

**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

André Filipe Justino

**Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência:
duas categorias sob o olhar de *um* antropólogo**

Brasília

2017

Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob o olhar de *um* antropólogo

André Filipe Justino

Orientadora: Profa. Dra. Andréa de Souza Lobo

Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília no dia 3 de março de 2017, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Andréa de Souza Lobo (DAN/UnB – Presidenta)

Profa. Dra. Lia Zanotta Machado (DAN/UnB – Avaliadora)

Profa. Dra. Luciana Hartmann (CEN/UnB – Avaliadora)

Prof. Dr. Carlos Emanuel Sautchuk (DAN/UnB – Suplente)

Resumo

Esta dissertação é resultado de um investimento teórico na Antropologia da Infância e da Criança e nos estudos da deficiência, surgidos nos Estados Unidos e Reino Unido entre os anos 60 e 70 do século passado. Busco refletir sobre diversas concepções de infância que são possíveis a partir de trabalhos de cunho etnográfico e pensar os discursos de poder inerentes às relações entre adultos e crianças, por um lado. Por outro lado, construo o percurso teórico do modelo social da deficiência como uma vertente oposta ao modelo biomédico hegemônico, inserindo as contribuições da epistemologia feminista e, posteriormente, da teoria *queer* e a noção de identidades performáticas e compulsórias. Feito isso, invisto nas proximidades dos dois campos, buscando uma relação que me permita pensar uma abordagem antropológica da criança deficiente, no sentido de construir um projeto futuro.

Palavras-chave: Antropologia da Infância e da Criança; Estudos da Deficiência; Teoria Queer; Noções de infância.

Abstract

This dissertation is the result of a theoretical investment in Anthropology of Childhood and Children and in disability studies that emerged in the United States and the United Kingdom between the 1960s and 1970s. I try to reflect on several conceptions of childhood that are possible from ethnographic works and to think about the discourses of power inherent to the relationships between adults and children, on the one hand. On the other hand, I construct the theoretical course of the social model of disability as an opposing strand to the hegemonic biomedical model, inserting the contributions of feminist epistemology and, later, queer theory and the notion of performative and compulsory identities. Having done this, I invest in the proximity of the two fields, seeking a relation that allows me to think of an anthropological approach of the disabled child, in the sense of building a future project.

Key-words: Anthropology of Childhood and Children; Disability Studies; Queer Theory; Conceptions of childhood.

Agradecimentos

Começo pelo fim, agradecendo a baba mi Oxalufã, o senhor da minha cabeça, dos meus caminhos e da minha vida. Epa Baba! Sem o senhor eu nada seria. Agradeço a meu pai Oxóssi, meu provedor e meu pai Ogum, meu defensor ferrenho. Meus caminhos seriam estéreis sem os Orixás a me impulsionar.

Agradeço à minha família pelo apoio moral, sentimental e financeiro. À minha mãe que se dedica além da conta; à minha irmã, que me ajuda sempre que peço; ao meu irmão, que se propôs a me auxiliar em partes dessa pesquisa e com quem troco ideias sem fim.

Agradeço à minha família de Orixá pelo apoio emocional e espiritual, principalmente aos meus pais Ricardo e Rodrigo, pelo ensinamento, confiança e respeito. Agradeço ao meu barco, Baba Bi Ola e Omolu Tapê Layó, que são um alívio da minha rotina e me permitem um constante exercício de amor. Agradeço também à Oxum Iya Omilewa, presente de Oxum em minha vida e fonte de alegria e afeto.

Agradeço ao Douglas pelo companheirismo, amor, afeto e paciência com minha constante ausência e pela inspiração nesse projeto tão exigente de mim. Minha noite, meu poema inacabado, meu verso preso, gratidão!

Agradeço à Professora Doutora Andréa de Souza Lobo pela orientação, pelo zelo e dedicação ao trabalho, pela proatividade e agilidade em resolver os perrengues e me tranquilizar quando quero jogar tudo para o alto. Peço também desculpas, pois alguns dos perrengues partem de mim.

Agradeço à Andreza, certamente uma das pessoas mais maravilhosas que tive o prazer de encontrar em minha trajetória e que se propôs e ler carinhosa, caridosa e cuidadosamente partes fundamentais desse trabalho. Além de duas mãos na roda, ela me deu *insights* maravilhosos que foram incorporados à versão final, também por isso, lhe serei grato eternamente.

Agradeço à Karine, que sempre se preocupou em vir ver como eu estava sem exercer pressões ou aumentar a cobrança. Pela ajuda e ombro amigo, gratidão infinita!

Agradeço imensamente à Isabella, que me proporcionou um lar quando eu mais precisava.

Agradeço à Chirley, parceira de Katakumba, amiga fiel e companheira das fofocas, sempre disposta a me ouvir e trocar experiências. Agradeço também à Lediane e Potyguara, que compartilharam comigo alguns momentos difíceis quando morei na Katakumba.

Agradeço ao Vinícius, parceiro de ECOA, que me proporcionou alívio em vários momentos, sempre disposto a conversar ajudar o próximo, trocar ideias e fofocas!!!

Agradeço à equipe administrativa do Departamento de Antropologia, Rosa, Jorge e Carol que estão sempre prontos e aptos para resolverem problemas que nem sabíamos que existiam. Vocês são o máximo!

Agradeço às tias do mestrado pela troca de experiências e piadinhas internas, assim como pela resistência em alguns momentos mais tenebrosos desses dois anos de mestrado. Pela ajuda sempre ofertada eu agradeço infinitamente.

Agradeço também ao restante da turma do mestrado de 2015 do PPGAS pela companhia na trajetória ao longo das disciplinas.

Agradeço à Elba, ao Zé, ao Alceu, Geraldo e Jaloo, à Karol e Adriana, à Elza e Caetano, à Marisa e Maria e até a Gal, agradeço à Juçara e ao Siba, agradeço também à Beyoncé e Adele, ao Emicida e ao Criolo. Por me acompanharem na parte mais solitária do trabalho e me inspirarem, meus agradecimentos.

Agradeço às professoras e aos professores do PPGAS com quem tive contato na minha formação. Por estimularem o pensamento e a reflexão, obrigado.

Agradeço às Professoras Doutoras Lia Zanotta Machado e Luciana Hartmann e ao Professor Doutor Carlos Emanuel Sautchuk por aceitarem compor a banca de avaliação.

Por fim, resta dizer que tive meus dois anos de mestrado financiados, alternadamente, pelas bolsas Capes e FAP-DF, sem as quais não conseguiria me manter no programa.

Lista de Siglas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

ICIDH – Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap*

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução.....	9
O que pretendo.....	10
As limitações.....	12
A estrutura do trabalho	14
Capítulo 1: Crianças e infâncias: construindo uma categoria de análise.....	16
Amadurecendo um conceito: ser criança enquanto um algo sócio-antropo-histórico	19
Criança e antropologia: uma relação inconstante	31
Capítulo 2: Deficiência: alguns modelos analíticos	39
Um pouco de contexto	41
Dois e mais modelos sobre a deficiência	46
O modelo social pós-feminista e a consequência <i>queer</i>	53
Capítulo 3: Por uma abordagem antropológica das hipérboles: uma aposta etnográfica.....	61
Etnografia: um aparte.....	63
Sexo : Gênero :: Criança : Infância :: Lesão : Deficiência	68
Um balanço da minha abordagem	78
Considerações Finais	81
Referências Bibliográficas.....	85

Introdução

A Antropologia é uma ciência um tanto curiosa. Como todas as ciências consolidadas que se atualizam a partir da pesquisa, ela possui diversos campos temáticos que não cessam o diálogo entre si. Desse modo, temos uma antropologia (da) política, da religião, da saúde, urbana, da organização social e do parentesco, econômica etc. Mas ainda temos confluências dessas facetas da disciplina que se materializam em abordagens antropológicas das políticas de saúde, do parentesco e migrações, da economia e consumo urbano etc. No entanto, na minha percepção, existe um movimento interessantíssimo de autofagia da disciplina que nos ajuda a pensar os diálogos possíveis a serem realizados a partir de um campo de pesquisa.

Essa autofagia pode acontecer em diversos momentos de um processo de pesquisa. Ele de fato acontece na preparação de um campo, quando consumimos a bibliografia relacionada a um tema. Mas a alimentação é constante.

Este é um processo fundamental na elaboração de qualquer trabalho, penso eu, e funciona mais ou menos da seguinte forma: ao nos depararmos com uma situação que nos desperta o interesse antropológico, que nos provoca a pensar, partimos em uma viagem complexa a outro mundo em parte construído pela metáfora, em parte construído pela imaginação, em parte passível de ser apreendido materialmente. O alimento do viajante que busca conhecer a alteridade é a própria disciplina. Isto é, a produção contemporânea ou clássica (ou as duas) é o combustível da reflexão, uma etapa essencial do fazer antropológico. Entendido aqui como uma jornada de múltiplas paragens, paisagens e possibilidades de caminhos.

Dito isso, localizo este trabalho em uma dessas múltiplas tapas autofágicas da disciplina. Não, digo de outra forma: ele é uma espécie de banquete, no sentido em que sua totalidade está fundamentada na autofagia, no consumo da teoria como uma forma de revigorar e provocar o pensamento.

Não era meu primeiro plano, confesso. Ao ingressar no mestrado, meus olhos estavam focados no outro lado do Atlântico, no arquipélago de Cabo Verde, onde havia feito minha pesquisa de campo para o trabalho final do curso de graduação (Justino, 2015). Algumas incertezas foram, ao longo do percurso na formação, mudando minha trajetória aos poucos. Primeiro em direção à Antropologia da Infância e da Criança como um campo frutífero para reflexões. E, posteriormente, na direção de uma possível abordagem desses sujeitos infantis a partir da deficiência, pensando esta como uma forma de experimentar o mundo.

Buscando um projeto amplo, que rendesse uma discussão que me levasse adiante na construção de um trabalho sólido, já pensando em um futuro doutorado, optei por estudar a criança deficiente a partir de perspectivas que me permitissem toma-las como agentes de suas realidades e sujeitos protagonistas de uma possível etnografia. Isto é, uma perspectiva que me permitisse trabalhar *com* elas, buscando leva-las à sério todo tempo.

Por isso penso nessa dissertação como uma aposta em uma abordagem antropológica de sujeitos que são, dados os contextos sócio-históricos a serem desenhados nos capítulos seguintes, sujeitos em uma situação de exacerbada alteridade, tanto na ciência quanto fora dela, no campo político, econômico, social, histórico, cultural etc.

O que pretendo

Meu objetivo principal com essa dissertação é delinear alguns contornos e pensar em algumas questões para uma pesquisa posterior a ser realizada no curso de doutorado, partindo majoritariamente da situação brasileira desses campos de estudo. Compartilho da visão de que o mestrado e doutorado são duas etapas de uma mesma formação, um *continuum*, o que me permite planejar uma reflexão duradoura e mais profunda. Desse modo, escolhi investir primeiro em um trabalho de cunho teórico e bibliográfico, tentando angariar conceitos que me ajudem a pensar a infância e deficiência conjuntamente, buscando aproximações.

Para construir esse projeto, foquei-me em traçar as trajetórias das categorias infância e deficiência a partir de duas perspectivas. A primeira delas é a da infância como um construto sócio-histórico fruto dos processos inerentes da modernidade, a saber, o estabelecimento da vida privada com o fortalecimento do modelo nuclear de família, a incorporação da moralidade de fundo cristão conformando a formação do indivíduo no humanismo iluminista e a institucionalização da vida pública (Ariès, 1981). Assim, mostro como houve primeiro um processo de infantilização da criança, isto é, de diferenciação desta em relação aos adultos e, posteriormente, uma institucionalização da infância por meio dos discursos pedagógicos e psicológicos.

Esse processo teria resultado em uma noção de infância como uma experiência incompleta, uma etapa de vida improdutiva de significados, fadada à absorção de sentido por meio da formação escolar e social. Também aliadas a essa noção de infância estavam as noções de cuidado e família como esferas das quais a criança era dependente e não deveria ser afastada.

A construção histórica de Ariès encontra eco nas críticas que autoras da Antropologia da Infância vão dirigir a esse modelo. Pires (2010), Cohn (2000, 2005, 2013), Tassinari (2007), Buss-Simão (2009; 2014), entre outras, vão questionar os limites dessa concepção da infância como uma fase de existência passiva, limitada ao aprendizado e imitação do mundo adulto. Baseada em estudos etnográficos que mostram que essa concepção de criança não encontra solo fértil quando confrontada com as crianças enquanto sujeitos da pesquisa, a Antropologia da Infância e da Criança propõe uma abordagem diferenciada, que leva a sério os infantes, produzindo assim, um conhecimento coerente com a produção de relações sociais, simbólicas e materiais que as crianças estabelecem com o mundo.

A segunda perspectiva é a da deficiência como um resultado das interações da pessoa possuidora de uma lesão e a estrutura social, uma abordagem conhecida como o modelo social da deficiência. Ressalto que nesse contexto, a deficiência é entendida enquanto uma produção discursiva que, capturada por certos movimentos, resulta em uma opressão social sistematicamente aplicada sobre alguns indivíduos marcados por uma experiência corporal diferenciada (Diniz, 2007; Mello, 2009).

Essa produção discursiva seria embasada em alguns modelos de tratamento da deficiência, entre eles, o modelo biomédico que teria a dominância tanto teórica quanto prática do campo. Sob esse olhar crítico do modelo social, a vertente biomédica torna-se responsável por uma naturalização da deficiência que, por sua vez, operou um sistema de indiferença em relação às ciências sociais. De fato, para Diniz (2007), os estudos sobre a temática nas ciências humanas e sociais demoraram a florescer no Brasil dada a submissão da deficiência ao modelo biomédico ser uma realidade muito presente tanto no imaginário popular quanto na produção científica.

Para analisar a trajetória do modelo social da deficiência, trago as contribuições críticas que o movimento feminista fez à primeira corrente de teóricos que se debruçaram sobre essa questão e primeiro elaboraram o modelo social como uma ferramenta de produção de conhecimento dentro da academia e de embasamento do discurso político fora dela. Ressalto que as contribuições foram de extrema importância para que o modelo alcançasse uma maior abrangência da diversidade interna à noção de deficiência e concentrasse um maior poder argumentativo, atentando-se para dimensões intrínsecas da experiência da deficiência, como o corpo e o cuidado (Diniz, 2003; Mello e Nuernberg, 2012).

Realizado esse esforço de resgate das concepções relevantes para esse trabalho, busco refletir sobre as possibilidades que essas perspectivas abrem para um projeto futuro de cunho etnográfico no campo de crianças deficientes. Para isso, proponho aproximações teóricas

entre os sujeitos pertencentes aos dois campos na tentativa de imaginar um novo recorte para a pesquisa.

As limitações

Para seguir essas trajetórias intelectuais especificadas no tópico anterior, abri mão de algumas contribuições. Realizar um recorte deste tipo implica em assumir alguns riscos. Investi nas trajetórias dos conceitos de infância e deficiência abrindo mão, por exemplo, das contribuições da pedagogia e das áreas biomédicas. Da mesma forma, algumas elaborações das ciências sociais e, mais especificamente, da antropologia ficaram de fora do escopo desta dissertação.

Exemplificar algumas dessas perspectivas é minha responsabilidade, embora as análises fornecidas não sejam profundas.

Em relação à infância, por exemplo, deixei de fora trabalho de Marcella Silva (2010) sobre a influência da questão racial na formação da identidade de pré-adolescentes negras. O trabalho pautado na psicologia do desenvolvimento traz importantes contribuições para pensarmos as identidades que são historicamente colocadas em posição subalterna e, posteriormente, com a ascensão de movimentos políticos, são resgatadas e ressignificadas positivamente.

Nakamura e Santos (2007) se preocupam em elaborar concepções socioculturais da depressão infantil a partir de uma perspectiva biomédica e entrevistas com os familiares das crianças diagnosticadas com depressão. Embora profícuo para pensar a vivência das crianças que experienciam uma doença crônica como a depressão, as autoras não levam em conta a perspectiva das crianças diagnosticadas.

Outro trabalho que abre horizontes para pensar como as concepções de infância quando confrontadas com a realidade etnográfica mostram-se múltiplas é a tese de Patrice Schuch (2005), em que a autora se debruça sobre a realidade institucional dos órgãos responsáveis pela lida com as crianças e adolescentes tendo em vista o contexto jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990.

A falta de uma análise mais aprofundada do trabalho de Belisário (2016) sobre ser criança em um acampamento do Movimento dos Sem Terra também é um dos limites desta dissertação, embora o autor figure brevemente no primeiro capítulo.

Todos esses exemplos carregam potencialidades para se pensar e confrontar a noção cristalizada de infância como uma fase improdutiva, incapaz de se organizar politicamente, limitada à imitação e reprodução do mundo adulto. As noções de infância são, na verdade, múltiplas, variáveis de sociedade para sociedade, no tempo e no espaço. As crianças estão a todo mundo produzindo símbolos e classificações do mundo, estabelecendo relações com os adultos e entre elas, reinventando suas identidades. É preciso que o pesquisador esteja sempre atento à noção que está em jogo ao realizar um trabalho de campo (Cohn, 2013).

Em relação à deficiência, priorizei aos teóricos que trabalhavam na linha do modelo social como alternativa analítica ao modelo biomédico, visando as possibilidades de desconstrução de algumas categorias cristalizadas.

O trabalho de Richardson (2009), por exemplo, permite pensar a opressão a que são submetidas as pessoas com deficiência sob um viés de classe. Na perspectiva da autora, a deficiência visual está diretamente relacionada a uma situação de vulnerabilidade econômica e pobreza em uma relação cíclica. Assim, a pobreza acentua as limitações derivadas da interação do indivíduo com a estrutura. O objetivo da autora é fortalecer as perspectivas de políticas públicas que combatam essa situação que potencializa a discriminação.

Galvão (2004), por sua vez, volta-se para a inclusão de crianças cegas nas instituições de ensino regular em um contexto de galopante extinção do modelo de educação especial que era paradigmático da pedagogia desde as grandes revoluções do século XVIII. A pesquisa da autora se deu em um contexto escolar, sendo professores os principais ouvidos, além de uma observação cuidadosa da interação das crianças em sala de aula. No entanto, as crianças não aparecem como protagonistas em sua pesquisa.

Outros trabalhos como o de Sautchuk (2003) e Azevedo (2008) abordam, em um viés teórico, a deficiência visual a partir de um viés antropológico e filosófico. O primeiro dá conta de uma interessante análise da cegueira a partir do paradigma do individualismo, resgatando a trajetória da cegueira desde a antiguidade clássica e judaico-cristã e posteriormente inserida na modernidade. A segunda, por meio da análise de representações da cegueira na ficção e filosofia, propõe uma forma criativa de acessar as formas de pensamento e construção do mundo dessas pessoas.

De alguma forma, não posso deixar de me sentir mal pelos sacrifícios que realizei para elaborar essa dissertação. Ótimas discussões foram podadas ou abortadas em função do tempo e energia disponíveis para a realização de uma pesquisa mais abrangente. No entanto, sigo otimista, pois como afirmei anteriormente, esse trabalho é o componente inicial de um projeto de pesquisa mais amplo.

Cabe ainda acrescentar que, dado o caráter de projeto desta dissertação, existem limitações que escapam totalmente do meu conhecimento, limitações estas das quais não faço a mais remota ideia. Preocupei-me em apontar apenas algumas aqui que apareceram em meus mapeamentos bibliográficos, mas sobre os quais não poderia aprofundar uma análise, seja pelo limitado tempo, seja pela limitada abrangência da literatura.

A estrutura do trabalho

A dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro e o segundo capítulos intercambiáveis para a leitura. Isto é, sua leitura pode ser realizada de forma independente um do outro, mas sendo a leitura dos dois fundamental para o entendimento do terceiro. Cada um dos dois primeiros capítulos começa com fragmentos de um cotidiano que compõe fortemente minha trajetória pessoal. Pequenas descrições de eventos observáveis nas ruas de cidades do Distrito Federal são alinhavadas para construir essa pequena introdução de cada capítulo. Embora descontextualizados e submetidos a uma lógica temporal diferenciada, os acontecimentos observados e relatados realmente ocorreram, provocando-me a refletir sobre as questões propostas nos respectivos capítulos.

No primeiro capítulo, retomo a trajetória da criança e da noção de infância no ocidente a partir do resgate histórico proposto por Ariès (1981), que entende a infância como uma invenção, um subproduto da interação de forças políticas, sociais, históricas, econômicas, religiosas e científicas (entre outras) no contexto europeu do fim da Idade Média e início da modernidade. Também trago algumas contribuições do campo da Antropologia da Criança e da Infância, buscando costurar o argumento de que, quando investidas da etnografia, essas categorias ganham novos ares, oxigenando essa concepção pétrea desenhada por Ariès em sua historiografia. Também ensaio algumas das reflexões que o pensar sobre e com crianças provoca à Antropologia.

O segundo capítulo trata da trajetória da categoria deficiência frente ao surgimento e consolidação dos estudos da deficiência no Reino Unido e nos Estados Unidos. O objetivo é mostrar como se desenvolveu o chamado modelo social da deficiência em oposição ao modelo biomédico, abordando as críticas feministas que foram fundamentais para a consolidação das ferramentas teóricas. Também abordo brevemente a relação com a teoria *queer* na configuração atual do modelo social, buscando mostrar os resultados mais avançados da incorporação da crítica feminista.

Por fim, o terceiro capítulo versa sobre a confluência das duas categorias, onde busco refletir sobre uma possível abordagem antropológica da infância deficiente. Para isso, penso nesses sujeitos como aqueles que estão em uma situação de hipérbole em relação aos direitos humanos e às dinâmicas da alteridade. Quando digo hipérbole, refiro-me a uma situação de destaque pela diferença que Amaral (1998) vai chamar de “diferença significativa”, isto é, uma exacerbada distinção que materializa e agrava a relação de alteridade, desvela no cotidiano uma distinção que pertence a uma dimensão de reflexão.

Capítulo 1: Crianças e infâncias: construindo uma categoria de análise

São aproximadamente 7 da manhã de uma quarta-feira qualquer em Brazlândia, Distrito Federal. Meu ônibus cruza as vias retas e atravessa as quadras organizadas em conjuntos, as casas colocadas lado a lado têm quintais com roupas penduradas, carros na garagem, brinquedos espalhados pelo chão, as calçadas são largas em alguns lugares e convidativas, imagino que pessoas se sentam ali e conversam quando o tempo está ameno e a correria cotidiana permite. Desembarco em um terminal rodoviário cinzento, cheio de estímulos visuais, várias placas, propagandas e produtos coloridos à mostra nos camelôs que competem com os passageiros pelo pouco espaço a estação. Sigo para a padaria mais próxima a fim de tomar um café e acordar para um dia de trabalho. No caminho, percebo várias crianças uniformizadas, em grupos ou sozinhas, esperando conduções em baias diferentes para outras cidades do entorno, ou para o outro lado desta mesma cidade.

Na padaria, mais algumas crianças comem algo rapidamente, de olho nos ônibus que vem e vão. Algumas delas estão acompanhadas por adultos, outras, seguem sozinhas. A refeição é das mais comuns, um pão, um copo de leite com café; apenas algumas arriscam os salgados da padaria. O burburinho das conversas é ensurdecedor.

Devidamente alimentado e acordado, sigo para meu compromisso da manhã, não deixando de notar o fluxo de crianças que segue incessante para as escolas e creches da redondeza. Algumas vão na garupa de bicicletas com adultos ou crianças mais velhas, outras seguem a pé puxando a alça de uma mochila de rodinhas. Elas conversam, brincam, gritam, trocam ofensas e provocações. Perto de mim, um grupo de meninos grita pelo nome de uma menina; em um grupo à frente, uma menina olha e mostra a língua, as amigas dela sorriem. Enquanto os amigos zombam da criança que gritou o nome, as meninas aceleram o passo e atravessam na faixa.

Cruzando pelas ruas da cidade, vejo crianças menores que saem acompanhadas de casa pela mãe ou pelo pai, que batem, apressados, em portas vizinhas, realizando um breve momento de negociação ou dando recados sobre horários ou ressalvas para o dia. Deixando as crianças sob os cuidados de outros adultos, elas seguem para o trabalho. Essas que são deixadas são as crianças muito novas ou as que estudam em turnos contrários, elas não podem ficar sozinhas em casa, então as pessoas responsáveis deixam-nas sob os cuidados de outros. Faz sentido.

Na hora do almoço, dirijo-me ao mercado para comprar algo que possa ser transformado em uma rápida refeição. Lá estão elas de novo. Saídas das escolas, empolgadas com a volta pra casa, agora não mais sonolentas ou preocupadas com as tarefas escolares, elas correm, brincam, chamam pelas amigas e amigos, planejam modos de usar o tempo livre da tarde. Na contramão, outras crianças se dirigem às mesmas escolas, uma vez que o turno contrário está para começar.

Abandono esse congestionamento de pequenos pedestres e entro no mercado. Pessoas adultas são levadas por suas pequenas para as seções coloridas do estabelecimento, pedem doces, biscoitos, bebidas lácteas... Algumas se jogam no chão sem pudores, choram, sacodem-se, imploram por produtos que contêm suas personagens favoritas nos rótulos. Tem lugar uma longa negociação por parte de alguns adultos que tentam demover as crianças de suas demandas tão veementes. Outros não têm paciência para (ou ainda não aprenderam a) negociar, brigam, repreendem e tiram as crianças do local. Transeuntes olham pelo canto dos olhos e sua expressão é de desagrado com o mau comportamento de algumas crianças.

De tarde, observo da janela algumas crianças brincando lá fora. O vento é forte, é tempo de pipa, vários meninos correm atrás daquelas que são cortadas pelo cerol, quando elas caem nos telhados ou quintais das casas, o jeito é bater no portão e pedir que alguém pegue; as crianças mais ousadas arrumam modos de escalar os muros para apanhar elas mesmas o objeto, retornando em seguida com o troféu para junto do grupo que espera ansioso. As meninas ficam à margem das ruas, sentadas, em brincadeiras igualmente inventivas, mas mais contidas em expressão corporal. Eu estava certo, as calçadas largas realmente abrigam as pessoas que querem aproveitar um tempo de folga. Alguns adultos que supervisionam de longe a brincadeira não poupam repreendas para aquelas meninas que “não se contêm”, isto é, tentam seguir o ritmo dos meninos.

Há um certo desafio na atitude dessas meninas que não querem ficar na calçada, mas sim jogar bola na rua, ou correr atrás de pipa. Elas parecem desafiar não apenas as responsáveis pelos seus cuidados, ou os meninos que não as aceitam facilmente. Não, parece que elas desafiam a própria conformação do gênero que se materializa nas brincadeiras que realizam, nos espaços que ocupam e nas roupas que vestem.

É com esse quadro deveras banal, um rascunho brando e superficial do cotidiano da cidade onde cresci, que inicio esse capítulo. As crianças estão em todos os espaços e existem diversas instituições que existem para regulamentar suas vidas, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, à creche de um bairro. Elas são submetidas a um sistema de classificação e hierarquização de valores estabelecidos por adultos, mas não deixam de negociar dentro desses limites e estabelecer seus próprios sistemas simbólicos.

Argumento que há uma constância na presença de crianças nas diversas sociedades humanas. No entanto, a forma como essas existências é significada, processo que aqui entendo como o estabelecimento da infância, varia no tempo e no espaço, histórica e socialmente. E, embora a antropologia já tenha se voltado para essa temática e o campo dos estudos esteja, hoje, consolidado (Cohn, 2013), é notável que só muito recentemente esses estudos começaram a se ater às vozes infantis, buscando leva-las a sério.

O capítulo versa principalmente sobre dois assuntos: a constituição e instrumentalização do conceito de infância no pensamento ocidental e nas ciências sociais, principalmente, a antropologia; abordando parte dos processos históricos, econômicos e sociais que serviram à construção do conceito de infância como é encontrado hoje na cosmologia ocidental. Esse primeiro tópico abrange também algumas contribuições que enriquecem o olhar antropológico sobre a temática da infância em uma dinâmica muito própria da etnografia como componente essencial da disciplina, como uma forma de atualizar a teoria. Em última instância, o objetivo final desse tópico é deixar clara a noção de criança que adoto neste trabalho.

No segundo tópico, mostro, de forma panorâmica, a trajetória da criança enquanto sujeito das pesquisas antropológicas. De uma criança metafórica, instrumentalizada como uma explicação das sociedades à época ditas primitivas, a uma noção de criança agente da realidade, autônoma e produtora de si e de suas relações, a presença da criança na produção antropológica tem sido inconstante, mas sempre produtiva de diversas reflexões de interesse etnográfico e para a própria teoria antropológica.

Amadurecendo um conceito: ser criança enquanto um algo sócio-antropo-histórico

Quando Ariès (1981), debruçado sobre a história europeia do medievo e do início da modernidade, afirma que havia uma ausência estrutural do sentimento de infância, o autor propõe que a noção de ser criança, conforme entendida hoje pelas sociedades ocidentais, é uma construção relativamente recente que tem débitos com vários outros elementos estruturantes que influíram na transformação no modo de ver os indivíduos que não eram adultos. Afirmar isto não é o mesmo que afirmar que não havia crianças ou que não havia algum grau de distinção entre adultos e crianças, mas sim afirmar que a sociedade, a família e as instituições eram estruturadas de uma forma que lidava diferentemente com esses indivíduos, incorporando-os ao mundo adulto tão logo elas atingissem a idade do desmame, conseguissem falar e executar tarefas com segurança e certa autonomia.

Para o autor, o desenvolver histórico de uma noção moralista de humanidade, assim como o estabelecimento de uma fronteira firme entre as esferas públicas e privadas da vida social contribuíram para uma inversão desse sentimento de infância, ou melhor, o surgimento de um sentimento diferenciado em relação à infância, e que perdura até os dias atuais, fundamentado e fundamentando as ciências que se relacionam à vida infantil, assim como as relações entre crianças e adultos, resultando em uma noção que coloca as crianças como indivíduos apartados do todo, seres em processo de formação para serem incorporados ao cotidiano enquanto autônomos.

Em algum grau, a própria criança foi inventada na passagem da Idade Média pra a Modernidade. O autor mostra como, apesar das representações recorrentes da figura infantil na arte medieval, a criança não era uma figura de importância na vida social. Ela servia bem como metáfora da alma a ser salva pela doutrinação católica, como um reflexo da inocência e da graça a ser preservada para se entrar no reino divino. Empiricamente, a criança teria como marca o oposto da importância, era uma figura dispensável, frágil, com vida breve e, portanto, não devia ser alvo de grandes investimentos econômicos e afetivos.

As crianças viviam pouco e era comum que várias delas morressem antes de chegar à fase adulta, o desprendimento afetivo seria decorrente dessa fragilidade do ser. Aquelas que sobreviviam eram logo incorporadas ao mundo dos adultos, onde compartilhavam dos ofícios,

das diversões, dos espaços, sem distinções maiores de idade. O que as pessoas adultas faziam, também faziam as crianças. Ariès cita, como exemplos, personagens literários que exerciam funções de chefia da casa mesmo em tenra idade, alegando ser uma característica comum das famílias ao longo dos séculos, principalmente das mulheres, que eram encarregadas de cuidar da casa e gerenciar os recursos destinados ao lar.

Em uma sociedade em que a escola não havia se tornado uma instituição de alcance (pretensamente) total, era na convivência com os adultos que as crianças aprendiam a falar, escrever, aprendiam ofícios que lhes dariam os meios para se sustentar economicamente, levar à frente negócios de família e gerenciar suas casas. Não parecia haver grandes distinções de gênero no tocante à incorporação das crianças pelos adultos, salvo a divisão básica do trabalho doméstico e público que implicaria já em uma separação entre o trabalho feminino e masculino. Excluindo-se este fator, tanto meninas quanto meninos eram logo incorporados à vida adulta sem grandes resguardos. Este é um importante ponto de inflexão, pois a relação se inverte com o que chamarei de institucionalização da infância, isto é, com a escolarização das crianças que, a princípio, era um processo componente apenas da infância masculina.

As forças históricas e produtivas, no entanto, traçaram novo curso para uma infância outrora invisibilizada e indiferenciada. Com as doutrinas moralistas a seu lado, a família erigiu o muro da vida privada, tornando a privacidade um elemento endógeno e intrínseco, um valor a ser preservado, reestruturando as relações familiares e separando, eventualmente, as crianças do mundo dos adultos. Um dos objetivos dessa separação era o de manter e preservar a inocência da criança por mais tempo, aliando a formação ao processo de construção de indivíduos honrados, probos, completos, doutrinas essas muito incentivadas pelas instituições religiosas que, mais tarde, fundiram-se ao sistema educacional. Nesse paradigma, surge uma noção geral de incompletude.

Do ponto de vista da Igreja, por exemplo, adultos eram incompletos espiritualmente, entregues ao mundano, afastados de sua alma imortal. Da mesma forma, crianças estavam mais próximas de Deus e de suas almas, em contato maior com a pureza; no entanto, não estavam aptas moralmente a se colocar no mundo, precisavam ser submetidas a um longo processo de formação que por um lado as protegeria da maldade inerente ao plano terreno e, por outro, as fortaleceriam para preservar uma outra noção de honra. O sentimento de infância parecia viver sob um paradoxo: a criança era pura e essa pureza deveria ser preservada para que o processo de socialização não a eliminasse como subproduto, como era a percepção

religiosa e moralista da vida adulta da época; no entanto, o excesso de pureza e a falta de maldade aproximavam muito as crianças da esfera animal, natural do ser, fugindo dos planos do criador e escapando dos dons do espírito. A relação com essa infância demandava um cuidado sem igual. Assim, estabeleceu-se um processo de infantilização da criança, cabendo então às instituições pautadas pela moral, o dever de preservar e educar esses indivíduos, resultando na infância como o conjunto de relações que se desenvolvem com e em torno da criança.

Concomitantemente a essa corrente moralista, ainda segundo Ariès, desenvolveu-se, no âmbito do Iluminismo e dos momentos posteriores às revoluções burguesas, uma noção de educação universalista, educação para todas as pessoas do sexo masculino. A escola, que antes era limitada, espalhou-se para a vida social, reivindicando para si o papel de fundadora de uma nova forma de experimentar a humanidade. A formação deveria ser sólida, completa, abrangente, buscando uniformizar os indivíduos e procurando evitar os desvios morais que seriam inerentes, nesse pensamento, à diversidade.

Embora todos e todas, sem distinção de idade, devessem se dedicar a aprender cada vez mais e evoluir seus espíritos à luz da educação, as crianças eram o alvo prioritário dessa educação, uma vez que, no pensamento iluminista, elas seriam seres em formação por excelência, uma tábula rasa sobre a qual seriam inscritas todas as normas civilizatórias da boa vivência. As mulheres só foram apresentadas à educação formal nesse momento, embora sua inserção ampla no sistema escolar só viesse a acontecer com força no século XIX. Anteriormente, sua formação era limitada ao espaço doméstico e às funções de cuidado com a casa. Toda a discussão dos séculos primeiros da modernidade sobre a necessidade de educação nas diversas classes sociais era uma discussão voltada para o masculino. Com essa abertura para a educação feminina, surge uma noção totalizante de *infância institucionalizada*.

Cabe aqui um breve aparte sobre as implicações da captura institucional dessa fase etária. As instituições são materializações de estruturas e dispositivos que servem ao poder enquanto um modelador de subjetividades. Foucault (1979) afirma que o corpo social não é produto do consenso, mas a sim da materialidade do poder se exercendo sobre o corpo dos indivíduos. As estruturas de poder fornecem os limites de normalidade e anormalidade dentro dos quais os indivíduos podem construir suas subjetividades. As instituições são parte de uma manifestação específica do poder que produz o corpo social referido pelo autor. Assim, institucionalizar os processos pelos quais passam as crianças em suas formações identitárias é

realizar sobre elas enorme pressão de que as instituições são capazes de realizar no processo de modelagem.

É preciso ressaltar que o próprio autor vê que a totalidade do poder não está contida nesses aparatos institucionais, do contrário, o poder seria frágil. Não, o poder encontra-se difundido, incorporado em parte pelos indivíduos que fazem uso dele para formar a resistência, para negociar seus próprios limites e se reinventar.

Ligada ao ciclo escolar, a noção de infância que emergiu desses processos históricos que mencionei acima foi uma noção institucionalizada. A criança seria aquele indivíduo com idade específica e adequada para ingressar no sistema escolar, de onde o ideal seria que não saísse até completar seu ciclo de formação, podendo estendê-lo a depender das carreiras pretendidas. A escola assumiu a característica que instituições tenderam a assumir na modernidade: uma desenfreada busca pela uniformização do conhecimento e das mentalidades, o estabelecimento de uma disciplina que visava construir corporalidades, dominar desvios e podar diferenças que fossem vistas como ameaçadoras de um ideal de pessoa adulta. Assim, a criança se tornou alvo de uma biopolítica, para usar a terminologia foucaultiana (Foucault, 1988), que objetivava domar seu potencial, baseando-se em um conjunto de saberes, a pedagogia, que regulava o tratamento que elas receberiam ao longo do processo de formação. A disciplina, enquanto esse dispositivo de poder levado a cabo pelos adultos serve à formação de indivíduos de um tipo ideal, influencia a relação das crianças com o mundo e estabelece os limites do leque de possibilidades e realizações que estão acessíveis para elas.

Aliada a essa nova noção institucionalizada de criança vinha uma noção de *criança-futuro*, isto é, uma percepção que entendia a criança como o potencial maior da sociedade, um indivíduo que encerrava em seu pequeno corpo todas as possibilidades de realização que a estrutura social permitia. Tamanho potencial evolutivo não poderia ser deixado ao léu, sem normas e regulamentos, ele deveria ser contido, direcionado para um ideal, para tanto, lançou-se mão da tutela como uma ferramenta fundamental na construção da relação entre adultos e crianças. Entendeu-se que crianças seriam inerentemente incapazes de lidar com seu próprio potencial e, portanto, deveriam ter sua autonomia subtraída e transferida para as instituições que as regulam e para os adultos que delas cuidam. A relação de tutela acaba por invisibilizar a diversidade de relações que as crianças estabelecem com o mundo ao seu redor.

Por fim, um longo processo histórico resultou, entre outras coisas, na noção de criança enquanto um indivíduo incompleto, um potencial a ser explorado, educado e guiado para um futuro brilhante do qual dependeria toda a reprodução social. Os frutos desse pensamento se refletem a todo o momento nas relações cotidianas que se desenvolvem com as crianças em todas as esferas sociais, assim como na pressão exercida em todas as instituições que regulam a vida infantil e que estabelecem uma biopolítica que busca sempre circundar e delimitar os limites da infância, elaborando uma bolha política e social em torno desses indivíduos no intuito de proteger aqueles que, pretensamente, não podem falar por si. Crianças, em uma sociedade ocidental, têm sua autonomia tolhida, sua voz silenciada e seu espaço de fala e de vivência contida por uma noção de que a contribuição delas não é valiosa para o debate cotidiano¹.

Falar a partir de uma antropologia da infância é lidar com essa imagem pretensamente totalizante de incompletude, desconstruí-la no âmbito da teoria e estranhar algo tão enraizado no pensamento ocidental. É um constante exercício de negociação de uma categoria estabelecida na cosmologia ocidental frente aos trabalhos antropológicos realizados conjuntamente a outras culturas e cosmologias.

Cohn (2013), buscando realizar um estado da arte dos estudos da infância no Brasil, mostra que o que está em jogo na etnografia com crianças é a capacidade de lidar com múltiplas noções sobre infância. Para a autora, é imprescindível que a pesquisa *com* crianças (colocada em contraste com a pesquisa *sobre* crianças) parta de duas perguntas: o que é ser criança para estas; e o que é ser criança no lugar da pesquisa. Este seria um cuidado fundamental para evitar cair em novos essencialismos ao fugir da dicotomia adulto/criança ou tentar escapar da noção de infância naturalizada.

Belisário (2016), por exemplo, trabalhando a partir de um assentamento dos Sem Terra no Distrito Federal, mostra como a política está intrinsecamente ligada à existência das crianças desta localidade, onde crianças tomam parte em discussões acerca do movimento e estabelecem suas demandas, o mesmo acontecendo no contexto mais amplo do Movimento dos Sem Terra. Na verdade, sua etnografia do acampamento Canaã desafia a dicotomia

¹ Cabe aqui afirmar que estou me referindo a um ponto de vista institucional onde se adota uma perspectiva de tutela que silencia sistematicamente as crianças. Ou seja, é um silenciamento formalmente estabelecido, mas que encontra resistências quando olhamos para o cotidiano de algumas crianças, como mostrarei à frente. Não se trata, portanto, de uma generalização cega.

adulto/criança, mostrando que são diversos os momentos em que as esferas se unem, as pessoas adultas comportam-se “como crianças”, ou as crianças, “como adultos”.

Outro exemplo é o de Tassinari (2007), que investe na etnologia para demonstrar algumas concepções indígenas de infância, buscando ilustrar o processo de construção da pessoa jovem em determinadas sociedades e como é fundamental para esse processo que a criança tenha sua autonomia e liberdade reconhecida pela coletividade.

Segundo a autora, o pensamento ocidental é marcado por um adultocentrismo que informa em diversos níveis as relações sociais que se desenvolvem entre adultos e crianças em concordância com Ariès (1981). Esse adultocentrismo, quando aliado às ciências que dizem respeito aos infantes resulta em análises e proposições que desconsideram as crianças como sujeitas de si, em uma relação verticalizada de transmissão de saberes, capacidades, bens e serviços. Ao entender a criança como um ser incompleto, incapaz de tomar suas decisões e definir seus caminhos, o pensamento ocidental lhes subtrai a autonomia e a agência para apreender e construir seu mundo. A antropologia não ficou de fora dessa tendência de invisibilizar as crianças, só muito recentemente percebendo que, de fato, as crianças são capazes de construir sistemas simbólicos e modelos do mundo tão complexos quanto os adultos. O abandono da perspectiva da criança como um “vir a ser” (Tassinari, 2007, p. 12), isto é, como um indivíduo em processo de formação, e a adoção de uma perspectiva que foque nos esquemas que se desdobram ao longo desse processo é um exercício antropológico de grande valor.

Desse modo, a autora recorre às contribuições da etnologia indígena para mostrar uma possibilidade de infância que seria o espelho, ou imagem invertida, da concepção ocidental: crianças que são respeitadas, ouvidas, que participam ativamente da vida política e social e, de fato, são essenciais para que essa vida transcorra. Sua leitura da etnologia não vem sem críticas, que fique claro, a autora mostra como a infância tendia a ser uma etapa invisível para as pesquisas realizadas junto aos povos indígenas, pesquisas estas que focavam nos rituais iniciáticos da juventude e da vida adulta, ou nos cuidados pós-natais, especialmente dos tabus que eram impostos aos adultos que se relacionavam com a parturiente ou à recém-nascida.

A visão que a etnologia indígena proporciona da infância é uma perspectiva focada no processo de aprendizagem e formação do indivíduo. Assim como a concepção ocidental, a criança nas sociedades indígenas é tomada, de certa maneira, como um ser incompleto, um

negativo da fase adulta, definido por suas faltas. No entanto, a forma coletiva de lidar com essa incompletude é radicalmente diferente.

Algumas sociedades indígenas tendem a apostar em uma estratégia de aprendizagem que se dá pelo mundo e suas experiências. É acompanhando os adultos em seus afazeres, repetindo tarefas e circulando pelo espaço social, ritual, econômico, político e de parentesco que a criança aprende e se forma enquanto um indivíduo pleno. Na contramão, as sociedades ocidentais retiram a criança do convívio cotidiano, institucionalizam sua educação e definem diretrizes uniformizantes para o uso do tempo e investimento pessoal nessa fase da vida. Encerrar o aprendizado ao ambiente escolar limita, em comparação com a perspectiva das sociedades indígenas, o potencial de realização do indivíduo.

Obviamente essa crítica só cabe enquanto instrumento de comparação, uma vez que a sociedade é adaptada a essa lógica de formação. De todos os modos, a escola enquanto uma institucionalização da infância é *funcional* para uma sociedade do ocidente. No entanto, não posso deixar de ressaltar que a pedagogia, enquanto um conjunto de saber-poder que serve à disciplina modeladora de corpos e mentalidades retira a autonomia infantil no seu próprio processo de formação.

Retomando Tassinari (2007), é interessante notar a importância que as crianças assumem cosmológica e ritualmente nas sociedades indígenas, e sua essencialidade na manutenção de relações de parentesco. Ao nascer elas estão muito conectadas à esfera da natureza. Pensando no esquema clássico que permeia a antropologia, isto é, a distinção entre cultura e natureza, as crianças estariam mais próximas da última, por ainda não terem sido submetidas ao processo de socialização, ou por estarem em um estágio cosmológico muito próximo do invisível.

Ao serem aproximadas da natureza, as crianças são tidas como preciosas mediadoras nas relações com os animais e os seres invisíveis que interagem com a humanidade. A própria alma da criança é fugidia, tende a se unir ao espectro invisível do cosmos, precisando ser conquistada, convencida a permanecer com os humanos. O processo de formação do indivíduo afasta a criança dessa noção de natureza. Em outro paralelo com a nossa sociedade, é interessante notar como a criança também é vista como algo próximo da natureza no ocidente, a valoração dessa proximidade, no entanto, é negativa, uma vez que a criança precisa ser socializada, precisa afastar-se do aspecto animalesco, é necessário que um processo civilizatório se interponha para que essa proximidade nociva com a natureza seja

cortada. À frente, mostrarei como essa relação entre a infância e a natureza é vista como produtiva de reflexões na teoria antropológica (Pires, 2010).

Outro exemplo citado é o da função das crianças nos rituais iniciáticos dos Maxakali (Tassinari, 2007). Segundo a autora, os rituais de iniciação são compostos por um momento em que crianças, provavelmente mais velhas, já iniciadas, portando máscaras se comportam como as crianças que já morreram, aderindo a essa personalidade ao longo do ritual, sendo homenageadas e interagindo com os pais e mães que ainda estão vivas. O ritual é de extrema importância para a continuidade da vida social, para trabalhar o sentimento de luto e reavivar relações de parentesco. Relações estas em que as crianças têm grande papel, não só na sociedade Maxakali, como em outras sociedades indígenas. São as crianças que contornam os constrangimentos e as distâncias que são típicas de certas relações de parentesco que primam pela evitação. Se não fosse pela sua liberdade em circular pelas casas e falar com todos com quem tem vontade, a comunicação entre membros de uma mesma rede de parentesco poderia ser complicada, se não impossibilitada.

O circular, aliás, parece ser uma característica primária da infância não institucionalizada, a infância que experimenta o mundo. Lobo (2012), por exemplo, mostra como a autonomia infantil em circular pelo cotidiano da Ilha da Boa Vista, em Cabo Verde, é essencial para construir relações entre as casas e entre as pessoas que não estão necessariamente conectadas por uma rede de parentesco. Nesse contexto, a infância parece ser experimentada como uma liberdade de ir e vir, com uma capacidade intrínseca de trazer e levar recados, comidas, lembranças e sentimentos. As crianças servem a uma estratégia de colaboração que expande as redes de parentesco para além do sangue e da afinidade, conectando amigos e conhecidos. Esta expansão trabalha em diversos níveis, inclusive o transnacional, que é uma característica da sociedade cabo-verdiana marcada pela migração como estratégia de construção de trajetórias. O ser criança é parte da formação de um indivíduo que não para, que está sempre a circular (ou pensar em circular), é uma experiência de autonomia que se complementa com a noção institucionalizada da infância ligada ao modelo escolar ocidental.

Tentar definir o que é ser criança, ou com quais categorias operar, é um desafio duplo. Primeiramente é preciso tomar consciência da pluralidade que a noção incorpora quando olhamos para exemplos em outras sociedades. Em segundo lugar, tenho de negociar com o entendimento da categoria no âmbito da disciplina antropológica.

Javeau (2005), por exemplo, mostra como tentar definir esse conceito sociológica e antropológicamente implica em invocar uma pluralidade intrínseca ao campo de significação que ele funda, isto é, a infância é uma forma de experiência que é socialmente construída e, portanto, variável de sociedade para sociedade, no tempo e no espaço. Assim, construir um conceito no âmbito das ciências sociais torna-se complicado, uma vez que a experiência base deste, isto é, a experiência da pesquisadora, não encontra ecos em diversos outros agrupamentos sociais. O conceito é natimorto, infrutífero se não houver uma profunda reflexão no sentido de estranhar tudo aquilo que é familiar. Destarte, uma infância definida institucionalmente, delimitada por idades, de pouco serviria, mesmo que apenas como ferramenta demográfica, para uma pesquisa em determinadas sociedades indígenas, como os Xikrim, por exemplo, onde a infância é definida como um período delimitado por certos ritos que devem ser cumpridos para que o indivíduo consiga transitar para uma nova faixa etária, diversificando assim suas obrigações, seus direitos e suas relações de parentesco. Tais rituais, como o casamento ou o nascimento da primeira filha ou filho são essenciais para se entender a que noção de criança e infância somos remetidos ao olharmos para essas sociedades, noções essas que são dissociadas da idade biológica dos indivíduos em questão (Cohn, 2005).

Javeau (2005) parte desse pressuposto primário da diversidade social intrínseca ao conceito de criança e infância para advogar por um objeto analítico que enriqueça as ciências sociais e que deve ser tratado com o maior cuidado. O autor exemplifica com as definições institucionais da infância, representadas como um recorte arbitrário de faixas etárias, seu método de recorte demográfico, isto é, sua forma de construção *a priori* do objeto de pesquisa, um pontapé inicial do processo de investigação. Destarte, cabe à pesquisadora adotar um limite etário de partida em sua pesquisa, mas sem perder de vista uma característica essencial da pesquisa sociológica e antropológica moderna: a variabilidade do outrora chamado *objeto de pesquisa*. Isto é, nas ciências humanas, a construção do objeto de pesquisa não se dá *a priori*, como um dado concreto e fixo, existe um grau de subjetividade que torna o objeto móvel e mutável, é na subjetividade que ele se apoia.

De fato, falar em *objeto* é de certa forma ultrapassado para a antropologia, não sendo diferente na pesquisa com e sobre crianças. É na relação que desenvolve com suas interlocutoras que a pesquisadora vai definir os rumos de suas investigações. Quanto ao autor em questão, ele define arbitrariamente a infância como o período que vai do nascimento aos dez anos de idade, com uma finalidade analítica, um ponto de partida, como ele mesmo reconhece, advogando por um processo metodológico que mova a pesquisadora adulta de sua

posição estabelecida e tente conectá-la com seu espírito infantil, com suas memórias e sua trajetória pessoal.

Definir o que é ser criança vai além da faixa etária e, para o autor, é preciso recorrer, com todo cuidado, às definições da psicologia, sem cair no lugar comum das teorias do desenvolvimento que tendem a ignorar os contextos sociais em que as crianças se inserem. Assim, uma criança de classe média francesa não é chamada a se desenvolver e ocupar os espaços que permitam tal desenvolvimento da mesma forma que crianças em contextos de guerra, por exemplo. Faz-se necessário dissociar a definição psicológica de infância da institucionalização desse conceito que se dá pela educação escolar, optando por entender a infância como um campo de experiência humana marcado pela potencialidade de aprendizagem e realização dentro dos limites estabelecidos pelos adultos e pelas instituições organizadas e movidas por eles e suas políticas, assim como o contexto cultural e histórico em que a criança está inserida. Como afirmei anteriormente, a institucionalização serve à uniformização dos indivíduos, dissociar-se das definições institucionais é produtivo.

Ainda segundo Javeau, pensar infâncias sob um paradigma econômico e produtivista acaba por ser um desafio exaustivo e improdutivo para a pesquisa antropológica. No pensamento ocidental há uma tendência a ignorar o potencial produtivo das crianças, e as sociedades organizadas sob esse pensamento tendem a valorizar a passagem da infância para a adolescência como um marco importante da vida, uma vez que o indivíduo torna-se apto, na maioria das legislações trabalhistas, de ingressar no mercado de trabalho, inserindo-se em uma lógica produtivista/consumista que vai redefinir seu processo identitário e provocar mudanças, algumas drásticas, outras nem tanto, no modo de vida do indivíduo e na forma como ele se relaciona com o mundo.

Do ponto de vista desse paradigma, de fato, é difícil levar a sério as infâncias que não produzem bens e serviços e têm seu potencial de consumo extremamente limitado pela tutela das adultas. Talvez por isso as crianças tenham sido eclipsadas dos momentos iniciais da Antropologia, que repousava ainda sobre um paradigma funcionalista no qual a criança era um produto de relações funcionais de reprodução e continuidade social, ou um reduto de cuidados de instituições sociais com funções bem delimitadas. Coloco essa ressalva como uma interrogação, uma anotação para posterior investigação, mas que não poderia deixar de constar nesse trabalho, refletindo na trajetória da infância enquanto uma categoria foco do interesse da antropologia, como mostrarei posteriormente.

Para Javeau, é preciso escapar dessa visão economicista e produtivista, que engendra um sistema classificador quase puramente demográfico, onde a produtividade infantil é ignorada frente a sua instituição mais correlata, a saber, a escola. Isto é, um sintoma de um pensamento enquadrado nesse paradigma é a análise rasa de que aquilo que a criança produz é um mero reflexo do mundo adulto ou mera reprodução daquilo que lhe é ensinado na escola. Necessário é entender que as crianças não estão em um limbo, um momento de pausa, elas estão produzindo sua própria versão da cultura a todo o momento. Elas estão construindo sistemas de classificação, simbólicos ou não, que operam concretudes em suas vidas, elas se inter-relacionam, hierarquizam-se, identificam-se e são identificadas por outras crianças, assim como interagem com os adultos em uma via de mão dupla, ao contrário do que faz pensar o paradigma ocidental de infância. Elas são em si uma complexidade paradoxal: a infância é associada também ao biológico, a um período demarcado de desenvolvimento do corpo e das capacidades deste, é, portanto, tida como um universal. Todavia, é interpretada socialmente como uma variável que não corresponde apenas ao seu aspecto biológico de envelhecimento do corpo, é construída pelas relações sociais e significada no âmbito dessas interações.

Cabe aqui uma ressalva crítica a essa perspectiva do autor, partindo do contexto brasileiro e de outras noções de produtividade. Embora na maioria das sociedades ocidentais o trabalho infantil não seja uma realidade desvelada, constando como proibição nas legislaturas específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, é notável que o trabalho doméstico não entra nessa categoria, embora seja uma constante na trajetória de meninas, assim como o trabalho no mundo camponês (Woortmann, 1986), ou no contexto de movimentos sociais, como Movimento dos Sem Terra (Belisário, 2016). O que argumento aqui é que um cuidado maior com as categorias de trabalho e produtividade é necessário para lidar com o contexto brasileiro.

Para pesquisar com crianças é preciso dar as costas a todos esses paradigmas que colocam o mundo infantil como uma cópia em teste do mundo adulto, uma imitação com o intuito de desenvolver a criança para lidar com a vida social que seria, em última medida, adulta. As crianças têm suas rotinas, seus ritos, seus processos e projetos, autônomos ou não do mundo adulto. Obviamente o campo de possibilidade de vivência das crianças é, em grande parte, limitado pelas diretrizes dos adultos, pelas formas impostas por eles. No entanto, não é sem autonomia que as crianças negociam dentro desses limites. Javeau inclusive fala sobre a existência de “culturas infantis”, conjuntos simbólicos e concretos elaborados pelas

relações que esses indivíduos subestimados desenvolvem com o mundo à sua volta. As crianças produzem na macroestrutura e a macroestrutura produz para elas, conformando seus esquemas classificatórios.

O conceito de infância e a definição do indivíduo criança para a produção antropológica permanecem ainda uma questão aberta, cercada de questionamentos e cuidados metodológicos a serem considerados caso a caso. O que é estabelecido, e o que tomo como base para este trabalho, é a noção de que o sentimento em relação à infância é historicamente recente nas sociedades ocidentais e é socialmente construído, devendo seu estabelecimento enquanto um valor social a elementos como a economia, a formação das instituições escolares e religiosas, à intervenção de uma determinada corrente moralista que predominou o modo de ser pensar da sociedade europeia na modernidade, assim como a crença iluminista na educação como libertação e na infância como fase ideal para disseminação do conhecimento (Ariès, 1981). Partindo desse contexto sócio-histórico e político, reflito sobre as possibilidades dadas à infância, a autonomia reservada para as crianças pelas instituições que constroem as diretrizes que regulamentam suas vidas, instituições estas que são geridas por adultos e suas noções sobre o ser criança coerentes com a formação histórica de um pensamento conformado e marcado pela relação de tutela e necessidade de institucionalização do potencial infinito que cada indivíduo carrega em sua infância.

Mergulhar em definições outras de infância, como as noções construídas pelas sociedades indígenas, é problematizar a noção cristalizada de infância como dependência e improdutividade, é perceber as possibilidades de produção de sistemas classificatórios simbólicos e concretos que operam nas relações que as crianças desenvolvem entre si e com as pessoas adultas. A etnografia cumpre seu papel de provocar a teoria antropológica, chamando-a a rever seus conceitos (Peirano, 2008), estranhar seus pressupostos e expandir seu olhar analítico para realidades sociais que fervilham de relações de significação, produção de símbolos e classificações.

A realidade da infância indígena marcada por seus ritos e processos, desafia a concepção de uma infância inerte e passiva, que é aquela resultante dos processos históricos de formação da família e das instituições escolares (Ariès, 1981). Essa realidade é só um dos exemplos das diversas facetas desse desafio, conforme mostrei anteriormente. Cada vez mais, essa noção pétrea de infância é colocada em xeque por meio de questionamentos que mostram o elevado grau de mobilidade dessa categoria.

Criança e antropologia: uma relação inconstante

A criança nos estudos clássicos e fundadores da antropologia surge primeiramente como um recurso metafórico, um dispositivo discursivo que servia a uma argumentação clara de que a humanidade desenvolvia-se de forma semelhante à própria vida do indivíduo, isto é, havia um processo de nascimento e incorporação de habilidades, um aperfeiçoamento dessas habilidades e acréscimo de novas, e, por fim, um estágio avançado e autônomo da sociedade.

Desse modo, quando Morgan (1974) estabelece uma linha evolutiva das sociedades humanas, ele imediatamente atribui às sociedades não-europeias, à época tidas como primitivas, um estatuto de infância da humanidade, isto é, um estágio inicial de um processo que se prolonga no tempo e que implica em um constante aprendizado, incorporação de ferramentas e instituições, transformação dos meios de produção e consumo, das formas de religiosidade, das relações com a natureza e entre os indivíduos, do estabelecimento de um Estado político organizado sob um determinado modelo, das formas de construção e registro dos saberes, e uma mudança drástica mesma na forma de saber do mundo, classificá-lo e organizá-lo mentalmente. A linha evolutiva não era tão diferente da linha da vida de um indivíduo pertencente a uma sociedade europeia da época. Indivíduo este marcado pelo seu nascimento enquanto tábula rasa, uma noção sobrevivente e ainda operante do iluminismo, pela sua necessidade de afastar-se da esfera de influência da natureza, de socializar-se enquanto uma forma de salvação e ainda uma crença na institucionalização do processo de aprendizagem como forma de difundir e uniformizar o conhecimento.

A concepção de criança que embalou esse esforço teórico e engendrou essa metáfora repetida por outros autores de semelhante perspectiva teórica (como Tylor e Frazer) era a da criança tábula rasa, a criança que absorve aquilo que lhe é ensinado e repete incessantemente até atingir a fase adulta, quando lhe é exigido colocar em prática aquilo que aprendeu. A infância sob essa perspectiva, que engendra um olhar condescendente, é uma fase de erros, mas também de cuidados e de possibilidades. Digo condescendente sem hesitar, uma vez que a relação que era estabelecida entre o pesquisador e outras culturas era uma relação paternalista, onde o europeu assumia para si um papel de guia daquelas sociedades que estavam imersas na ignorância. O antropólogo era muito semelhante a um professor, ensinando um conteúdo que os não-europeus deveriam aprender: a cultura.

A cultura seria algo a ser aprendido e a infância seria a parte fundamental do curso de aprendizado. Essa concepção era muito coerente com o espírito daquele tempo, onde, segundo Àriés (1981), a infância acabara de ser construída enquanto uma fase importante da vida e que deveria ser regulada e institucionalizada, resguardada para otimizar o aprendizado e aprimorar a existência humana como um todo. A partir desse momento massificam-se os esforços para universalizar o ensino e a forma de tratamento dispensado às crianças. Da mesma forma estabeleceram-se normas para lidar com a diversidade das sociedades não-europeias, lançando mão da violência colonial para impor mudanças e coibir práticas que eram consideradas afrontas ao espírito europeu. Desse modo, a criança, enquanto indivíduo autônomo, acabou retirada da etnografia clássica, tendo sua identidade e concepção apropriadas pela metáfora da linha evolutiva da humanidade. Do ponto de vista dos intelectuais europeus da época, difundir a cultura europeia e ensinar crianças em suas escolas não eram processos tão diferenciados assim, a diferença se dava na escala de realização do empreendimento.

Os estudos antropológicos eram focados naqueles que produziam, que regiam a cultura do ponto de vista dos pesquisadores europeus. Em busca de uma alteridade maior, os estudiosos acabavam, ironicamente, buscando “seus iguais”, buscando espelhos de suas sociedades e comparando-se aos indivíduos adultos, sem refletir nas implicações que um olhar “mais embaixo”, isto é, para as crianças, teria. Digo “mais embaixo” e lanço mão das aspas, pois não adoto uma perspectiva ingênua de que realmente havia real simetria na relação estabelecida entre o pesquisador adulto e os sujeitos de pesquisa também adultos. O que afirmo aqui é que havia sim uma compatibilidade dos estágios de vida dos antropólogos fundadores com aqueles que eles se dedicavam a estudar. Eram adultos os que conversavam, os que inquiriam e os que respondiam. No entanto, a relação de pesquisa antropológica sempre foi vertical. Olhar para os sujeitos de pesquisa já era olhar para baixo, olhar para as crianças seria ainda impensável, elas estavam à sombra de seus adultos.

No entanto, é preciso ter em mente os objetivos das teorizações evolucionistas. Isto é, entender a humanidade e seu trajeto na história a partir de uma noção de unidade psíquica de desenvolvimento unilinear. Nesse contexto, as crianças não eram objeto e nem sujeito da corrente evolucionista da antropologia, da mesma forma que não eram os adultos no sentido de suas subjetividades. A alteridade para o evolucionismo era generalizada.

Com os avanços da crítica da Escola de Cultura e Personalidade norte-americana, as crianças ganharam algum destaque sob a perspectiva antropológica. Assim, alterou-se o foco

da criança metafórica, o selvagem em processo de evolução, para a criança materializável, encerrada em seu pequeno corpo e detentora das possibilidades de crescimento. Uma criança metodológica, que detém a chave para entender como a cultura modela os indivíduos, como se dá a formação da personalidade, como ocorrem os processos de endoculturação e socialização. A criança estava inserida em um processo de aprendizagem e formação extremamente dinâmico e, portanto, mais facilmente observável, alinhada ao projeto de produção de conhecimento dessa escola.

Os notáveis exemplos desses estudos que viam nas crianças um instrumento de entendimento da realidade são os de Mead (2003), Mead e Bateson, (1942) e Benedict (1961; 2006). A primeira, buscando entender e desmitificar a problemática adolescente debruçou-se sobre as realidades etnográficas de ilhas do Pacífico, dando atenção ao processo de formação identitária das crianças de Bali e das adolescentes em Samoa. Utilizando da fotografia como uma ferramenta de registro das corporalidades e das interações entre os indivíduos, a autora construiu um sólido material acerca da realidade de crianças balinesas. Trabalhando sob a ótica do relativismo cultural, atentando-se para a diversidade, e desnaturalizando a infância e a adolescência enquanto fases universais que não eram produtivas de relações dignas da atenção antropológica, Mead viu o potencial que uma fase tão dinâmica poderia trazer para a antropologia. De fato, estando sob um paradigma que cristaliza a cultura e faz da infância o momento maior de aprendizagem e incorporação dos saberes; ou estando sob a égide de um paradigma que não reifique a cultura, que entenda como dinâmico todos os processos, é inevitável pensar na infância como um período de efervescência para questões antropológicas.

Benedict (1961; 2006), também interessada nos processos culturais em que os indivíduos de diversas culturas estavam mergulhados, atentou-se para a criança como um indivíduo em formação. Em sua análise, o valor da infância está na dinâmica na qual as relações sociais acontecem, se desdobram e produzem resultados no mundo. Seria como tentar compreender um produto final, um alimento, por exemplo, pelo seu processo de elaboração.

Em sua análise da criança na sociedade japonesa, Benedict (2006) mostra como a infância, em conjunto com a fase idosa da vida, representam “zonas livres” da rígida socialização japonesa baseada em restrições. Estudar as crianças, seu comportamento e seus trajetos é, então, entender o que é incorporado ao longo do processo até chegar a fase adulta. Em última instância, todo o esforço de Benedict em olhar para a criança é uma comparação

com a imagem adulta de seus interlocutores, tentando entender o que tornou o adulto no que ele é. Se o objetivo da antropologia era entender o outro e sua cultura, observar o processo de construção desse indivíduo dentro das culturas era a chave para uma análise rica, eficaz e eficiente.

Ambas as autoras partilhavam de um paradigma que defendia a cultura como uma força externa ao indivíduo, em alguma medida, e que modelaria suas personalidades ao longo do processo de socialização, que resultaria em uma naturalização da cultura e uma automatização das práticas inerentes a cada sistema, ou padrão, cultural. Olhar para as crianças seria então valioso para se entender elementos desse conjunto que as adultas já naturalizaram, não mais percebem ou refletem sobre. A criança aqui seria uma massa a ser modelada e cuja observação entregaria valiosas informações acerca do processo de modelagem cultural a que todos os indivíduos inseridos em sociedade passariam. A criança seria um ser incompleto em curso para se tornar um pleno membro do esquema cultural em que está inserido e do qual ele não é um protagonista da produção.

Essa perspectiva da criança como ser incompleto acompanhou a antropologia por um longo tempo, começando a ser deixada de lado com o surgimento e consolidação do paradigma da agência (se é que posso chamar assim). A ideia de que a cultura é um sistema simbólico construído dialeticamente com os indivíduos que a compõe trouxe grande contribuição para o entendimento da dimensão prática que, de outra maneira, perdia-se na análise de algumas perspectivas teóricas.

Assim, entendeu-se que todos os indivíduos possuíam um papel relevante no estabelecimento, manutenção e reprodução da estrutura social, incluindo as crianças. Abrir o leque de possibilidades analíticas daquilo que era produzido no âmbito da cultura permitiu a visibilidade da criança como um agente que opera os elementos simbólicos da mesma forma que os adultos. A diferença seria uma limitação das possibilidades dadas às crianças. Limitação esta que seria inerente a uma sociedade organizada institucionalmente e que mantém um pensamento adultocêntrico, onde aquilo produzido pelas crianças recai em uma categoria menor de elementos, uma que pode ser negligenciada sem grandes prejuízos ao coletivo. Estabelece-se um duplo valor: para a análise antropológica, a noção de agência implica visibilidade para as práticas infantis, o desvelamento de um novo universo analítico e o surgimento de infinitas possibilidades de aprendizado. Ao mesmo tempo, produz-se uma

antropologia contra hegemônica, não harmonizada com o pensamento ocidental adultocentrado, diferenciando-se dos clássicos da disciplina.

Concomitantemente a essa inserção da agência como elemento fundamental da análise social, desenvolveram-se estudos com crianças em diversas frentes (Buss-Simão, 2009). Duas delas já mencionei, a Escola de Cultura e Personalidade norte-americana, que focava nos processos de socialização; e os estudos da etnologia indígena, que mais urgentemente provocam reflexões sobre outras concepções de infância. Aliados à etnologia estão os estudos da corporalidade e aprendizado, que são dimensão indissociáveis quando se fala em crianças e na forma como elas experimentam o mundo. Os estudos sobre raciocínio e cognição, e os de aquisição da linguagem também foram terreno fértil para trabalhos com crianças, a maioria partilhando de uma perspectiva comum: existe uma ausência inerente à infância, e esta é preenchida pelo processo de socialização. Essas perspectivas ainda não levavam a sério o esforço das crianças de significar o mundo, optando por estudá-las como uma forma de entender melhor os adultos.

Buss-Simão (2009) cita Toren e Hirschfield como exemplos de autoras que adotam os estudos com crianças de um modo utilitarista, isto é, mirando nesses estudos com o objetivo de entender melhor o indivíduo adulto, atentando para os processos infantis apenas como uma etapa a cumprir do resultado final: a vida adulta. A primeira entende a criança como um universal biológico, mas também perpassada por uma dimensão afetiva, uma social e uma cognitiva que se relacionam dialeticamente, produzindo uma identidade diferenciada e inserida em um processo extremamente dinâmico. O segundo, compartilhando dessa noção de criança como etapa de um processo, entende que elas produzem e significam elementos de uma forma que os adultos não mais realizam, já que naturalizaram o processo ou abandonaram essas formas de pensar, substituindo-as por outras. Obviamente, nada dessa seleção é totalmente consciente, sendo fruto analítico das pesquisas. A dificuldade em partilhar dessa perspectiva está no risco de reificarmos a cultura, atribuindo momentos específicos para a sua naturalização no processo de crescimento e criando uma cisão entre o mundo dos adultos, completo e funcional, e o mundo das crianças, incompleto e imitativo desse outro.

Cohn (2005) critica as perspectivas anteriormente mencionadas principalmente por ignorarem um elemento crucial para a análise e que já mencionei anteriormente: a capacidade da criança de fundar seu próprio mundo e significá-lo, mas dentro de uma lógica comum aos

indivíduos de uma mesma sociedade. Assim, as crianças não teriam um mundo apartado dos adultos, elas estão inseridas neste, uma vez que é um mundo único que abrange as “duas” modalidades de significação. Ou melhor, elas teriam um mundo apartado dos adultos, mas esse mundo não seria inferior ou limitado a uma imitação do mundo adulto, como era colocado em outras perspectivas que ignoravam a agência infantil. Esse seria um mundo próprio e rico de significações e relações simbólicas e sociais que valeriam um estudo por si, e não apenas como uma forma de chegar aos adultos.

As crianças não seriam submetidas totalmente às regras e instituições dos adultos, elas têm autonomia para subvertê-las ou ignorá-las totalmente, elaborando suas próprias regras e seus próprios caminhos, tendo uma certa liberdade para circular em espaços que são interditos para alguns adultos que se encontram em uma condição adversa daquela que é necessária para a livre circulação (Schildkrout *apud* Buss-Simão, 2009). Um exemplo claro disso é a questão apontada por Sales Júnior (2013) sobre a infância e o candomblé.

O candomblé é uma religião iniciática extremamente marcada pela hierarquia de saberes e poderes, diversos espaços e rituais só podem ser acessados por indivíduos que já passaram por certos eventos, pagaram determinadas obrigações para com o invisível, estão em dia com sua vida espiritual. No entanto, as crianças desfrutam de certa liberdade para burlar essas proibições, circulando quase livremente por lugares interditos a adultos na mesma posição hierárquica e espiritual que elas. A diferença inerente à infância traduz-se em uma diferença de tratamento e ensinamento em relação aos companheiros adultos de religião, existe um rigor menor em relação às pequenas.

Pires (2010) mostra como partir do pressuposto do tratamento diferenciado para indivíduos diferentes lança para a antropologia uma série de questões que vão reavivar o debate entre natureza e cultura para a antropologia. Entender que as crianças tem seu próprio mundo tão rico quando o dos adultos é compreender a riqueza das dimensões que perpassam esse mundo. Como é o exemplo da corporalidade, um elemento intrínseco da experiência humana, um fator determinante, em algumas culturas, do aprendizado, e um campo extremamente rico de experiências para a criança. A autora mostra como corpos são construídos pela educação que recebe e como esta educação é socialmente variável. Ela cita Csordas para afirmar que o corpo é o campo de experiência da cultura, ele não é apenas um determinante biológico, ele é vivo socialmente e escapa de definições arbitrárias. Nesse olhar,

a cultura existiria antes do corpo, que se conformaria a esse sistema cultural anterior, o corpo seria a materialização da cultura enquanto um conjunto abstrato de valores.

No entanto, a autora cita Ingold, que radicaliza o debate ao afirmar que tanto os corpos quanto as culturas são constituídas conjuntamente, em uma relação dialética que torna ambas as dimensões variáveis de sociedade para sociedade. A cultura constitui um biológico diferenciado e esse biológico embasa todo o sistema cultura. Desse ângulo, toda a ideia do processo de socialização como uma forma de domesticação poderia ser questionada, incluindo-se a noção de que a socialização infantil é uma forma de afastar a criança da sua dimensão biológica e aproximá-la da cultura. As dimensões não estão dissociadas, as crianças são socializadas quase que em uma dimensão metafísica desde a concepção. Seus corpos não são *a priori* da cultura, eles são o resultado do relacionamento entre a dimensão biológica e a social.

São os adultos que vão estabelecer os limites e prover condições para o desenvolvimento das crianças, mas não são só eles os responsáveis por esse desenvolvimento. Crianças são organismos autônomos que têm seus corpos, tidos aqui também como invólucros de experiências mundanas, inseridos em uma lógica dialética, e como tais possuem agência para estabelecer relações com humanos e não-humanos à sua volta, por vezes trabalhando e negociando dentro dos limites determinados pela agência adulta, noutras extrapolando esses motivos e buscando determinar seu ritmo próprio de desenvolvimento.

A autora contrapõe duas perspectivas sobre infância: a criança como um receptáculo de conhecimentos cristalizados que são transmitidos verticalmente, dos adultos para as crianças; e a noção de criança agente. A segunda noção parte de alguns pressupostos como a impossibilidade de definir um recorte geracional para o aprendizado, já que o indivíduo está sempre aprendendo; o fato de que as crianças não só aprendem como ensinam e produzem conhecimentos é outro pressuposto importante, assim como o de que a aprendizagem não se faz sempre de forma consciente e demarcada, havendo outras formas de apreender saberes. A noção que perpassa essas prerrogativas é a de cultura como um algo não estático, marcado pelo dinamismo e pela dialética, onde valores de gênero, consumo, valores políticos e sociais, entre outros, não estariam cristalizados, prontos para serem transmitidos de geração para geração por uma linha vertical de ensinamento.

Por fim, Pires conclui que estudar crianças é sim poder observar a cultura na prática de naturalização, uma vez que o mundo das crianças é diferente do mundo que está dado aos

adultos. No entanto, não se pode fechar os olhos para a agência infantil e para o fato de que “as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade” (2010: 152).

Para trabalhar com a categoria *infância* e os sujeitos a ela pertencentes, isto é, as crianças, é preciso entender que ela se apresenta em caráter múltiplo, raramente correspondendo a um ideal apenas. Olhar para outras sociedades permite notar como a noção construída historicamente no ocidente de uma criança incapaz, improdutiva², limitada a repetir o mundo das pessoas adultas em seu processo de desenvolvimento não é hegemônica nas representações de crianças de diversas sociedades, como mostrei acima. A antropologia se incomoda com categorias universalistas, questiona posições sociais pressupostas e representações cristalizadas. Pensar a infância a partir da antropologia permite uma atualização dessas perspectivas estanques que dominaram o saber sobre as crianças ao longo de séculos desde o estabelecimento de um sentimento especial devotado a essa etapa da vida.

² É interessante notar que a categoria de “improdutiva” é ambígua, sendo usada historicamente como uma estratégia para proteger as crianças das mazelas do trabalho infantil e da exploração. No entanto, existem perspectivas que procuram desconstruir o olhar negativo sobre o trabalho infantil, propondo alternativas. A coletânea *African Children at Work* (Spittler, Gerd e Bourdillon, Michael, 2012) é um bom exemplo desse esforço.

Capítulo 2: Deficiência: alguns modelos analíticos

No ônibus, a caminho da universidade, as pessoas estão inquietas. O trânsito pesado atrasou a viagem em mais de vinte minutos. Passamos por uma parada e um homem em uma cadeira de rodas acena para que o ônibus pare, algumas pessoas que viram o aceno demonstram frustração. Quando o motorista não para e o ônibus segue, essas mesmas pessoas demonstram alívio. Uma jovem, talvez com a consciência pesada, comenta com a amiga do lado:

–Já estamos atrasadas, a pessoa vai entender o ônibus não ter parado né? – ao que a amiga concorda com a cabeça. Penso comigo que ninguém se deu ao trabalho de explicar para o frustrado não-passageiro o porquê de o ônibus não ter parado. Alguns pontos depois, o motorista para admitir a entrada de uma jovem que entra pela porta da frente sem problemas. Na saída, lembro-me de perguntar ao cobrador se o elevador da porta de acesso para deficientes está funcionando, ele afirma que não.

Na universidade, há sempre um tempo que as estudantes têm para parar em algum ponto e conversar com colegas entre uma aula e outra. Estamos parados em frente a um Centro Acadêmico. No corredor, adjacente às paredes, há pares de lixeiras a intervalos regulares, uma para lixo orgânico, a outra, lixo seco, as lixeiras são cestos equilibrados em cima de pequenos pilares, de modo que a parte superior ocupa uma área maior que a inferior, é como se flutuasse. Pelo mesmo corredor, a uma considerável distância de nós, vem um rapaz cego tateando o caminho à frente com a bengala. Algumas pessoas observam, mas ninguém toma uma atitude quando ele, não ciente do *design* das lixeiras, esbarra em uma delas. Agora todos olham, alguns têm a decência de esconder os sorrisos, outras pessoas logo desviam os olhos. Penso que não há motivos para o *design* das lixeiras ser dessa forma.

Em casa, Douglas me conta empolgado das descobertas que anda fazendo em seu novo curso: Letras Língua de Sinais Brasileira e Português do Brasil como Segunda Língua, uma nova empreitada da Universidade de Brasília. Conversamos longamente sobre a estrutura do curso e os desafios de entender outra língua que, no senso comum, é só uma representação mímica do português. Ele comenta que não há muitas alunas surdas na sala, mas que há um aluno surdo-cego que parece ter bastante dificuldade para acompanhar as aulas.

No dia anterior, ele conta, um conflito havia se instaurado na sala, pois um aluno surdo havia ficado ofendido com um grupo de ouvintes que insistiam em tornar a aula em um

ambiente oralizado, ignorando o intuito geral do curso. Concluimos que, infelizmente, falta um bom bocado para que a universidade esteja plenamente pronta para acolher essa diversidade.

Notei que agora que passaram os jogos paralímpicos, as pessoas com deficiência sumiram da televisão e não mais surgem notícias protagonizadas por elas nas minhas redes sociais. Durante os jogos, eram numerosas as reportagens contendo as trajetórias de atletas que superaram as adversidades, a depressão, o preconceito e haviam alcançado o sucesso. Os jogos eram um gancho também para trazer pessoas que não comungavam do universo esportivo, mas comungavam da deficiência enquanto uma característica que as unia, os relatos eram no mesmo tom. Achei irônico, não era isso que a teoria que eu lia afirmava...

Tal qual as crianças, as pessoas com deficiência circulam pelo cotidiano das cidades. E tal qual as crianças, elas muitas vezes são cobertas com um poderoso manto de invisibilidade e indiferença que parece impedir que vejamos que elas estão ali interagindo com o mundo, com a estrutura simbólica e material. Invisibilidade esta que se traduz, por exemplo, na ausência nas novelas, com pouca participação em filmes, distantes da literatura de maior alcance, sem protagonismo ou representatividade na grande mídia. Existem diversas hipóteses que explicam essa indiferença sistemática em relação às pessoas com deficiência.

Le Breton (2010), por exemplo, afirma que há um apagamento ritual do corpo no cotidiano, um esforço semi-consciente de se anular e anular o outro ao ocupar espaços públicos. Este seria um esforço traduzido, por exemplo, no excesso de desculpas ao se esbarrar em alguém, ou ainda, o estranhamento que causa quando alguém que esbarra não se desculpa; o olhar fixo para um ponto vazio do espaço quando se divide um elevador, ou o constrangimento de dividir uma mesa na praça de alimentação de um shopping, entre outros sinais. O corpo deficiente seria, nessa perspectiva, uma mácula a esse acordo tácito de ser invisível. Uma pessoa em cadeira de rodas, por exemplo, dificilmente passa despercebida pela forma como se locomove, pelo espaço que ocupa e pelos mecanismos que aciona para se locomover, ela causa um estranhamento por ser diferente e rompe esse véu (que já é frágil, quase translúcido), tornando visível e perceptível a diferença. E não qualquer diferença, mas uma diferença hiperbolicamente negativa, um contra-ideal, aquilo que não é desejável ser, o

resultado de uma tragédia. Um paradigma contra o qual os estudos da deficiência³ lutam de forma ferrenha.

O indivíduo com deficiência desconcerta as expectativas e rompe com as reciprocidades, ele atrai olhares e comentários por ser diferente e fugir de um padrão que vai permitir a invisibilidade. Nesse caso, entraria em ação outro mecanismo inerente à interação com a alteridade: a repulsa. O corpo diferente causa repulsa por abalar o estado de comodidade que o indivíduo que o observa se encontra tendo em vista o acordo tácito de todos serem invisíveis. Assim, a lógica seria como se segue: se o outro não se invisibiliza, invisibilizá-lo-ei eu mesmo. Essa hipótese será explorada no terceiro capítulo.

Outra hipótese, que é a que fundamenta este capítulo, é a que se baseia na noção de que a deficiência é o resultado da interação entre o indivíduo com lesão e a estrutura social. Assim, a opressão que sofre o indivíduo com deficiência seria resultante da macroestrutura econômica, arquitetônica, política, social, histórica, biomédica, educacional, entre outras, que introduz uma série de barreiras simbólicas, ou não, na trajetória pessoal desses indivíduos. Essa é a hipótese adotada pelos estudos da deficiência, condensados no modelo social, que se contrapõe ao modelo biomédico (Diniz, 2007).

Entender esses modelos e os discursos que variam dele é essencial para construir uma categoria de pessoa com deficiência que sirva à antropologia. No entanto, é preciso entender também o contexto em que esses modelos surgiram e a quem eles servem. A próxima seção desse texto é dedicada a contextualizar deficiência e os estudos da deficiência, sendo seguida por uma seção que explora os dois modelos e a desambiguação destes na teoria *crip*, apresentada ao fim do capítulo.

Um pouco de contexto

A deficiência enquanto um marcador categórico de um conjunto de pessoas foi apropriada pelo discurso biomédico no século XVIII, sendo incorporada às instituições médicas e do cuidado que visavam lidar com indivíduos que possuíam alguma deficiência

³ Do inglês *Disability Studies*, um campo sólido e profícuo de produção do conhecimento na academia estrangeira, mas que não encontrou tanto eco nas ciências sociais brasileiras (Diniz, 2007). Usarei a nomenclatura traduzida para facilitar a leitura.

(Mianes, 2010)⁴. No entanto, ela já era parte do discurso corrente dos saberes pedagógicos e das instituições de caridade que vigoravam na gerência dessa população nos séculos anteriores. O fortalecimento de instituições de caridade, religiosas e educacionais concatenou-se ao discurso biomédico do cuidado e da reabilitação para capturar essas existências e *acolher* os indivíduos que padeciam do que a medicina afirmava (e afirma) ser uma doença que precisava ser curada.

Se outrora, os deficientes eram tolerados, no sentido de não serem objetos de intervenções na sua estrutura biológica, e renegados a espaços bastante específicos, como as instituições religiosas que praticavam a caridade, com os avanços científicos dos séculos XVIII e XIX o panorama se alterou. A deficiência passou a ser vista como uma doença passível de ser curada, ou ao menos remediada, tendo seus efeitos negativos sobre o indivíduo abrandados. Tendo surgido uma solução, ou a promessa desta, não era mais tolerável essa diferença, esse desvio da norma. Aos poucos vão surgindo *acoplamentos* técnicos que substituem, ou complementam, as funções que as pessoas deficientes não conseguiriam realizar.

Ao mencionar *acoplamentos*, invoco a figura do ciborgue de Donna Haraway (2009), isto é, um indivíduo híbrido em constante engate com artifícios que lhe permitam a permanência, a vida. Deixo esse ponto em suspensão, uma vez que mais à frente mostrarei como esses *acoplamentos* foram sendo sofisticados e reapropriados pela comunidade de pessoas com deficiência.

O paradigma que dominou a deficiência desde o século XVIII foi o da correção, reabilitação e da cura de uma doença. No entanto, repito que antes da captura total da deficiência pelo discurso biomédico, a pedagogia já demonstrava grande interesse nos indivíduos com deficiência. Insisto nesse ponto, pois como ilustro à frente, o saber pedagógico e o biomédico andaram juntos por muito tempo. O foco da reabilitação ainda não era o biológico, mas sim, na dimensão social dos indivíduos, uma vez que foi o avanço tecnológico da medicina que promoveu as possibilidades de reabilitação do corpo.

Em paralelo com o processo que tornou a infância uma esfera altamente institucionalizada (Ariès, 1981), a deficiência também foi capturada pelas instituições de ensino sob o mote de educação para todos e todas da corrente iluminista europeia. Criaram-se

⁴ É preciso ressaltar que faltam estudos históricos, arqueológicos e antropológicos que lidem com a deficiência em um momento anterior ao das grandes revoluções do século XVIII (Diniz, 2007; Mianes, 2010).

institutos educacionais nos moldes do internato, onde os indivíduos com deficiência (e condições financeiras, diga-se de passagem), eram encerrados e submetidos a programas educacionais muito específicos que não eram voltados apenas aos conhecimentos técnicos e científicos, mas eram também ensinamentos voltados à convivência em sociedade, habilidades sociais como compras, locomoção, interação com indivíduos e ofícios que lhe pudessem sustento. Em outros casos, instituições de caridade, ou de cunho religioso, que se dedicavam ao isolamento dos deficientes transformaram-se lentamente nessas instituições de ensino.

Esses institutos assumiam um papel muito interessante: desvelavam o processo de socialização, bastante subjetivo e sub-reptício, e institucionalizavam a cultura como um modo de gestão da vida. Mianes (2010) mostra como a educação desses colégios internos pouco tinha a ver com a educação em si e muito a ver com a reabilitação dos indivíduos e fornecimento de conhecimentos mínimos para a vida em sociedade. No esforço de socializar um indivíduo diferente, essas instituições realizam um processo metalinguístico de socialização, isto é, um esforço consciente de pensar a própria sociedade e de que forma esses indivíduos, tidos como incompletos, poderiam se encaixar ali e o que era necessário que eles soubessem. Ironicamente, muitos dos indivíduos nunca deixavam esses institutos, permanecendo neles como professores e estabelecendo uma comunidade interna isolada do mundo.

O caso do Instituto Benjamin Constant é um exemplo claro disso. Segundo Mianes (2010), o instituto surgiu como uma iniciativa de um ex-aluno brasileiro do Instituto Nacional de Cegos de Paris, que, tendo se formado lá e inspirado pelo modelo francês, lutou pelo estabelecimento de um instituto nacional que foi de fato fundado e mantido pelo império brasileiro à época. No entanto, o instituto recebia pouquíssimos estudantes e sua maioria permanecia na escola assumindo o papel de professores, uma vez que a chance de serem incorporados no mundo exterior era mínima. Desse modo, embora o discurso do isolamento tenha se aliado ao mote da educação e reabilitação, prevaleceu o *status quo* da deficiência como algo a ser isolado e medicado e reabilitado sem, concomitantemente, serem estabelecidas formas de incorporação dos sujeitos reabilitados na sociedade mais ampla.

Já no século XX, com o grave contexto de guerra na Europa, o número de pessoas lesionadas aumentou drasticamente, o que permitiu o florescimento da pedagogia da educação especial. Fundaram-se inúmeras escolas especiais de ensino que funcionavam paralelamente

às escolas regulares, tais quais os institutos educacionais já existentes desde a Revolução Francesa. A novidade do fenômeno foi a democratização de um modelo apartado de ensino que vigorou por quase um século, tendo seu fim profetizado pela Declaração de Salamanca (1994).

Com esta declaração de alcance mundial, estabeleceu-se que as pessoas com deficiência, em especial as crianças, deveriam ter acesso ao ensino regular e não mais serem encaminhados para centros de ensino especial. O projeto passa a ser o de uma concatenação da pedagogia regular com a do ensino especial, buscando a inclusão dos indivíduos com deficiência desde tenra idade e uma readequação dos modelos escolares para que pudessem lidar com uma maior diversidade. Um avanço vigoroso que resultou das demandas políticas de diversos grupos, entre eles os movimentos organizados por pessoas com deficiência.

Ao longo de todo esse processo, a tecnologia biomédica avançou rapidamente, sofisticando cada vez mais os aparatos técnicos que visavam compensar o resultado das lesões que afligiam os corpos dos indivíduos com deficiência. Novas categorias de próteses e implantes foram surgindo, prometendo aproximar cada vez mais o indivíduo deficiente da *normalidade*.

Essa característica do discurso biomédico de prover e promover tecnologias de normalização é alvo de grandes críticas por parte dos estudos da deficiência, como explicitado mais à frente. De fato, olhar para a trajetória da categoria *deficiência* é refletir sobre como as forças discursivas em nossa sociedade trabalham para estabelecer verdades que se traduzem, por sua vez, em mecanismos de controle da formação e manutenção de subjetividades (Foucault, 2010).

O estabelecimento de verdades é um resultado do exercício de poder de diversos saberes. Os discursos elaborados no âmbito das ciências, por exemplo, ditaram, e ainda ditam, padrões de normalidade biológica, psicológica e social. Assim, cria-se, por artifício do discurso, um indivíduo ideal, o padrão da normalidade, e estabelece-se a diferença como o anormal, o desviante a ser combatido, consertado, isolado e punido, quando irremediável for. Foucault nos mostra como, ao longo dos séculos, discursos poderosos foram sendo elaborados em contextos bastante específicos e usados como instrumentos de poder e de dominação pelos Estados modernos. Por meio das diversas instituições, como as escolas, as clínicas e as prisões, os Estados operaram classificações e sofisticados dispositivos de punição e controle

social. Firmar um padrão de normalidade fornece segurança para uns, mas coloca outros (os desviantes) em uma situação limítrofe em que o risco e a punição são constantes.

Durante séculos, a deficiência foi capturada pelos saberes pedagógicos e biomédicos que dela se apropriaram para estabelecer padrões de normalidade e anormalidade. Na análise de Mello (2009), o indivíduo deficiente seria duplamente identificado no jargão foucaultiano como o monstro e o indivíduo a ser corrigido, dividindo-se assim os indivíduos com deficiência em subgrupos mais ou menos remediáveis. Os discursos produtores de verdades afetam a forma como as pessoas interagem entre si, como as relações que são inerentemente assimétricas vão se construir. No argumento de Foucault (1979), o poder é intrínseco as relações humanas e está incorporado, literalmente, isto é, está contido no corpo, é encarnado pelos indivíduos e as diferenças operam as distinções de poder. Sob a égide do discurso biomédico, a deficiência coloca as pessoas que a tem em um estado de subalternidade imediatamente percebido pelo outro que interage, ou evita a interação.

Essa breve trajetória da deficiência mostra como esta passou da esfera do cuidado, da caridade e do isolamento, para a esfera da educação especial como forma de reabilitação e, por fim, teve suas pulsões capturadas pelo discurso biomédico, onde permaneceu por um longo período sem que a biomedicina tivesse sua tutela questionada. Em parte, porque o modelo biomédico da deficiência é englobante e não totalmente excludente do modelo da caridade e do isolamento, ambas as esferas funcionam em consonância por meio da vontade de reabilitar os corpos com lesão.

Entre as décadas de 60 e 80 do século passado, contudo, esse contexto se alterou radicalmente. Como já afirmei, o contexto de guerra generalizado e os constantes avanços biomédicos resultaram em uma alteração estatística significativa. Os indivíduos com deficiência se tornaram mais numerosos. Os avanços tecnológicos da medicina passaram a permitir que várias situações de mortes prematuras fossem evitadas, permitindo a sobrevivência às dificuldades em idades mais vulneráveis; por outro lado as guerras, como já mencionado, provocaram um considerado aumento no número de pessoas com lesões. A revolução do sistema educacional e o movimento em direção à democratização da educação especial também operaram uma inclusão maior desses indivíduos na sociedade. Embora seja notório que não era uma inclusão ideal e abrangente (Diniz, 2007).

Com a ascensão de pessoas com deficiência à universidade, abriu-se uma nova arena de debate no âmbito acadêmico, proporcionando uma nova construção do discurso sobre a

deficiência que estivesse, mesmo que em um plano ideal somente, no mesmo patamar dos discursos biomédicos sobre a categoria. O já mencionado modelo biomédico da deficiência passou a receber diversas críticas e propostas de revisões que culminaram em um efervescente debate que, seguramente posso afirmar, dura até hoje...

Dois e mais modelos sobre a deficiência

O modelo biomédico da deficiência refere-se ao constructo teórico e prático resultante do processo histórico relatado acima, onde o discurso biomédico capturou a experiência da deficiência e estabeleceu as normas que ditariam todos os processos de socialização e a forma como se dariam as relações sociais envolvendo as pessoas com deficiência. Na prática, esse modelo engloba e informa discursos públicos e midiáticos, e fornece os pressupostos das práticas científicas para a criação e produção de tecnologias *corretivas*. Concatenado com um modelo anterior, o da caridade, esse modelo dita também o senso comum acerca da deficiência (Pfeifer, 2002). É preciso notar que a apropriação da deficiência por esse discurso trabalha na linha do binômio saúde/doença, uma oposição fundamental desse campo de saberes. Definir as fronteiras da doença e a extensão da *ajuda* que a ciência médica pode promover é essencial para manter as fronteiras da normalidade, da saúde. Não é por acaso que a comunidade médica internacional, materializada na Organização Mundial da Saúde, trabalha com afinco para catalogar e categorizar doenças, dissecando os processos do adoecer e sofisticando os discursos produtores de verdade advindos desse saber.

O pressuposto desse modelo é o de que a deficiência é o resultado *natural* da lesão física do indivíduo, que deve ser investido de aparatos técnicos para suplantar essa lesão e compensar a deficiência. Nesse paradigma, a opressão sofrida pelos deficientes é naturalizada, isto é, não se questiona as desvantagens e mazelas às quais estão submetidas as pessoas com deficiência, mas investe-se pesadamente em meios de contornar a lesão e consertar a pessoa. O foco dessa perspectiva está no indivíduo como fonte do próprio problema e na medicalização e reabilitação como solução.

Como já afirmei, esse modelo sofreu fortes críticas a partir da década de 60, quando estabeleceu-se o campo dos estudos da deficiência, principalmente nos EUA e no Reino Unido. A perspectiva crítica foi construída por teóricos deficientes que propuseram outra forma de entendimento para a deficiência, um modo de ver o fenômeno como tendo origem

externa ao indivíduo, isto é, na sociedade. Destarte, a deficiência seria o resultado do confronto do indivíduo vivendo com a lesão e uma sociedade pouco sensível à diversidade de formas e capacidades (Diniz, 2007). A lesão seria apenas a base biológica sobre a qual se constituiriam processos de significação e subjetivação. O contexto político era favorável para esta afirmação, uma vez que os movimentos feminista e negro propunham questionamentos na mesma linha, isto é, de que a diversidade biológica não seria em nada explicativa da opressão sofrida por esses grupos. Assim, a desnaturalização da deficiência e sua separação da característica material “lesão” formaria alianças com a desnaturalização do sexo com a inserção do gênero como categoria analítica e da raça, com a inserção da dimensão histórica no processo de subalternização dos indivíduos negros.

Inverter a relação de causalidade da deficiência adotada pelo modelo biomédico foi a grande revolução proporcionada por essa perspectiva crítica que consolidou-se no que passou a ser conhecido por modelo social da deficiência. Agora, não mais no indivíduo estaria encerrada a causa da opressão, este seria apenas um indivíduo possuidor de uma lesão, ao passo que esta seria significada e interpretada socialmente como uma desvantagem, uma marca de inferioridade. O modelo social apontava para as bases discursivas da biomedicina e questionava seus pressupostos, provocando abalos em uma estrutura até então hegemônica.

Se desde o século XVIII a deficiência era vista, discursivamente, como um desvio da norma, agora essa própria norma seria questionada enquanto um valor estético, moral e culturalmente constituído, sendo, conseqüentemente, socialmente variável. As implicações dessa crítica seriam a condensação massiva de questionamentos ao modelo médico e um abalo de grandes proporções no discurso biomédico até então intocado. É preciso ressaltar que esse movimento não era apenas de caráter intelectual, ele encontrou eco na comunidade política externa à academia com a efervescência de diversos grupos de ativistas que se organizaram para demandar soluções políticas para o problema da deficiência. Se esta era construída socialmente, sua solução estaria na política (Diniz, 2007; Mello, 2009).

A proposta de subversão do discurso biomédico ganhou força instantaneamente e encontrou enorme aceitação entre teóricos deficientes e ativistas políticos que se sentiam órfãos de correntes teóricas que embasassem seus debates em caráter mais amplo para elaboração de propostas concretas de reestabelecimento da dignidade e justiça social. O campo de estudos foi consolidado com relativa rapidez, embora houvesse discordâncias

internas, principalmente entre a vertente liberalista e individualista americana e a vertente inglesa. Um exemplo dessas divergências é a terminologia.

Para os teóricos norte-americanos, a terminologia adotada pela maioria era a da “pessoa com deficiência”, o que despertou críticas advindas principalmente da linha britânica. Para os britânicos, referir-se às pessoas deficientes como “pessoas com deficiência” era reforçar que a deficiência era algo do indivíduo e não um produto das relações sociais desenvolvidas na estrutura opressiva. Assim, os britânicos preferiam os termos como *deficiente*, ou *pessoa deficiente*, que indicava que a identidade dos indivíduos era assentada sobre a deficiência, esta não seria apenas um detalhe. Essa visão resultava da estratégia de congregar o maior número possível de pessoas com deficiência sob a égide dos estudos da deficiência, assim como a de reforçar que as pessoas com deficiência queriam ser aceitas como tais e não somente se submeterem a um processo de reabilitação. Segundo Diniz (2007), o movimento não chegou a um consenso, sendo comum que vários autores utilizem tanto “pessoa com deficiência” quanto “deficiente” ou “pessoa deficiente” indiscriminadamente e que tenham evitado os termos mais agressivos e pejorativos. Esse ponto é destaque, pois atualmente, existem correntes que adotam a forma pejorativa de se referir às pessoas deficientes como uma possibilidade de fortalecimento político, como demonstrarei à frente. Apesar de reconhecer o importante caráter de questionar o vocabulário e sofisticar a linguagem como uma forma de abalar as verdades discursivamente elaboradas pela biomedicina, neste trabalho opto por usar os termos sem fazer distinções.

Cabe ressaltar que o contexto intelectual e político mundial era favorável ao movimento de intelectuais deficientes, uma vez que no mesmo período os movimentos negro e feminista também trabalhavam ferrenhamente para estabelecer suas críticas à estrutura social vigente que favorecia o homem branco membro da elite econômica e, como apontado pelos intelectuais da deficiência, sem lesões que comprometessem sua inclusão na sociedade (Mello, 2009). Esse contexto intelectual, como apontado à frente, foi essencial para o desenvolvimento e fortalecimento do modelo social da deficiência.

Para os primeiros teóricos dos estudos da deficiência, era preciso uma intervenção social forte que removesse as barreiras sociais (arquitetônicas, de transporte, de produção etc.) e permitisse a participação total dos deficientes na vida social. Esse argumento era embasado no pressuposto de que a deficiência era resultante da relação do indivíduo com o ambiente e uma adequação deste seria o meio de restaurar a justiça social. A deficiência passava do

campo da biomedicina para o campo da política e da justiça social por meio de um sofisticado processo de questionamento da linguagem biomédica e dos pressupostos do modelo da deficiência então vigente. Assim, abalou-se o até então sólido edifício do discurso biomédico.

Segundo Diniz (2003, 2007), a base teórica da primeira geração de teóricos da deficiência era o materialismo histórico e o foco da sua crítica era o sistema capitalista enquanto um sistema de produção, consumo e trabalho que informa a estrutura social, e fornece as bases para a constituição de sujeitos e estabelecimento das relações sociais. O capitalismo, e sua estrutura inerentemente desigual, seria responsável pela opressão às pessoas com deficiência, que cumpririam um papel econômico de consumo e reserva de mercado dentro do sistema como um todo. O ideal de sociedade almejado era um em que as barreiras arquitetônicas e de transporte fossem eliminadas, assim como outros obstáculos que suprimiam a capacidade produtiva das pessoas com deficiência. Desse modo, essas pessoas poderiam se inserir no sistema produtivo, transitando da esfera de reserva de mercado para a esfera de indivíduos produtores de capital, o que equivaleria a se inserir socialmente. O foco da primeira geração era a independência do indivíduo com deficiência em contraste com a trajetória de vida marcada pela vigilância, cuidado e falta de autonomia que eles carregavam consigo.

Essa primeira geração recebeu diversas críticas provindas principalmente do movimento feminista⁵, que propôs várias atualizações e alargamentos das noções basilares do movimento político e intelectual da deficiência. A crítica feminista foi dirigida a aspectos bastante específicos da primeira geração de estudos da deficiência sem, para isso, colocar em questão o modelo social da deficiência. O pressuposto básico continuava o mesmo, isto é, a deficiência é resultante da estrutura social inapta para lidar com a diversidade de indivíduos. Um pressuposto este em grande parte compartilhado pelos movimentos feminista e negro, como já afirmei, uma vez que estes se esforçavam em desnaturalizar as opressões a que eram submetidos (Diniz, 2007; Gavério, Oliveira, 2015).

O primeiro aspecto da crítica diz respeito ao caráter incompleto das definições do movimento intelectual de deficientes em relação à abrangência da diversidade da deficiência. Explicando melhor: do ponto de vista feminista, a primeira geração de teóricos da deficiência

⁵ Gostaria de ressaltar que, ao me referir ao movimento feminista e às críticas dirigidas aos estudos da deficiência neste capítulo, refiro-me principalmente ao feminismo da chamada segunda onda, que, segundo Fraser (2009), aliou-se a vários “movimentos emancipatórios” em busca de fortalecimento e quebra do sistema sofisticado de opressão. Esta vertente ainda sofreria diversas críticas de mulheres outros movimentos sociais, como o movimento negro, e o de mulheres latino-americanas que não se sentiam representadas.

possuía uma visão limitada quanto à amplitude da classe que defendiam, eles eram, em sua maioria, homens membros de uma elite e possuidores de lesão medular e, como tais, falavam a partir dessa posição sem levar em conta a diversidade interna da deficiência. Era preciso alargar as concepções de deficiência e diversificar as vozes no debate interno aos estudos.

Relacionado a isto estava o foco na independência como um valor resultante da remoção de barreiras e conseqüente fim da opressão das pessoas deficientes, ponto da segunda crítica feminista. O que as feministas chamaram atenção foi para o fato de que existem pessoas com lesão tão graves, que não há possibilidade de independência para estas, mesmo com a remoção de todas as barreiras arquitetônicas, de transporte, ou políticas. Focar na independência era focar em um paradigma individualista que não seria a resposta para os estudos da deficiência assim como não havia sido para o feminismo. Esse avanço seria resultante da expansão e redefinição da noção de deficiência do próprio movimento.

O terceiro aspecto da crítica feminista seria a proposta de saída do dilema da independência e a consideração de outra categoria aliada das pessoas com deficiência: o cuidado e a função das cuidadoras de indivíduos deficientes. Para as autoras, a deficiência era um marcador basilar de identidade, isto é, uma categoria que atravessava todo o processo de construção identitária do indivíduo, tal qual o gênero, que informava todas as formas pelas quais a pessoa interagia com a estrutura e com outros indivíduos. O entendimento da deficiência não poderia prescindir da experiência do cuidado e, conseqüentemente, da função da cuidadora, que fundava uma relação fortemente marcada pelo gênero.

A saída que a crítica feminista propunha estaria na interdependência e no cuidado, que, para as feministas, “são princípios que estruturam nossa vida coletiva e, ainda hoje, são considerados valores femininos, e, por isso, pouco valorizados” (Diniz, 2003, p. 6). Assim como as cuidadoras e as pessoas com deficiência estavam interligadas, também estariam interligadas suas lutas, era preciso considerar a esfera do cuidado e fortalecer mutuamente a luta feminista e da deficiência.

Essa crítica provocou arrepios nos teóricos da primeira geração que não podiam admitir a adoção de um paradigma de interdependência quando isto representava o risco de um retrocesso para a causa da deficiência. A trajetória das pessoas com deficiência havia sido marcada, durante séculos, pela interdependência, o cuidado e a caridade. Os primeiros teóricos temiam que a adoção desse paradigma crítico feminista significasse um retorno a essa lógica, que toda autonomia conquistada acabasse sendo novamente limitada à esfera do

cuidado. Somente com a adesão de teóricas feministas e deficientes ao movimento é que essas dimensões começaram a ser aceitas e a influenciar nos estudos da deficiência. A interdependência seria condição fundante da vida social, era preciso valorizar essa característica e combater o paradigma individualista que se colocava do lado do opressor na lógica revolucionária, sem ignorar o marcador de gênero que se interpunha na função das cuidadoras.

A quarta crítica também dizia respeito ao entendimento da noção de deficiência como uma categoria mais ampla, abarcando as pessoas com doenças crônicas, por exemplo. Um argumento marcante dessa perspectiva era o de que todos seriam deficientes algum dia, só precisariam viver o suficiente (Diniz, 2007). O envelhecimento adentrava o movimento da deficiência como outra das formas pelas quais a sociedade ia movendo as pessoas para o campo da reserva, da anormalidade e da doença. A implicação maior dessa crítica era a reinserção da dimensão do corpo e do sofrimento na perspectiva teórica da deficiência.

A primeira geração havia conscientemente ignorado a dimensão do corpo e do sofrimento em prol da busca pela independência, mantendo essas dimensões confinadas na vida privada do indivíduo. As feministas, no entanto, sob o clássico mote do “pessoal é político”, advogavam pelo fim da distinção entre público e privado, uma vez que esta esfera da vida é também perpassada pela política e afetada diretamente pelas opressões do sistema. Autoras como Lea (1994), mostraram como essa distinção entre público e privado é construída socialmente no ocidente como uma forma de opressão (também) feminina, uma vez que estabelecia o domínio público como masculino e o privado, como feminino. O poder estaria concentrado na esfera pública e, portanto, nas mãos masculinas. No entanto, a autora mostra que essa construção não é universal, não tendo base a sua manutenção, assim como mantém a posição feminista de que o que ocorre na vida privada também tem caráter político.

Se recordarmos Foucault (1979) quando este afirma que

a questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado (: 211)

Torna-se possível entender como os mecanismos de controle da biopolítica estão difusos, imbricados nos indivíduos, acoplados a seus corpos. Não há uma separação da esfera política e da esfera pessoal dos indivíduos, todas as relações humanas estão sob a influência do poder, que funciona por meio de mecanismos regulatórios muito sutis (ou não), que operam a todo

momento o processo de construção e manutenção da identidade do indivíduo. Portanto, era inadmissível, do ponto de vista da crítica feminista, esquecer-se do corpo e do sofrimento ao se falar em deficiência. A experiência mundana para algumas pessoas com deficiência era marcada também pelo sofrimento. Era preciso simultaneamente romper o silêncio da vida privada e combater a própria distinção entre o público e o privado na esfera política.

Se os primeiros teóricos da deficiência haviam conscientemente ignorado a dimensão do corpo, deixando-o sob o domínio da biomedicina e sem questionar sua construção enquanto um produto de um tempo e espaço bastante definidos, as feministas não estavam tão dispostas assim a permitir esse esquecimento. Desse modo “fica impossível esquecer que o corpo não é simplesmente a fronteira física de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo” (Diniz, 2007, p. 78). Todo o argumento de que a deficiência é um resultado da interação do indivíduo com a estrutura social fica mais forte quando consideramos a dimensão da corporalidade deficiente como uma possibilidade de existência. Por meio do corpo estabelecem-se identidades, o corpo carrega os signos que, na terminologia de Goffman (1988), seriam as marcas visuais que indicariam os papéis a serem exercidos pelos indivíduos. É impossível dissociar deficiência e corporalidade, como tentaram fazer os primeiros teóricos. E era muito mais produtivo em termos de empoderamento inserir a dimensão do corpo na análise e na demanda política. Se a reivindicação dos estudos da deficiência era por uma legitimação desta como uma forma diversa de experimentar o mundo, produzir conhecimento que levasse em conta a corporalidade deficiente era essencial.

O último ponto da crítica feminista que abordarei é o do caráter insuficientemente revolucionário da primeira geração de teóricos da deficiência. Advogar pela independência e inserção social do deficiente por meio do trabalho era, para as feministas, uma forma ingênua de revolução. Na perspectiva crítica, a primeira geração era formada por homens membros de uma elite intelectual e econômica e com um tipo de deficiência muito específica, a lesão medular, como já afirmei. Assim, eles reproduziam esse lugar de fala masculino e elitista, ignorando todas as outras experiências diversas que as críticas anteriores já apontaram e, apesar de focarem em uma crítica feroz ao sistema capitalista como a grande fonte da opressão das pessoas com deficiência, eles não se propunham a revolucioná-lo, mas *apenas* a eliminar as barreiras que se interpunham entre as pessoas com deficiência e o exercício pleno de sua produtividade. O modelo não era, portanto, revolucionário, mas um que advogava pela inserção em uma lógica anterior que se manteria sem grandes alterações. Se a deficiência era

uma resultante da divisão social do trabalho, era preciso rever essa divisão e eliminar as barreiras. Isto não bastava para a perspectiva crítica.

Para resumir a crítica feminista, posso colocar assim:

- 1) crítica à abrangência da experiência da deficiência e inclusão das deficiências não apenas físicas, mas das doenças crônicas, deficiências sensoriais e intelectuais;
- 2) o foco na independência como um valor a ser perseguido, com a proposição de que esse valor condizente com o paradigma individualista não era a saída da lógica opressiva, uma vez que esta é encontrada no cuidado e na interdependência;
- 3) reinserção da dimensão do corpo nos estudos da deficiência, uma vez que não se pode falar de deficiência e ignorar a corporalidade;
- 4) o caráter reformista dos estudos, que embora advogassem por mudanças na estrutura social, não buscavam uma profunda revolução dos valores que resultavam na opressão das pessoas com deficiência.

O impacto das críticas feministas resultou em um modelo social da deficiência muito mais coeso, com uma maior abrangência conceitual e teórica e um alcance político revigorado. De fato, para Gavério e Oliveira (2015) e Mello e Nuernberg (2012), a partir de um certo momento, passou a ser muito difícil dissociar as duas perspectivas, estando a epistemologia feminista imbrincada com a forma de pensar dos estudos da deficiência⁶.

O modelo social pós-feminista e a consequência *queer*

Ao incorporar as críticas feministas, o movimento de estudos da deficiência atingiu outros patamares produtivos, estabelecendo uma segunda geração de estudos (Mello, Nuernberg, 2012). Esse novo modelo trazia aproximações com o movimento LGBT, assim como a certeza de que não é possível falar de deficiência a partir de uma perspectiva que não seja interseccional, isto é, concatene a classe, a raça, o gênero etc. Mas ainda não se manteve

⁶ É possível pensar que também o modelo social da deficiência influenciou a epistemologia feminista, uma vez que a relação dos dois movimentos se daria de forma dialética (Diniz, 2007).

isento de disputas internas. Gavério (2013) e Mello e Nuernberg (2012) citam a polêmica do aborto seletivo como um ponto de tensão entre os movimentos feminista e da deficiência.

A defesa do direito à livre escolha de abortar como um direito fundamental para a libertação feminina é pauta antiga do feminismo. Ter direito ao aborto é ter autonomia sobre suas trajetórias, seus projetos e seu corpo, entendido aqui em um sentido amplo de arena de construção de significações e identidade, um espaço de performance, é fundamental para a desconstrução do sistema de opressões que coloca as mulheres em uma posição de subalternidade. No entanto, existe uma vertente do aborto, chamada de seletivo, que é exercida em casos em que, nos exames pré-natais é identificada alguma má formação congênita ou alguma lesão grave. Do ponto de vista ético dos estudos da deficiência, a prática do aborto seletivo seria uma ferramenta de genocídio e eugenia. Para algumas teóricas de deficiência, como Asch (2003), é preciso alargar a noção de bem-estar, redefinindo as práticas médicas à luz das contribuições do modelo social da deficiência e entender que a deficiência é só uma forma diversificada de se constituir enquanto ser humano.

Barros (2003) responde a Asch partindo de um ponto de vista muito localizado: o da biomedicina constituída no contexto sócio-histórico brasileiro, e da posição de pró-escolha. Para essa autora, é impossível acusar de eugênica a prática do aborto seletivo em caso de deficiência em contexto brasileiro, uma vez que a eugenia, conforme entendida em nosso país, seria uma prática diferenciada daquela defendida em contexto norte-americano, de onde fala Asch. Ademais, o movimento político de deficientes seria, na visão de Barros, muito incipiente para justificar uma intervenção concreta nas políticas de saúde. Para ela, as organizações de deficientes no Brasil servem apenas à caridade e políticas imediatistas de assistência.

Particularmente, acredito que a visão da autora conforme colocada nesse artigo é ingênua em vários aspectos. Primeiro, a noção de eugenia não pode apenas ser entendida como uma prática embasada cientificamente; a eugenia é fruto de uma ideologia higienista que opera não apenas pelas práticas biomédicas, mas também políticas e econômicas. O processo de favelização do Brasil no período pós-abolição é um exemplo claro de práticas higienistas praticadas pelo estado com ares pretensamente eugênicos e genocidas e, no entanto, não está confinado à esfera biomédica. Outro ponto ingênuo da análise da autora é o da falta de representatividade dos indivíduos com deficiência como resultado do baixo nível de organização política destes. Chega a ser assustadora a forma como ela promove uma

desqualificação do modelo social da deficiência enquanto uma forma de explicar a opressão pela sociedade, materializada na existência de discursos que colocam a pessoa com deficiência na posição de subalternidade. Segundo ela, existe na perspectiva social “uma aposta desmedida e exagerada do poder da palavra sobre as representações e destas sobre as práticas” (Barros, 2003, p. 36).

Eu adoto a perspectiva foucaultiana já desenvolvida anteriormente nesse capítulo, isto é, a de que os discursos produtores de verdades emanam dos saberes e estabelecem padrões de normalidade e anormalidade, criando relações de assimetria de poder. Portanto, as palavras são sim uma forma de exercer poder sobre as representações, assim como questionar alguns pressupostos básicos, que é a proposta de Asch em seu artigo, é uma forma de transformar realidades sociais na arena política. Esse debate encontra-se, aparentemente, em aberto, assim como tantos outros que seguem sem consenso no âmbito dos estudos da deficiência e dele não mais falarei a não ser para resgatar meu ponto.

O debate ilustra perfeitamente um embate de saberes em busca de uma prevalência de seu discurso. Esse embate envolve um constante questionamento das bases epistemológicas, políticas e filosóficas do discurso do outro e embaçam as fronteiras entre os modelos. Por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em 1980, a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (ICIDH) para catalogar e classificar os diferentes tipos de lesões e deficiências (Diniz, 2007). O ICIDH baseou-se no modelo médico e sua elaboração excluiu do processo os teóricos do modelo social da deficiência. Obviamente, o documento recebeu severas críticas, uma vez que esse campo fervilhava de novas contribuições a todo momento. A OMS revisou o documento vinte anos depois, lançando uma nova versão que atualizava o vocabulário e a linguagem utilizada, sofisticando as possibilidades de diagnóstico e incorporando o modelo social da deficiência ao modelo hegemônico da biomedicina. Surgia então um modelo híbrido que complexificava a questão da deficiência e ampliava o debate para áreas outrora ignorantes da questão.

Esse processo todo era extremamente móvel. Enquanto os teóricos da deficiência lançavam críticas à OMS, eles recebiam críticas da vertente feminista do movimento e reviam seu próprio modelo. O debate era intenso e os estudos floresciam. Não havia tempo para o estabelecimento de bases sólidas e os debates ocorriam como o que descrevi acima, a partir de epistemologias diferentes, com conceitos bastante fluídos e que precisavam ser contextualizados, atualizados e ressignificados.

Nesse contexto de constante agitação política, os indivíduos deficientes atualizavam seus *acoplamentos*, novamente retomando Haraway (2009). Se anteriormente esses acoplamentos eram literais, materializados na ajuda técnica da reabilitação que visava reinserir o indivíduo na sociedade e aproximá-lo do normal; com o tempo essa lógica passou a ser questionada e os acoplamentos se transfiguraram e transcenderam, alcançando uma forma etérea, abstrata, política. Os discursos de empoderamento advindos do modelo social da deficiência eram uma nova modalidade de acoplamento, uma nova forma de gerenciar a própria existência, por vezes recusando sua versão material e abraçando a deficiência como uma fonte de orgulho, de diferenciação, uma peça fundamental do processo de construção identitária e de subjetivação.

Paralelamente a tudo isso, surgia uma vertente dos estudos de gênero que viria para tornar ainda mais complexo o debate: a vertente crítica *queer*. Não cabe aqui detalhar a genealogia dos estudos *queer*, tão pouco explorar em profundidade esse movimento complexo⁷. Pretendo apenas mostrar alguns apontamentos que essa teoria forneceu para que os estudos da deficiência passassem para o debate das pós-identidades e dos corpos abjetos, tema do próximo capítulo.

Mello e Nuernberg (2012) mostram que o atual modelo social da deficiência aproxima-se dos movimentos teóricos LGBT e feminista (este já presente na sua base fundamental), interligados como estão pela vertente *queer* dos estudos culturais e identitários. Para as autoras, a lógica dominante é clara, isto é, é aquela da masculinidade como esfera dominante e da heterossexualidade como identidade compulsória. Da mesma forma, ter um corpo apto, funcional, livre de lesões é outro dos ideais a serem almejados.

Na perspectiva *queer*, no entanto, nada é fixo, as identidades são fluidas, performáticas, momentâneas até. Alinhar-se a uma identidade compulsória é constantemente repetir uma performance e constantemente falhar, uma vez que os ideais são inalcançáveis. Identificar-se não é mais um processo coeso e materializável, pelo contrário, é extremamente movediço, resultante da fricção de corpos em performance buscando um ideal inalcançável (McRuer, 2006). O ideal nessa perspectiva é resultado de produções discursivas com força histórica e cultural perene, embora estejam sempre se reinventado para se adequar a novas normatividades que, de um modo geral, não se alteram com a mesma dinâmica.

⁷ Algumas obras que exploram essa questão são: Butler, Judith. *Gender Trouble*, 1990; *Cadernos Pagu*, n. 28, jan/jun 2007.

Explico-me, a teoria *queer* questiona os parâmetros que embasam a anormalidade e da normalidade. Não há uma base sólida sobre a qual se constroem os ideais, a base em si é construída e pode ser desconstruída com os questionamentos adequados. Os fundamentos discursivos das categorias de anormalidade e normalidade não estão isentos dos questionamentos de uma perspectiva crítica que pretende implodir os binômios como forma de mostrar que a modernidade se traduz em uma constante performance falha em busca desses ideais. Se as feministas separaram gênero (social) do sexo (dado, biológico), os teóricos da deficiência, a lesão (dado, biológico) da deficiência (social), os teóricos da perspectiva *queer* aboliram essa separação e mergulharam mais fundo, buscando desconstruir e questionar o dado biológico sobre o qual eram construídas as bases fundantes das construções sociais. O objetivo era enfraquecer o edifício biomédico interpondo novas possibilidades de construir o corpo como válidas, buscando fugir de categorias capturadas pela identidade compulsória.

É uma lógica complexa. Para tentar exemplificá-la, tomarei de empréstimo as contribuições de Butler (2003) em um artigo que não diz sobre a deficiência, mas de certa forma guarda algumas relações com a temática.

No contexto francês do final da década de 90, início dos anos 2000, surgiu um fervoroso embate em torno da proibição da união homossexual, baseada na noção de que esta categoria de união não seria uma forma legítima que a instituição do matrimônio poderia adotar. Várias posições eram possíveis, uma vez que os termos eram intercambiáveis. Assim, era aceitável que se fosse a favor da união e contra a adoção e efetivação do modelo familiar, de um lado; ou ser contra a união, mas a favor da adoção e reprodução por pessoas homossexuais; era aceitável ainda ser a favor das duas demandas e a favor de nenhuma. Eram posições complexas que estavam em jogo. O casamento é uma sagrada união do ponto de vista ocidental pautado historicamente pela moralidade cristã intrinsecamente heterossexual. Abrir a possibilidade para que pessoas do mesmo sexo adentrassem essa esfera era o equivalente a profanar um laço sagrado.

Da mesma, permitir a adoção de crianças e o estabelecimento de famílias calcadas na homoparentalidade, ou nas parentalidades impensáveis (Zambrano, 2006), era correr o risco de perpetuar uma ideologia de gênero que colocava em risco a reprodução da espécie humana, do ponto de vista mais conservador. Diversas instituições engajavam-se no debate e lançavam mão de seus argumentos e suas posições. A questão despertava, ampliava e desvelava as relações assimétricas de poder estabelecidas nos âmbitos público e privado entre os ideais

compulsórios de uma sociedade, as instituições heteronormativas, e os abjetos, os desviantes, perversos e profanos, o movimento homossexual.

Butler afirma que esse turbilhão de movimentos, performances e posicionamentos políticos se trata de um exemplo de manutenção da norma vigente, um mecanismo de propagação do discurso de normalidade e estabelecimento da fronteira com a anormalidade. A autora explica, partindo de sua perspectiva *queer*, como toda essa luta e movimentação política é um investimento na manutenção da ordem. Ao demandar inserção na lógica heteronormativa do casamento e não questionar suas bases epistemológicas, o movimento LGBT estaria reafirmando essa lógica, revalidando-a, colocando-a em um patamar inalcançável de ideal a ser buscado. Ser *queer* é (também) questionar o porquê de só essas instituições possuírem legitimidade frente ao Estado, o porquê de essas instituições terem que se abrir para receber o diferente ao invés do diferente fundar a própria lógica institucional.

Em última instância, o que Butler mostra é que existe um ideal da heterossexualidade compulsória, ou seja, mesmo tolerando a diversidade na esfera pública, é a lógica heteronormativa que prevalece. Assim, ao receber demandas e permitir a organização e reconhecer (parcialmente) a fala do movimento LGBT, cria-se a ilusão da livre escolha por uma identidade e orientação sexual. No entanto, ela não passa disso, uma ilusão, pois admitir a existência desses indivíduos desviantes é reforçar as fronteiras de alteridade, estabelecendo uma distribuição dos elementos do mundo em uma hierarquia de valor que joga para a esfera da subalternidade tudo aquilo que não corresponde à heterossexualidade. Se há uma possibilidade de escolha pelo desviante, essa escolha não vem sem consequências.

Por outro lado, o ideal da heterossexualidade compulsória é por si mesmo inalcançável. O resultado do esforço em hierarquizar as identidades acaba por fundar uma esfera tão higienizada, que acaba sendo inalcançável, ao passo que o abjeto, em certa medida, tudo abarca. Combinado com a noção de que as identidades não são fixas, mas sim performáticas, é possível afirmar que, em algum ponto da trajetória, todo indivíduo se torna abjeto. Ser *queer* é assumir politicamente a possibilidade ou realidade de ser abjeto como uma forma de desafiar a lógica binária da normalidade e anormalidade que estabelece esse padrão de hierarquia.

A implicação dessa lógica crítica para os estudos de gênero e da deficiência foi tremenda. Mello e Nuernberg (2012) mostram que a perspectiva *queer* forneceu um novo modo de olhar os corpos deficientes, propondo uma adoção da identidade “aleijada”, abjeta,

como forma de empoderamento. Se anteriormente a lesão e a deficiência se opunham, agora o modelo *queer* implodia essa dicotomia e mostrava que a questão não era a origem da opressão, tampouco as reformas sociais que poderiam ser feitas para remediar essa lógica opressora. A questão estava em empoderar-se por meio da identidade subalterna, agregando poder de modo a ameaçar o sistema opressor e suas dualidades extremamente frágeis construídas artificialmente.

De fato, como mostra McRuer (2006), se a normalidade necessita da anormalidade para definir seus limites, e estabelecer suas fronteiras, tornando-as materializáveis, é preciso abraçar a identidade anormal, questionar seus fundamentos filosóficos e epistemológicos e investir na desconstrução dos binômios reducionistas e opressivos como saída do status de subalterno. Assim, o autor estabelece, em paralelo com a heterossexualidade compulsória, a corponormatividade compulsória⁸, isto é, o estabelecimento de uma norma corporal ideal, plenamente funcional e que não abarca indivíduo algum, posto que de partida todas as pessoas estão aquém do ideal.

O autor parte da ideia de que as identidades performadas a todo momento são sempre tentativas falhas de atingir este ideal, restando ao indivíduo apenas repetir o processo na esperança de se adequar. A saída desse ciclo de repetição e fracasso da busca por adequação seria a adoção da falha e da condição de abjeto que deriva dela como um modulador da performance identitária. O resultado é uma maximização da ameaça que os abjetos representam à normalidade, uma potencialização dos danos causados por eles e uma aposta arriscada de que desvelar essa lógica que o autor chama de fracassada, resultaria em uma verdadeira revolução para a causa deficiente.

Estabelece-se assim uma vertente teórica dos estudos da deficiência que abraça a abjeção como característica, adotando um termo há muito abandonado pela teoria, o *crip*, derivativo de *cripple*, isto é aleijado, para construir uma vertente realmente empoderadora em um mundo de performances efêmeras fadadas à repetição.

Essa teoria é mais uma vertente problematizante do modelo social da deficiência, que uma proposta de ruptura ou abandono das teorizações anteriores. O que ela propõe é uma radicalização das ações políticas no campo simbólico e uma consequente tomada das rédeas

⁸ Compulsory Able-Bodiedness, no original (McRuer, 2006). Uso aqui a tradução fornecida por Mello no minicurso “Corporalidades dissidentes: introdução à teoria crip e estudos sobre a deficiência” ofertado na Universidade de Brasília em 2016.

dos processos de modulação identitária. Para além de desconstruir o sistema de opressão, essa vertente teórica visa questionar os fundamentos mesmo desse sistema e das categorias que o informam. É uma proposta pela desconstrução, em última medida, do vocabulário que conforma a deficiência a um estatuto de subalternidade.

O embate de diversos discursos provindos de saberes distintos produziu, ao longo de séculos de tratamento diferenciado da deficiência, um conjunto de modelos que concentram mecanismos que influenciam na forma como as relações sociais envolvendo indivíduos com deficiência vai se construir. Afirmo acima que esses modelos representam uma concatenação de forças políticas, sociais, biomédicas e históricas, como exemplos das dimensões que envolvem o fenômeno da deficiência, visto aqui como o resultado da interação social do indivíduo com uma estrutura social inapta a lidar com a diversidade da experiência corporal.

Por meio da interação desses discursos, alianças foram produzidas entre os estudos da deficiência e o movimento feminista. O primeiro incorporou parcelas consideráveis da epistemologia feminista, provocando o desenvolvimento do chamado modelo social da deficiência, que se torna abrangente, capturando a dimensão corporal e a dimensão do cuidado e da interdependência como reflexões relevantes para a produção de saberes.

A posterior incorporação da perspectiva *queer* permitiu aos estudos da deficiência o estabelecimento de uma nova plataforma teórica, a teoria *crip*, pautada em um fortalecimento da identidade política por meio da aceitação do *status* de abjeto atribuído ao corpo deficiente por meio de uma lógica de normalidade e anormalidade que, fundada em identidades móveis, performáticas, funda relações assimétricas que perpetuam a opressão denunciada pelo modelo social desde seu surgimento.

Capítulo 3: Por uma abordagem antropológica das hipérboles: uma aposta etnográfica

Até aqui, preocupei-me em delimitar duas trajetórias no âmbito das ciências sociais: a da criança e infância, no primeiro capítulo, e a da deficiência, no segundo. *A priori* minha intenção era a de fornecer à leitora subsídios para que pensasse comigo a constituição e situação de dois campos que, na antropologia brasileira, parecem não conversar, embora travem diálogos profícuos nas outras áreas das ciências humanas.

Agora, o desafio é pensar na potencialidade de uma confluência das duas esferas de estudo, concomitantemente à reflexão mais ampliada do que pode vir a ser a infância e a deficiência quando consideramos que são resultados de processos de construção social muito específicos. De partida, é interessante notar que se pode falar de uma infância que exclua a experiência com a deficiência, condição esta que pode ser interposta pelo campo de pesquisa. Mas pode-se também falar de uma deficiência que não abarque a infância. No entanto, falar de uma infância deficiente, do meu ponto de vista, é imanente dessas duas perspectivas. Sendo assim, neste capítulo tenho o objetivo de provocar essa confluência e refletir teoricamente a partir de contribuições dos dois campos.

Para tanto, proponho elaborar as aproximações que penso serem relevantes e potenciais para se trabalhar uma temática que perpassasse os dois movimentos teóricos. O que tem em comum os sujeitos pertencentes aos dois campos? Em que a produção científica pode ajudar a teorizar sobre os sujeitos que se constroem e são construídos como deficientes, tendo em vista que se encontram em uma faixa etária muito específica, a saber, a infância? A proposta aqui é de elaborar um quadro de questões que, em última medida, pertença a um campo de reflexão praticamente inexistente. Aposto, portanto, em uma abordagem antropológica da criança deficiente.

Isto é, uma aposta em uma abordagem dos indivíduos que são, em nossa sociedade, e no contexto ocidental de modo geral, hipérboles no que toca aos direitos humanos, políticos e sociais, assim como o que tange o estabelecimento de algumas relações de alteridade muito específicas, como as que se dão pela acessibilidade a alguns espaços, por exemplo. Tomo de empréstimo a noção de situação de hipérbole de uma passagem do texto de Adriana Vianna, *Direitos, Moralidades e Desigualdades: considerações a partir de processos de guarda de crianças* (2005).

Neste texto, a autora, ao acompanhar disputas por guarda de crianças e, em um alcance mais amplo as noções de direitos das crianças no contexto mundial, afirma que esses indivíduos se encontram em uma situação de hipérbole. As crianças são humanas e, portanto, protegidas pelas declarações e protocolos internacionais de proteção aos direitos humanos, isto está claro! No entanto, a concepção ocidental de criança e da infância prevê um cuidado maior, uma necessidade de proteção a um indivíduo frágil, incompleto, em processo de formação. Assim, estabelecem-se protocolos paralelos e exclusivos para os indivíduos pertencentes a essa faixa etária, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, no contexto brasileiro, ou a Convenção dos direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989. Aliás, o próprio estabelecimento da Unicef é sintomático dessa relação de proteção que deriva da noção de infância do ocidente.

De modo semelhante, as pessoas com deficiência também foram e são sujeitas de protocolos e estatutos diferenciados no que concernem à sua pessoa. Posso citar como exemplos a Declaração de Salamanca, de 1994, que propôs uma universalização da educação inclusiva como proposta contrária à educação especial apartada da educação regular; outro exemplo é o da Declaração de Madri de 2002, que garante os direitos humanos das pessoas com deficiência; e, mais recentemente e em contexto brasileiro, a Lei n. 13.146 de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Todos prevendo mecanismos de proteção e garantia de direitos que, pela lógica mais simplista, já eram desses indivíduos desde seu nascimento. Do ponto de vista do modelo social da deficiência, esses estatutos e declarações são medidas concretas resultantes de lutas na arena política, chave para o fim da opressão contra as pessoas com deficiência. No entanto, denunciam também o apartamento dos indivíduos com deficiência do corpo mais amplo da sociedade (Mello, 2016).

Ademais, tanto as crianças quanto as pessoas com deficiência são indivíduos que, historicamente, foram submetidos a um processo civilizatório intenso, uma socialização como que exacerbada que para um pretendia afastar o indivíduo da esfera da natureza e, para outro, pretendia restaurar e habilitar o sujeito para a vida em sociedade. Não tenho a segurança para afirmar que as ideologias por trás dos dois projetos fossem as mesmas, apenas afirmo que surgiram em um mesmo período e produziram consequências deveras semelhantes no tocante ao estabelecimento de estereótipos e relação com ambos os grupos.

As instituições a que estavam submetidas as crianças e as pessoas com deficiência desvelavam o processo de socialização *subjetivo e natural*. Produziam e efetivavam, de certa forma, um meta-discurso socializador, elaborando cartilhas e tornando óbvio os pré-requisitos que deviam ser preenchidos por um indivíduo que almejasse exercer sua identidade de humano. De forma mais clara: as instituições responsáveis pela lida com esses dois grupos eram elaboradas a partir de um discurso sobre como seria o indivíduo em sociedade ideal.

Falando do contexto contemporâneo, Amaral (1998) estabelece a diferença que opera entre pessoas com e sem deficiência como uma diferença significativa. Isto é, um agravamento da alteridade provocado pela diferença corporal, sensorial, capacitativa, entre outras. Ora, as crianças carregam muitas dessas distinções em si mesmas, mas com uma variante: esse grau significativo de alteridade na criança se dissolve ao longo do tempo, com o crescimento e inserção desta na esfera pública (como a política institucionalizada e a cadeia produtiva e de trabalho), tornando-se cada vez menos significativo, ou provocando cada vez mais incômodo caso persista.

Feitas as devidas explicações, elaboro, na primeira seção, uma breve reflexão sobre etnografia enquanto um algo mais que método e as contribuições que uma abordagem etnográfica da criança deficiente pode trazer para o debate constante da etnografia. Em seguida, exploro as aproximações de um provável sujeito de estudo dessa abordagem, investindo nas contribuições que me permitiram pensar e aproximar os sujeitos nessa temática. Ao término deste capítulo, realizo um balanço de minha proposta, refletindo sobre os limites atuais dela.

Etnografia: um aparte

Cabe aqui um parêntese acerca da etnografia enquanto método, uma breve reflexão que justifica minha aposta na etnografia como forma de contribuir para o estabelecimento dos estudos da deficiência no contexto brasileiro. A reflexão não é exaustiva e não é minha intenção elaborar novidades acerca da etnografia. Meu objetivo com essa seção é seguir algumas pistas que a pesquisa até aqui me forneceram para o debate.

Mello e Nuernberg concluem seu artigo “Gênero e deficiência: interseções e perspectivas” (2012) apostando na epistemologia feminista e nos estudos de gênero como

uma forma de manter o campo dos estudos da deficiência em constante desenvolvimento. Como mostrei no capítulo anterior, essa aposta é mais que segura, uma vez que a intervenção feminista e dos estudos de gênero no modelo social da deficiência, no qual se baseia os estudos, foi, e, de fato continua sendo, extremamente frutífera, provocando inúmeros debates e aproximações entre os campos. No meu caso, o que o permeia meu capítulo é uma aposta pela etnografia como um elemento potencializador da produção teórica no âmbito da antropologia.

Para tanto, sigo Peirano (2008; 2014) em suas reflexões sobre como a etnografia é companheira da antropologia em seu desenvolvimento como uma espiral ascendente. Isto é, embora a etnografia seja incorporada por outras disciplinas como um método de pesquisa qualitativa que preza pela imersão e participação, além da escuta atenta e da observação, penso etnografia aqui em seu aspecto mais amplo, em relações sociais que produzem conhecimento. Conhecimento este que alivia a teoria antropológica de suas tensões, atualizando-a e a reforçando. Portanto, a etnografia é ambivalente, é método, mas é também a materialização da teoria.

A dinâmica da teoria antropológica faz com que esta caminhe sempre para uma crise, um momento em que não mais consegue responder de forma confortável às questões que se interpõem a ela. A etnografia é o constante reforço da teoria antropológica nesse sentido de um arcabouço de conhecimentos que são acumulados e a que se recorre nas explicações acerca da alteridade. Pensar etnografia é pensar antropologia. É desse entendimento que parto para o que chamarei aqui de minha aposta etnográfica.

É preciso ressaltar, como mostra Diniz (2007), que a deficiência permanece quase ausente dos estudos das ciências sociais, uma vez que, no contexto brasileiro, ela ainda permanece muito cativa do modelo biomédico, que seria relativamente hermético, não permitindo o florescer desses estudos na academia brasileira. Desse ponto de vista, aposto no olhar para a realidade da deficiência como uma forma de trabalhar um campo já consolidado, o da infância, levantando novas questões e interpondo à antropologia novas provocações para a reflexão de si mesma.

Aproveito ainda para deixar uma provocação: o fazer etnográfico é uma atividade sensorial, seja literal, seja metaforicamente. Explico: quando começamos a reflexão sobre a etnografia e o ofício do antropólogo, digamos em um curso de introdução à Antropologia, é comum que citemos Velho (1981), Da Matta (1978), Cardoso de Oliveira (1996) e Geertz

(2008) para dar apenas alguns exemplos. Nesses autores, podemos ver a etnografia como um método pautado na visão e na audição, como formas de apreensão da realidade. Além, obviamente, do estabelecimento de relações sociais e da vivência de múltiplas experiências subjetivas que serão, posteriormente, traduzidas em escrita acadêmica e científica. De uma forma ou de outra a etnografia é resultado de um processo de imersão sensorial, física e mental.

A forma de fazer etnografia desde os clássicos tende a uma constante: deslocar-se geográfica ou metaforicamente para um espaço físico ou simbólico ocupado pela alteridade, cruzar uma fronteira e adentrar o espaço da diferença, conviver com o outro e buscar entendê-lo em seus termos, “levá-lo a sério”. Portanto, é bastante comum que descrições etnográficas assemelhem-se à literatura no tocante à linguagem e às sensações descritas, buscando imprimir uma imagem sensorial naquela que lê. Ora, para Le Breton (2010), o corpo é o terminal de todas essas experiências sensoriais. Sob essa perspectiva de etnografia, o corpo conjunto de sentidos é a ferramenta principal do etnógrafo.

No entanto, cabe ressaltar que existem variações desse modelo provocadas pela própria trajetória da etnografia, que não se encontra cristalizada. Peixoto da Silva (2015), por exemplo, lançou mão de aplicativos de troca de mensagens online para celular para suprir as lacunas geográficas que se interpunham entre ela e as mulheres com as quais pesquisou. Assim, as entrevistas foram realizadas a partir de áudios trocados por meio desse aplicativo. Outra autora, Polivanov (2013), falando a partir da Comunicação, aborda a ideia de uma etnografia do mundo virtual, onde o que antes era visto como um “não-lugar”, passou a ser foco da pesquisa etnográfica como um espaço legítimo para o estabelecimento de relações sociais.

Cabe agora imaginar como a etnografia lidaria com um campo que provoca sensorialmente, mas de uma forma diferenciada do usual. Isto é, como se colocaria a pesquisa com crianças deficientes no quadro mais amplo da etnografia. O olhar como ferramenta, por exemplo, serve a uma apreensão específica do outro. Os adornos rituais usados pelos Suyá que servem, entre outras coisas, para a identificação da faixa etária dos indivíduos (Seeger *apud* Cohn, 2001), são descritos a partir da *visão* do antropólogo. Uma descrição resulta de uma imagem e esta imagem é, na maioria dos casos, objeto da visão. Da mesma forma, é possível descrever um som, ou um relevo, partindo de outros sentidos, como é possível apreender de Feld (1996). Novamente, a descrição deriva de uma experiência sensorial.

Maluf e Mello (2008) refletem a partir da surdez como condição da antropóloga, atentando para as formas como as relações em campo podem ser estabelecidas quando a percepção é constituída de forma diferenciada. Essa é umas das situações possíveis do encontro etnográfico, uma que carrega a particularidade da surdez da pesquisadora que, em outro momento (Mello, 2009), reflete sobre como sua condição foi inicialmente uma fonte de bloqueio de sua relação com a antropologia e, posteriormente, uma fonte de estranhamento frente aos sujeitos de sua pesquisa: pessoas com deficiência, mas que possuíam experiências diversas da sua. Nada disso é novidade, a etnografia se fortaleceu com a reflexão de si frente a esses desafios da alteridade, o não conhecimento da língua, a recusa por parte dos interlocutores em estabelecer relações, as dificuldades de interpretar sistemas cosmológicos diferentes etc.

A etnografia classicamente estabeleceu e fundamentou relações assimétricas de poder e de legitimidade dos saberes. Os etnógrafos por excelência, Malinowski (1976) e Evans-Pritchard (1940), grandes sistematizadores e aplicadores do método constituíam suas relações a partir do contexto colonial que lhes favoreciam e era refletido em suas obras, embora de alguma forma, a escrita deles tenha sido capaz de limpar grande parte das relações coloniais de seus textos. Leach (1996), por sua vez, deixa muito mais explícito o contexto de assimetria política implicado em sua obra.

Argumento aqui que a etnografia, traduzida em suas ferramentas de olhar e ouvir, sendo metafóricas ou não, e pautada na interação social também estabelece um tipo de relação de assimétrica. Explico: se enquanto experiência política, de deslocamento geográfico ou simbólico a etnografia estabelece relações assimétricas de poder; também no campo sensorial ela pode estabelecer essas assimetrias. Novamente, nada disso é inovador, no sentido em que a etnografia é multifacetada e, como tal, pode estabelecer assimetrias. Ter sentidos, isto é, pertencer ao campo da (pretensa) normalidade, empodera o antropólogo que se reveste da autoridade para traduzir a experiência mundana do outro em suas palavras. A questão que permanece para mim é se a falta de reflexão e cuidado na lida com essa assimetria sensorial pode gerar uma relação de produção de conhecimento viciada, inócua às sutilezas do campo.

Assim, caberia ao pesquisador o cuidado, na lida com os sujeitos com deficiência, de apreender o mundo conforme eles percebem, levar a sério suas descrições e trabalhar a partir delas, buscando não ignorar as próprias experiências do pesquisador, obviamente, mas alinhavar as duas e produzir uma descrição que não se limite a uma experiência sensorial

limitante. Isto é, produzir uma etnografia a partir da deficiência é buscar ampliar o alcance que essas reflexões podem trazer, buscando interlocuções mais amplas.

Da mesma forma que pensar uma etnografia da deficiência é provocante, pensar em uma etnografia das crianças também tem sua carga provocativa. Buss-Simão (2014), por exemplo, afirma que para realizar uma etnografia com crianças pequenas é necessário um deslocamento simbólico por parte da pesquisadora. A autora realiza sua pesquisa em um contexto escolar, institucionalizado. Portanto, a figura adulta é revestida de um *status* diferenciado e uma relação bastante assimétrica é estabelecida entre adultos e crianças, onde estas veem na figura adulta uma ameaça, uma materialização das punições, das privações e a forma cristalizada de um saber que está sendo transmitido para as pequenas. Além da materialização da justiça, do cuidado e do carinho, em alguns casos.

Nesse contexto, a autora mostra como é desafiador o trabalho de campo, uma vez que é perceptível para as crianças que ela é uma adulta e, portanto, está alinhada com o grupo de professoras, monitoras, cuidadoras. A autora precisa fazer uma série de escolhas que impliquem em um deslocamento para uma posição terceira que rompa a dicotomia entre adultos responsáveis e crianças. Assim, ela se coloca como a adulta que de fato é, mas procura se afastar da figura de autoridade, evitando ser rotulada automaticamente como aquela que detém os mecanismos de poder. Uma perspectiva um tanto quanto ingênua, na linha malinowskiana mais clássica, a da mosca na parede. Guardada essa ressalva, o exemplo da autora ainda é interessante para pensar.

Com o decorrer da pesquisa, Buss-Simão foi realocada, segundo ela, para uma posição de confiança para as crianças, uma adulta *outsider*, alguém que detém o poder das pessoas adultas sem traduzi-lo em punições para as crianças. Elas por vezes se dirigiam à pesquisadora para que esta exercesse seu papel de adulta e mediasse conflitos, e, por outras, realizavam ações que indicavam uma dissociação dessa figura. O exemplo citado pela autora é de um momento em que um dos meninos chama uma menina para acariciar seu órgão genital. A autora havia se posicionado perto das crianças e se certificou várias vezes que estava no campo de visão desse menino em específico ao notar que ele olhou para a porta, onde se encontrava a professora, como que para se certificar de que estaria isento de uma repreensão. Apesar de não afirmar com certeza, a autora embasa-se nesse momento específico para concluir essa posição terceira na relação entre crianças e adultos.

É interessante então notar um duplo esforço de deslocamento: o que parte da autora, que busca se afastar dos adultos que são responsáveis pela lida cotidiana das crianças; e das crianças, que eventualmente a colocam não como uma das suas, mas como uma agente intermediária, alguém que não delata, ou pune as crianças por seus comportamentos considerados impróprios do ponto de vista da instituição.

Assim, concluo que realizar uma etnografia dos sujeitos em situação de hipérbole é abrir possibilidade também para uma reflexão ampliada das categorias com às quais a antropologia opera. É repensar as formas pelas quais a antropologia se atualiza e expandir o raio de alcance de suas reflexões, abrindo portas para novas subjetividades e experiências, ao reforçar o arcabouço de conhecimentos acerca da alteridade.

Sexo : Gênero :: Criança : Infância :: Lesão : Deficiência

Nos dois capítulos anteriores, construí separadamente as trajetórias de duas categorias analíticas que penso serem vitais para uma reflexão antropológica mais ampla. Tal qual um diagrama de Venn, aquele onde esferas representam conjuntos de elementos dentro de um todo, e do encontro desses conjuntos forma-se um novo subconjunto, foco agora nessa interseção, essa zona cinzenta da qual pouco se tem falado na antropologia brasileira. Passo agora a refletir sobre essas duas categorias, a infância e a deficiência, concomitantemente, procurando traçar seus paralelos e buscando caminhos em comum. A confluência dessas duas categorias de análise me provoca a pensar em vários assuntos caros à teoria antropológica e elenco aqui alguns deles.

O uso de uma estrutura matemática para intitular essa seção resume meu argumento da seguinte forma: sexo está para gênero assim como criança está para infância, assim como lesão está para deficiência. Ao emparelhar as categorias dessa forma, quero me apoiar nas desconstruções propostas pelos estudos feministas desde a década de 80 e que estabeleceram uma nova forma de olhar para as relações sociais produzidas a partir da interação das mulheres com a estrutura social. Assim, ocorreu um processo de desnaturalização do gênero, que passou a ser visto como uma categoria construída histórica, social e politicamente e um questionamento perene da situação de subalternidade da mulher que não encontraria mais justificativas na diferença biológica entre os sexos.

Da mesma forma, como demonstrei no capítulo anterior, ocorreu a desnaturalização da deficiência e a adoção de uma perspectiva social da opressão sofrida pelas pessoas marcadas por alguma lesão. Desse modo, a lesão ficava para a dimensão biológica e, portanto, de controle e intervenção da biomedicina, ao passo em que a deficiência era reapropriada pela categoria social marcada por ela e resignificada em concomitância à construção de um discurso político e social empoderador. O resultado desse esforço é o modelo social da deficiência, que prevê a solução para o problema da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência na arena política, sem esquecer as dimensões da vida privada, como o corpo, a dor e o cuidado.

Assim também se deu o processo de estabelecimento da infância no ocidente, como é possível ver na reconstrução histórica que Ariès (1981) faz do surgimento de um sentimento de infância que antes era inexistente, sendo as crianças pouco diferenciadas dos adultos em sua trajetória de vida, assunto do primeiro capítulo. Nesse contexto cabe uma ressalva.

A modernidade representou uma transformação da estrutura familiar, estabelecendo uma distinção entre o público e o privado, colocando normas para a privacidade e trabalhando aliada a uma moral cristã para reestruturar a formação da pessoa nas sociedades europeias. Se a criança antes era pouco valorizada, tomada como um adulto em miniatura que não precisava ser apartada do convívio com os adultos, ela passou, depois da reestruturação, a ser um indivíduo carente de proteção, carente de educação e inerentemente demandante por um processo de socialização diferenciado. O resultado desse processo histórico foi a produção de um indivíduo fragilizado, incompleto, de certa forma bestial, pertencente à esfera da natureza, de onde deveria ser retirado rapidamente pelo processo civilizatório.

O que quero afirmar é que historicamente houve uma infantilização da criança, uma diferenciação em todo o sistema de atitude concernente a essa faixa etária que se reproduziu na forma como as relações sociais se estabeleceriam envolvendo esses indivíduos e, por fim, uma institucionalização dessa infância por meio do ensino, baseadas nos valores iluministas da educação para todas e todos. A realidade biológica da criança como um indivíduo em desenvolvimento foi resignificada, resultando em uma diferenciação social do tratamento desta. Tal qual ocorreu e ocorre com o sexo e o gênero e com a lesão e a deficiência, a infância passou a ser o produto das relações sociais concernentes à criança.

As crianças, diferentemente das mulheres adultas e das pessoas com deficiência (também adultas), não falam por si nas sociedades ocidentais, isto é, não é a voz delas que

advoga por si nas esferas políticas nacionais e internacionais, assim como não é levado a sério aquilo que elas têm a dizer sobre si mesmas. Elas respondem aos adultos e às instituições que existem para regular seu comportamento e desenvolvimento, adequando-as para a vida em sociedade. Assim é percebida a criança no paradigma maior da infância em nossas sociedades, são indivíduos incompletos, de certa forma incapazes de falar por si e se organizar politicamente até que tenham atingido a vida adulta.

Digo paradigma maior por aceitar que há discordâncias e resistências a essa figura hegemônica da criança incapaz e incompleta, como mostrado nos capítulos anteriores. Não só pela via da etnologia indígena, mas também nas concepções de criança mostradas na etnografia de D'Araújo Couto (2016), por exemplo, ou no trabalho de Fonseca (2002), em que as crianças assumem papéis fundamentais no estabelecimento de relações entre as famílias que se apoiam em uma rede de solidariedade para se manterem, em contextos de camadas baixas na cidade de Porto Alegre.

Paradoxalmente, o estatuto de criança é, na maioria dos casos, temporário. Quando elas atingem idade para falar por si e serem levadas à sério, já não pertencem mais à infância. No sentido oposto, caminham as pessoas com deficiência, uma vez que várias categorias de lesão são permanentes ou de longo prazo. Enquanto o fluxo em uma categoria é unilinear, nasce-se criança e eventualmente abandona-se essa categoria; na outra, o fluxo é constante, pode adquirir uma lesão temporária ou permanente, aderir a aparatos técnicos que abrandam os resultados de uma lesão, entre outros movimentos que tornam essa categoria muito móvel. É imprescindível, portanto, do ponto de vista da sociedade mais ampla, atentar-se para as demandas das pessoas com deficiência que organizadas estão para elaborar mecanismos discursivos que versem sobre si mesmas.

Ao criar uma ressalva na temporalidade da categoria de infância no parágrafo anterior, refiro-me a um processo que ocorre, por exemplo, com crianças com deficiência intelectual. Bastos e Deslandes (2012), ao se debruçarem sobre a narrativa de pais e mães cuidadoras de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, mostram como os discursos dessas responsáveis caminham para afirmar que essa categoria de deficiência cristaliza o indivíduo em sua infância. Cabendo aqui esclarecer que a noção de infância acionada por essas responsáveis em suas falas é a noção da pureza, da falta de malícia, da inocência e docilidade. A adolescência seria, então, um momento de apreensão e estabelecimento de uma zona cinzenta para a lida com esses sujeitos.

A noção de infância que permeia esses discursos é isenta de uma dimensão fundamental: a sexualidade. É impensável, dentro deste paradigma, pensar na criança como tendo impulsos ou vontades de exercer a sexualidade, sendo esta vista como uma dimensão pertencente a uma esfera posterior do desenvolvimento humano. Assim, ao adentrar a adolescência, o corpo desses indivíduos começa a se desenvolver sexualmente, um processo que as autoras se referem como genitalização da sexualidade, há um reconhecimento, por parte das cuidadoras, da necessidade sexual desses indivíduos que são ainda vistos como crianças. Os impulsos ficam mais claros e as experimentações, flagrantes. A narrativa das responsáveis por esses sujeitos dá vazão a uma angústia, um não saber lidar com essa ambiguidade do ser sempre criança concomitantemente ao desenvolvimento sexual.

Ative-me à questão da sexualidade, pois este é outro paralelo possível de ser traçado entre as duas categorias que analiso aqui. Sobre a infância e a deficiência recaem discursos diferenciados acerca da sexualidade. Para a primeira, os discursos, pautados por uma moralidade cristã remanescente dos processos históricos de estabelecimento da infância, dão conta de uma ausência intrínseca da sexualidade, da vontade de exercer pulsões sexuais. Ora, Calaf (2007), investigando a realidade de crianças de ruas no Distrito Federal, já afirmou que a sexualidade é uma constante ferramenta usada na construção de identidades masculinas e femininas no contexto da rua, aliando-se a valores primados pelos sujeitos da pesquisa, como a valentia e a liberdade. Argumento que a sexualidade varia conforme a concepção de infância com a qual se trabalha.

Da mesma forma, as pessoas com deficiências são atravessadas por discursos ora de ausência, ora de exacerbada sexualidade como uma condição inerente a elas (Bastos e Deslandes, 2012). Pensar por meio dessa dicotomia não me parece frutífero para contemplar a complexidade do tema.

Mello e Nuernberg (2012) mostram que, dentre as muitas aproximações entre o movimento das pessoas com deficiência e o movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) é a demanda pela garantia dos direitos reprodutivos e de constituição de famílias historicamente negado. Isto é, um exercício institucionalizado da sexualidade, se posso colocar dessa forma. Bastos e Deslandes (2012), por outro lado, citam os debates pela esterilização permanente de pessoas com deficiência intelectual sob a alegação de proteção a essas pessoas e sua integridade física e moral.

No segundo caso, o debate aprofunda-se eticamente uma vez que o argumento de que pessoas com deficiência intelectual são permanentemente infantis não é nem inteiramente verdadeiro, nem fundamento para as políticas de esterilização. As autoras mostram como algumas responsáveis e cuidadoras recorrem a esse artifício da esterilização como modo de evitar as consequências do exercício da sexualidade pelas meninas com deficiência intelectual. Assim, o risco da gravidez seria sempre evitado, mesmo que o ideal, para essas cuidadoras, fosse a evitação de todo tipo de contato sexual. Do ponto de vista do modelo social da deficiência, essa estratégia de esterilização provoca desconfortos e repulsa pela sua possibilidade de se configurar em uma política genocida e eugênica, tal qual o aborto seletivo para casos de crianças com má-formação gênica abordado no capítulo anterior.

Situação de lidar com adolescentes com deficiência intelectual é muito marcada pelo gênero, pois a esterilização não é pensada para os homens da mesma maneira. De fato, as autoras trazem narrativas que dão conta de uma espécie de rendição das cuidadoras à sexualidade masculina, como algo irrefreável, instintivo, dissociado do sentimento e inevitável de ser exercido. Desse modo, estratégias como levar esses adolescentes a prostíbulos, por exemplo, mostram-se toleráveis, mas sem suspender a vigilância constante a que estão submetidos esses indivíduos. Vigilância esta que acaba por tornar público os momentos de auto-estímulo sexual dos jovens, o que, por sua vez, contribui para uma imagem do adolescente com deficiência intelectual como possuidor de uma sexualidade exacerbada (Bastos e Deslandes, 2012).

É também por meio da sexualidade que os estudos da deficiência e, de alguma maneira, os estudos da infância, aproximam-se dos estudos *queer*. No capítulo anterior mostrei como a crítica do movimento feminista aos primeiros teóricos dos estudos de gênero, a incorporação da epistemologia desse movimento e o posterior desenvolvimento de uma vertente crítica, *queer*, desaguou em um modelo relacional/político da deficiência que questiona as bases fundamentais da constituição do binarismo lesão/deficiência, deficiente/não-deficiente. Ora, penso que esse modelo relacional/político também pode ajudar a pensar a infância por outras vias, adicionando novos elementos aos estudos atuais sobre crianças e infâncias, superando o binário adulto/criança.

Buss-Simão, Medeiros, Silva e Filho (2010) já mostraram que algumas vertentes dos estudos da infância já não mais consideram as crianças como subordinadas às instituições como a escola, a família, a esfera jurídica etc. Essa perspectiva eleva a criança a um patamar

de sujeito agente de sua própria realidade e não mais um produto discursivo, uma fronteira lógica para definir o adulto, movimento muito característico de perspectivas adultocêntricas. Como mostrei no primeiro capítulo, uma perspectiva que dê poder à criança para estabelecer suas próprias relações, que a leve a sério, é muito mais produtiva para o debate, como também afirma Cohn (2001).

Alguns exemplos dessa perspectiva em exercício podem ser achados em Pires (2007), Sales Júnior (2013), D'Araújo Couto (2016) e Villas Boas (2016). A primeira faz um compêndio das técnicas utilizadas em campo para se aproximar das crianças, desde a observação destas em seu cotidiano, até entrevistas e solicitações explícitas para que elas produzam dados a serem analisados. Sales Júnior, por sua vez, analisa os desenhos que as crianças fazem representando o sistema religioso de que fazem parte, atentando para como a incorporação do aprendizado religioso é expressa artística e ludicamente pelas crianças. O terceiro lança mão da brincadeira como forma de interagir com as crianças, participando destas mais do que sugerindo atividades. Enquanto a última, munida de equipamentos de captura imagética, busca compreender o cotidiano mais amplo das crianças para entender como elas tomam parte na brincadeira do *nêgo fugido*.

Por outro lado, a incorporação da teoria *queer* de um modo geral e, nos estudos da deficiência, da teoria *crip*, é uma radicalização dos questionamentos advindos da esquerda acadêmica e política e direcionados às composições do corpo, das experiências de vida e das plataformas de socialização e subjetivação (Mello, 2015). Pensar nas propostas radicais de desconstrução dos binômios é descortinar uma nova forma de lidar com os processos de construção identitária, que são inegavelmente intensos na infância e consideravelmente diversos na experiência da deficiência.

É interessante notar que a teoria *queer* já possui uma certa capilaridade, influenciando, por exemplo, teóricos da educação, como Guacira Lopes Louro que em seu artigo “Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação” (2001) advoga pelo entendimento da teoria *queer* como uma forma de inserir e acolher identidades e sexualidades não contidas pelos binômios macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual. Para a autora, existe uma necessidade de se estabelecer uma política de identidades que seja capaz de lidar com a pulverização dos processos de subjetivação, partindo do pressuposto de que as instituições, como a escola, ainda dominam a maior parte do tempo das crianças e, historicamente, se ocuparam com a reabilitação das pessoas com deficiência.

As instituições, e os discursos de poder inerentes a elas provindos dos diversos saberes que as conformam, estabeleceram uma série de mecanismos de distinção e padronização entre o normal e o anormal, cabendo a estas instituições (principalmente as educacionais no caso específico deste trabalho) a aplicação desses mecanismos para a correção dos desviantes, buscando corrigir a anormalidade, e a modelagem dos indivíduos por meio de um aprendizado que era incorporado, afirmado aqui de modo literal, isto é, um aprendizado que se dava pela via do corpo. Por trás dessas instituições estavam os discursos de saberes muito específicos como a psicologia, a pedagogia e, mais tardiamente e de forma totalizante, a biomedicina.

Tanto a infância quanto a deficiência foram capturadas por esses discursos e instituições e submetidas aos processos de normalização. À primeira cabendo o objetivo de moldar e habilitar o indivíduo para a vida em sociedade; e à segunda, o de reabilitar e reinserir os desviantes. A diferença entre os dois grupos estaria encerrada na faixa etária a que pertenciam, embora as pessoas com deficiência pudessem ser também crianças, como mostra Mianes (2010) ao afirmar que as pessoas com deficiência eram encerradas em instituições que funcionavam como internatos às vezes desde a tenra infância, de onde não saíam, permanecendo como professores desses institutos e trabalhando para a reabilitação de indivíduos que não seria, ao término do processo educacional, absorvidos pela estrutura social. No entanto, retomando o Diagrama de Venn citado no início do capítulo, inspiro-me para pensar na confluência dos dois grupos, e não só focar na diferença.

Permeando as instituições que lidavam com esses dois grupos, estava a noção de aprendizagem pelo corpo, que Buss-Simão, Medeiros, Silva e Filho (2010) vão chamar de corporificação, que seria um processo de enraizamento das práticas sociais nos corpos dos indivíduos, isto é, uma naturalização dos mecanismos culturais. Um processo caro à aprendizagem e socialização, inerente a essas instituições que moldavam pessoas, caracteres e moralidades, mas não exclusivas destas instituições, como mostra Cohn (2001), ao citar os processos de formação da noção de pessoa em diversas sociedades indígenas.

A concepção de corporificação traz à tona uma questão deveras interessante, pois provoca a reflexão sobre natureza e cultura, cara à Antropologia desde seus primórdios. Não por acaso um dos textos mais célebres de Mauss (2003) e que carrega o prestígio de fundador até a atualidade trata exatamente das práticas corporais e suas variações culturais. Ademais, pensar em infâncias ajuda a enriquecer o debate, assim como certamente o faz a reflexão acerca da deficiência.

Explico-me: segundo Buss-Simão et. al (2010), os estudos da corporalidade foram, durante muito tempo, divididos entre duas grandes vertentes correspondentes às ciências biológicas e às ciências sociais. De um lado, afirmava-se que o corpo era uma dimensão biológica, natural, inquestionável do ponto de vista social, era a base sobre a qual se construía todo o indivíduo e deveria ser um domínio exclusivo das ciências naturais e da medicina. Por outro lado, as ciências sociais afirmavam que o corpo era uma potência, não um dado. Isto é, o corpo estaria sujeito às normas e instituições culturais que o moldariam e diferenciariam, dentro dos limites de cada cultura. Aprendizados diferenciados construiriam corpos diferentes, explorando dimensões distintas de um órgão pluripotente.

Se a etnologia indígena já mostrou que a corporalidade, enquanto uma dimensão essencial no aprendizado e na construção da noção de pessoa é fundamental para entender a forma como as crianças constituem suas identidades (Cohn, 2001; 2013; Pires, 2010; Tassinari, 2007), os estudos da deficiência no campo da antropologia ainda precisam preencher uma lacuna considerável na área dos estudos da corporalidade deficiente. Para avançar, proponho realizar um aparte sobre o corpo, o poder e a resistência, como uma das possibilidades de refletir dentro dessa lacuna.

Foucault (1979) afirma que a passagem para a República marcou a transição da centralidade do corpo do monarca, para a centralidade do corpo social. Enquanto na monarquia, o monarca era o símbolo máximo da sociedade, aquele que devia ser protegido e mantido acima de tudo, na república, é o corpo social, o coletivo de corpos da sociedade que precisa ser gerido, gestado, aprimorado. Desse modo, o poder centralizado no monarca se difunde na república, novos dispositivos vão surgindo para regular a vida dos indivíduos e gerenciar as populações. É o que o autor vai chamar, posteriormente, de duplo caráter do poder: o poder enquanto regulador e produtor de corpos, o poder disciplinador; e o poder sobre processos de nascimento, reprodução, doença etc., a bio-política das populações (Foucault, 1988). O corpo é o palco privilegiado para as disputas de poder dos saberes que intencionam dominar sua feitura.

O poder é entendido aqui como algo que atravessa os indivíduos em uma onda, partindo da instituição que elabora os mecanismos disciplinares que vão fundar as possibilidades de formação de sujeitos, tanto no âmbito pessoal, quanto educacional e profissional. Nesse atravessar dos indivíduos, o poder é incorporado nas práticas cotidianas, ele se capilariza e passa a agir nas pequenas instâncias da vida social. Mas, para Foucault

(1988), ao ser incorporado, o poder fica frágil e precisa reinventar dispositivos para se fortalecer.

É na ressaca da onda que o indivíduo se coloca e espera pela próxima rebentação, reelaborando estratégias para preservar sua identidade, produzir a resistência que dá sentido ao poder como uma forma repressora. Novamente resgatando Foucault (1988), o autor fala dos dispositivos de poder que se adaptam para acompanhar os movimentos que o próprio poder faz no âmbito das relações sociais. É a resistência que legitima a existência do poder sobre o indivíduo e sobre seu corpo.

O corpo para Le Breton (2010) possui uma centralidade ímpar. Afinal é “do corpo que nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (p. 7). Os processos de significação a que o autor se refere são os complexos de interações sociais que produzem sentido e significado dos elementos do mundo. É um conjunto de interações simbólicas e materiais que constroem o corpo.

Esse mesmo autor mostra que a trajetória da corporalidade nas ciências foi marcada por diversos momentos, sendo os mais marcantes a interferência da moralidade cristã na produção de conhecimento em relação ao corpo e a posterior captura dessa dimensão pelo discurso biomédico. Em relação a essa captura, ele afirma que há uma desumanização que parece ser típica desses discursos. Assim, o corpo é esvaziado do seu indivíduo e a ética passa a operar de forma diferenciada, permitindo experimentos e práticas que antes, sob a ótica da moralidade cristã, eram vistas com maus olhos.

Da mesma forma ocorre com a deficiência, que no modelo biomédico pré-crítica social assume o caráter exclusivo de doença a ser curada, mal a ser eliminado, aliando-se à imagem de tragédia pessoal, maldição ou castigo. O indivíduo era despido de sua subjetividade e reduzido à sua lesão. Esse discurso permitiu a permanência do indivíduo deficiente nas instituições que o enclausuravam, separando-o da sociedade e submetendo-o a um regime de ensino voltado à reabilitação.

Le Breton (2010) afirma ainda que a deficiência visível rompe com a etiqueta corporal e com o sistema de reciprocidades gestuais estabelecido como um mecanismo de invisibilizar o outro no espaço público, uma vez que ela invoca a diferença, põe em xeque a noção ontológica que permite que o “humano” opere nas relações sociais. O ontológico do humano, na construção do autor, parece ser a noção de corpo como um composto integrado e funcional

que se traduz aos sentidos do outro pela visão e que, portanto, é questionado quando pessoas reivindicam a humanidade ontológica, mas não apresentam os sinais do corpo normal.

É justamente nesse ponto que o modelo social da deficiência e sua forma mais radical, a teoria *crip*, atuam buscando desconstruir esse “ontológico”. A deficiência, nessas perspectivas críticas é uma forma de viver, experimentar o mundo e construir os corpos de forma radicalmente diferente daquela defendida pelos discursos de anormalidade e normalidade construídos na arena política, médica, histórica e social a partir de relações de poder assimétricas.

Por ser essa arena de significações, o corpo é uma dimensão instável, mutante e, portanto, uma dimensão experimentada de forma especial pelas crianças, uma vez que estas estão atreladas a uma dinâmica corporal pautada pela mudança. Buss-Simão et. al afirma que “a materialidade instável dos corpos, sobretudo na infância, faz com que as crianças precisem chegar a um entendimento do corpo como em constante mudança, mudanças essas que podem ser aplicáveis a si mesmas e a outras crianças”. Para elas, o processo de construção social da identidade é atravessado pela constante transformação física de seus corpos. As autoras ressaltam ainda que essa mudança corporal não está ausente na fase adulta, mas que ela ocorre de forma bem mais lenta e possui significações diferentes.

De fato, parece que para a criança, sofrer alterações corporais é se diferenciar positivamente, incorporando saberes e marcas que vão atualizar suas posições nas relações sociais de que tomam parte. Crescer e envelhecer tornam-se um projeto a ser almejado. Já na fase adulta, e isto é só um palpite, a relação se inverte e a mudança passa a ser temida, por sinalizar a chegada da velhice, marcando o fim da trajetória de vida. Nesse ponto, temos uma nova aproximação com os estudos da deficiência que, em certo momento de suas teorizações, buscando abarcar a maior diversidade possível sob sua égide, propôs que todos, eventualmente, seriam deficientes. O processo de envelhecimento daria conta disso. Entendendo a deficiência como o resultado da interação do indivíduo com uma estrutura social pouco sensível à diversidade dos corpos, os idosos que adquiriam problemas de saúde ou lesões permanentes eram apontados também como pessoas com deficiência. Essa aproximação, em última medida, permitia a afirmação de que todos um dia seriam deficientes, bastaria que se vivesse o bastante. Por ser uma afirmação fraca em termos de retórica e argumentação política, a primeira geração de teóricos da deficiência logo recusou essa radicalização (Diniz, 2007).

Por fim, retomo a noção de corporificação mencionada acima para realizar uma última aproximação. A corporificação, conforme explicitada por Buss-Simão, Medeiros, Silva e

Filho (2010), refere-se ao processo de incorporação das práticas sociais. Não é um processo estático ou unilinear; na verdade, é um processo extremamente dinâmico, que dá espaço para a reinvenção e transformação. As crianças, assim como as pessoas com deficiência, estão sempre reinventando sua dimensão corporal, respondendo aos estímulos externos, adaptando-se e construindo uma identidade que é performática antes de tudo, isto é, é relacional, móvel.

Obviamente não estou apontando aqui uma exclusividade desses processos de reinvenção para as pessoas com deficiência ou as crianças. Os indivíduos, de um modo geral, estão sujeitos a esse processo. No entanto, na fase infantil e na deficiência, esses processos se mostram com mais intensidade, tratar essas duas esferas permite uma ênfase na reinvenção como um processo de transformação da identidade outrora vista como fixa em performática. Mello (2009), por exemplo, afirma que as pessoas que nascem cegas percebem e atualizam cotidianamente a distância existente entre elas e aquelas que podem ver. Elas se atualizam junto aos seus acoplamentos técnicos, suas tecnologias, seus implantes

De certa forma, o preceito que guiou a formulação da Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (ICIDH), conforme explorado no capítulo anterior, ou seja, a noção de que as pessoas são mais fáceis de mudar do que a estrutura (Diniz, 2007) prova-se verdadeiro, uma vez que as pessoas não estão cristalizadas em seus processos de subjetivação.

Um balanço da minha abordagem

Até aqui, abordei a deficiência e a infância como produtos similares de relações diferenciadas na estrutura. Isto é, baseada em uma distinção física e biológica, as relações sociais e de poder assimétrico produzem categorias de indivíduos que, dadas as condições sócio-históricas, foram colocadas em posições subalternas. Meu objetivo é o de pensar em uma abordagem que olhe para essas duas categorias de forma interseccional, atravessando os dois eixos e sobrepondo as duas identidades, apostando na potência de reflexões que vão na direção de provocar deslizamentos e atualizações na teoria antropológica.

É perceptível que mesmo considerando meu esforço em aproximar e sintetizar as duas esferas, a ausência de trabalhos de cunho antropológico que lidem com essas duas realidades concomitantemente limita a reflexão a nível teórico. Assim, falo ora de infância e ora de deficiência como esferas próximas da experiência humana, com caminhos que se cruzam, se afastam, desambiguam em lugares comuns etc. No entanto, quando falo de deficiência, meu referencial continua sendo o da pessoa adulta, encaixada em um momento da sua trajetória em

que a dinâmica de transformações torna-se limitada (perceba que não afirmo ser inexistente) em comparação à dinâmica infantil. Por outro lado, quando falo de crianças, falo daquelas que se encontram em um patamar de normalidade, não carregam lesões e estigmas provindos destas. Meu trajeto me permite vir até aqui.

Mello (2009) dá uma preciosa pista a ser seguida para uma etnografia que trabalhe concomitantemente essas duas grandes categorias. Ao resgatar relatos de suas interlocutoras que adquiriam a lesão a partir da qual elas experienciam a deficiência ainda na infância, a autora percebe uma modulação totalmente diferente nos discursos. Se para as pessoas adultas, adquirir a lesão em um momento posterior da vida possa ser percebido como um trauma, uma tragédia, ou ainda uma perda; para aquelas que tornaram-se deficientes, em todos os sentidos desse verbo, ainda na infância, ou nasceram com a lesão, não há noção de perde, mas da diferença. Não há como perder o que nunca tiveram. Portanto, suas trajetórias são construídas tendo a vivência com a lesão como um pano de fundo, uma característica perene.

Por outro lado, a autora, em conjunto com Nuernberg (2012) também mostra como existe uma diversidade interna ao grupo de pessoas com deficiência, concentradas na forma como umas a experimentam a partir do seu estigma, isto é, do construto social derivado da lesão, sem necessariamente sofrer com esta; outras têm o sofrimento como dimensão intrínseca do seu corpo, querendo se ver livre das lesões e apelando fortemente para as intervenções biomédicas. No meio desses extremos, há uma infinidade de segmentos que pulverizam a possibilidade de se falar de *uma* identidade deficiente.

Da mesma forma, as crianças não experimentam a infância da mesma forma, apesar de existir um potente esforço homogeneizante dessa identidade. Javeau (2005) já mostrou que é preciso contextualizar a experiência de infância e entender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem de maneira diferenciada quando o contexto social pressiona para isso.

Dito isso, cabe ainda elaborar brevemente aqui sobre as minhas expectativas para esse projeto no âmbito etnográfico a partir de algumas incursões interessadas para sondar possíveis caminhos. Das muitas possibilidades que esse campo abarca, meu foco se direciona para aquelas que parecem concentrar os sujeitos do esforço etnográfico, isto é, as crianças com deficiência.

A existência de escolas que ainda se baseiam em modelos anteriores de educação, construindo um projeto pedagógico majoritariamente pautado na educação especial, é um exemplo dessas possibilidades. No Distrito Federal existem algumas escolas dessa, como os

Centros de Ensino Especial de Brazlândia, Guará, Gama, Ceilândia, entre outras cidades próximas da capital federal.

Uma análise das próprias políticas educacionais desses centros é de suma importância para apreender as categorias que estão em jogo na elaboração dos projetos pedagógicos, assim como forneceria um bom contraste para as categorias apreendidas em campo com as crianças com deficiência que estudam nessas escolas de ensino especial.

Outra possibilidade de adentrar esse campo seria a análise das associações de pessoas com deficiência, que seriam organizações civis, com um local definido, um calendário de eventos e ações e uma agenda específica. Existem algumas no DF, como na cidade de Planaltina, por exemplo. De que forma as crianças se engajam nessas associações? Por meio dos adultos? Existe espaço para elas? Quais os objetivos dessas associações? Que concepções de deficiência e de infância estão sendo colocadas na lida com as crianças com deficiência? De que forma elas dialogam com a sociedade mais ampla propondo mudanças que favoreçam as pessoas com deficiência? E que modelo embasa esse diálogo? Essas são algumas questões iniciais de uma abordagem a partir dessas associações.

A possibilidade acima permite ainda uma interessante proposta comparativa com outro contexto em que a infância é marcada pela autonomia e circulação, desafiando a concepção hegemônica de infância: o contexto cabo-verdiano. Conforme explorei brevemente no primeiro capítulo e pude observar quando, em 2014, realizei meu trabalho de campo na Ilha de Santiago, as crianças possuem certa liberdade e são centrais na manutenção de redes de solidariedade. Paralelamente a isso, considero as possibilidades de associações de pessoas com deficiência nesse contexto, buscando partir de questões semelhantes àquelas relacionadas ao contexto das associações brasileiras.

Enfim, essas são apenas algumas abordagens possíveis de realização de incursões etnográficas que me permitam abordar questões que coloquei aqui sob uma perspectiva teórica. Creio ser possível, com uma imersão sistematizada em um campo, apreender realidades que escapam e desafiam conceitos de normalidade colocados por um discurso de poder hegemônico.

Considerações Finais

Chegado ao fim da primeira parte do processo, cabe a mim fazer um breve balanço das relações que busquei estabelecer entre duas categorias que habitam o universo de alteridade ampliada em nossa sociedade.

Como afirmei, a infância enquanto uma fase diferenciada da vida foi estabelecida historicamente na modernidade como uma resposta a estímulos de diversas ordens: social, econômica, política, religiosa, moral etc. Se antes a criança era praticamente insignificante como sujeito de investimentos afetivos, sendo incorporada ao mundo dos adultos tão logo atingisse o menor grau de autonomia, essa relação se inverte com o estabelecimento de um paradigma produtivo que influenciou de maneira drástica uma reformulação do modelo familiar (Ariès, 1981). A criança passou a ser vista como uma tábula rasa, um ser em formação que precisava ser apresentada à cultura para abandonar a esfera da natureza que ameaçava sobrepujar a moralidade idealizada pela corrente humanista, processo este agravado com as revoluções burguesas do século XIX.

Por meio de um potente processo institucionalizado de civilização e socialização, a criança acabou por ser capturada por discursos de saberes, como a pedagogia, sendo limitada a um objeto em formação. A subjetividade ignorada da criança é sintomática de um paradigma que não levava a sério as relações que ela estabelecia com outras crianças, ou a complexidade das relações desenvolvidas com os adultos.

Essa indiferença sistematizada em relação à criança perdurou nas ciências não pedagógicas, só muito recentemente tendo a criança entrado no escopo da Antropologia enquanto uma produtora de sentidos, classificações e relações sociais. Apesar disso, os estudos antropológicos em relação à infância estão consolidados e em constante crescimento, como mostra Cohn (2001; 2013). A criança transmutou sua posição de objeto para sujeito protagonista de etnografias que mostraram que a concepção de infância resultante do processo histórico descrito acima não se configurava uma hegemonia em diversas sociedades não ocidentais. Os exemplos maiores vieram da etnologia indígena, que mostravam a autonomia e centralidade da figura infantil em diversos aspectos, como ritualísticos e políticos, além da importância cosmológica e na manutenção dos laços de parentesco (Cohn, 2005; Tassinari, 2007).

De forma semelhante, as pessoas com deficiência também tiveram suas subjetividades historicamente submetidas a instituições que exerciam, por meio de diversos dispositivos de poder, pressões no sentido de adequar e reabilitar os indivíduos. A noção de incapacidade permeava as relações que esses indivíduos mantinham na estrutura social e trabalhou para atribuir a esses sujeitos uma posição de subalternos, isolando-os do todo (Mianes, 2009). Eventualmente, a deficiência foi capturada pelo discurso biomédico, que, aliado ao paradigma individualista, passou a produzir outra imagem da deficiência, isto é, a da condição encerrada no indivíduo e sua lesão e remediável a partir do uso intensivo de tecnologias corretivas.

Durante boa parte do século XIX e XX esse paradigma permaneceu hegemônico e inabalável. No entanto, a partir da década de 60, com a eclosão de diversos movimentos sociais que reivindicavam uma profunda mudança na estrutura social em busca de justiça histórica e política, surgiram os primeiros esforços para questionar a condição subalterna a que haviam sido relegados os indivíduos com deficiência. Posteriormente, esse impulso alcançou a academia e críticas ferrenhas aos modelos biomédicos e à naturalização da opressão começaram a ser formuladas no âmbito das ciências. Em oposição ao modelo biomédico hegemônico, estabeleceu-se o modelo social da deficiência, como uma forma de retirar do indivíduo (e sua lesão) a causa da deficiência e posicioná-la como um resultado da interação do sujeito com uma estrutura pouco aberta à diversidade (Diniz, 2007; Mello, 2009).

Aliando-se ao movimento feminista, cujas contribuições encontram-se na base da formulação e do fortalecimento do modelo social (Diniz, 2003; Gavério e Oliveira, 2015), os teóricos da deficiência consolidaram-se no contexto acadêmico do norte global. Concomitantemente, o movimento político de pessoas com deficiência ganhou alcance “mundial”, passando a exercer uma pressão política considerável em órgãos mundiais, como a Organização Mundial da Saúde.

Preocupe-me em traçar essas duas trajetórias com dois objetivos. O primeiro deles foi o de poder argumentar que tanto a criança quanto a pessoa com deficiência encontram-se historicamente em uma posição subalternada, em que o direito de expressão é limitado. Uma condição declarada, por exemplo, pela necessidade de políticas especiais para esses dois grupos. Mello (2016), por exemplo, chama atenção para o fato de que as políticas públicas não são transversais, sendo necessário que políticas complementares e diferenciadas sejam demandadas para grupos minoritários. Assim é com o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Estatuto do Idoso, ou a Lei Maria da

Penha. Na argumentação da autora, as minorias são sempre necessitadas de um esforço a mais para poder se instituir enquanto sujeitos de direitos plenos conforme estabelecido por protocolos mundiais.

Falando das crianças, Vianna (2005) também chama a atenção para essa necessidade de uma política de proteção especificamente direcionadas a elas, o que as colocaria em uma situação de hipérboles de direitos, por um lado. À primeira análise, essa situação seria vantajosa, representaria um acúmulo de direitos, um privilégio. No entanto, dada o contexto sociohistórico que permitiu o estabelecimento da concepção de infância que permeia essas políticas, o resultado parece ser o oposto, isto é, o aumento da captura institucional dessas existências.

A partir desta constatação (que ainda precisa ser comprovada etnograficamente), coloquei a possibilidade de realizar uma análise interseccional, que levasse em conta o modo como as duas categorias se construíram historicamente e as formas como essas duas identidades se sobrepõem operando ora um sistema de opressão, ora um potencial conjunto de possibilidades diferenciadas de construir a subjetividade.

As dimensões da corporalidade e da corporificação enquanto processos fundamentais do aprendizado de crianças já foram apontadas por diversas autoras e autores (Buss-Simão, Medeiros, Silva e Silva Filho, 2010; Cohn, 2000, 2005; Mello, 2009; Mianes, 2010; para citar apenas algumas), que se detiveram nelas para mostrar como o corpo é uma plataforma de construção da identidade, um intermédio do aprendizado, além da materialização da subjetividade do indivíduo.

É pelo corpo que a criança experimenta o mundo, como acontece ao brincar. Mas é também pelo corpo que os dispositivos de poder atingem seu ápice da capilaridade na produção de normalidade e na propagação da disciplina (Foucault. 1979).

Por outro lado, a deficiência exprime uma forma diversa de construção e experimentação do corpo. A diversidade varia com a intensidade da lesão a qual a pessoa convive e ser uma pessoa com deficiência parece estar associado a uma constante reinvenção do e pelo corpo. A disciplina pela normalidade está fadada a não florescer nesse contexto, pelo contrário, a dinâmica do poder capilar que incorpora nos indivíduos e se fragiliza no processo, acaba funcionando a favor da diversidade de corpos a partir de um determinado ponto de vista, a saber, o da vertente *queer* dos estudos da deficiência.

McRuer (2006) elabora a hipótese da existência paralela de um ideal compulsório de heteronormatividade compulsória e um de corponormatividade compulsória. Os dois juntos operariam um sistema de opressão que se traduziria em racismo, homo-trans-bifobia, sexismo, misoginia e capacitismo. O estabelecimento dessa normatividade teria atrelado a si um constante fracasso em atingir o ideal. As identidades, que desse ponto de vista seriam fluídas, performáticas, seriam uma constante tentativa de atingir esse ideal de normatividade, fadada sempre a um fracasso.

Assim, assumir a identidade desviante é assumir a potente possibilidade de se empoderar, aproveitando da fragilidade que o poder adquire ao ser incorporado no indivíduo e dos abalos que esse movimento político causaria no sistema de normalidade anormalidade.

A questão que fica, portanto, é a de como podemos pensar em infâncias e deficiências em um contexto cada vez mais fluído, em que os estudos da deficiência já demonstraram que as bases naturais da deficiência não são justificativas para a opressão, que seria um produto da interação com a sociedade, e as imersões etnográficas no mundo das crianças desafia as noções cristalizadas de uma infância improdutiva, que se limita a imitar o mundo dos adultos.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, J. G. (Org.).* Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASCH, Adrienne. Diagnóstico Pré-Natal e Aborto Seletivo: um desafio à prática e às políticas. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 13(2):49- 82, 2003.

AZEVEDO, Aina Guimarães. “Não há estrelas no céu branco”: o pensamento ocidental diante da cegueira. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BASTOS, Olga; DESLANDES, Suely Ferreira. Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. *Physis – Revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 22 (3), 1031-1046, 2012.

BARROS, Alessandra. Limites à Condenação do Aborto Seletivo: a deficiência em contextos de países periféricos. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 13(2):35- 48, 2003.

D’ARAÚJO COUTO, Gustavo Belisário. Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST). Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2016.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. Balinese Character. A Photographic Analysis. New York: The New York Academy of Sciences, 1942.

BENEDICT, Ruth. Patterns of Culture. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.
_____. O Crisântemo e a espada. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. *Revista Teias*, v. 10, n. 20, 2009.

_____. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr., 2014.

BUSS-SIMAO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em revista*, vol.26, n.3, 2010.

BUTLER, Judith. Gender Trouble: feminism and the subversion of identity. Routledge, 2006.

CADERNOS Pagu. Campinas, n. 28 jan./jun. 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho de antropólogo. São Paulo: UNESP. Pp. 17-35, 2000.

CALAF, Priscila P. Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), 2007.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: Cadernos de Campo. Ano 10, vol.9, p.13-26, 2000.

_____. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas. Porto Alegre, v. 13. n. 2. 2013.

DaMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. (Org.). A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília: Letras Livres, p. 1-8, julho de 2003.

_____. O que é deficiência? Editoria Brasiliense, São Paulo, 2007.

EVANS-PRITCHARD, E. E. The Nuer: a description of the modes of livelihood and political institutions of a Nilotic people. Oxford: Clarendon Press, 1940.

FELD, Steven. “Waterfalls of Song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea”. In: Senses of place. S. Feld & K. Basso (orgs.). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 1996.

FONSECA, Cláudia. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. Psicologia USP, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Os Anormais: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRASER, Nancy. O Feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *Mediações Londrina*, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul/dez, 2009.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GAVÉRIO, Marco Antonio. Feminist, queer, crip. *Revista Florestan Fernandes* ano 3. n. 1 – pp. 165-173, 2013.

GAVÉRIO, Marco Antonio; OLIVEIRA, Everton Luiz de. A crítica deficiente: alguns posicionamentos crip-feministas. Trabalho apresentado no IV Enlaçando Sexualidades. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/comunicacaooralmarcoantonioeioevertonluisoliveira.pdf>

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: Haraway, D. ; Kunzru, H. & Tadeu, T. (orgs.). *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

JUSTINO, André Filipe. *O Dragão e o Baobá: visitando as relações China-África a partir do contexto cabo-verdiano*. Monografia de Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LEA, Vanessa. Gênero Feminino Mebengokre (Kayapó): desvelando representações desgastadas. In: *Cadernos Pagu* (3), pp. 85-115, 1994.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOBO, Andréa. Vidas em movimento. Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: DIAS, Juliana Braz, LOBO, Andréa de Souza (orgs.). *África em Movimento*. Brasília: ABA Publicações, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

- MALINOWSKI, Bronislaw.** Os Argonautas do Pacífico Ocidental. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1976.
- MAUSS, Marcel.** As técnicas do corpo. In: _____. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- McRUER, Robert.** Compulsory Able-Bodiedness and queer/disabled existence. In: DAVIS, Lennard J. The Disability Studies Reader. Ed. Routledge, 2006.
- MEAD, Margaret.** Sexo e Temperamento. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- MELLO, Anahi Guedes; MALUF, Sônia W.** Sobre Olhar, (Não) Ouvir, Escrever. In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Anais. Porto Seguro, 2008. Disponível em: http://201.48.149.88/abant/arquivos/6_5_2008_10_41_18.pdf
- MELLO, Anahi.** Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade. UFSC, 2009.
- _____. Corporalidades dissidentes: introdução à teoria *crip* e estudos sobre deficiência. Minicurso. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique.** Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 3, setembro-dezembro, 2012.
- MIANES, Felipe Leão.** Produções identitárias das pessoas com deficiência visual no Orkut. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- MORGAN, Lewis.** Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery, Through Barbarism to Civilization. Gloucester, MA: Peter Smith, 1974.
- NAKAMURA, Eunice; SANTOS, José Quirino dos.** Depressão infantil: abordagem antropológica. Revista Saúde Pública, v. 41, n. 3, p. 53-60, 2007.
- PEIRANO, Mariza.** “Etnografia ou a teoria vivida”. Revista Ponto Urbe, ano 2, v. 2, pp. 1-10, 2008.
- PEIRANO, Mariza.** Etnografia não é método. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, Dec. 2014.
- PEIXOTO DA SILVA, Andréa Stefani.** As mulheres de fato e a obrigatoriedade da submissão ao que se nomeia transexualidade: dilemas da identidade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- PFEIFFER, David.** The Philosophical Foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, v. 22, n. 2, p. 3-23, 2002.
- PIRES, Flávia.** Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, v. 50, n. 1, 2007.
- _____. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul-dez. 2010
- POLIVANOV, Beatriz.** Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos termos em pesquisas qualitativas na internet. Trabalho apresentado no XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM, 2013.
- RICHARDSON, Zilma Maria Ramos Jarry.** Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- SALES JÚNIOR, Dário Ribeiro de.** Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso das crianças candomblecistas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2013.
- SAUTCHUK, Carlos Emanuel.** Deficiência e Transcendência: a cegueira na modernidade ocidental. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- SCHUCH, Patrice.** Práticas de Justiça: uma etnografia do “Campo de Atenção ao Adolescente Infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da.** Negritude e Infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SPITTLER, Gerd; BOURDILLON, Michael (eds.).** African Children at Work: working and learning in growing up for life. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2012.
- TASSINARI, Antonella.** Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.
- VELHO, Gilberto.** Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Pp. 121- 132, 1981.

VIANNA, Adriana. Direitos, Moralidades e Desigualdades: considerações a partir de processos de guarda de crianças. In: KANT DE LIMA, Roberto (org.). Antropologia e Direitos Humanos 3. Niterói: EdUFF, 2005.

VILLAS BOAS, Maria José Villares Barral. {Per[for(mar)]}: imagens das crianças no Nêgo Fugido, Acupe/BA. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

WOORTMANN, Klaas. Um único filho não é filho. Humanidades 10: 51-59, 1986.

ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul/dez. 2006.

