituição das infâncias interessam ao mesmo tempo que a produção de desigualdades no contexto atual. Infâncias interrompidas por discursos adultos, medicalizantes e normativos serão questionadas juntamente com o reconhecimento das interpelações que, a partir das práticas do querer, vinculam um tempo presente para pensar as infâncias rotuladas como deficientes.

## Palavras-chave:

deficiência, infâncias, desigualdades, trajetórias, experiências.



## Disability and childhoods in the webs of inequality

### ABSTRACT

This article proposes to share analytical reflections on children with disabilities in our continent. It is interesting to approach from four structuring axes that make up the quadrant matrix. The ways in which capitalism, in its mode of neoliberal governmentality, operates in the production of childhood and disability will be thematized in this article. Also, the intertwining between capableism, colonialism and patriarchy in the construction of singular temporalities of childhood. The processes and relations of difference in the constitution of childhoods are of interest at the same time as the production of inequalities in the current context. Childhoods interrupted by adult, medicalizing and normative discourses will be questioned together with the recognition of the interpellations that, from the practices of wanting, link a present time to think about childhoods labeled as disabled.

### Keywords:

disability, childhoods, inequalities, trajectories, experiences.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 15/05/2022

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 26/06/2022



### **Paula Mara Danel**

*Doctora en Trabajo Social. Investigadora Adjunta del CONICET. Investigadora en Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Profesora en la Facultad de Trabajo Social en la UNLP.*

**E-mail:** [danelpaula@hotmail.com](mailto:danelpaula@hotmail.com)



# Educación a distancia: prácticas educativas colaborativas para la construcción de ciudadanías juveniles en tiempos de Covid-19

**Alejandro Hernández Siu**

Universidad del Valle de México, Prepa UVM, Tuxtla Gutiérrez, México

<http://orcid.org/0000-0003-4950-4990>

**Gloria Patricia Ledesma Ríos**

Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Tuxtla Gutiérrez, México

<http://orcid.org/0000-0002-7628-0526>

**Jesús Esteban Penagos Santoyo**

Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Tuxtla Gutiérrez, México

<http://orcid.org/0000-0003-1783-3060>

## Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México se creó en 1921, desde entonces la educación presencial ha sido la principal modalidad en el país. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 cambió abruptamente las estrategias para la impartición de clases, lo que desbancó a la educación presencial de su posición dominante. Los cambios que generó este fenómeno sociopolítico fueron repentinos, y mucha gente no estaba preparada para afrontarlos, porque no contaban con el equipo adecuado para mudar sus prácticas escolares a la educación a distancia.

Sobre la marcha, la SEP planificó estrategias para responder a la emergencia sanitaria y creó el programa “aprende en casa”; el cual incluyó la creación de la página web <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>, para los estudiantes de nivel básico hasta medio superior, y la implementación de programaciones educativas especiales en los canales de televisión abierta, para atender a la población que no contaba con aparatos con acceso a internet.

Las estrategias para responder al confinamiento se crearon con premura a lo largo de la cuarentena, con la necesidad de responder a todos los inconvenientes que generó el cambio de modalidad educativa. Uno de los principales problemas fue organizar las rutinas diarias para articular el aprendizaje de los contenidos impartidos en clases a distancia con la realización de las actividades extraescolares. En ese sentido el blog de la SEP recomendó:

[El] establecimiento de horarios de alimentación; estudio y juego constructivo; convivencia familiar; pausas activas y lúdicas de reflexión y prácticas para la buena salud; que se les brinde a los niños, niñas y adolescentes la seguridad y confianza para comprender el día con día (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2020, s/p).

Si bien estas recomendaciones son de utilidad, es complicado realizarlas con regularidad, porque en la pandemia se desdibujaron las jornadas clásicas de trabajo, con hora de entrada y salida. En el encierro no es tan fácil establecer límites entre el trabajo y las actividades del hogar, en ocasiones, ambas labores se entrecruzan y afectan la capacidad de organización previa.

Antes de la pandemia la educación a distancia fungía como una alternativa a la educación presencial, que siempre imperó en el país, sin embargo, con la emergencia sanitaria las clases a distancia adquirieron un carácter oficial, y con ello emergieron distintas complicaciones para los docentes y estudiantes. En este artículo se presenta un breve recorrido de los antecedentes de la educación a distancia en México, para comprender que esta modalidad no se presentó como algo inédito en el país por causa de la pandemia. Al programa “aprende en casa” lo precede una larga tradición, en la que la educación no presencial ha sido útil en tiempos de crisis o para llegar a los lugares donde la escuela era de difícil acceso.

Por otra parte, en este escrito también se presentan una serie de reflexiones con respecto a la necesidad de ejercer formas colaborativas y solidarias de practicar la educación en tiempos de cuarentena, que ayuden a sobrellevar las complicaciones sociales que emergieron con el distanciamiento humano y las clases en línea. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de generar actividades escolares virtuales que contribuyan a producir ciudadanías que respondan a las necesidades que ha traído consigo la Covid-19.

## Antecedentes del programa educativo “aprende en casa” en México

La educación a distancia en México no surgió con las estrategias de enseñanza que se implementaron, específicamente, para las condiciones sociales de la pandemia por Covid-19 en el año 2020. El telégrafo y otras tecnologías del siglo XIX se sitúan como los primeros esbozos con los que se quiso llevar la enseñanza-aprendizaje a los lugares en donde no era posible abrir una escuela; sin embargo, fue con la creación de la SEP en la década de 1920 que esta modalidad adquirió un carácter más institucional y de mayor relevancia.

Posteriormente, a mediados del siglo XX la televisión fugió como plataforma para potenciar esta modalidad y crear el programa de telesecundaria por la SEP (BOSCO; BARRÓN, 2008; ANDRADE, 2011). Para finales de este siglo el uso de internet permitió crear programas para educación superior; esto marcó un antecedente importante para crear programas educativos a distancia, tales como los que se implementaron durante la cuarentena por Covid-19.

Como parte de las medidas que el gobierno mexicano implementó en el sector educativo para salvaguardar la salud de los y las estudiantes en los distintos niveles escolares, se suspendieron las actividades el 16 de marzo de 2020; lo que significó una interrupción para estos procesos presenciales, por ello, una semana después, la secretaria de educación comenzó a transmitir el programa “aprende en casa” mediante la televisión y radio.

La transmisión de dichos programas se enfocó en la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), y si bien se priorizó en los medios mencionados, también hacia uso de los libros de textos gratuitos, así como en la página de internet <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>, donde también es posible encontrar contenido para el nivel bachillerato.

Con la finalidad de crear espacios para cada grado escolar, tanto en televisión como en radio se crearon programas específicos, los cuales tenían una estructura general: presentación de las personas a cargo de esa sesión, presentación del tema, desarrollo y conclusión, en la que se hacían reflexiones, así como planteamientos que había que seguir repensando.

En el caso de la radio, también se implementaron cápsulas de activación física y cápsulas culturales. Para el caso de la página web, se implementaron contenido audiovisual, los libros gratuitos en formato digital, así como diversas actividades para los y las estudiantes, además de contar con contenido para madres y padres de los educandos; adicionalmente también se incluyeron espacios como museos virtuales, capacitación docente, educación inclusiva, entre otros.

El caso específico del programa subraya la idea de que la educación a distancia representa un mecanismo de adaptación que utilizan las instituciones educativas para afrontar adversidades sociales que son producto de periodos históricos complicados para un país; en donde los actores de la educación son los seres humanos, y por ello ninguna práctica formativa opera fuera de la especificidad histórica y contextual en la que se desenvuelve, más bien, está ligada a los cambios que aquejan a la humanidad, y eso se debe principalmente a que docentes y estudiantes son seres de relación, irremediablemente situados en una realidad social que los rodea e interpela.

Es debido a que nadie está completamente desvinculado de los demás, que la educación se produce en la comunicación y se ve afectada por las crisis históricas. El principal fenómeno histórico que afectó a la educación a principios de los años veinte del siglo XXI, es la pandemia por Covid-19, porque obligó a la gente de todo el mundo a optar por modalidades de trabajo, educación y entretenimiento a distancia, lejos de los espacios públicos. Esta situación generó nuevos problemas donde las tecnologías digitales ocuparon un papel fundamental, por ello, es importante discutir la forma en que las prácticas educativas se han modificado ante las clases a distancia, con el objetivo de ofrecer ideas que permitan mejorarlas desde paradigmas dialógicos y colaborativos.

## La importancia de crear prácticas educativas colaborativas durante la pandemia

La pandemia de Covid-19 es un fenómeno médico y a su vez una crisis social que modificó la educación y la forma en que operaba regularmente. Para afrontar esta situación es necesario buscar elementos que permitan hacer funcionar la educación a distancia en la colaboración entre discentes y docentes.

La educación necesita transformar constantemente: su currículo, instituciones, medios de comunicación y prácticas pedagógicas, para adecuar la práctica educativa formal a las circunstancias sociohistóricas de cada contexto histórico. En el caso de la pandemia de Covid-19, el riesgo de contagio se convirtió en una condicionante para todas las relaciones sociales, y en consecuencia, obligó a restringir el contacto entre las corporalidades de docentes y discentes. En el proceso, la educación a distancia se posicionó como la forma más segura de educar y educarse.

La crisis sanitaria provocó que en 2020 se instaurara la modalidad de educación a distancia para México y muchos otros países del mundo, y el internet se convirtió en uno de los recursos más empleados para este cometido. Esta situación convirtió a las computadoras y dispositivos móviles en herramientas muy socorridas para tomar clases, lo que generó diferentes problemas sociales, sobre todo para la gente más pobre que no cuenta con estos recursos.

Durante la contingencia sanitaria docentes, estudiantes y tutores/tutoras de familia han tenido que sortear diversos conflictos debido a esta modalidad educativa. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática - INEGI - (2020), las principales dificultades que tuvieron los y las estudiantes en México por motivo de la pandemia son:

- Pérdida del contacto con docentes, lo que dificultó la elaboración de tareas;
- Que alguien en casa perdiera su empleo;
- Que la escuela cerrara definitivamente;
- La falta de computadora, otro dispositivo o de conexión a internet;
- La dificultad de aprender en la modalidad de clase virtual;
- La falta de ayuda por parte del padre o tutor.

Esta información revela que la falta de equipos electrónicos no fue el único problema que los y las estudiantes tuvieron en casa. La pandemia tuvo distintas consecuencias que afectaron a la educación, como la falta de empleo o las escuelas siendo clausuradas, sin embargo, este escrito solo se centrará en las dificultades del estudiantado al aprender y trabajar en línea, las cuales no siempre se resuelven con la adquisición de una computadora o dispositivo móvil. Un estudiante puede tener internet en casa o los aparatos adecuados para las clases virtuales, pero esto no garantiza que sepa usar correctamente estos elementos o que tenga la experiencia o conocimientos necesarios para usar satisfactoriamente una plataforma educativa virtual.

La educación en línea implica una comunicación mediada por tecnologías digitales, que garantizan la comunicación entre los sujetos que integran un grupo de estudio. La interacción humana adquiere un nuevo nivel de complejidad cuando se trabaja en la web, especialmente cuando se trata de leer y escribir. Esto ya lo advirtieron pensadores como Nestor García Canclini (2015), quien asegura que el texto en línea siempre posee una naturaleza distinta a la del texto escrito convencional, que se elabora y comparte en las clases presenciales. El texto que se produce en la web, según este autor, siempre es un hipertexto:

Una diferencia de las nuevas modalidades de relación con los textos es que leer ya no implica únicamente entender palabras y frases. También consiste en usar íconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones, dedicar tiempo a conectarse con imágenes, músicas y mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 8).

Para aprovechar el internet a la hora de estudiar es necesario saber comunicarse correctamente de las distintas formas que la web exige. Para García Canclini (2015), las tecnologías audiovisuales instauran una integración multimedia en la que conviven constantemente la cultura letrada, la cultura oral y la audiovisual. Se puede, por ejemplo, “ver y escuchar en el teléfono móvil audio, imágenes, textos escritos y transmisión de datos” (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 4). Las plataformas para hacer tareas en línea, redes sociales y aplicaciones de videollamada, también forman parte de esta integración multimedia; sus usuarios pueden emplear: la cultura oral (mediante un micrófono en los aparatos electrónicos), la cultura escrita (con las conversaciones en línea, blogs, documentos colaborativos y demás espacios digitales para la escritura), y por último, la cultura audiovisual, al compartir archivos (subir documentos y materiales audiovisuales en formato digital a la red).

Por lo tanto, los sujetos que participan en una clase virtual necesitan tener cierto nivel de competencia en las distintas opciones interactivas que ofrece el internet, porque las clases en línea suelen transcurrir dentro de procesos comunicativos en los que se habla, se escribe y se suben archivos a la web de forma simultánea. En este sentido, el desafío es para docentes y estudiantes. La persona que ejerce la docencia debe saber articular estas formas de comunicarse en su clase, de tal manera que facilite la construcción de conocimientos en ambientes de participación libre e inclusiva. El/la estudiante, por su cuenta, necesita saber comunicarse en ambientes virtuales, para adoptar un papel participativo.

La educación a distancia por medios digitales exige competencias en cuanto al uso de computadoras e internet y requiere tener una literacidad digital, lo que implica saber usar la palabra hablada y/o escrita para desenvolverse y expresarse dentro de plataformas en línea. Representa, también, tener la capacidad de articular distintas prácticas letradas y comunicativas para participar exitosamente en el cumplimiento de los objetivos de un grupo social dentro de ambientes digitales (ZAVALA, 2009). Asimismo, implica conocer los tecnicismos de los sitios en la red y emplearlos para relacionarse socialmente usando materiales hipertextuales, es decir, saber utilizar los recursos digitales para leer, escribir e interactuar satisfactoriamente con otros usuarios en la web.

Para Aguilar (2019), la literacidad digital engloba distintas prácticas tecnológicas de la educación convencional adaptadas a la práctica digital. En una clase virtual, la práctica de la lectura exige, además de dominar el alfabeto y sus signos a nivel técnico, el uso de aparatos electrónicos y el dominio de distintas maneras de seleccionar, leer, discriminar, criticar, analizar, transformar, producir y compartir información en la red (citar); la suma de estas habilidades conforman la literacidad digital.

Para estudiar, hacer tareas y aprender en la red es necesario que el estudiante desarrolle una literacidad digital con la cual poder indagar a fondo el texto en línea y poder leerlo de forma reflexiva. En palabras de Aguilar: “No se puede hablar de un aprendizaje verdadero sin la comprensión de la información, es decir, no puede haber conocimiento sin realizar una lectura analítica y reflexiva de los textos ya sean impresos o digitales” (AGUILAR, 2019, p. 2), por lo tanto, la literacidad digital es fundamental para la educación a distancia cuando se emplean medios electrónicos y digitales.



Sin embargo, en el caso de México el acceso a las tecnologías y el internet es notoriamente desigual, y por lo tanto, era difícil que todas las personas tuvieran una literacidad digital desarrollada cuando se instauró la modalidad de educación a distancia. Según la última encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), en 2019 únicamente el 44.3% de los hogares contaba con una computadora, de los cuales, solo el 44.6% la empleaba para realizar trabajos escolares. El acceso a internet también era desigual, solo el 56.4 % de los hogares contaba con este servicio (INEGI, SCT, IFT, 2020). Por ello, no se puede generalizar y decir que toda la gente estaba familiarizada con las herramientas digitales a nivel técnico, social y comunicativo cuando inició la pandemia.

Las clases en línea y el uso de plataformas digitales no son obligatorias para todos los sectores de la población en México, sin embargo, sí adquirieron carácter obligatorio en numerosas escuelas públicas y privadas, sobre todo de las zonas urbanas del país. En circunstancias normales, implementar la educación a distancia como la modalidad principal sería inviable para un país con los niveles de desigualdad tecnológica que tiene México. Las clases en línea se implementaron como un paliativo por parte del Estado mexicano y la SEP ante una situación que estaba fuera del control de las escuelas y su gente.

El uso de herramientas digitales y en línea garantizó la reproducción de la escuela en la pandemia, aunque en condiciones extraordinarias que no se acoplaron satisfactoriamente a la realidad del estudiantado mexicano. Esta situación generó numerosas deserciones durante 2020 y 2021 y la incomodidad de muchos/muchas docentes. A pesar de todo, se pueden aprovechar estas circunstancias para detenerse a pensar lo que implica ser estudiante en una emergencia como la pandemia, y tratar de obtener aprendizajes con los cuales mejorar nuestras prácticas educativas.

La emergencia sanitaria dejó en evidencia que el estudiantado se educa en circunstancias socioeconómicas distintas y desiguales, a menudo marcadas por la precariedad o la pobreza, y que no todas las personas se encuentran igualmente preparadas o letradas para adaptarse a las clases en línea. Para mejorar la educación durante la pandemia es necesario que sus participantes adopten un carácter solidario, en especial con las personas que menos tienen o no están familiarizadas con el uso del internet.

La implantación de la modalidad de educación en línea en México no solo es una crisis de carácter tecnológico, también es un problema social. Para afrontarlo, es necesario que los miembros de las sociedades escolares trabajen de forma colaborativa y solidaria, lo cual representa un gran reto, debido a que el estudiantado mexicano se encuentra irremediablemente situado en un contexto caracterizado por la política educativa neoliberal en el cual, como señalan Arnold-Cathalifaud, Thumala y Urquiza (2007), las prácticas colaborativas aparentan ser actitudes residuales, contestatarias o en declive ante las tendencias modernizadoras que apuntan al debilitamiento de los lazos asociativos y estimulan el desinterés por las prácticas colaborativas.

Mientras la cultura del individualismo suele anteponer el éxito individual sobre el colectivo y promover la competitividad, la colectividad tiende a favorecer el sentido de grupo y el interés por la justicia social y el bienestar de las y los demás (CIENFUEGOS-MARTÍNEZ; SALDÍAVAR-GARDUÑO; DIÁ-LOVING; ÁVALOS-MONTOYA, 2016). Es por ello que promover la colectividad entre los estudiantes, especialmente en una situación de crisis como la pandemia de Covid-19, permite la búsqueda de estrategias y soluciones que mejoren la formación educativa de todos y todas, mientras que fomentar el individualismo puede agudizar la inequidad social y desmotivar el deseo de apoyar a los estudiantes más pobres o que carecen de una literacidad digital desarrollada.

En el contexto educativo que generó la Covid-19 es necesario adoptar formas colaborativas de hacer educación, que se sitúen en los márgenes de la ideología neoliberal que promueve la individualidad y la competitividad, lo que no implica negar la importancia de los procesos cognitivos individuales, más bien, significa tomar conciencia de la importancia que tiene el aprender de forma colaborativa, para enriquecerse y construir conocimientos.

La idea de que las sociedades humanas deben maniobrar en conjunto para salir triunfantes de una crisis sanitaria no es extraña, está implícita, incluso, en la etimología de la palabra pandemia, que se traduce como “reunión del pueblo” (DE SOUZA, 2020). Por ello, es fundamental que la educación en la pandemia promueva la solidaridad y el cuidado mutuo, no solo con los contenidos teóricos, sino también con la experiencia práctica, colocando estos valores en el corazón del ejercicio discente y docente, para que los/las estudiantes vivencien la solidaridad en su cotidianidad escolar. Se necesita una educación que se oponga a la idea de que los/las estudiantes están en grupo para competir entre ellos/ellas, que afirme la importancia de construir y compartir conocimientos en el diálogo y la cooperación mutua.

La pandemia impuso el distanciamiento físico en la educación, pero docentes y discentes aún tienen la posibilidad de tejer lazos comunicativos que proporcionen cierta proximidad a pesar de la lejanía. Es indispensable resistir y humanizar la educación cotidiana desde la comunicación dialógica, respetuosa y solidaria entre docentes y discentes. Practicar dicha comunicación como un requisito epistemológico para la producción del conocimiento, y no como un simple acto de amabilidad.

Con esto no se busca negar el derecho que tiene el/la estudiante de reclamar su privacidad o tomar distancia cuando lo considere necesario, para procesar mejor sus ideas o resolver problemas en casa, más bien se critica eso que Paulo Freire (1997) llamó aislamiento negativo, es decir, una cerrazón por parte del sujeto que se aísla porque piensa que la colaboración con las demás personas entorpece sus metas educativas o es una pérdida de tiempo:

El aislamiento negativo no es el de aquel que tímida o metódicamente se retira sino el del individualista que, de forma egoísta, hace girar todo en torno a sí y sus intereses. Es la soledad de aquél, que incluso en medio de una multitud, sólo se ve a sí mismo, a su clase o grupo, negando en su ambición el derecho de los demás. Se trata de gente que cuanto más tiene, más quiere, no le importa los medios de los que se sirve (FREIRE, 1997, p.18).

Pensar la educación como un ejercicio que se realiza de forma colaborativa también implica estar consciente de las necesidades y dificultades de los demás, especialmente de las personas que aún no poseen los aparatos y las habilidades digitales para acoplarse con fluidez a la escolaridad en línea y sus exigencias. Significa aprovechar el nivel de literacidad digital con el que se cuenta para apoyar a otros/otras en su proceso de apropiación de las plataformas en línea y de ese modo ayudar en su formación educativa.

Los docentes son parte fundamental de la formación escolarizada de un estudiante, pero también lo pueden ser sus demás compañeros y compañeras, sobre todo en momentos de crisis como la pandemia de Covid-19. Los estudiantes pueden apropiarse de los espacios digitales (durante la clase o en horarios extraescolares), y usar los chats y videollamadas, para compartir conocimientos y experiencias que coadyuven al desarrollo de la literacidad digital de sus compañeros/ñeras. De este modo, la pandemia no solo representa una ocasión para que los jóvenes adquieran los saberes esperados en el currículo del docente, también puede ser una oportunidad para que los estudiantes amplíen sus conocimientos sobre el uso de la red, lo que puede ser beneficioso en su futuro laboral o académico.

Cuando la colaboración entre estudiantes es genuina, la escuela, incluso en su modalidad en línea, promueve una socialización que es vital para compartir información durante las asignaturas y resolver conflictos cotidianos que se generan por la poca o nula interacción con otras personas.

El/la estudiante que aprovecha su literacidad digital para compartir conocimientos y ayudar a otros/otras, es quien coadyuva a que el saber circule entre el grupo y contribuye a que el acto de conocer no sea patrimonio exclusivo de unos cuantos. La solidaridad y el diálogo son necesarios para construir un trabajo colaborativo genuino entre estudiantes, y son prácticas políticas, incluso en sus manifestaciones más pequeñas, porque operan fuera de la competitividad neoliberal, y apuntan a transformar los saberes en un bien común, algo que se comparte, en vez de una mercancía individual que se negocia o se condiciona. Estos ejercicios políticos no son utópicos o irrealizables, por el contrario, constituyen agencias viables. Son, en palabras de Catherine Walsh (2017), esperanzas pequeñas, pero capaces de agrietar la ideología del individualismo que impera en numerosas escuelas del siglo XXI; esperanzas necesarias ante la emergencia social, económica y educativa que trajo la Covid-19.

## Educación para la ciudadanía en tiempos de pandemia y educación virtual

Trabajar de forma colaborativa también es indispensable en una educación para la ciudadanía, porque implica formar estudiantes que estén dispuestos a defender el derecho que tienen sus demás compañeros/compañeras de educarse, a través de pequeños agenciamientos cotidianos, como: orientar y apoyar a estudiantes o docentes con menos experiencia en el internet, compartir equipos digitales con quienes más lo necesitan y exigir mejores condiciones educativas y laborales para las personas de la escuela que más lo requieran durante la pandemia.

Lo anterior significa abandonar la pasividad del discente que espera pacientemente a que sea el maestro quien tome toda la iniciativa en el proceso educativo, y aproximarse a un entendimiento de la figura del estudiante como sujeto y agente para la construcción de conocimientos de forma colaborativa, y la defensa del derecho de sus compañeros/compañeras a acceder a condiciones educativas más justas e igualitarias, especialmente durante los momentos de crisis social

Si bien hasta este punto hemos descrito las prácticas que docentes y discentes deben de ejercer para poder sortear las dificultades que presenta la educación virtual, es necesario recordar el carácter ideológico de la educación, cuyos efectos influyen en los pensamientos y acciones de los actores involucrados para la construcción de ciudadanía(s); por ello es imperante reconocer algunos de los efectos que ha tenido la pandemia en el ejercicio de la ciudadanía de los/las estudiantes, así como aquellos elementos que permiten a la educación generar diversas acciones para el ejercicio de una ciudadanía crítica, dialógica y comprometida durante la pandemia.

Las medidas de higiene y distanciamiento social que se aplicaron en México y otras partes del mundo, pueden representar una limitante para el ejercicio de la ciudadanía, porque restringen la presencia de grandes números de personas en un mismo espacio, lo que aminora ciertas prácticas ciudadanas como: bailes, manifestaciones, musicales, marchas, grafitis, plantones; así como las institucionalizadas, entre ellas la asistencia a los espacios áulicos.

El confinamiento limitó las prácticas ciudadanas que las juventudes realizaban de manera presencial y al mismo tiempo obstaculizó el objetivo de defender los derechos ciudadanos por los cuales las juventudes han luchado históricamente. En momentos así la familia, como institución, puede jugar un papel fundamental en la formación de sujetos críticos y participativos, dentro de un modelo de ciudadanía basado en la igualdad, que se define como:

[El] Derecho de las personas – en tanto que miembros de/socios de un esquema de cooperación social común – a tener iguales oportunidades a acceder a beneficios social y económicamente relevantes. Igualdad implica equidad – proporcionalidad en el acceso a los beneficios y costos del desarrollo – y también justicia redistributiva basada en la solidaridad colectiva (BUSTELO; MINUJAN, 1998, p. 250).

Si bien la contingencia social restringió la manera tradicional en que se defendían el derecho a la igualdad y justicia social (manifestándose en los espacios públicos), también se abrió la puerta a la posibilidad a las juventudes de ejercer más constantemente las ciudadanías digitales, que antes de la Covid-19 se habían presentado como secundarias. El concepto de ciudadanías digitales, según Fernández (2018) permite a las personas poder ejercer sus derechos y obligaciones ciudadanas mediante los medios de comunicación en internet, lo que significa crear una “ciudadanía digital”.

Una de las prácticas que cobra relevancia para la construcción de ciudadanía digital, es la que se da en los espacios académicos digitales universitarios, debido al intercambio de ideologías y puntos de vista que se produce en el diálogo docente-discente (GUTIÉRREZ, 2013). Las prácticas docentes-discentes colaborativas que se han nombrado en este escrito permiten vincular el diálogo para construir nuevas prácticas sociopolíticas junto con las juventudes universitarias, que respondan a las necesidades contextuales de la pandemia.

Aunque históricamente las prácticas ciudadanas jurídicas e institucionalizadas son consideradas más importantes y legítimas por parte de las sociedades modernas, es necesario resaltar que no son las únicas que ejercen las juventudes. Al respecto la investigadora Rossana Reguillo (2007) y el pensador Francisco Lizcano (2012), sostienen que es imperante comprender a las juventudes y sus ciudadanías fuera y dentro de las prácticas políticas regidas por el Estado, puesto que en muchos casos no cumplen con la mayoría de edad establecida legalmente para insertarse en la vida política jurídica, además que en diversas ocasiones las juventudes suelen no identificarse o restarle significado a este tipo prácticas jurídicas institucionalizadas.

Por lo anterior, es necesario hacer una discusión permanente sobre cómo se construye la ciudadanía, particularmente dentro de la escuela, porque la educación dentro de los espacios educativos institucionales no solo se logra mediante la enseñanza de conocimientos y contenidos, sino también a través de una serie de acciones que llevan a los sujetos a desarrollar competencias para la resolución de situaciones durante la vida cotidiana que se modifican dependiendo de las necesidades contextuales, dichas habilidades son indispensables para el ejercicio de la ciudadanía durante la juventud.

En la educación formal el/la docente debe procurar despertar la conciencia crítica en las juventudes, a partir de análisis y reflexiones de los diferentes problemas sociales, no solo desde una perspectiva individual, sino también colectiva, que les permita ser partícipes de acciones políticas grupales. La ciudadanía es un proceso en el que los sujetos se desarrollan en lo político, social, cívico y cultural, por ello las prácticas de difusión cultural, artísticas y científicas, también son importantes en el proceso de construcción de ciudadanía por parte de los/las estudiantes.

Asimismo, durante la pandemia los medios de comunicación tradicionales y virtuales han tenido gran importancia para la construcción de ciudadanías en el aislamiento social; estas condiciones obligaron a los sujetos a reinventar sus prácticas ciudadanas tradicionales para acoplarlas a las condiciones de confinamiento y comunicación en línea.

Dicha adaptación se manifestó en forma de prácticas emergentes de ciudadanía digital durante la pandemia, tales como: conversatorios, diplomados, reuniones en torno a un problema social realizadas en plataformas digitales, publicación de fotos y videos de personas con pancartas, bailando, cantando, a favor de alguna causa social; publicación de fotos en alguna red social de monumentos históricos con algún grafiti digital, entre otras.

Estos ejemplos dan cuenta de que las transformaciones a causa de la pandemia se reflejaron en el ámbito educativo, y al mismo tiempo en las prácticas ciudadanas. En este sentido es importante reconocer que ambos elementos se transforman constantemente gracias a las acciones de los sujetos, quienes adaptan sus prácticas a las adversidades contextuales (en este caso a la pandemia de Covid-19) y buscan vías alternas para mejorar sus prácticas políticas en beneficio de la sociedad. La educación para la ciudadanía necesita estar en constante transformación, y generar aprendizajes que permitan comprender y afrontar las crisis sociales que aquejan a la sociedad.

## Conclusión

La educación a distancia posee una larga tradición histórica en México, donde ha fungido como un recurso que permite llevar la escuela a la mayor cantidad de personas en el país, por lo que ha representado un aliado importante de la educación presencial, y en algunos casos, una alternativa. Sin embargo, la educación a distancia nunca fue la principal antes de la llegada de la pandemia de Covid-19, que implantó el distanciamiento social y al mismo tiempo desplazó a las clases presenciales.

La crisis sanitaria obligó a que las prácticas ciudadanas y educativas se transformaran para adaptarse al confinamiento. Ante la Covid-19 es importante que el grupo que rodea a los/las jóvenes estudiantes impulse el desarrollo de las habilidades y las competencias necesarias para formar sujetos capaces de enfrentar los cambios sociales de la pandemia, porque la cooperación, participación, igualdad y respeto a la condición humana al interior del grupo de convivencia, permite que cada estudiante adquiera la capacidad para replicar estas prácticas en su incorporación a distintos entornos sociales.

Con el confinamiento se debe repensar la educación para actualizar, no solamente los contenidos, sino también las relaciones sociales, como sostiene la Organización de las Naciones Unidas:

La educación es el centro de la acción con miras a un mundo en el que la educación de calidad esté al alcance de todos, sin dejar a nadie atrás. La educación no sólo consiste en obtener un diploma, sino también en aprender y crear sistemas que permitan a los jóvenes de ambos sexos adquirir nuevas aptitudes y cualificaciones y contribuir de manera significativa al progreso de la sociedad, desde el punto de vista de la comunidad local y de la ciudadanía mundial (ONU, 2019, s/p).

El objetivo de la ONU es importante, en especial dentro de la pandemia, donde nuestro espacio social se ha reducido drásticamente y la interacción educativa se cierne principalmente a la socialización virtual; que en muchos casos se limita al intercambio de mensajes concernientes a las asignaturas o a la planeación de actividades escolares, dejando de lado la construcción de relaciones personales que los/las educandos solían cimentar con sus pares entre clases.

Prácticas sociales como los juegos, pláticas, desayunos, y otras actividades, operan fuera del currículo, pero son vitales dentro de la cotidianidad de las escuelas, por lo que también forman parte de los procesos mediante los cuales los/las estudiantes construyen ciudadanías, ejemplo de ello es que, durante los recesos, es común ver al estudiantado construyendo grupos sociales con base en intereses mutuos, que no siempre corresponden a las tareas escolares.



La pandemia ha dificultado la realización de tareas de manera grupal, debido a obstáculos específicos como: la lejanía corporal; la desigualdad tecnológica, que se traduce en la carencia de aparatos tecnológicos para las clases en línea; y el hecho de que no todas las personas cuentan con una literacidad digital adecuada para trabajar en la web, sin embargo, estas complicaciones pueden subsanarse gracias al ejercicio de la solidaridad, el apoyo mutuo y cooperación entre tutores/tutoras y estudiantes (fuera de la individualidad neoliberal).

Construir comunidades con sentido de apoyo y cooperación es fundamental para garantizar que la escuela conserve su sentido dialógico e inclusivo durante la crisis sanitaria. En otras palabras, crear vida colaborativa entre estudiantes es indispensable para garantizar el derecho a la educación de todas las juventudes, sin importar su condición étnica, social o de género durante la pandemia.

Por lo anterior, es necesario que la escuela vincule los procesos de la educación formal con los valores de la pedagogía crítica, como: la participación horizontal y dialógica; el fomento de relaciones interculturales que permitan el reconocimiento y respeto de las diferencias; y la promoción de acciones enfocadas en la formación de relaciones solidarias de aprendizaje, que abonen a la construcción de ciudadanías, no solo dentro del ámbito jurídico, sino también desde la cotidianidad de las juventudes, para que sus ideas y proyectos tengan cabida dentro de la sociedad.

El mundo académico debe asumir el compromiso de cuestionarse la manera en que la educación y sus participantes están contribuyendo a construir ciudadanías en el confinamiento. Es necesario que la educación a distancia contribuya a formar juventudes propositivas, abiertas a resolver situaciones adversas, pero ante todo, capaces de adaptarse a las condiciones sociales de la pandemia para fomentar el desarrollo colectivo de los contextos donde se desenvuelven.

Es importante que la escuela siga generando condiciones y facilidades para que los/las estudiantes puedan asociarse y construir proyectos (de carácter escolar o extracurricular) con los cuales participar en la sociedad. Es necesario que la escuela no pierda el potencial de ser una plataforma donde los/las estudiantes coinciden para dar vida a comunidades culturales, artísticas o políticas, para incidir y hacerse escuchar en su entorno.

Por otra parte, es necesario considerar que los miembros de la sociedad viven la crisis sanitaria de distintas maneras y desde diversos contextos, si bien aquí solo se reflexiona sobre las transformaciones educativas y ciudadanas por la pandemia, aún quedan muchos temas que tratar, como los que enlista Giannini y Brandolino (2020), directivos de la UNESCO, en un análisis sobre la pandemia, entre los que se encuentran: la forma en que la libertad de movimiento se ve restringida; que las personas vulnerables deben quedarse en casa a pesar del aumento a la violencia doméstica; la forma en que la tecnología es intrusiva en la confidencialidad; y la manera en que los procesos institucionales jurídicos, como las votaciones, pueden verse afectados; entre otras cuestiones. Dichos tópicos son dignos de ser abordados dentro del mundo académico y aún queda mucho que explorar sobre los cambios que generó la pandemia de Covid-19.

Por último, es importante recalcar que con este artículo se procuró hacer énfasis en que los/las jóvenes tienen la posibilidad de tener una postura crítica ante las transformaciones sociopolíticas y culturales que se generaron con la pandemia, haciendo frente al carácter individualista que caracteriza a la educación dentro del contexto neoliberal, y optar por construir comunidades estudiantiles dialógicas y solidarias que coadyuven a que todas las juventudes se adapten a la educación en línea y puedan acceder a su derecho a la educación. Este actuar crítico permite a las juventudes ser actores sociales que inciden en su entorno educativo para fortalecerlo y generar mejores relaciones de conocimiento entre docentes y estudiantes, y al mismo tiempo construir mejores condiciones que faciliten el aprendizaje de todos/todas de manera igualitaria.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, J. L. La literacidad digital en la disciplina académica. **XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE-2019**, Guerrero. 2019. Disponible en: <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1011.pdf>> Acceso en: 16 abr. 2022.
- ANDRADE, G. E. La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. **Reencuentro**, Distrito Federal, n. 62, p. 20-29, dic. 2011. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066003.pdf>>. Acceso en: 20 ago. 2021.
- ARNOLD-CATHALIFAUD, M.; THUMALA, D.; URQUIZA, A. Colaboración, cultura y desarrollo: entre el individualismo y la solidaridad organizada **Revista Mad Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad**, Chile, n. 2, p. 15-34, 2007. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/3112/311249719003.pdf>> Acceso en: 22 abr. 2022.
- BOSCO, M.; BARRÓN, H. **La Educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa**. 1. ed. México: SUAFyL, UNAM, 2008. Disponible en: <[http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco\\_Barron\\_Educacion\\_a\\_distancia\\_Mex\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=ys](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=ys)>. Acceso en: 31 mar. 2021.
- BUSTELO, E.; MINUJAN, A. **Todos entran**: propuesta para sociedades más incluyentes. 1. ed. Bogotá: UNICEF, Santillana, 1998.
- CIENFUEGOS-MARTÍNEZ, Y. I.; SALDÍAVAR-GARDUÑO, A.; DIÁ-LOVING Y ÁVALOS-MONTOYA, A. D. Individualismo y colectivismo: caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. **Acta de Investigación Psicológica**, México, v. 6, n. 3, p. 2534-2543, sep./ dic. 2016. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471916300655>> Acceso en: 25 abr. 2022.
- DE SOUZA, B. **La cruel pedagogía del virus**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>>. Acceso en: 26 abr. 2021.
- FERNÁNDEZ, T. Ciudadanía digital en la ciudad del siglo XXI: entre la ciudadanía móvil y el control panóptico. **aPortes. Antropología**, v. 2, n. 4, p. 17-31, ene./jun. 2018. Disponible en: [https://www.academia.edu/download/61282206/Ciudadania\\_Revista\\_de\\_Antropologia\\_INAP20191120-100180-1kii19g.pdf](https://www.academia.edu/download/61282206/Ciudadania_Revista_de_Antropologia_INAP20191120-100180-1kii19g.pdf) Acceso en: 15 abr. 2022.
- FREIRE, P. **A la sombra de este árbol**. 1. ed. Barcelona: El Roure Editorial, 1997.
- GARCÍA CANCLINI, N. Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In: TREJO, J. L. A. (Org.). **Hacia una antropología de los lectores**. México: Ediciones Culturales Paidós, 2015. p. 1-35. Disponible en: <<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/469/#close>> Acceso en: 26 abr. 2021.
- GIANNINI, S.; BRANDOLINO, J. **La educación es el fundamento de una sociedad más justa en el mundo de después de la pandemia de COVID-19**. In: UNESCO. 9 jun. 2020. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/educacion-es-fundamento-sociedad-mas-justa-mundo-despues-pandemia-covid-19>. Acceso en: 25 abr. 2021.
- GUTIÉRREZ, F. **Educación como praxis política**. 1. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. SECRETARÍA DE COMUNICACIONES Y TRANSPORTES. INSTITUTO FEDERAL DE TELECOMUNICACIONES. **En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares**. Disponible en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2019.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf) Acceso en: 25 de abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA **Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020**. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/> Acceso en: 10 abr. 2022.

LIZCANO, F. Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Chile, v. 11, n. 32, p. 269-304, may./ago. 2012. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v11n32/art14.pdf> Acceso en: 27 abr. 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAD. **Repensar la educación con la participación de las juventudes, un reto en favor del desarrollo sostenible**. Disponible en: <https://www.onu.org.mx/repensar-la-educacion-con-la-participacion-de-las-juventudes-un-reto-en-favor-del-desarrollo-sostenible-unesco/> Acceso en: 6 abr. 2021.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles**. 1. ed. Bogotá: Cultura libre, 2007.

ROLDÁN, E. Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 14, n. 40, p. 13-41, ene./mar. 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004003.pdf> Acceso en: 31 mar. 2021.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica**. In: Gobierno de México (gob.mx). Boletín no. 80. 27 mar 2020. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es> Acceso en: 6 abr. 2021.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Valle de Cauco: Alternativas, 2017. Disponible en: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf> Acceso en: 24 abr. 2021.

ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In: CASSANY, D. (Org.). **Para ser letrados: voces y miradas sobre lectura**. Barcelona: Paidós, 2009. p. 22-35.

**RESUMEN** La pandemia por Covid-19 es un fenómeno médico de gran importancia a nivel mundial, que puede ser abordado desde distintas ramas científicas, entre ellas, la perspectiva educativa, la cual es relevante porque la escuela fue una de las instituciones más afectadas a raíz de la emergencia sanitaria. En este artículo se ofrece una reflexión en torno a: las transformaciones que la pandemia originó en el ámbito educativo; las relaciones sociales que surgieron dentro de la educación a distancia; y finalmente, la forma en que se podría mejorar la educación durante la pandemia a través de prácticas colaborativas entre estudiantes y docentes para la construcción de ciudadanía.

**Palabras clave:** pandemia, educación ciudadana, docencia, discencia, pedagogía.

**Educação a distância: práticas educativas colaborativas para a construção da cidadania juvenil em tempos de Covid-19**

**Resumo** A pandemia de Covid-19 é um fenômeno médico de grande importância mundial, que pode ser abordado a partir de diferentes ramos científicos, inclusive na perspectiva educacional, o que é relevante porque a escola foi uma das instituições mais afetadas em decorrência da pandemia. Este artigo oferece uma reflexão sobre: as transformações que a pandemia provocou no campo educacional; as relações sociais que surgiram na educação a distância; e, por fim, a forma como a educação pode ser aprimorada durante a pandemia por meio de práticas colaborativas entre alunos e professores para a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** pandemia, educação cidadã, ensino, estudo, pedagogia.

**Distance education: collaborative educational practices for the construction of youth citizenship in times of Covid-19**

**ABSTRACT** The Covid-19 pandemic is a medical phenomenon of great importance worldwide, which can be approached from different scientific branches, including the educational perspective, which is relevant because the school was one of the most affected institutions as a result of the pandemic health emergency. This article offers a reflection on: the transformations that the pandemic caused in the educational field; the social relationships that emerged within distance education; and finally, the way in which education could be improved during the pandemic through collaborative practices between students and teachers for the construction of citizenship.

**Keywords:** pandemic, citizenship education, teaching, study, pedagogy.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 21/09/2021

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 17/06/2022



**Alejandro Hernández Siu**

Maestro en Estudios Culturales y Licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente e investigador en las líneas de educación, comunicación y ciudadanía.

E-mail: [alejandrohhsiu@gmail.com](mailto:alejandrohhsiu@gmail.com)



**Gloria Patricia Ledesma Ríos**

Maestra en Psicología Social. Autora de los libros: “Sentido de Autonomía de los comunicados del EZLN”, “Interacción, Juventud y Zapatismo” y “Subjetividades vividas en pandemia”.

E-mail: [gledesmarios2002@gmail.com](mailto:gledesmarios2002@gmail.com)



**Jesús Esteban Penagos Santoyo**

Licenciado en Comunicación y Especialista en Procesos Culturales Lector-escritores por la Universidad Autónoma de Chiapas. Investigador en las líneas de educación, comunicación y lectoescritura.

E-mail: [jesuspsantoyo@gmail.com](mailto:jesuspsantoyo@gmail.com)



# Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização-patologização das crianças no âmbito escolar

**Deni Elliot Noronha Lopes**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3519-6862>

**Érica Atem G. de A. Costa**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4341-8138>

**Rita Helena Sousa Ferreira Gomes**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2306-4264>

**Nara Maria Forte Diogo Rocha**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5040-1492>

## Introdução

Este artigo contempla discussões sobre os achados referentes à pesquisa realizada no período de setembro de 2017 a maio de 2018, desenvolvida no município de Sobral, no Estado do Ceará (CE), Brasil, acompanhando um mesmo grupo de 20 crianças da Educação Infantil. A investigação teve como objetivo compreender quais são e como agem os mecanismos de medicalização-patologização na vida escolar. A perspectiva teórica incluiu estudos genealógicos dos modos de subjetivação na infância e abordagens crítico-políticas sobre a medicalização e patologização, na interface Psicologia e Educação. A escuta das crianças e a análise de sua presença no cotidiano escolar em sua singularidade e alteridade foram decisivas para a aposta na cartografia, com destaque para a observação participante/diário de campo e para a entrevista como estratégias de produção dos achados. Na cartografia, os processos de subjetivação são produto de práticas históricas e estão em constante devir (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012; KASTRUP; BARROS, 2009).

Optamos por usar os termos medicalização e patologização de forma interligada, considerando as proposições de Moysés e Collares (1992) e de Luengo (2010). A medicalização é um processo que transforma questões de origem social e política em questões médicas, procurando no campo da medicina respostas para problemas de natureza não orgânica. Dessa forma, as questões que passam por esse processo são apresentadas como problemas individuais, perdendo a determinação coletiva e focando no aspecto organicista e biológico.

A patologização é apontada por Luengo (2010) como um processo que atinge o indivíduo e que é considerado “anormal” por estar fora da norma social. A patologização ultrapassaria as questões médicas, indo além da medicação do sujeito “anormal”. O processo influenciaria, ainda, a educação e a conduta dos educadores, que passariam a cobrar das crianças um modelo pré-determinado socialmente, concebido a partir de exigências sociais, resultando na estigmatização de comportamentos, a partir de equívocos sobre a dicotomia normal-patológico (LUENGO, 2010).

Na revisão de literatura sobre o tema (a partir das plataformas científicas SciELO, PePSIC e LILACS), o uso dos termos “mecanismos de medicalização” ou “mecanismos de patologização” não foi identificado. Entretanto, encontramos referências a mecanismos de controle (COLOMBANI; MARTINS; SHIMIZU, 2014) ou mecanismos de poder (LUENGO, 2010). As práticas (mecanismos) de medicalização-patologização em exercício estariam ligadas, no cotidiano escolar, à disciplina entendida como forma de ajuste dos sujeitos, moldando-os para que alcancem um padrão, através do assujeitamento de suas singularidades, fabricando um sujeito produtivo e moralmente regulado (LUENGO, 2010). O ideal de produtividade e a prática de medicalização-patologização acarretam a busca cada vez mais intensa de formas de intervenção de especialistas (*experts*) sobre o sujeito “anormal”.

Tomamos como categorias de análise: infâncias, medicalização-patologização, educação, norma e resistência. Foram realizados 19 diários de campo, fruto de 19 dias de observação e acompanhamento da turma em sala de aula. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar os efeitos e mecanismos da patologização-medicalização da infância na vida de crianças diagnosticadas e/ou com suspeita de diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou comportamento, bem como suas formas de resistência, sendo esta pensada aqui enquanto ato integralmente implicado com as práticas de poder, não apenas como simples forma de reação passiva, mas, também, como um fazer ativo complexo e cotidiano, que cria possibilidades de efetuar transformações dos discursos hegemônicos, possibilitando modificar as relações de poder, por meio de um novo campo de força (PEREIRA, 2017). No caso da pesquisa, buscamos linhas de resistência no cotidiano escolar ao discurso medicalizante e de produtividade imposto ao fazer escolar, inclusive à pedagogia.



Analizamos os acontecimentos de acordo com as referências teórico-metodológicas e relacionando-os às categorias analíticas de modo que pudessem mostrar o funcionamento dos mecanismos de medicalização-patologização. Escolhemos situações em que as crianças foram tidas como “anormais” ou seus processos em sala de aula eram lidos como “anormais” (como comportamentos inesperados ou indesejados pelos professores), bem como situações em que as diferenças estigmatizadas apareciam no discurso das crianças (cultura de pares), tanto das que sofriam ou reproduziam o sistema de classificação do “normal” e “anormal”, bem como uma hierarquização de subjetividades.

A pesquisa foi atravessada por diferentes linhas e refere-se a uma produção de conhecimento conjunta: com e sobre crianças, com e sobre professoras e entre pesquisadores, trazendo análises feitas pelo pesquisador de campo, orientadora e pesquisadoras colaboradoras. O uso da 1ª pessoa em trechos do artigo foi feito no sentido de dar ao leitor o mirante privilegiado do pesquisador em campo, entre as crianças e professoras, sem deixar de assinalar também, em outros momentos, o plano comum da escrita do texto.

Além disso, ao trabalharmos com cartografia, utilizamos dispositivos dentro da pesquisa, os quais serão apresentados posteriormente. Por dispositivo entendemos formas de fazer ver e falar sobre fenômenos do cotidiano, marcados pela história e espaço, comportando linhas de força e de subjetivação, levando-nos a estar nelas (KASTRUP; BARROS, 2009).

## Cenas, atores e scripts: olhares oblíquos no cotidiano escolar

Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas,  
sou minha cara contra o vento, a contravento,  
e sou o vento que bate em minha cara.

(Eduardo Galeano – Livro dos Abraços)

Inspirados na pesquisa cartográfica que, por sua relação com a pesquisa-intervenção, propõe uma política da narratividade (KASTRUP; BARROS, 2009; PASSOS; EIRADO, 2009) e seus devires constituintes, escolhemos a imagem de uma peça teatral para contar os percursos trilhados, predispostos à quebra de normas e com espectadores-atores:

Desde seu início, o palco já mostrava linhas que se transpassavam, enrolavam e tensionavam. O palco e seus atores mostrando a plasticidade da pesquisa: flexível, elástica e amorfa. Não iniciei a peça, ela já acontecia, apenas adentrei. Primeiro, numa escola no centro da cidade, depois em uma escola na periferia de Sobral – CE (Diário de campo, dia 28 de fevereiro, 2018).

O trocadilho do subtítulo refere-se à ideia da pesquisa como dispositivo de subjetivação em que a presença do pesquisador no espaço escolar produz um campo de forças pelo qual é possível ver os exercícios das relações de poder-saber em seus funcionamentos e mecanismos, assim como resistências em seus remanejamentos, tensionamentos e inusitados. Ao contrário da ciência moderna, não se pretende isolar o objeto dos seus processos históricos e de suas relações com o mundo. Por meio da cartografia se desenha a rede de forças em que o objeto está conectado, considerando suas modulações e movimentos permanentes (KASTRUP; BARROS, 2009).

Escolhemos como recurso de escrita metafórica o teatro, pois, com isso, apostamos na arte como ferramenta de fuga de um texto científico frio para um texto que acolhe o sensível em suas linhas, um sensível que traz afetos à construção do artigo. Acreditamos que, para se pensar uma educação que foge à norma, é preciso um investimento radical na construção de um conhecimento que se abre ao sensível. Como afirma Freire (2019):

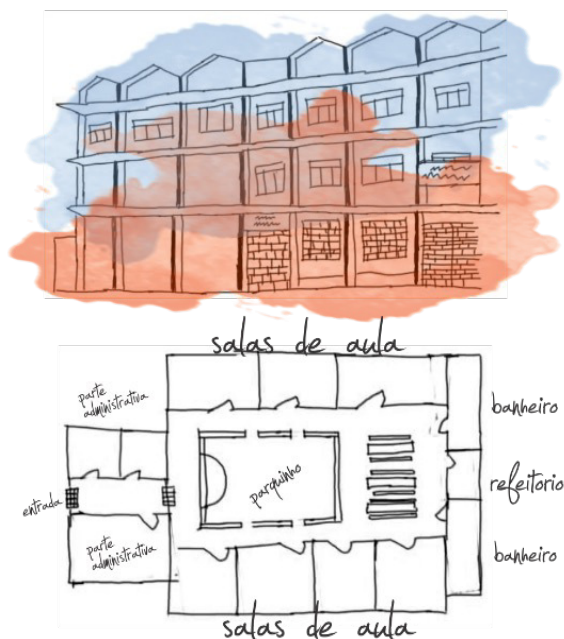
Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (p. 75).

Esse alheamento do mundo surge, silenciosamente, na pesquisa através da tentativa da escola de estabilizar o pesquisador como estagiário de psicologia, levá-lo do papel de quem pergunta para aquele que responde, implicado em “resolver” as crianças “problemáticas” do Infantil, desde o momento inicial. A presença do estudante de psicologia na escola evoca linhas genealógicas dos saberes *psi* em sua aliança histórica com outros saberes-poderes que produziram táticas de governo dos lugares ocupados por crianças. Logo, receber/desejar ter um estagiário de psicologia, seria ter alguém para intervir frente às anormalidades da *psiquê* e em função dos governamentos dos corpos das crianças ditas “especiais”.

Diante dessa linha que institucionaliza e legitima a presença normativa da psicologia na escola é que emerge o encontro potente da atuação em pesquisa entre o pesquisador e o campo de forças das crianças-problemas, de modo que pudesse ser esgarçada pelo dispositivo da pesquisa. Desse modo, a tensão entre a demanda escolar à psicologia e o fazer pesquisa permaneceu e se constituiu como um importante analisador desse campo de forças, apontando para a pesquisa como uma atuação que propõe por ela mesma uma maneira de produzir novas relações nos espaços onde se efetua.

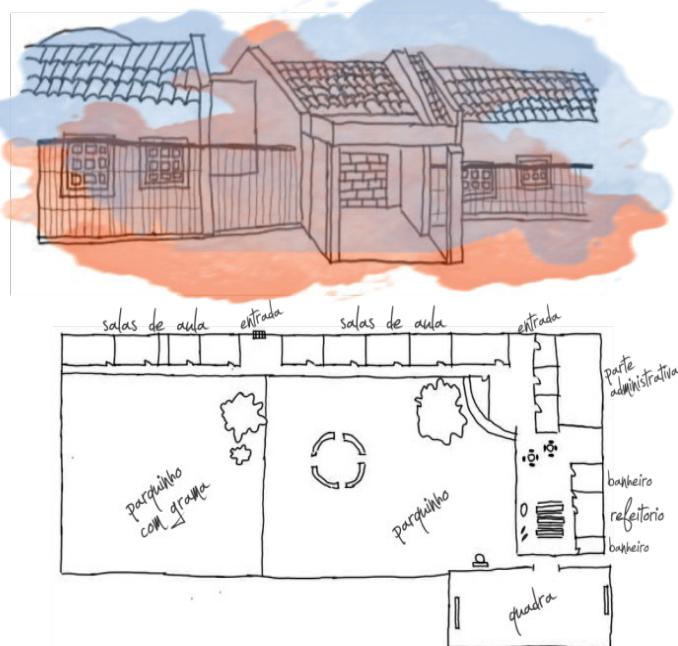
Durante a pesquisa de campo, houve a desativação da escola à qual a turma pertencia inicialmente e a mudança para outra instituição. A pesquisa de campo se deu em dois espaços-tempo diferentes, denominados pelo pesquisador como: escola-ferro (escola antiga) e escola-planta (escola nova).

Figura 1 - Escola ferro



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 - Escola planta



Durante o primeiro ano (de setembro a dezembro de 2017), as observações aconteceram na escola-ferro, no centro da cidade de Sobral. No ano seguinte (de fevereiro a maio de 2018), a turma que vinha sendo acompanhada mudou para a escola-planta, na periferia da cidade, devido à desativação da escola-ferro que funcionava como um anexo. As observações ocorreram semanalmente, sempre no turno da manhã, de 7 às 11 horas, nos dois cenários distintos.

A escola-ferro tinha grades em todas as saídas e entradas, um ambiente que lembra uma prisão, rígido e duro. Possuía três andares, mas apenas o térreo era ocupado. Cercada por grades de ferro, não apresentava um ambiente acolhedor à primeira vista, e temo que nem em vistas seguintes. A estrutura foi adaptada ao Ensino Infantil.

(...) O prédio fora conhecido anos atrás como “Carandiru”. O apelido foi dado por moradores da cidade, por verem os alunos como “problemáticos” e “violentos”. A entrada era por um portão de ferro e um corredor conectado às salas da diretoria, secretaria, sala de informática e sala dos professores. Logo após, havia outra grade de ferro que dava acesso a um grande espaço retangular, com portas que davam acesso às salas de aula. Chegando à porta da sala de aula, outra grade. Havia duas janelas, gradeadas. Em uma delas podemos ver folhas de uma árvore cercada pelo muro. Abaixo das janelas, na parede, pinturas livres em exibição; ao seu lado, cabides para colocar mochilas. Espalhado pela sala: mesinhas e cadeirinhas de madeira pequenas cobertas por material branco e liso. São cerca de 5 mesas com 4 cadeiras cada. Nelas, as crianças se distribuem, assim como eu, o pesquisador, que sento com eles, de uma maneira muito menos harmoniosa, por causa do meu 1,75 de altura. Não era planejado para crianças, mas para quem foi planejado? O que se diz de alunos que precisam ser trancados por portões de ferro? Aquele ambiente me causava desconforto e aprisionamento, com seu aspecto de ambiente correcional. Pensava o que aquilo diria para as crianças e professores e o que dizia sobre a escola. De forma paradoxal, encontrava linhas de fuga através das brincadeiras ensinadas principalmente pelas crianças (Diário de campo, 25 de setembro, 2017).

Aqui se efetua um corte de cena. Em 2018, a escola foi para um novo prédio que se mostrou, em sua materialidade, contrastante ao antigo, que era marcado por sua quantidade de grades e ferro. A nova instituição era marcada por seu espaço verde, aberto e arborizado, onde as crianças tinham liberdade para correr e explorar seus tempos de recreio. O novo espaço possibilitou observar a escola sobre uma nova ótica, assim como a turma e sua relação com esse novo espaço, conforme traz o trecho seguinte:

A escola-planta é enorme, comparada à passada, a escola-ferro. Comporta tanto as turmas de Educação Infantil quanto as do ensino fundamental I. Entra-se por um portão e através dele já se pode ver um campo amplo, com árvores, capim e areia. Abaixo das árvores, um pequeno espaço onde há hastes de plástico e rede de vôlei. Após atravessar o corredor, que leva ao interior da escola, há em ambos os lados uma calçada que dá acesso às salas. Na nova escola, não há gradeados nas portas, apenas portas que muitas vezes ficavam abertas. Na porta da sala onde eu ficaria, agora infantil IV, havia desenhos feitos com EVA. Havia dois espaços abertos para brincadeiras, um com piso em cimento e outro com areia, capim e árvores, além de uma outra parte coberta com brinquedos e estruturas de plástico. Em comum com a antiga escola, pela sala ficam espalhadas mesinhas e cadeirinhas. O novo ambiente me foi uma surpresa boa, não por ser um ambiente adaptado à Educação Infantil, mas por se tratar de um ambiente de educação, de forma geral, que se mostra receptivo, que não remete a uma prisão ou a uma jaula, à rigidez e à dureza em sua estrutura, mas à abertura, às possibilidades de experimentar o ambiente escolar em outro formato. A abertura à experiência do espaço se deu pela ação das crianças, já que as atividades escolares ocorriam prioritariamente na sala de aula e na quadra (Diário de campo, 28 de fevereiro, 2018).

## Crianças-atores no mapa afetivo dos encontros

Episódios envolvendo sete das cerca de vinte crianças que participaram na pesquisa foram selecionados, isso pelo dato de permitirem maior debate a respeito da temática da pesquisa. Atores (crianças), apresentados a seguir, tiveram seus nomes escolhidos como “máscaras”, inspiradas em suas potências e experimentações de si nas vivências cotidianas partilhadas com o pesquisador e que nele produziram efeitos e questões. Ações como a do *Aviador*, que costumava brincar com sua mão como se fosse um avião, ou trajes e brincadeiras, como as do *Homem-Aranha*, que sempre se vestia com um moletom do homem-aranha e em suas brincadeiras o escolhia como super-herói.

Nossa escolha de ver e apresentar as crianças a partir de suas experimentações relaciona-se à perspectiva ética de fugir de suas definições pela via das limitações, como de costume na instituição e ordem escolar. Colocar à frente o não visto pela escola pareceu importante, uma vez que isso nos garantiu ir além dos rótulos colados às crianças. Assim, foi possível enxergar, por exemplo, que as atuações de *Bart* – um dos atores – tensionavam o cotidiano, embora ele fosse resumido a um aluno-problema. Igualmente, tornaram mais visíveis, rótulos “positivos”, como era o caso de *Princesa Jujuba* que, em sua doçura, era posta como líder em sala, de modo velado.

Embora tenham sido vários os atores dessa investigação (crianças, professoras e pesquisador inserido em campo), as crianças foram as principais “estiradoras” do olhar, no sentido de expandir nossas formas de ver e dizer, por meio de suas perguntas, brincadeiras e intervenções.

Alice e *Aviador* foram, nesse sentido, interlocutores privilegiados, e por isso deteremos maior atenção aos dois que, em muitos momentos, levantaram questões acerca da medicalização dentro de sala de aula e seus dispositivos de vigilância.

Figura 3 - Aviador e seu avião



Figura 4 – Alice



Fonte: arquivo pessoal

*Aviador*: garotinho loiro, inquieto, gosta de carros e formas geométricas, tem alguns amigos e não costuma ficar na rodinha, anda a sala toda “guiado pela sua mão”, movimento tido pela escola como marca de um autismo (Diário de campo, 25 de setembro de 2017).

*Alice*: negra, cabelos cacheados, sempre presos. É diagnosticada com autismo e fica livre pela sala. Vez ou outra ela chora, quando algo lhe aborrece, porém, na primeira escola, o que me foi dito é que: “do nada ela começa a chorar”, algo que parece ser naturalizado no discurso da escola (Diário de campo, 09 de outubro, 2017).

O choro e o movimento foram recortados como analisadores do esforço por firmar diagnósticos e seus sintomas correspondentes. Olhar obliquamente para o *Aviador*, isto é, um olhar torto no sentido da norma, permitiu suspender o veredito do suposto diagnóstico de autismo e ver seus movimentos em outras cenas. “Fantasiar um avião” e “sintoma autista” como campo de forças que visibiliza mecanismos de medicalização e patologização. *Aviador* e *Alice* funcionam como régua no discurso escolar, atravessados pelos diagnósticos. Na pesquisa, são centros de força em um mapa (distâncias e aproximações) que constituem a sala de aula e as possibilidades e impossibilidades de ser e agir das crianças.

Quando retornei a acompanhar a turma no semestre seguinte, indo à nova escola em 2018, ele [*Aviador*] tinha recebido laudo médico o diagnosticando como autista e estaria tomando medicação, porém continuava inquieto, com seu avião, e não ficava na roda. *Alice*, sobre quem os jogos de luzes e sombras iriam dançar depois da mudança de escola e desaparecimento temporário do *Aviador*, apresentava mais características apontadas como autismo. No entanto, para a escola, ela não apresentaria problema pelo fato de ser muito dócil. Era problema apenas quando chorava, choro visto como sem razão. Aqui se ignorava mais que a escuta. Sabiam como fazê-la parar: dar pincéis, levar para passear, mas não havia a escuta daquele choro, do motivo. Não podia ser o choro proveniente de algo que a incomodava? (Diário de campo, 19 de abril, 2018).



A suposição do autismo funcionava como antolho encobrindo outras possibilidades: brincar de avião. O olhar torto, enquanto dispositivo da pesquisa, ao abrir espaço para dizer e ver aquilo que é velado, abriu a possibilidade de ver a brincadeira e a sua metáfora, diferente do olhar reto e objetivo do *expert* e do adulto-modelar, que só via uma mão e um transtorno.

Em torno dos outros atores – apresentados em referência ao *Aviador* e à *Alice* – foi possível desenhar uma forte rede de saber-poder relacionada à medicalização-patologização, por terem sua individualidade apagada por se considerar o parâmetro do que é “normal” e “anormal”. Fosse na sala de aula, fosse na coordenação da escola, *Aviador* e *Alice* eram falados pelas professoras e diretoras, que os distinguiam dos demais, reduzindo-os a “especiais”:

Outro evento que também agitou a sala foi a visita da antiga professora e seu bebê. Ela cumprimentou todos, lembrava-se de todos os nomes. Porém quando falou com a *Alice* completou: “Onde tá o outro especial?” [para as professoras], na frente das crianças que a cercavam, se referia ao *Aviador* que tinha faltado nesse dia, não existiria mais ali o *Aviador* e a *Alice*, apenas dois especiais (Diário de campo, 04 de dezembro, 2017).

Ao mesmo tempo em que encarnam a diferença, perdem as suas diferenças, como se ambos se reduzissem àquela categoria ou bioidentidade, a mesma máscara do “especial”. Dessa forma, de um lado são criadas identidades sobre os corpos que demandam atenção e cuidados permanentes, por outro, estabelece vigilância disfarçada no sentido de zelar pelo indivíduo, ignorando os interesses individuais, através de uma moral sanitária (LIMA, 2005).

Professoras que em dado momento falaram sobre a necessidade dele [*Aviador*] ser tratado, pois, senão, logo a escola não teria ninguém para acompanhá-lo [...] enquanto a professora observa, reclama do *Aviador* estar só: “ele não pode estar só”. Ele sempre deveria estar sob supervisão de outro adulto. Através de sua possível patologia, era justificável a limitação de sua autonomia, sua existência cercada e guiada a todo o momento. Diferente das outras crianças, que podiam estar sós, *Aviador* e *Alice* sempre tinham que estar com alguém, uma ordem que não partiu das professoras, mas já teria sido repassada pela diretora (Diário de campo, 02 de outubro, 2017).

O acompanhamento especial (mecanismos de patologização-medicalização) reflete no distanciamento das demais crianças. Esperar a vez de ter a tarefa ensinada pela professora e não atrapalhar ou bagunçar a sala: teatro mudo. Por outro ângulo (da pesquisa), a apresentação das crianças visibiliza e tensiona outros diversos pontos da rede.

*T’challa*, e *Homem-Aranha* eram ambos pequenos, negros e da mesma altura que o *Aviador*. O segundo, diferente do primeiro, era mais magro que os demais da turma, sofrendo comentários maldosos de algumas cuidadoras. *T’challa* foi quem primeiro falou com o pesquisador quando chegou à sala, ainda na primeira escola, foi quem me apresentou *Homem-Aranha*, sob a alcunha de *meu amigo*. Muitas vezes, a sua atenção era chamada por não ficar quieto na roda e, às vezes, era ignorado por falar muito baixo. Era uma das crianças apontadas com problema de aprendizagem pelas professoras, porém um problema que não é relacionado diretamente a uma doença. Sempre imitava um super-herói, mesmo quando não estava brincando com as outras crianças, mas somente as professoras da segunda escola percebiam.



Bart, amigo dos super-heróis. Branco, gordinho, quase do tamanho do *Aviador*. Aproximou-se muito do pesquisador na segunda escola. Ele recebia reclamações das professoras porque “é preguiçoso” ou porque “não tem força na mão”. Era colocado para escrever o seu nome diversas vezes.

*Princesa Jujuba*, admirada pelas professoras por sua inteligência e beleza. Do tamanho do *Aviador*, branca, usava acessórios como laços e pulseiras. Ela se dava bem com a maioria das crianças, era posta como uma grande estrela da classe por seu alto rendimento. Comportava-se bem, mas, vez ou outra, era chamada a atenção por estar brincando em hora inapropriada ou estar fazendo muito barulho, assim como, vez ou outra, chamava a atenção dos outros alunos. Mas suas punições eram sempre mais amenas que as dos demais.

**Figura 5- Mary Kay**



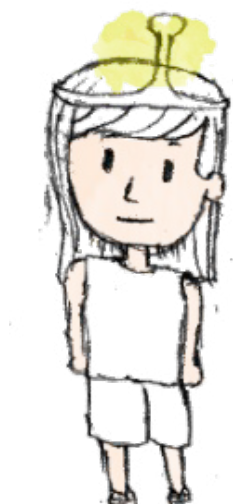
**Figura 6 - T'challa (Pantera negra)**



**Figura 7 - Bart**



**Figura 8 - Princesa Jujuba**



**Figura 9 - Homem-Aranha**



Fonte: arquivo pessoal

Ocupar a sala de aula diante da demanda para pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem e de comportamento fez do pesquisador o destino natural dos encaminhamentos das crianças com dificuldades, acontecimento que pôs a pesquisa em condições de um dispositivo que podia dar a ver o funcionamento dos mecanismos de patologização-medicalização, assim como problematizá-los.

Dessa forma, pela pesquisa se (re)constrói o mapa da sala, marcado pelos pontos de anormalidade, a partir dos quais os traçados óbvios e naturalizados vão sendo feitos.

## A canoa virou: as professoras diante da norma escolar

Neste tópico, analisamos mecanismos em exercício na relação das professoras com as crianças e com a escola. Chamamos aqui de mecanismos a combinação de ações e eventos que põem em movimento a ação de medicalização-patologização da infância. Observamos práticas docentes marcadas pela falta de paciência, rigidez, marcações sexistas e disciplinamento do corpo.

No período de setembro de 2017 até maio de 2018, diferentes professoras assumiram a turma em ambas as escolas por substituição das professoras principais em razão de reuniões ou formações. Além disso, quando a turma passou ao Infantil IV havia duas professoras titulares. A primeira, assumindo por um mês, era gentil com as crianças e se mostrava mais aberta às suas falas, sendo substituída no mês seguinte, por uma outra professora que já tinha acompanhado a turma em outro semestre, era severa e constrangia algumas crianças como modo de punir o “mal comportamento”. No 3º mês, ela foi substituída pela primeira professora que se tornou titular e que concedeu entrevista para a pesquisa.

Para as professoras, *Aviador* e *Bart* tinham maior visibilidade. Enquanto para a primeira o *Aviador* era a grande questão da sala de aula, pela bagunça que causava, para a segunda professora, com a ausência dele no início do semestre letivo da escola, *Bart* ganhou foco por sua dificuldade em concentrar-se e fazer a tarefa, algo demonstrado de maneira dura em comentários da professora dirigidos diretamente a ele:

Durante a execução de uma tarefa nas mesinhas, a professora começou a falar que o diagnóstico do *Bart* era “preguicite”, que ele não fazia o dever somente por falta de interesse e continuava ensinando-o com gritos (Diário de campo, 19 de abril, 2018).

No primeiro dia em que encontrei com a professora na sala de aula, na rodinha, ela me perguntou quem eu era, expliquei sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dizendo o que eu estudava e porque estava lá, disse que estudava sobre infâncias e no caso do TCC focava sobre as queixas de aprendizagem sobre crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. Ela riu e perguntou se eu estava conversando muito com o *Bart*, porque “esse tem dificuldade”. *Bart*, que estava na frente dela, observou e escutou tudo, não achando nada engraçado (Diário de campo, 04 de abril, 2018).

As cenas nos levam a um dos mecanismos de medicalização-patologização, à inferiorização do outro que é diferente, no caso, mediante a chacota à *Bart* em razão da sua dificuldade de aprendizagem feita pela “educadora”, na frente dele e provocando risos nas outras crianças. Assim, uma régua e parâmetro alheio às singularidades se impõe a todas as crianças. As diferenças associam-se à chacota, ao erro, à dificuldade. Colombani e Martins (2011, p. 5) apontam esse efeito como próprio da relação entre o corpo identificado dócil tornado alvo do poder: “perde-se completamente o respeito pela diferença do outro, o diálogo e a argumentação das necessidades individuais e coletivas, a compreensão das relações como, também, a possibilidade de troca e generosidade”.

A inferiorização do outro como consequência do ajustamento a um ideal de aluno-criança aparece também na relação entre as outras crianças, quando identificadas a um bebê.

Um dos garotos começou a chorar por ser posto fora da rodinha e por isso recebeu zombaria da professora que o chamou de bebê, comentando com as outras crianças e os “convidando” à zombaria ao dizer: “olha, gente, agindo feito bebê”, que se juntaram a ela rindo. Mais tarde, nesse mesmo dia, Alice começou a chorar por incomodar-se quando avisei sobre a sujeira na sandália que ela colocava na boca, o que houve foi uma repetição da cena de zombaria, mas dessa vez só por parte das crianças que tomaram o primeiro choro do dia como exemplo, a professora agora se preocupava com Alice (Diário de campo, 05 de abril, 2018).

Dois aspectos chamam a atenção: por um lado, o efeito da zombaria com o primeiro garoto, apontado pela escola como portador de “dificuldade de aprendizagem”, produziu uma permissividade para zombaria das demais crianças, que repetissem aquele ato de chorar, associado ao comportamento indesejado do bebê. Por outro lado, para a professora, a Alice está fora dessa norma escolar. Por ela já ter sido diagnosticada e ter “laudo de autista”, pode chorar. Mas, para as crianças, não parece haver diferença entre a Alice e os demais; nesse caso, ela poderia sofrer zombaria de ser bebê, caso chorasse.

Em contraponto, durante o período de pesquisa, houve outra prática docente com as crianças que pode ser observada a partir da troca de professoras:

A terceira professora tinha em torno de 40 anos, formada em pedagogia e com curso na área de psicopedagogia. Aquela era sua primeira experiência como professora da Educação Infantil, comentou algumas vezes comigo sobre sua insegurança sobre esse fato, porém foi a professora mais flexível entre as três, no que se refere a lidar com as diferenças e dificuldades das crianças. Ela se mantinha sem gritar com as crianças na maior parte do tempo. Porém não se desvincilhava das “regras” e vez ou outra mostrava isso por ameaças ao tirar da rodinha ou deixar sem recreio, pois essa seria a forma de garantir que as crianças aprendessem as regras, para não terem problemas futuramente (Diário de campo, 16 de março, 2018).

A nova professora apresentava uma crença em um modelo ideal de pedagogia e seu modo de ver as crianças era atravessado pela boa “adaptação às regrinhas da escola”, no entanto, ao mesmo tempo se mostrava com um olhar diferente para as crianças, se distanciando de um fazer medicalizante. A partir disso, nos questionamos se isso afetaria a sua percepção sobre o ser criança. Ao entrevistá-la, perguntamos o que entendia por infância e se havia uma forma da criança ser e agir:

Não, eu acredito que certa não. As crianças são direcionadas, as crianças têm que se adaptar às regrinhas da sala. Não sei se você percebe que tem dificuldade de choro, de resistência e nós vamos trabalhando aos poucos o que é possível. Tanto é que tem criança que com algumas semanas já consegue se adaptar normalmente, várias. Dificilmente uma demora um pouco mais, ou dois. Inclusive, todos aqueles, como você disse, que têm suas diferenças, eles conseguem se adaptar. Nós temos casos de crianças em sala de aula que são autistas, mas que estão se adaptando normalmente. Que consegue fazer as tarefinhas, que têm cuidador

e que consegue “desarnar” [...]. Eu acredito nos combinados, nas regrinhas. Mas padrão, não. Se ele não vai se adaptando, a gente vai tentando de alguma maneira, mas nós temos os combinados em sala de aula. Que é a hora da rodinha, da historinha, é a hora de cantar ou então, assim, a criança vai querer lanchar na hora de cantar, na hora de fazer a tarefa, não pode [...]. Toda criança tem sua limitação. Aquelas que têm uma dificuldade de aprendizagem, eu vou trabalhar com ela um pouquinho mais diferenciado e no tempo dela. Não vou forçar com “você tem que aprender igual os outros”. Ela tem o tempo dela e a gente vai trabalhando com isso (Trechos da entrevista com professora da turma, 04 de maio, 2018).

A professora mostra preocupação ao se referir principalmente às crianças que seriam “destoantes da norma”. Pontua a importância de se considerar a individualidade de tempo de suas aprendizagens, algo que não percebi na prática das outras professoras, em que foi marcante a postura agressiva e dura a exemplo das cenas envolvendo o *Bart*. O efeito do seu olhar sobre o tempo afetava a sala de uma forma positiva. As crianças eram respeitadas, mesmo em suas dificuldades. A elas era dada a oportunidade da falha sem uma represália dura e direta. Havia paciência de espera pelo outro que vinha em outra velocidade.

Para essa professora, a oportunidade de pensar sobre a inclusão se fez presente na sua formação como psicopedagoga, sendo esse o tema de seu trabalho final. Parece positivo o investimento e o crédito que se confere à formação e à aquisição de um conhecimento especializado sobre a condição diferenciada das crianças. Entretanto, preocupa o quanto a desautorização do professor parece se relacionar com um endereçamento de saber a um terceiro, *expert*, esvaziando a experiência como lugar de aprendizagem conjunta. A introdução e a adoção de medicamentos reforçam o “tratamento da diferença” como um campo do qual o professor não sabe:

Eu acredito que seja importante, não sei a medicação, porque tem crianças que não conseguem conviver sem a medicação, crianças que tem o TDAH, déficit de atenção, o autismo. Então, assim, pra ela poder ficar em sala de aula, até pra própria criança poder se tranquilizar um pouco mais, né, e poder acompanhar as outras, ela precisa, eu acredito que ela precisa, eu não sou um profissional da área, não sou um neuro, um psicólogo, mas eu acho importante esse acompanhamento, um psicopedagogo. Eu acho importante (Trecho de entrevista com professora da turma de 2018.1).

Desse modo, é preciso atenção como se efetuam as práticas inclusivas, pois, em sua maioria, não incluem a diferença. O seu caminho ocorre no sentido oposto, apagando-a. Como por exemplo, a ideia de necessidade de acompanhamento com profissionais diversos para que a criança possa estar presente em sala de aula, ou seja, o caminho que permeia a tentativa de igualar o diferente aos demais, para que só assim se possa integrá-lo à sociedade. Dessa forma, tanto *Aviador* quanto *Alice* eram “incluídos” quando se tentava colocá-los sentados em roda, mas, logo que saíam, eram esquecidos.

Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: “uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta” (PAGNI, 2015, p. 99).

---

1 Modo de falar regional que expressa o ato de ensinar a leitura e escrita a uma criança, ou seja, alfabetizar. Também há outros significados nesse mesmo sentido, como: desabrochar, aprender algo, despertar para.

Esse afastamento de Alice e Aviador da rodinha foi revisto meses depois com a terceira professora dessa turma. Aviador e Alice ainda eram chamados à roda, mas algumas vezes se recusavam a participar. Eram livres para isso. Em razão do diagnóstico, ficavam fora da roda e brincando com as cuidadoras. No entanto, a roda se remodelou, na música que era cantada: “A canoa virou/ Por deixá-la virar/Foi por causa da Maria/Que não soube remar/Se eu fosse um peixinho/E soubesse nadar/Tirava a Maria/Do fundo do mar”. O nome “Maria” era trocado pelo nome daqueles que estariam sentados à roda, incluindo o meu, das ajudantes e professora, porém também entravam o de Alice e Aviador que comumente estavam fora da roda fisicamente. A roda era esticada até eles, tendo seus nomes incluídos. Assim como também ocorreu com o pesquisador. Algo que também ocorria nas atividades para que as crianças falassem o alfabeto relacionando a algo, como “a de avião”, quando se chegava na letra inicial de seus nomes eles eram trazidos novamente.

A roda existe como prática escolar normativa, mas pode ser transformada em resistência. Ela possibilita troca de informações entre os participantes, através de conversas em seu curso. Havia dias em que as crianças eram perguntadas sobre como tinha sido seu final de semana ou perguntas quaisquer, tendo sua fala interrompida. No entanto, algo curioso aconteceu durante uma aula da primeira professora da nova escola:

Na rodinha, antes de começarem as músicas, algumas crianças falam, uma de cada vez. Em determinado momento, a professora interrompeu uma criança que estava falando sobre seu final de semana abruptamente, começando a falar sobre outra coisa, ignorando o que ele estava falando. Então ele chamou a atenção dela e disse: “Ei! Calma aí, deixa eu terminar”, o que foi tomado de susto pela professora, que o deixou concluir o raciocínio” (Diário de campo, 19 de abril, 2018).

Nessa hora, ocorreu uma pane no sistema: o que acontecia normalmente, que seria a professora mandá-los se calarem para que ela pudesse terminar de falar, ocorreu no sentido inverso. O Orador (outra criança da turma) impediu seu corte e se posicionou, ainda que não intencionalmente, enquanto sujeito com fala. Dessa forma, os “bugs” de resistência desse sistema se mostram no cotidiano escolar. Eis que novamente o poder circula, eis que a resistência se mostra (ROSSI, 2014).

A educação, visando os corpos produtivos, direciona os alunos o mais cedo possível a certas posições de poder. No entanto, as linhas de código encontram um entrave nos “bugs” inseridos pela criatividade infantil que substituem esses lugares fetichizados por outros:

Ele começou a brincar com sua toalha, colocando ela no rosto. Quando a professora viu, falou: “O doutor F., né?”, ao que F. respondeu: “Não! O ninja!”. “Enquanto faziam a tarefa, Princesa Jujuba comentou que quando crescesse ia ser doutora, mas seria doutora brinquedo” (Diário de campo, 11 de abril, 2018).

O poder tem natureza circular, que em seu percurso apresenta brechas e daí surgem contramovimentos, quebrando as regras discursivas que o iniciaram (ROSSI, 2014). Onde há poder, há também resistência, os “bugs” desse sistema. Seja na exigência de escuta, na desconfiguração da rodinha, no repensar dos lugares do adulto e da criança, ou nas imagens do menino e da menina.

A partir do que foi mostrado, a pesquisa nos apresentou três principais mecanismos que mantêm relação com as práticas de medicalização-patologização ou que dão sustentação a eles. O primeiro mecanismo é a presença do pesquisador imposta como estagiário, em uma tentativa da escola de reiterar o lugar da anormalidade como responsabilidade da expertise da psicologia enquanto ciência de adequação dos sujeitos a parâmetros previamente estabelecidos.



O segundo mecanismo consiste na padronização das crianças ao estabelecerem subjetividades e comportamentos como “normais” e “em dicotomia” os como “anormais”.

Foi visto como o lugar de *Aviador*, *Alice* e *Bart* era o daqueles que necessitam de correção, daqueles que incomodam, que geram tensão e que demonstram as falhas no sistema educacional, ao se verem perdidos na necessidade de darem conta da cisão abrupta da norma. Não necessariamente todos eram vistos da mesma forma, enquanto com os meninos havia uma atuação mais incisiva, os comportamentos de reclusão e silenciamento de *Alice* não eram rechaçados, pois não tensionavam a norma, não geravam incômodo na sala e o seu laudo médico a reduzia a ele, “agia, pois era autista”, “era autista por isso agia de tal modo”.

Por fim, a prática docente disciplinadora surge como terceiro mecanismo, através da atuação dos professores para garantir a poda daquilo anteriormente posto como “anormal”. Essa prática visa a produção do aluno “normal”, uma tentativa de alcançar o aluno idealizado. É uma ação que reproduz a lógica de educação bancária, não por má-fé, mas pela estruturação que encontramos no sistema educacional hierárquico, cartesiano e normativo, onde a única professora mais aberta à inclusão dos alunos era aquela menos cheia de certezas e que aprendia parte de sua docência com a classe.

## Conclusão: por um ato final

Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar.

Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa:

É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem.

Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.

(Eduardo Galeano – Livro dos abraços)

O percurso da pesquisa se deparou com diferentes estratégias de normatização, as quais se mostraram ligadas, direta ou indiretamente, ao processo de medicalização-patologização e foram distribuídas nas diferentes relações entre os atores, percorrendo a teia de forças do campo escolar.

Enquanto as professoras distinguiam os alunos que não aprendiam ou se comportavam mal com o marcador “criança com transtorno”, para as crianças a distinção se dava marcando a criança diferente como bebê. Nesses casos, ainda que rebaixados da sua categoria de criança, continuavam sendo tratados de forma igual aos demais pela maioria do grupo, o que ocorria com *Aviador* e *Alice*, que estavam sujeitos a risadas tanto quanto os outros. Isso diferia da designação de “anormal” conferida pelo adulto-professora, o que gerava um tratamento diferenciado em função do diagnóstico.

As diferenças que causavam mal-estar na sala, observadas entre as crianças, eram traduzidas pelas professoras em sintomas de uma patologia, processo que pode ser lido como prática de medicalização-patologização. Como desdobramento, os médicos, psicólogos e psicopedagogos, por seus saberes enquanto especialistas, eram convocados a falar pela/sobre a criança em prol de resolver ou apaziguar essa patologia. O dispositivo da pesquisa e a recusa a estar passivamente neste lugar naturalizado puseram em análise duas imagens distintas da prática em psicologia escolar: aquela que endossa as práticas de normatização e a aquela que aposta na potência dos encontros com as crianças e atores escolares e nos efeitos disruptores desse encontro.



O silenciamento do diferente foi um dos efeitos dos processos de medicalização-patologização durante a pesquisa. Não se perguntava ou escutava os que se mostravam diferentes do que era esperado. Não se gastava tempo em tentar entender a voz baixa, o gesto estranho com a mão ou o choro, essas ações e características eram apenas postas na categoria de “estranhezas” ou de doença.

No entanto, no meio desse jogo entre práticas e efeitos, eram feitas aberturas que suspendiam o processo e o induzia a transformar-se através das práticas de resistência que possibilitam a abertura ao questionamento do fazer educacional que se mostra adoecedor para seus diferentes atores.

A medicalização-patologização, embora tensione as forças entre crianças-professores-corpo gestor e produza opressões, também encontra resistência: na imaginação que persiste, no saber que a criança que não sabe mostra, na fala do que exige escuta. A educação resiste em seus meios, por mais violenta que possa ser quando se sujeita aos caprichos do neoliberalismo homogeneizador.

Essas resistências mostram que a escola ainda é espaço de potência, que as partículas que resistem a essa normatização ainda flutuam férteis pelo ar escolar, vindas de diferentes forças, à espera de serem cultivadas por alguém disposto a transformar as normas, despraticá-las.

A pesquisa foi verbo de ação. Desde sua entrada promoveu a bagunça no palco, desorganizou posições, por sua estranheza em relação àquele espaço que não lhe cabia; aquele cotidiano foi alterado, assim como a pesquisa, que se deparou com o desafio dos pesquisadores adentrarem um local desconhecido e se depararem com a norma.

A pesquisa, ainda, reforçou que, ao investigar sobre a escola, o que há de mais importante não é apenas apontar a falha, mas provocar o sistema, levantar o questionamento dentro da instituição. Nesse sentido, dar visibilidade às resistências e capacidades inventivas dos muitos atores que tecem o cotidiano escolar é uma forma de promover possibilidades de mudança nas demandas sociais sobre a educação, pedagogia, psicologia e demais saberes que lidam com a Educação Infantil. Assim, ainda que de forma sutil, é possível o fortalecimento de uma revolução da estrutura educacional acerca da medicalização-patologização. Aos poucos, consegue-se fazer buracos nesse muro, dando vida aos seus atores, permitindo e apostando na construção de algo novo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLOMBANI, F.; MARTINS, R. Biopolítica e medicalização: o respeito às diferenças, um olhar a partir da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2011, São Paulo.. **Anais...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 8955-8966. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141639>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A.; SHIMIZU, A. M. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 193-210, 2014.
- COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C. de; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-46.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- KASTRUP, V.; BARROS, L. P. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-76, 2009.
- LIMA, R. C. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MOYÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.
- PAGNI, P. A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100087&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 de março de 2018.
- PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Vol. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.
- PEREIRA, E. A. D. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, v. 2, n. 43, p. 17-55, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/615>>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- ROSSI, A. Michel Foucault: subjetivação e resistência. 1º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS FOUCAULTIANOS: GOVERNAMENTALIDADE E SEGURANÇA, 2014, João Pessoa/PB. **Palestra...** João Pessoa/PB: UFPB, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/36728125/Michel\\_Foucault\\_Subjetiva%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Resist%C3%Aancia\\_Michel\\_Foucault\\_Subjectivity\\_and\\_Resistance](https://www.academia.edu/36728125/Michel_Foucault_Subjetiva%C3%A7%C3%A3o_e_Resist%C3%Aancia_Michel_Foucault_Subjectivity_and_Resistance)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

**RESUMO**

O presente artigo aborda a medicalização-patologização da infância no contexto escolar a partir de pesquisa realizada com uma turma de Educação Infantil em escola pública de Sobral/CE, Brasil. Inspirados na cartografia, utilizamos observação participante, com a inserção de um dos pesquisadores em sala de aula, além de diário de campo e entrevista com a professora, para produção de achados. Para discussão teórica, incluímos estudos genealógicos dos modos de subjetivação infantil e abordagens crítico-políticas sobre a medicalização e patologização, na interface Psicologia e Educação. Por meio desta pesquisa, visualizamos forças de controle e agenciamento social sobre as diferenças exercidas sobre as crianças e produzidas por elas, coexistentes às linhas de resistência a esse controle e que insurgem nas ações das crianças, da professora e da pesquisa. Assim, a partir de análises micropolíticas do cotidiano escolar, apostamos na potência para emergência de resistências em um campo de controle da vida que repercute na instituição escolar.

**Palavras-chave:**

medicalização, patologização, educação, infância, cartografia.

**Resistencias, infancias y comprimidos:****medicalización-patologización de los niños y las niñas en el ámbito escolar****RESUMEN**

Este artículo trata sobre la medicalización-patologización de la infancia en el ámbito escolar. A partir de la investigación emprendida con una clase de Educación Infantil de un colegio público de Sobral/CE, Brasil. Guiada por cartografía, utilizamos la observación participante, a partir de la inserción de uno de los investigadores en el aula y para la producción de hallazgos, utilizamos entrevista con una profesora y diario de campo. El marco teórico incluyó estudios genealógicos de modos de subjetivación infantil y abordagens crítico-políticas sobre medicalización y patologización, en la interfaz psicología y educación. A través de la investigación, visualizamos fuerzas de control y agencia social sobre las diferencias desempeñadas entre los niños y reproducidas por ellos, coexistentes a las líneas de resistencia a este control que se alcanzan en las acciones de los niños, docente e investigación. Así, a partir de análisis micropolíticos de lo cotidiano escolar, apostamos en la potencia para emergencia de resistencias en un campo de control de la vida que influencia la institución escolar.

**Palabras clave:**

medicalización, patologización, educación, infancia, cartografía.

**Resistances, Childhoods and Pills:****medicalization-pathologization of children in the school setting****ABSTRACT**

The present paper approaches medicalization-pathologization in a scholar context. The research was developed in a kindergarten class of a public school at Sobral/CE, Brasil. Guided by Cartography, the study used participant observation, as one of the researchers attended in class, and produced its findings through tools such as a field diary and interview with a teacher. The theoretical frame included genealogical studies of childhood subjectivation, as well as a critical-political approach about medicalization-pathologization on its educational psychology interface. The research sheds light over the lines of control and social agency regarding differences that arise in school life by what is done to children and reproduced by them. On the other hand, the study makes visible lines of resistance to these controls, by children, teachers and research acts. Then, departing from the micro political analyses of scholar daily life, we bet on the potential of resistance emergence at a field of life control that influences scholar institutions.

**Keywords:**

medicalization, pathologization, education, childhood, cartography.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 22/04/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 06/06/2022



**Deni Elliot Noronha Lopes**

Psicólogo e Mestre em Psicologia e Políticas Públicas, ambos pela Universidade Federal do Ceará – UFC (Sobral), Brasil. Atua no CRAS II - Amanaíara, em Reriutaba/CE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Música e Artes da UFC – Pesquisamus.

**E-mail:** [deninoronhalopes@gmail.com](mailto:deninoronhalopes@gmail.com)



**Érica Atem G. de A. Costa**

Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas públicas (UFC) e do Departamento de Psicologia (UFC). Coordena o Maquinarias: infâncias em invenção – VIESES (UFC).

**E-mail:** [ericaatem@ufc.br](mailto:ericaatem@ufc.br)



**Rita Helena Sousa Ferreira Gomes**

Doutora em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Brasil. Professora Associada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFC) e do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (UFC).

**E-mail:** [ritahelenagomes@ufc.br](mailto:ritahelenagomes@ufc.br)



**Nara Maria Forte Diogo Rocha**

Psicóloga e Mestre (UFC). Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas e do Departamento de psicologia (UFC).

**E-mail:** [narafdiogo@ufc.br](mailto:narafdiogo@ufc.br)



# Infâncias e Juventudes Amazônicas: subjetividade e território desde uma perspectiva descolonial

**Lucia Isabel Silva**

Universidade Federal do Pará, UFPA, Instituto de Ciências da Educação, Belém do Pará, Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-8871-5913>

**Valter do Carmo Cruz**

Universidade Federal Fluminense, UFF, Departamento de Geografia, Niterói, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8136-7389>

**RESUMO** O Espaço Aberto desta edição aborda a questão das infâncias e juventudes da região amazônica. Por trás das imagens de exuberância, beleza e terra inabitada, a Amazônia é atravessada por grandes conflitos que impactam a vida das populações locais. Esta mesa, abertura do *I Encontro Interdisciplinar do Programa de Pós-graduação em Infância, Adolescência e Juventude* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGIAJ/CBAE/UFRJ – Brasil), ocorrida em junho de 2022, apresenta importantes aspectos de ocupação do território que, em pleno século XXI, se assemelham à exploração colonial do século XVIII. Além disso, os pesquisadores tratam de formas de resistência, organização, insurgências, como também da necessidade de uma certa ‘desobediência epistemológica’ de modo a renovar e ampliar bibliotecas, saberes e metodologias desde uma perspectiva descolonial.

**Palavras-chave:** infância e juventude, Amazônia, território, subjetividade, descolonialidade.

### **Infancia y juventud amazónica: subjetividad y territorio en una perspectiva decolonial**

**RESUMEN** El Espaço Aberto de esta edición aborda el tema de la niñez y la juventud en la región amazónica. Detrás de las imágenes de exuberancia, belleza y tierra deshabitada, Amazonia es atravesada por grandes conflictos que impactan la vida de las poblaciones locales. Este panel, apertura del *I Encontro Interdisciplinar do Programa de Pós-graduação em Infância, Adolescência e Juventude* de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGIAJ/CBAE/UFRJ – Brasil) realizado en junio de 2022, presenta aspectos importantes de la ocupación del territorio que, en el siglo XXI, se asemejan a la explotación colonial del siglo XVIII. Además, los investigadores abordan formas de resistencia, organización, insurgencias, así como la necesidad de cierta ‘desobediencia epistemológica’ para renovar y ampliar bibliotecas, saberes y metodologías desde una perspectiva decolonial.

**Palabras clave:** infancia y juventud, Amazonia, territorio, subjetividad, decolonialidad.

### **Amazonian childhood and youth: subjectivity and territory in a decolonial perspective**

**ABSTRACT** This edition from Espaço Aberto addresses the issue of childhood and adolescence in the Amazon region. Behind the images of exuberance, beauty and uninhabited land, the Amazon is crossed by major conflicts that impact the lives of local populations. This panel, opening of the *I Encontro Interdisciplinar do Programa de Pós-graduação em Infância, Adolescência e Juventude* of the Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGIAJ/CBAE/UFRJ - Brazil) held in June 2022, presents important aspects of occupation of the territory that, in the 21st century, resemble the colonial exploitation of the 18th century. In addition, the researchers deal with forms of resistance, organization, insurgencies, as well as the need for a certain ‘epistemological disobedience’ in order to renew and expand libraries, knowledge and methodologies from a decolonial perspective.

**Keywords:** childhood and youth, Amazon, territory, subjectivity, decoloniality.

**O vídeo da entrevista está disponível no canal Desidades no Youtube:**

[https://youtu.be/9AmszP\\_7Ucc](https://youtu.be/9AmszP_7Ucc)



**DATA DE RECEBIMENTO:** 01/07/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 16/08/2022



**Lucia Isabel Silva**

Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGED/UFPA. Educadora Popular e ativista de direitos humanos, com experiência em formação de professores da educação básica, movimentos de Educação Popular, formação sociopolítica de jovens, educadores sociais, mulheres e lideranças dos movimentos sociais. Coordena o Projeto de extensão de Educação Popular e Cursinhos Pré-universitários.

**E-mail:** [luciaisabel@ufpa.br](mailto:luciaisabel@ufpa.br)



**Valter do Carmo Cruz**

Professor Associado do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – UFF e coordenador do Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça – NETAJ/UFF.

**E-mail:** [valtercruz@id.uff.br](mailto:valtercruz@id.uff.br)

# Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces, por Gabriela Paula Magistris y Santiago Morales

## RESENHA/RESEÑA POR

**Luisina Morano**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, Argentina  
<http://orcid.org/0000-0001-5369-5801>

**Camila Parodi**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, Argentina  
<http://orcid.org/0000-0001-6435-616X>

**Greta Winckler**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, Argentina  
<http://orcid.org/0000-0001-6401-1567>

## Transformar la educación desde una perspectiva niña



El libro *Educar hasta la ternura siempre* es el segundo de la colección propuesta por el sello *Ternura Revelde* junto a la Editorial Chirimote. Esta colección inicia con *Niñez en movimiento*. *Del adultocentrismo a la emancipación*, un primer proyecto que, al igual que este nuevo lanzamiento, se organiza desde una lógica colectiva de producción, reflexión y compilación. Allí, los investigadores sociales y trabajadores de la niñez, Gabriela Magistris y Santiago Morales, se focalizan en conceptualizar y cuestionar el adultocentrismo, a la vez que comparten propuestas concretas para promover la emancipación de las niñeces mediante los espacios de educación popular. *Educar hasta la ternura siempre* redobla la apuesta y nos invita a preguntarnos por los procesos de protagonismo,

co-protagonismo y participación de les niñes<sup>1</sup> en el ámbito educativo: un campo que les fue asignado a las infancias, pero en el que, a la vez, tuvieron poco para decir al respecto. A través de los distintos trabajos que comprenden ambas obras se forja una noción de infancia que es concebida siempre en plural, diversa y atravesada por distintos tipos de desigualdades. En ese sentido, la apuesta a promover un co-protagonismo de las niñeces no se proyecta desde una perspectiva ingenua o idealizada sobre la infancia que niega las relaciones de poder que la atraviesan. Sino todo lo contrario, al problematizar los presupuestos que subyacen a los modos en que las distintas generaciones se relacionan, les autores imaginan y construyen un cuestionamiento “raizal” de las estructuras de dominación que atraviesan las sociedades actuales, como la explotación capitalista, el heterocispatriarcado, el racismo y el adultocentrismo.

*Educar hasta la ternura siempre* es un despertador y, a la vez, una brújula: una compilación imprescindible para todes aquellos que trabajamos o vivimos con niñes, pero también, para todes les que alguna vez se preguntaron de qué manera este mundo podría volverse un lugar más afectivo y más habitable. Se trata de una compilación polifónica que entrelaza diversas trayectorias profesionales y militantes donde se encuentran experiencias de docencia y educación formal, educación popular e investigación social. Esa heterogeneidad, lejos de funcionar como un ensamble forzado, configura un diálogo fluido que se potencia a través de las páginas entre experiencias formativas, teorías críticas y reflexiones situadas formando “un espiral infinito” de conocimientos que apuntan a transformar y fortalecer una mirada de la educación en tanto praxis pedagógico-política.

En cada uno de los capítulos, les autores nos obligan a salir de los confortables lugares comunes para pensar las infancias en plural pero, a la vez, comprender los procesos desde las experiencias situadas. Nos llevan a caminar por las barriadas, los comedores comunitarios, las escuelas, los jardines populares, las manifestaciones callejeras y a imaginarnos cada uno de esos recorridos en compañía de niñes que, lejos de ser objetos de cuidado, de compasión o de vigilancia, se posicionan como actores tan protagónicos como les adultes del mundo en el que les toca vivir.

Como anticipamos, en este libro la lupa está puesta en la educación y se entiende desde un concepto amplio: la educación como un espacio ambiguo que, según como se la habite, puede devenir tanto un *locus* de reproducción social como un espacio transformador o “un mundo donde quepan muchos mundos” (p. 22). También, nos invita a escudriñar en aquellos intersticios que encontramos en el vasto campo de lo que podríamos pensar como “educativo”. No como un proceso que refuerce la “hiperalumnización” de las infancias, sino para ver qué otros caminos se abren dentro de las experiencias formativas de les niñes en y fuera de la escuela, donde la educación popular y las reflexiones del pedagogo brasileiro Paulo Freire ocupan un lugar central. El libro está organizado en tres partes, sus títulos corresponden a las reflexiones de *Mafalda*, un personaje de historietas protagonizado por una niña que se propone cuestionarlo todo.

---

1 Tempranamente algunas vertientes de la lingüística han advertido que el lenguaje tiene una dimensión performativa (AUSTIN, 1962), lo cual implica reconocer que entre sus funciones no sólo se incluye la posibilidad de describir mundos, sino también de crearlos. En este sentido, y haciéndonos eco de las propuestas que emanan desde los colectivos transfeministas y LGTBIQ+ en Argentina, hemos optado por utilizar lenguaje inclusivo. Dado que aún no existe un consenso formal sobre este campo, elegimos utilizar la “e”. Creemos que esta fórmula nos permite superar los binarismos dando visibilidad a todas las identidades sexogenéricas. En los textos citados, respetaremos las formas originales utilizadas por les autores.

## “Como siempre lo urgente no deja tiempo para lo importante”

En el capítulo inicial, el filósofo Darío Sztajnszrajber nos propone una serie de “provocaciones” que tensionan el sentido común sobre la educación y las infancias a partir de la filosofía. En esa serie de argumentos, el autor nos recuerda que la escuela se ha erigido históricamente como un “espacio de formación para el futuro” donde unos docentes adultos que se pretenden iluminados dan forma y expenden conocimiento a una infancia que no solo es permanentemente definida por sus carencias, sino que es integralmente visualizada como un prolegómeno más o menos inútil que acontece antes de llegar al único momento deseable de la vida (la adultez).

En esa línea, Santiago Morales nos advierte que, en nuestras sociedades “confundimos permanentemente niños con alumnos” (p. 64) y así eclipsamos bajo la égida escolar a las múltiples experiencias de infancia que trascienden los muros de la escuela. Por eso, su capítulo se dedica a examinar históricamente los modos en que, desde la Educación Popular y también desde los movimientos y organizaciones sociales, se han transformado las posibilidades para que los niños también puedan participar en la arena política al construir sus propias asambleas u organismos de representación y lucha.

Por su parte, el Colectivo Filosofarconchicxs nos propone “una filosofía de la educación que nos invita a desnaturalizar nuestras subjetividades habilitando la transformación de las prácticas cotidianas” (p. 80) para poder “desadultizar la escuela” y hacer lugar desde allí a lo que ellos denominan “potencia-niña”. Esta última implica reconocer lo que cada niño puede en el presente, asumiendo que los límites de esa capacidad de poder se dirimirá en el encuentro con otros, tanto niños como adultos.

## “No vaya a ser que por buscar salidas nos quedemos sin entradas”

Así como lo anticipan en su introducción bajo el título de *Mañana será tarde*, este libro se produce en un momento muy particular: la pandemia global por COVID 19, un episodio reciente que refleja el actual contexto de ecocidio y desigualdad social que atravesamos a nivel mundial. Pero también es un llamado a la acción, a través de sus diálogos y reflexiones los educadores, investigadores y militantes sociales que integran este libro comparten algunas pistas.

En el capítulo *Juventudes en diálogo* se comparten las miradas de cuatro jóvenes, integrantes de organizaciones sociales y estudiantiles, sobre la pandemia y el acceso a la educación que evidencia una desigualdad: “La pandemia hizo más visible las diferencias” (p. 103). Ciertamente, las infancias ocuparon un lugar central de preocupación en los grandes medios y discursos políticos durante la pandemia. Sin embargo, las políticas de cuarentena anularon la posibilidad de expresión y enunciación de las personas más jóvenes y niñas sobre el mundo que habitan, “la pandemia adultista” en términos de sus autoras. El panorama es desolador pero, en cada reflexión, se comparte la misma mirada: el orgullo por integrar una nueva generación que se organiza contra las violencias, que toma la palabra y ofrece una respuesta ante la desigualdad manifiesta.

“La pedagogía de la ternura” aparece aquí como la herramienta para acompañar ese proceso de participación y organización de las infancias. Por eso, el libro continúa con las voces del pedagogo Alejandro Cussianovich y la educadora popular y feminista Claudia Korol. Explica Cussianovich en una entrevista realizada por Santiago Morales que “la pedagogía de la ternura intenta informar un modo de vida de los pueblos que abrace una intergeneracionalidad emancipatoria” (p. 141). Y es que, para el pedagogo, la ternura es un resultado de vincularse con otras personas y, por eso, no puede entenderse sin relación con la política. En ese marco, Korol suma las propuestas de la pedagogía feminista y nos (se) desafía por pensar un feminismo que sea popular e intergeneracional. Una pedagogía donde la ternura funcione “como un modo de fortalecer o generar la posibilidad de autonomía de niñas, niños y niñas y, en consecuencia, su lugar como sujetxs históricxs” (p. 150).

## “¿Y si en vez de planear tanto volamos un poco más alto?”

En la Parte 3, se reponen distintas experiencias en las que niñas y adultes deciden tomar posición frente a escenarios cotidianos que quieren transformar. Ante la crueldad y la invisibilización, estas experiencias buscaron “hacer espacio” para que quepan otras trayectorias posibles. Una suerte de testimonio de iniciativas a contrapelo, en las que tantos otros proyectos pueden reconocerse y sentirse acompañados.

Todas ellas tienen sus singularidades, pues ocurren en distintos espacios -un consejo de aula en una escuela pública, un “Espacio de Chicas” dentro de una organización social, o un proyecto de Escuela-Ayllu en Bolivia en el siglo XIX, por mencionar algunos casos-; pero también comparten esa búsqueda por crear nuevos repertorios de acción intergeneracionales y hasta inventar los términos con los que nombrarse. No hablan de “apoyo escolar” sino de “acompañamiento”; dicen “trabajadorxs de la ternura” para pensar la docencia; se acercan a la educación formal desde las “trincheraescuelas”; o desarmen términos como “guardería” y “jardines maternos” para llegar a uno propio: Jardines Populares y Comunitarios.

Es junto a les niñas que esas reconceptualizaciones tienen lugar: no proponen un mundo infantil aislado; tampoco se rigen sólo por las normas adultas. Se crean espacios en el encuentro, y el encuentro se materializa en prácticas espacializadas concretas. Nutridos de las herramientas que resignifican de la Educación Popular y de los feminismos populares, les autores abren nuevas aristas que funcionan como cristales para pensar diversas experiencias de infancia y plantear preguntas, como un ejercicio de volver la mirada hacia lo conocido para expandirlo: ¿Qué es la autonomía de les niñas que asisten al Jardín? ¿Por qué se prefiere “ritualizar” y no “rutinizar” sus actividades? ¿Cómo funciona un tribunal de niñas en la Polonia empobrecida de entreguerras? ¿En qué consiste la sororidad niña?

Precisamente así contrarrestan esa única manera que quisieron enseñarnos para ver a les pibes, cuando en realidad lo que existe son múltiples experiencias de lo que implica ser niña.

## Palabras finales

Este libro funciona en muchos sentidos como un puente que enlaza la teoría con práctica; entre lo comunitario y también lo escolar (estatal), entre adultos y niños, todas relaciones construidas como antagónicas desde el sentido común hegemónico. Pero ese no es su único acierto, también rompe con la lógica académica de escritura: el libro es ágil, disruptivo, lo mismo que propone conceptualmente lo traslada al modo en que se entran los textos permitiendo una gran versatilidad de formatos. Entrevistas a referentes, diálogos grupales entre o con niños, artículos que reflexionan sobre la práctica y que incorporan nuevas categorías, entre otros. Las tramas que vuelven posible esa experiencia se relacionan directamente con la procedencia de los autores, las experiencias que recuperan, los tiempos y latitudes y los discursos que se valorizan.

Invariablemente, los autores nos invitan a comprender que las infancias son ahora, con sus intereses, sus deseos, sus preguntas y sus posiciones actuales. No son un proyecto en germen inacabado y carente que redundará en un modelo perfecto (completo y estable) en el futuro. Y como adultos podemos elegir potenciar una praxis educativa que les haga lugar, reconociéndolos como “compañeros”, o podemos seguir reproduciendo un sistema cosificante que se muestra cada vez más desigual, opresivo y excluyente. Este libro con sus múltiples voces es un llamado a transitar el primer camino.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1962.

MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde, 2021, 272p.

**Palabras clave:** niñez, educación popular, pedagogía de la ternura, adultocentrismo, feminismos, participación.



**FECHA DE RECEPCIÓN:** 05/07/2022

**FECHA DE APROBACIÓN:** 16/07/2022

**Luisina Morano**

Integrante del Equipo de Investigación Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS/IDES), Argentina. Becaria doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

**E-mail:** [luisinamorano@gmail.com](mailto:luisinamorano@gmail.com)

**Camila Parodi**

Integrante del Equipo de Investigación Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

**E-mail:** [camilaparodio4@gmail.com](mailto:camilaparodio4@gmail.com)

**Greta Winckler**

Integrante del Equipo de Investigación Niñez Plural y del Área de Antropología Visual, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

**E-mail:** [gwinckler@filo.uba.ar](mailto:gwinckler@filo.uba.ar)

# As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças, por Zuleica Pretto

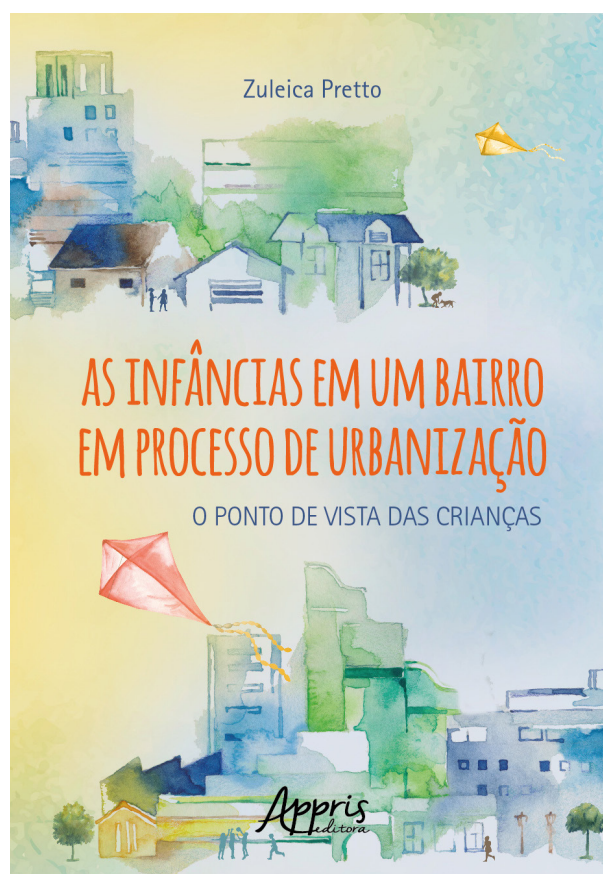
RESENHA/RESEÑA POR

**Simone Vieira de Souza**

Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pedagogia,  
Departamento de Metodologia de Ensino, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7089-0465>

## Infâncias situadas: o que as crianças têm a dizer sobre as transformações no seu bairro?



O livro *As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças*, de Zuleica Pretto, é resultado da sua pesquisa de doutorado e apresenta, de forma sensível, o seu encontro com as crianças que viviam em um bairro em processo de urbanização, localizado em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. No tracejo de um caminho construído com essas crianças, a autora escolheu, de forma metodológica, ética, política e estética, “olhar para baixo”, para as miudezas daquele cotidiano. O que a autora buscava? Compreender a infância a partir das narrativas das próprias crianças, privilegiando o encontro e a conversa com elas e não sobre elas. Sua intencionalidade e trilha construída vão ao encontro das ideias de Skliar (2014, p. 138) sobre os gestos da infância: “Devemos à infância os gestos que, algumas vezes, dela roubamos”. Por meio de uma travessia cuidadosa e de profundo respeito com as crianças, seus sujeitos e interlocutores, Zuleica Pretto caminha ziguezagueando, escolhendo outras vias, pausas e junto delas, afirmando pertencimentos, olhares, sentidos e criações.

De volta à pesquisa, o que a autora encontrou? Um bando de meninas e meninos, entre 8 e 11 anos, de camadas populares, estudantes de uma escola pública, a maioria proveniente de famílias “nativas” do bairro. Nesse encontro é possível ouvir, de forma emocionada, os olhares, sentires, pulsares, medos, gostos, desgostos, desalojamentos... enfim, os sentidos agigantados de quem vive e produz cultura dentro de um território que nem sempre consegue ser gentil com suas filhas e filhos; e nesse mesmo giro de sentidos produzidos, as crianças vão escrevendo suas críticas às transformações advindas pela urbanização e o fascínio por ela.

A obra aqui resenhada é constituída de uma primeira seção introdutória que esclarece o leitor sobre o que caracteriza uma pesquisa situada e etnográfica e discorre sobre a escolha e o caminho metodológico utilizados para encontrar as crianças, em busca das infâncias situadas. Na segunda seção, denominada *Sobre a cidade, o bairro e a escola das crianças*, são apresentadas algumas especificidades da cidade de Florianópolis, do bairro Campeche e da escola de ensino básico Januária Teixeira da Rocha, escola “Januária”, como era chamada pelas pessoas do bairro. Na sequência, Zuleica Pretto organiza sua obra em duas partes: a primeira intitulada *Ser criança na escola* e a segunda *O cotidiano do bairro compartilhado com um grupo de meninas*, que será descrita de forma mais detalhada, na continuidade. E, por fim, a autora traz sínteses reflexivas sobre o encontro com as crianças e a compreensão das infâncias atravessadas pela transformação do lugar, a partir de perspectivas das próprias crianças.

Em *Ser criança na escola*, a autora apresenta detidamente suas considerações encharcadas pela experiência de quem, de dentro de uma escola pequena e com as crianças, caminha com seus caminhanes pelos corredores, salas de aula, recreio, pausas, portão etc. Durante o tempo em que os espaços são percorridos, uma etnografia vai se construindo e revelando suas bonitezas. São cenas que objetivam um vínculo de confiança, por meio de trocas intersubjetivas, diálogos, brincadeiras, movimentos corporais, jogos e que traduzem os modos como as crianças/estudantes ocupam o seu lugar na escola. Nessa direção, tensões, práticas homogeneizadoras e disciplinares, bem como alguns paradoxos da escola são explicitados. Além disso, algumas brechas pedem passagem e dão lugar a outras experiências e espaços de sociabilidade na escola, produzem falas coletivas e são pronunciadas em voz alta pelas crianças. Há produção de resistência! E uma resistência socializada.

Na segunda parte, intitulada *O cotidiano do bairro compartilhado com um grupo de meninas*, a pesquisadora nos leva para passeios outros, agora acompanhada numa relação mais estreita e somente com as meninas do bairro. Na sua maioria, as meninas, como já foi expresso, são filhas de famílias nativas do bairro Campeche. A pé, de carro ou de ônibus, o local é apresentado pelas perspectivas e andanças dessas meninas com Zuleica Pretto. E, assim, de mãos dadas com elas – com as crianças e com a autora –, vamos nos embrenhando com essas infâncias situadas, suas convivências, itinerários e espaços de sociabilidade peculiares. Daí brotam escritos sobre viver um lugar, configurações familiares, relações geracionais, trabalho, gênero, cultura local e urbanização, processos de inclusão e exclusão, as brincadeiras no espaço das casas e seus arredores: vizinhança, os quintais, os animais, as plantas, as ruas. Em síntese, letras, palavras e parágrafos são tecidos com as crianças e suas experiências no bairro, e expressam as transformações dos espaços e afetações que estas vivências produzem nas infâncias das meninas do Campeche.

Como perspectiva teórico-metodológica, trata-se de uma pesquisa interdisciplinar e segue orientações dos métodos etnográfico e fenomenológico-dialético sartriano. Compreende as crianças como sujeitos que se apropriam ativamente do que vivem, produzem cultura e, portanto, são fontes legítimas de pesquisa. Está ancorada em Jean-Paul Sartre e outros autores que também compreendem que a criança participa de forma ativa do seu processo de constituição e da construção da história coletiva. Por pouco mais de um ano, tempo considerável

de imersão, Zuleica Pretto conviveu com as crianças nos mais diferentes espaços do bairro, utilizando-se de uma multiplicidade de técnicas de pesquisa. A escola, suas moradias, biblioteca, ruas, praias, morros, natureza e ainda alguns estabelecimentos urbanos apontados por elas como significativos foram se amalgamando num conjunto de experiências de um cotidiano simples, que desvelava a sua complexidade. Desses lugares e vividos, foi se delineando um desenho que informa dimensões possíveis de serem contatadas, experienciadas, estudadas, que expressam percursos analíticos diversos sobre as sociabilidades, a cidade e a participação das crianças.

Dos “achados” e dos encontros que esta etnografia revelou no curso dos itinerários, a autora, por meio de um diálogo cuidadoso com as crianças e meninas do Campeche, vai nos dizendo sobre como as crianças percebem o bairro em acelerado processo de urbanização. Como viver ali naquelas condições afetava a forma como circulavam, interrogando-as sobre modificações em sua escola, mudanças nas práticas familiares, na cultura local e nas paisagens naturais, e o surgimento de outras possibilidades de lazer. Nas experiências conhecidas e habituais, e o novo que era ofertado, as narrativas das crianças oscilavam entre críticas e fascínio por essas transformações. Ao privilegiar o olhar e a voz das crianças, a estudiosa nos apresentou pistas para se compreender não apenas o que dizem e olham as crianças, moradoras do Campeche, e os processos de subjetivação/objetivação que as constituem, mas possibilitou, também, a reflexão sobre algumas questões desse tempo e contexto histórico, e que adultos compartilham, ao habitarem o mesmo bairro e cidade. Fica em evidência a necessidade de ouvir as crianças “[...] a importância de ouvi-las em grupo e de observar a riqueza das trocas ali efetivadas. Quando com seus pares, as crianças não apenas brincam, mas aprendem a refletir, emitir opiniões, ouvir e construir sentidos coletivos sobre o que vivenciam” (PRETTO, 2021, p. 271), uma vez que são produtoras de cultura e da história social.

Ouvir as crianças na escola, caminhar com elas pela biblioteca, lanchonete da Marcinha, moradias, quintais, acessos, ruas, transporte coletivo, criou uma possibilidade de comunicação ímpar, mais que isso, trouxe uma disposição para estar com o Outro. Nesse encontro e espaço de interações cognitivas, sociais e afetivas, uma cumplicidade foi tecida, diferenciações e afinidades se revelaram e foram respeitadas. Aproximações e afastamentos comunicaram a dialética do estar junto e com as crianças do Campeche, num tempo histórico datado, vivendo as marcas do humano e do acelerado processo de urbanização do bairro. A leitura desta obra traz a história dessas crianças no seu tempo e território, mas pode mobilizar, também, as histórias das infâncias que constituem a biografia de cada leitor que se aventurar por esse caminho.

Os leitores poderão encontrar, mais além de um convívio intenso, sensível e a aproximação de um bando de crianças e uma “[...] pesquisadora, psicóloga, mãe, moradora do Campeche, migrante de uma cidade do interior do estado [...]” (PRETTO, 2021, p. 267-268), uma inspiração importante para se pensar pesquisas que buscam construir novos possíveis com as crianças, de privilegiar o que falam, como falam e produzem sentidos, o que implica uma alteração nas trocas intergeracionais, uma vez que vivenciam suas infâncias dentro de um território que participam ativamente. Ao se interrogar sobre “o que dizer demoradamente, rapidamente, e o que não dizer”, a autora traz para perto de mim uma reflexão: “[...] a pessoa a quem falo é a primeira que preciso longamente ouvir” (GONÇALVES FILHO, 2021, p. 141). Ouso afirmar que para isso acontecer, é absolutamente necessário ao escolher ouvir crianças, exercer uma ética, uma política e uma estética do cuidado, da proteção e da afirmação da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES FILHO, J. Medicalização e humilhação social. In: OLIVEIRA, E. C. de; VIÉGAS, L. de S.; MESSEDER NETO, H. da S. **Desver o mundo, perturbar os sentidos:** caminhos na luta pela desmedicalização. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 137-160.

PRETTO, Z. **As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças.** Curitiba: APPRIS, 2021.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

**Palavras-chave:** infâncias, etnografia com crianças, bairro, urbanização.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 15/06/2022

**DATA DE APROVAÇÃO:** 10/07/2022

### **Simone Vieira de Souza**

*Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Brasil. Professora Adjunta da UFSC. Membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE).*

**E-mail:** [simone.souza@ufsc.br](mailto:simone.souza@ufsc.br)



# Sensibilidades e imaginarios virtuales. Consumos tecnológicos electronales y consecuencias en la población juvenil, por Jerjes Loayza Javier

RESENHA/RESEÑA POR

**Cecilia Quevedo**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías, Facultad de Ciencias de la Comunicación Ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0001-6964-1349>

## Estar juntos, pero estar separados. Mundos de la vida juveniles en la dimensión virtual del capitalismo contemporáneo



### Antecedentes

El libro indaga en el rol de diferentes dispositivos tecnológicos en la socialización juvenil de la ciudad de Lima, Perú, especialmente, abordando las interacciones virtuales durante el periodo 2008-2016. Para abordar esta temática, Jerjes Loayza reconstruyó un conjunto de antecedentes en las temáticas en cuestión desde las inquietudes propias de un sociólogo experimentado en las perspectivas sobre los cuerpos y las emociones (LOAYZA JAVIER, 2009, 2012, 2016). También describió con datos estadísticos la población objeto de estudio visualizando a nivel macrosocial la realidad de la juventud peruana y sus consumos digitales en el marco del capitalismo contemporáneo.

Esta tarea analítica en la línea de investigación de Loayza Javier es frecuente. Para alguien que, en sus distintas pesquisas, se centró en nudos problemáticos de las juventudes peruanas – de las pandillas a los sentidos de la clandestinidad pasando por las cuestiones de racismo, discriminación, género y violencia doméstica –, el detenimiento en los modos de socialización virtual y la cibercultura era sólo cuestión de tiempo.

El libro parte del postulado comunicacional de Marshall McLuhan (1996) que sostiene que no hay una forma acabada



de comprensión de los cambios culturales que operan en una sociedad si antes no hay un determinimiento en explicar el funcionamiento de los medios. Un precedente de lo que Jesús Martín Barbero (1998) definiría en clave latinoamericana como el paso de lo medios a las *mediaciones*, o lo que es lo mismo, el hecho de situar la mirada analítica en el poder de las audiencias y su papel activo en la configuración del propio mundo social. Desde la tesis de McLuhan (1996), la investigación proporciona líneas de diálogo con la sociología de la cultura desde la pregunta por las transformaciones que afectan las culturas juveniles y las implicancias simbólicas de las interacciones sociales en contextos urbanos; se funde con los objetivos de una sociología de la comunicación para interpretar la conexión espectral entre consumo tecnológico y sensibilidad; y se reconoce en la etnografía virtual como un repertorio metodológico novedoso para explorar las transformaciones de la experiencia corporal en el mundo virtual y la tecnociencia.

Pero hay un campo de estudios ineludible para los propósitos del autor. Loayza Javier participa de los nutridos debates actuales donde “lo juvenil” como construcción social se pone en cuestión y se discute como problemática, segmento del mercado, plexos de valores o modos de identificación. En esta negociación dentro de un extenso ámbito de discusión, se recurre a los antecedentes planteados por grandes referentes del campo (Reguillo, Feixa, Urresti, Leyton, entre otros) despojando ambigüedades y simplificaciones subsumidas en esa categoría polisémica.

El diálogo entre unas condiciones de observabilidad del mundo virtual por parte del investigador y la madurez teórica del escritor, le permiten a Loayza Javier una compleja escritura que condensa la fundamentación del campo problemático desde un lugar de enunciación latinoamericano, situado y crítico, anclado en la destreza de combinar múltiples claves de lectura y perspectivas teóricas. Estas líneas de análisis aportan a la riqueza de la obra en su conjunto: interpretar las transformaciones vertiginosas en la experiencia juvenil donde los dispositivos comunicacionales se vuelven, parafraseando a George Lukács (1970), una *segunda naturaleza*. En efecto, los diferentes tópicos recorridos son expresiones vivenciales del análisis sobre las tecnologías, las máquinas y los artefactos en sociedades espectaculares (DEBORD, 1995; SIBILIA, 2008) como las nuestras.

## Presentación del libro

La estructura del libro se desarrolla a través de seis capítulos. En el primero, el autor propone desde coordenadas teóricas una tensión entre las formas clásicas de conceptualizar lo juvenil y el planteamiento de claves analíticas novedosas para su estudio revisando generaciones, características y contextos de aparición. La agudeza analítica del autor va más allá de estos ámbitos sirviéndose de modos de conceptualización más vastos como la deconstrucción de Derrida, el interaccionismo de Goffman, referentes teóricos del postmodernismo, por mencionar sólo algunos. Pero es desde el enfoque fenomenológico y la noción de *mundo de la vida* de Schutz (1993) que va a caracterizar a los grupos juveniles priorizando los espacios cotidianos y valores compartidos.

En el segundo capítulo, Loayza Javier analiza el impacto de la telefonía móvil en las culturas juveniles abordando tanto su manipulación en relación al cuerpo humano como su dinámica cotidiana y omnipresente. Puntualiza en el rol gravitante del celular que, desde su aparición masiva en el año 2000, en menos de dos décadas se instituyó como asiento de cada vez más interacciones. A través de entrevistas e imágenes viralizadas, el autor desanda la experiencia de los jóvenes dentro de una pedagogía que facilita la adaptación dúctil de los sujetos al sistema de engranajes que da forma al espacio urbano. En esta línea, la investigación coadyuva a la postulación de que la experiencia de consumo tecnológico es un fértil espacio de observabilidad de deseos y fantasías dentro de un horizonte contradictorio de expectativas subjetivas y sociales.

El tercer capítulo desarrolla una arqueología de las redes sociales dando cuenta de la existencia de múltiples espacios de interacción virtual. El argumento del capítulo supone considerar que las tecnologías de la comunicación son, por una parte, un engranaje constitutivo de las fantasmagorías y simbolizaciones del consumo tecnológico; y, por otra, que operan como espectáculo e imágenes del yo ante sus pares. El rechazo de modelos analíticos celebratorios le permite al autor abordar malestares, fantasías trucas y el tratamiento de algunos dilemas (escritura/oralidad, espacios virtuales/espacios educativos y prácticas virtuales/prácticas políticas).

En el cuarto capítulo el libro abre un repertorio de interrogantes sobre las interacciones juveniles en las redes sociales en relación a percepciones subjetivas y modélicas del yo social. En este sentido, el argumento del capítulo postula el advenimiento de las redes sociales virtuales como espacios públicos y esferas de mostración de la intimidad. Tramando publicaciones y capturas de intercambios de juveniles, el autor desanda las imbricaciones emocionales, afectivas y de género de un conjunto de situaciones “típicas” de los sectores juveniles (la diversión, las reciprocidades, la amistad, el amor, etc.). En efecto, el capítulo concluye que las redes sociales han resignificado las formas de encuentro y la construcción de los lazos sociales, amistosos, conflictivos, ceremoniales y rituales.

El quinto capítulo esboza una gramática analítica de posibilidades, espacios y fronteras estructurados por interacciones lúdicas. El autor propone una interesante indagación en torno a las lógicas de dominación que operan en las experiencias de los videojuegos en línea configurando sobre éstos un verdadero “microuniverso autónomo de identificación juvenil” (LOAYZA JAVIER, 2021, p. 197). El capítulo vislumbra la constelación de la experiencia *gamers* (Lan Center, Counter, Dota, etc.). Dando cuenta de disposiciones, expectativas, dispositivos y lógicas emocionales de los intercambios, es quizás donde mejor se comprende sociológica y comunicacionalmente la densidad de los imaginarios virtuales juveniles de la sociedad contemporánea, incluso más allá de Lima.

En el sexto capítulo, el libro arroja pistas metodológicas de la investigación a partir de estrategias y técnicas utilizadas en la producción de los datos en escenarios virtuales. El capítulo da precisiones sobre el diseño metodológico y la pluralidad de técnicas (entrevistas semiestructuradas, autobiografías e historias de vida, etnografía virtual y observación participante) que participaron de la investigación de largo aliento. En esta columna vertebral del proceso de investigación que aquí se presenta como un libro de 252 páginas, se detallan las novedosas aproximaciones cualitativas a los consumos tecnológicos electronales desde un abordaje a cuerpos y emociones juveniles que otras pesquisas similares podrían considerar, replicar o contrastar.

## Discusiones

Este aporte del libro analiza la incidencia de las tecnologías de socialización virtual en la población juvenil, focalizando en los dispositivos tecnológicos y en la conexión a internet como estructuras socializadoras y de generación de vínculos entre pares. A diferencia de las problematizaciones que recaen en las categorías de clase social, la propuesta fenomenológica enfatiza la idea de mundo de la vida que enfatiza el carácter compartido de los actos culturales articulados por el lenguaje, los plexos axiológicos y la construcción intersubjetiva de la identidad. De allí que la idea de *cultura electronal* sea el operador epistémico de todo el libro.

A lo largo de la obra, las reflexiones se van articulando haciendo que la investigación de campo se trame con la tradición de estudios críticos del Perú. Teóricamente, un aspecto relevante que propone la investigación es considerar la hegemonía adultocéntrica como una de las aristas de la colonialidad del poder (QUIJANO, 2000). La pretensión decolonial de los abordajes sobre las juventudes latinoamericanas implica correrse del *tecnologismo*, aquella noción que para el argentino Héctor Schmucler (1996) implicaba una singular devoción acrítica sobre la técnica y la comunicación. Más bien, el libro se inserta en la tradición de pensamiento que entiende que develar las condiciones de posibilidad de la tecnociencia es entender las lógicas de dominación que requieren ser modificadas de manera urgente. La visibilización de los modos patriarcales que permean socialización virtual y juvenil limeña es un interesante resultado de esa línea de reflexión.

A nivel empírico, las discusiones que se abren a partir del recorrido de Jerjes Loayza se sitúan en dos aspectos centrales. Por una parte, añade la relevancia epistémica de las plataformas tecnológicas en el cuerpo y las subjetividades colectivas ya sea desde aspectos identitarios o vinculados a la memoria. Más que al análisis de simples diferencias entre la relación cara a cara y la interacción virtual, el autor focaliza en las fuerzas estructurales de *los mundos* de la vida virtual. Por otra parte, el planteo explora minuciosa y sistemáticamente los procesos de socialización, aprendizaje y ejercicios de ciudadanía en la juventud. Este último punto no es menor. Quizás es la fibra más sensible para la sociología política y los procesos democráticos convulsionados en América Latina que hacen que las ideologías políticas de derecha tengan en los sectores juveniles sus adherentes favoritos, fervientes y aparentemente más próximos, al menos virtualmente. De allí que la reflexión sobre los laberintos tramados por la técnica, los escenarios virtuales y sus imagerías de continua conexión virtual busca, en este libro, estrategias de subversión y transformación social para sectores más amplios y escenarios globales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEBORD, G. **La sociedad del espectáculo**. Buenos Aires: La Marca, 1995.
- LOAYZA JAVIER, J. Una aproximación al impacto de internet en las interacciones juveniles en Lima, Perú. **Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales**, 3, p. 1-20, 2009.
- \_\_\_\_\_. **La cultura política desde las emociones juveniles**: aproximaciones comprensivas a la juventud no organizada de Lima. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2012.
- \_\_\_\_\_. Nuevas corporeidades juveniles en las tecnologías virtuales: un análisis de las redes sociales desde un enfoque del cuerpo y las emociones. **Revista Conjeturas Sociológicas**, 9, p. 68-99, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Sensibilidades e imaginarios virtuales**: consumos tecnológicos electronales y consecuencias en la población juvenil. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021.
- LUKÁCS, G. **Historia y conciencia de clase**. La Habana: Instituto del Libro, 1970.
- MARTÍN BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. México: Editorial Gustavo Gil, 1998.
- MCLUHAN, M. **Comprender los medios de comunicación**: las extensiones del ser humano. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 122-151.
- SCHMUCLER, H. Apuntes sobre el tecnologismo o la voluntad de no querer. **Artefacto**, 1, p. 6-9, 1996.
- SCHÜTZ, A. **Estudios sobre teoría social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- SIBILIA, P. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

**Palabras claves:** culturas electronales, juventudes, mundos de la vida.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 14/07/2022

**FECHA DE APROBACIÓN:** 25/07/2022

### **Cecilia Quevedo**

*Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina. Profesora Adjunta dedicación simple de la cátedra Política y Comunicación B en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente responsable del Seminario Ciudad y producción histórica de las subjetividades desde una perspectiva crítica en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.*

**E-mail:** [quevedoceci@gmail.com](mailto:quevedoceci@gmail.com)

## Levantamento Bibliográfico / Relevamiento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina, em português e espanhol, sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de março a agosto de 2022, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

–

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre marzo y agosto de 2022, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Alfabetização emocional na perspectiva de Klein e Bion (ISBN 978-65-86711-68-4)**  
 Autora: Eliane Teixeira Rennó  
 Editora: Zagodoni, São Paulo, 144 páginas.
- 2 **As desigualdades sociais na educação: desafios e perspectivas (ISBN 978-65-251-3322-5)**  
 Organizadoras: Maria Lourdes Gisi e Diana Gurgel Pegorini  
 Editora: CRV, Curitiba, 158 páginas.
- 3 **A vida adulta: dificuldades na passagem da adolescência para a maturidade (ISBN 978-65-250-1908-6)**  
 Autora: Felícia Rodrigues Rebelo da Silva Araujo  
 Editora: Appris, Curitiba, 94 páginas.
- 4 **Con el corazón aquí. Estado, mercado, juventudes y la Asociación de Trabajadores del Rock en la transición a la democracia (1991-1995) (ISBN 978-956-357-371-8)**  
 Autor: Cristófer Rodríguez Quiroz  
 Editora: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 168 páginas.
- 5 **Contribuições da neurociência para uma educação integradora (ISBN 978-65-86095-74-6)**  
 Organizadores: Angela Mathyde Soares, Fernando César Capovilla, Marta Relvas, Sheyla Baum, Simone Aparecida Capellini e Telma Pantano  
 Editora: Wak, Rio de Janeiro, 352 páginas.
- 6 **Educación y nueva Constitución: repensar lo educativo (ISBN 978-956-6143-10-9)**  
 Organizadoras: Marcela Romero Jeldres y Solange Tenorio Eitel  
 Editora: CLACSO, Buenos Aires/Santiago de Chile, 634 páginas.
- 7 **El sentido de la educación y la escuela (ISBN 978-987-3805-74-5)**  
 Organizadores: Miguel Ángel Pasillas Valdez, Alfredo Furlán y Monique Landesmann.  
 Editora: UNIPÉ Editorial Universitaria, Buenos Aires, 93 páginas.
- 8 **Empobrecimento da experiência, formação e juventude (ISBN 9786558407799)**  
 Autor: David Budeus Franco  
 Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 216 páginas.

- 9 Experiencia, aprendizaje y subjetividad. Cómo se aprende en diferentes escenarios (ISBN 978-987-760-451-1)**  
Autoras: Monserrat Pérez, Roxana Peralta, Alejandara Iparraguirre María Fernanda García, Agostina Lestussi, Mariana Beltrán y Claudia Torcomian.  
Editora: Editorial Brujas, Argentina, 249 páginas.
- 10 ¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú (ISBN 978-612-326-159-7)**  
Autores: Álvaro Grompone Velásquez, Luciana Reátegui y Mauricio Rentería  
Editora: Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 216 páginas.
- 11 Habitar colectivamente espacios educativos (ISBN 978-987-760-354-5)**  
Autores: Graciela Herrera De Bett, Nidia Eli Ochoa, Vanesa Parteplio, Alfredo José Furlán, Adela Coria, Nora Alterman, Mariana Mizraji y Laura Muíño.  
Editora: Editorial Brujas, Buenos Aires, 117 páginas.
- 12 História dos Jovens no Brasil (ISBN 9786557111123)**  
Autora: Mary del Priore  
Editora: UNESP, São Paulo, 494 páginas.
- 13 Inclusión laboral y educativa de jóvenes habitantes de comunidades rurales dentro del sector aeroespacial en querétaro (ISBN 978-607-8788-17-0)**  
Autor: Rolando Javier Salinas García  
Editora: Plaza y Valdés, México, DF, 124 páginas.
- 14 Infância, palavra de risco (ISBN 9786588831441)**  
Autora: Rosana Kohl Bines  
Editora: PUC-RJ, Rio de Janeiro, 276 páginas.
- 15 Janela da escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida (ISBN 9786558580546)**  
Organizadores: Cristiane de Freitas Cunha Grillo, Bianca Ferreira Rocha e Mateus Mourão  
Editora: UFMG, Belo Horizonte, 717 páginas.
- 16 La adolescencia en los tiempos que corren (ISBN 9789878941240)**  
Organizador: Guillermo Adrián López  
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 230 páginas.
- 17 Ludicidade, saúde e neurociências – Volume 2 – O brincar a partir da retrospectiva de infância (ISBN 978-65-86095-90-6)**  
Organizadoras: Beatriz Picolo Gimenes e Rosely Perrone  
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 236 páginas.
- 18 Un camino a la inclusión, empoderamiento e internacionalización para la educación superior (ISBN 9786079968489)**  
Organizadora: Rosa María Ortega Sánchez  
Editora: Miguel Ángel Porrúa, Ciudad del México, 116 páginas.



- 19 Pedagogía y territorio: El uso de la cartografía social en educación (ISBN 978-958-798-178-0)**  
Organizadores: José Darío Herrera y Irma Flores Hinojos  
Editora: Universidad de Los Andes, Bogotá, 207 páginas.
- 20 Reflexiones desde el encierro: las juventudes frente a la pandemia (ISBN 9786078817115)**  
Organizadora: Ligia Tavera Fenollosa  
Editora: Flacso México, México, DF, 94 páginas.
- 21 Retos del contexto en la adolescencia. Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital (ISBN 9786123177300)**  
Autores: Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Stefano de la Torre-Bueno Mannarelli, Henry Raúl Guillén Zambrano, María Angélica Pease Dreibelbis y Franco Alonzo Rengifo Qwistgaard  
Editora: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 298 páginas.
- 22 Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades (ISBN 978-987-813-165-8)**  
Organizadora: Silvia Grinberg  
Editora: CLACSO; San Martín, 488 páginas.
- 23 Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares (ISBN 978-84-18929-05-2)**  
Autor: Federico Martín González  
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 176 páginas.

## **Envio do material**

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>.

AS normas da revista podem ser acessadas em <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/about/submissions#authorGuidelines>

Os/As autore/as serão notificado/as do recebimento do material enviado.

No caso de submissão de entrevista gravada em vídeo, a transcrição deve ser enviada pelo sistema de submissão e a gravação em DVD encaminhada pelo correio para o seguinte endereço:

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 – Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro CEP 22290 902

Brasil

## **Contatos**

### **DESIDADES**

*Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*

*Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud*

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)

[revistadesidades@gmail.com](mailto:revistadesidades@gmail.com)

# **DESIDADES**

*Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*

*Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud*

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para  
a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)

[revistadesidades@gmail.com](mailto:revistadesidades@gmail.com)

